



Amália Cândida Gonçalves Fernandes
**As Relações de Poder na Escola Pública
– Dos Normativos aos Discursos Organizacionais**

UMinho | 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Amália Cândida Gonçalves Fernandes

**As Relações de Poder na Escola Pública
– Dos Normativos aos Discursos
Organizacionais**

Janeiro de 2011



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Amália Cândida Gonçalves Fernandes

**As Relações de Poder na Escola Pública
– Dos Normativos aos Discursos
Organizacionais**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Custódia Jorge Rocha

Janeiro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___ / ___ / _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de investigação resulta da colaboração de várias pessoas a quem dirijo o meu reconhecimento.

Em primeiro lugar quero agradecer de forma especial à Doutora Maria Custódia Jorge Rocha, a disponibilidade, a generosidade, o companheirismo e o apoio que me deu ao longo desta investigação. Todo o saber feito e o espírito crítico que me transmitiu serão uma pedra mestra na minha actividade profissional. Um muito Obrigada.

Naturalmente que agradeço a todos os professores, assistentes operacionais e mães que participaram nesta investigação de uma forma desinteressada. Agradeço também aos alunos pelo empenho que manifestaram em colaborar num trabalho que não era o seu.

Não posso deixar de referir a minha família: mãe, pai, Maria, (ausentes, mas sempre presentes), Anastácio, João e Alexandre por serem o leme que me orienta no meu projecto de vida.

A todos um muito obrigada, porque a vida é utopia, a vida é feita de limites, mas no equilíbrio destas duas forças, encontro o “EU” e sei dar-me aos outros.

As Relações de Poder na Escola Pública:
Dos Normativos aos Discursos Organizacionais

Amália Cândida Gonçalves Fernandes
Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Universidade do Minho - 2011

RESUMO

Nesta investigação, de cariz qualitativo, e a partir de um estudo de caso, tenta-se reconhecer o potencial que as relações de poder têm em contexto escolar.

Para isso, temos em conta diversos quadros sociológicos e organizacionais de análise teórica, alguns dos documentos externos e internos com os quais se pretende regular o funcionamento da escola e, sobretudo, damos voz aos alunos, aos professores, aos representantes dos pais e aos assistentes operacionais.

As relações de poder são por nós vistas como capazes de engendrar configurações organizacionais escolares burocráticas, ambíguas e políticas, em maior ou menor grau.

As relações de poder são por nós também analisadas a partir da sua possibilidade de reforço das estruturas vigentes das relações hierárquicas e assimétricas de poder que se verificam entre os actores organizacionais e, simultaneamente, da possibilidade que estes têm de resistir ao poder normativo, mais que não seja pelo não cumprimento do que está legalmente estipulado ou pela transgressão ao que consideram não estar de acordo com as suas expectativas escolares.

Em suma, com esta investigação pretendemos analisar algumas das dinâmicas organizacionais escolares contribuindo, de algum modo, para o aprofundamento da discussão sobre as finalidades da escola pública.

Power relations in the public school: From the norms to organizational discourses

Amália Cândida Gonçalves Fernandes

Master in Educational Sciences

Specialization in Educational Administration

University of Minho - 2011

ABSTRACT

In this qualitative research, based on a case study, we attempt to recognize the potential of power relations in the school context.

To do this, we regard various sociological and organizational frameworks of theoretical analysis, some of the external and internal documents with which one intends to regulate schools and, above all, we give voice to students, teachers, parent representatives and assistants.

We argue that power relations influence organizational settings, which can be bureaucratic, ambiguous and political, in a greater or lesser degree.

Power relations are also analyzed from their possibilities to reinforce the existing hierarchical and asymmetric power relations. However, organizational actors may resist to the normative power, by non-compliance to what is legally stipulated. They may also break what they consider not being consistent with their educational expectations.

Therefore, with this research we intend to analyze some of the organizational dynamics of school, contributing for further discussion about the purpose of public school.

ÍNDICE GERAL	Pág
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
INTRODUÇÃO	1
1. A Problemática	4
2. A Pergunta de Partida	5
3. Os Objectivos	5
4. As Hipóteses de Trabalho	6
5. A Estrutura do Documento	7
CAPÍTULO I – A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	
1. O Contexto Envolvente	13
2. A Escola Lua – Sol	15
2.1 Os Recursos Humanos	16
2.1.1 O Corpo Docente	16
2.1.2 O Corpo Não Docente	18
2.1.3 O Corpo Discente	18
3. A Amostra	21
CAPÍTULO II – AS RELAÇÕES DE PODER: TEORIAS SOCIOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO	
1. A Escola como Organização Estatalmente Construída	25
2. As Teorias Funcionalistas e a Autoridade/Poder Moral	28
3. As Teorias da Reprodução Social e Cultural e o Poder Simbólico	33
4. A Pedagogia Crítica e o Poder de Resistência	38
CAPÍTULO III – AS RELAÇÕES DE PODER: TEORIAS E MODELOS ORGANIZACIONAIS	
1. As Organizações e o Poder/Autoridade à luz do Modelo Burocrático – Racional	45
2. As Organizações e os Poderes à Luz dos Modelos da Ambiguidade	50
3. As Organizações e os Poderes à Luz dos Modelos Políticos	54
CAPÍTULO IV – AS RELAÇÕES DE PODER NAS ORGANIZAÇÕES (ESCOLARES)	
1. A Multiplicidade das Relações de Poder e o seu Impacto nas Configurações Organizacionais	61
2. A Escola como Organização Educativa Atravessada por Relações de Poder	72
CAPÍTULO V – AS OPÇÕES METODOLÓGICAS E A DESCRIÇÃO DO PROCESSO INVESTIGATIVO	
1. A Investigação Qualitativa	93
2. O Estudo de Caso	94
3. As Técnicas de Recolha de Dados	95
3.1 A Pesquisa Bibliográfica e Documental	95
3.2 A Observação Directa Participante	97
3.3 As Entrevistas Semi – Estruturadas	98
3.4 As Conversas Informais	99
4. A Técnica de Análise de Dados: A Análise de Conteúdo (Categorial)	100

CAPÍTULO VI – A ANÁLISE DOS DADOS

1. Analisando a Amostra	105
2. A Face Normativa da Escola Lua – Sol e as suas Desconexões	111
2.1 Analisando os Documentos Internos e Externos	111
2.2 Analisando os Documentos (Internos) e os Direitos e Deveres dos Alunos	126
2.3 Analisando as Estruturas de Apoio às Actividades Lectivas e de Complemento Curricular	147
2.4 O Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina (GOPI) – Um Caso Particular de Análise	157
2.4.1 Alunos da Amostra Enviados da Sala de Aula para o GOPI – Outro Caso Particular de Análise	166
3. Os Discursos dos Actores: Entre a Norma, os Constrangimentos e os Desvios – Analisando as Entrevistas	172
3.1 Os Discursos dos Actores sobre o funcionamento da escola e sobre o seu futuro	172
Os Discursos dos Alunos	172
Os Discursos dos Professores	174
Os Discursos das Encarregadas de Educação	177
Os Discursos das Assistentes Operacionais	178
3.2 Os Discursos dos Actores sobre as Formas de Participação/não Participação dos Alunos na Escola	180
Os Discursos dos Alunos	180
Os Discursos dos Professores	184
Os Discursos das Encarregadas de Educação	186
Os Discursos das Assistentes Operacionais	187
3.3 Os Discursos dos Actores sobre Principais Problemas Detectados e suas Formas de Resolução	187
Os Discursos dos Alunos	187
Os Discursos dos Professores	190
Os Discursos das Encarregadas de Educação	193
Os Discursos das Assistentes Operacionais	194
3.4 Os Discursos dos Actores sobre as Relações (de Poder) entre os vários actores educativos	196
Os Discursos dos Alunos	196
Os Discursos dos Professores	204
Os Discursos das Encarregadas de Educação	217
Os Discursos das Assistentes Operacionais	222
4. Fazendo uma Síntese Crítica dos Dados/Discursos	226
CONCLUSÃO	235
BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA	239
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA E CONSULTADA	246
OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS	247
WEBSITES CONSULTADOS	247
APÊNDICES	249

ÍNDICE DE QUADROS**CAPÍTULO I**

Quadro 1 – I Corpo Docente, quanto ao género e qualificações académicas	16
Quadro 2 – I Corpo Docente, quanto à situação profissional e idade	17
Quadro 3 – I Corpo Docente, quanto ao local de residência e tempo de serviço docente na escola	17
Quadro 4 – I Corpo não Docente, quanto à situação profissional e área de trabalho na escola	18
Quadro 5 – I Corpo Discente no 2º Ciclo do Ensino Básico: número de alunos por turma, género e ano de escolaridade	19
Quadro 6 – I Corpo Discente no 3º Ciclo do Ensino Básico: número de alunos por turma, género e ano de escolaridade	21

CAPÍTULO IV

Quadro 1 – IV Tipos/Tipologias de Poder(es)	84
---	----

CAPÍTULO VI

Quadro 1 – VI Alunos do 7º ano de escolaridade: género, idade, número de retenções escolares, profissão desejada, habilitações literárias dos pais e situação profissional e nº de elementos do agregado familiar	108
Quadro 2 – VI Alunos do 9º ano de escolaridade: género, idade, número de retenções escolares, profissão desejada, habilitações literárias dos pais e situação profissional e nº de elementos do agregado familiar	108
Quadro 3 – VI Professores: género, idade e situação profissional	109
Quadro 4 – VI Professores: cargos desempenhados e situação profissional	110
Quadro 5 – VI Encarregadas de educação: género, idade e representatividade	110
Quadro 6 – VI Assistentes operacionais: número, género, idade e situação profissional nas estruturas de orientação educativa	111
Quadro 7 – VI Modelo da estrutura dos projectos curriculares de turma no ano lectivo 2009 – 2010	140
Quadro 8 – VI Horário semanal da Sala de Estudo: professores na sua componente não lectiva e total de faltas dos alunos	153
Quadro 9 – VI GOPI: Ocorrências, por ano de escolaridade e por género	159
Quadro 10 – VI GOPI: Ocorrências por mês, ano de escolaridade e género	161
Quadro 11 – VI GOPI: Ocorrências efectuadas pelos docentes, por disciplina e género	162
Quadro 12 – VI Alunos da Amostra: nº de retenções ao longo do percurso escolar, nº de envios para o GOPI e nº de relatórios de participação de ocorrência	170

ÍNDICE DE GRÁFICOS

CAPÍTULO VI

Gráfico 1 – VI Percepção dos professores sobre a percentagem dos alunos enviados para o GOPI acompanhados pela participação da ocorrência	160
Gráfico 2 – VI Percepção dos professores sobre a receptividade ao diálogo dos alunos enviados para o GOPI	165

APÊNDICES 249

Apêndice 1 – GUIÃO ENTREVISTA / ALUNO (A)	251
Apêndice 2 – GUIÃO ENTREVISTA / PROFESSOR (A)	256
Apêndice 3 – GUIÃO ENTREVISTA / ASSISTENTE OPERACIONAL	261
Apêndice 4 – GUIÃO ENTREVISTA / MÃE	265
Apêndice 5 – GUIÃO ENTREVISTA / DIRECTOR	270
Apêndice 6 – CD ROOM (Transcrição integral das entrevistas semi – estruturadas)	274

ANEXOS 275

Anexo 1 – FICHA /NORMA DE PARTICIPAÇÃO DA OCORRÊNCIA NA SALA DE AULA	277
Anexo 2 – QUESTIONÁRIO A PROFESSORES MEDIADORES NO GOPI	279

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional, enquadra-se no âmbito da concretização de uma investigação com a qual se pretende analisar, tal como em outros estudos, *a face formal e a face informal da escola como organização* (Lima, 1998; 2003). As relações de poder que se verificam entre professores e alunos e outros elementos da comunidade escolar, dentro de configurações e estruturas organizacionais escolares simultaneamente burocráticas, ambíguas e políticas, constitui o nosso objecto de estudo.

A problemática, a pergunta de partida, os objectivos e as hipóteses de trabalho que se formulam, e que de seguida se apresentam, estão na base deste “estudo de caso” sobre as relações de poder que se estabelecem entre os vários actores educativos, em contexto escolar (aula/extra aula), numa escola que, por razões de ética profissional, convencionamos designar de Escola Lua – Sol.

Esta escolha resulta da combinação de vários factores. Por um lado, é uma escola onde temos vindo a exercer a nossa actividade profissional, como docente e ocupando cargos de gestão intermédia, ao longo de 20 anos. Este facto, se por um lado nos colocou algumas dificuldades na selecção de um tema cuja pesquisa nos cativasse, uma vez que outras áreas se revelavam de grande pertinência, por outro, foi por nós encarado como uma possibilidade de melhor *visualizar*, com as nossas lentes, os vários percursos organizacionais delineados pelas inúmeras iniciativas de mudança *por decreto*, por parte da Administração Central, muitas vezes sob a forma de “recentralização por controlo remoto” (Lima, 1995: 57).

Após a publicação do Decreto – Lei 75/2008, de 22 de Abril, este desiderato acentua-se, propiciado que é por uma absurda regulamentação externa, provocando na Escola Lua – Sol um estado de quase *implosão* organizacional, levando os professores a soçobrarerem perante a pressão das múltiplas forças decretadas por parte da Administração Central. Trata-se, aqui, da *face* lunar e cinzenta da Escola Lua – Sol.

Em simultâneo, este processo de normativização, tendente à normalização e uniformização das práticas e dos comportamentos organizacionais, tem vindo a ser objecto de contestação por parte dos vários actores que se movem na arena educativa fazendo emergir, mesmo que paulatinamente, outras relações de poder, de base institucional, com as quais se tenta resistir ao legalmente instituído por forças externas à escola, ou ao definido pelas suas forças internas, e não con-

siderado legítimo por parte de quem não lida bem com a imposição normativa. É a *face* Solar e inovadora da Escola Lua – Sol.

A análise, que se pretende crítica e reflexiva, destas duas faces da Escola Lua – Sol que se interpenetram, e das suas nuances organizacionais aos níveis macro, meso e micro, pelo desafio académico e pessoal que para nós constitui, motiva a realização e concretização deste processo de investigação, com ele querendo aventurar-nos na condução de um projecto de vida, cujos alicerces se consolidam na escola e fora dela.

1. A Problemática

A definição de uma problemática de estudo é um dos momentos cruciais do início de uma investigação e, em si, pode constituir um problema. Como começar uma pesquisa? “De facto, não é fácil *conseguir* traduzir o que se apresenta ao investigador como um foco de interesse” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 31), sendo que, de qualquer forma, “a relevância social de um problema está relacionada indubitavelmente aos valores de quem o julga” (Gil, 1995: 55).

Partindo da leitura de obras que nos parecem relevantes para abordar a problemática das relações de poder que se verificam entre os vários actores organizacionais numa dada escola, sabendo que na organização escolar as relações de poder se apresentam tendencialmente assimétricas, mas nem sempre (Rocha, 2007), sabendo que o poder dos professores é mais forte do que o poder dos alunos, embora aqueles não sejam detentores de um poder absoluto (A. Afonso, 1991a), queremos perceber, dando voz aos vários actores escolares, analisando as regras com as quais se pretende delimitar as suas práticas e comportamentos como, num contexto de educação eminentemente formal, as relações sociais de poder (assimétricas ou mais simétricas) podem originar configurações organizacionais várias que, tanto podem ser favorecedoras de dinâmicas participativas e emancipatórias como de dinâmicas de obediência, consentidas ou não, mas sempre, estas últimas, ditadas por forças de controlo externas e internas à organização escolar.

Assumimos desde já que, nesta investigação, é dado um enfoque muito especial à voz dos alunos, tentando perceber as diversas relações de poder que se operam entre estes e outros actores escolares. Assim delimitado o nosso objecto de estudo, a problemática do poder, ou melhor dizendo das relações de poder em contexto organizacional, não pode ser dissociada de outras problemáticas, de entre as quais destacamos, para este trabalho: a norma, o controlo, a disciplina, a autoridade, a influência, a reprodução, a ambiguidade, o conflito, a resistência...

2. A Pergunta de Partida

Iniciar um trabalho de investigação, como o que neste trabalho se apresenta, obriga à formulação de uma pergunta de partida. Esta, como sabemos, é “o fio condutor que deve ser tão claro quanto possível”, que serve para “enunciar o projecto de investigação”, sendo através dela que “o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 44). A nossa pergunta de partida fica assim formulada:

– Que tipos de relações de poder são actualizadas entre os actores escolares, aquando da sua reprodução e produção de regras organizacionais (formais, não formais e informais) em contexto escolar (aula/extra aula)?

3. Os Objectivos

No que diz respeito aos objectivos do nosso trabalho estes visam, fundamentalmente, aprofundar e melhorar os nossos conhecimentos nas áreas da sociologia da educação e da sociologia das organizações educativas, quando transpostas para o âmbito da educação escolar, para nos assumirmos como profissionais de ensino ao serviço do grande projecto educativo que é a formação pessoal e social dos alunos. Para além deste objectivo geral, outros, de carácter mais operacional, se podem delinear de maneira a que se possa explicitamente perceber o que pretendemos com esta investigação:

- 01 – Analisar a produção/reprodução dos poderes por parte dos professores em contexto escolar;
- 02 – Analisar a produção/reprodução dos poderes por parte dos alunos em contexto escolar;
- 03 – Analisar a produção/reprodução dos poderes por parte de outros actores em contexto escolar;
- 03 – Analisar a resistência aos poderes dos professores por parte alunos em contexto escolar;
- 04 – Identificar o tipo de poder(es) que os alunos utilizam como forma de resistência escolar;
- 05 – Identificar a influência do(s) grupo(s) de interesse nos processos de negociação e nas lógicas de tomada de decisão relativas aos alunos;
- 06 – Identificar as acções desenvolvidas pelos alunos no sentido de corroborar/contrariar a influência do(s) grupo(s) de interesse nos processos de negociação e nas lógicas de tomada de decisão que lhes digam respeito;
- 07 – Conseguir perceber as configurações estruturais que a escola como organização adquire quando atravessada por várias relações de poder.

4. As Hipóteses de Trabalho

Após a discussão sobre a problemática e tendo presente os objectivos definidos, apresentamos as hipóteses, ou as suposições provisórias que, como sabemos, fornecem à investigação um fio condutor uma vez que a “hipótese é uma suposta resposta ao problema a ser investigado (Quivy e Campenhoudt, 1998:119). Isto é, uma hipótese, entre as muitas definições que se lhe possam dar, é “uma proposição que se forma e que será aceite ou rejeitada somente depois de devidamente testada” (Goode e Hall, cit. por Gil, 1995: 60).

As hipóteses devem apresentar as seguintes características: criar uma conjectura sobre a relação entre duas ou mais variáveis; devem ser formuladas de forma clara e sem ambiguidades, sob a forma de frase declarativa; devem ser testáveis (passíveis de reformulação), de forma operacional, de modo a poderem ser avaliadas a partir dos dados empíricos. Portanto, uma hipótese é uma expectativa sobre eventos, baseada nas generalizações de uma relação entre determinadas variáveis. As hipóteses são abstractas e estão relacionadas com as teorias e os conceitos, contudo, as observações que se utilizam para testar essas hipóteses são específicas e baseadas em factos (Tuckman, 2005).

Deste modo, a hipótese é um enunciado geral de relações entre variáveis, formulado como solução provisória para um determinado problema, apresentando carácter explicativo e/ou previsível, sendo passível de verificação empírica. Tendo em conta estes princípios, formulamos as seguintes hipóteses de trabalho:

- H1 – Os alunos e os professores e outros actores organizacionais, num contexto eminentemente burocrático, tendem a reproduzir as relações de poder instituídas;
- H2 – Os alunos e os professores e outros actores organizacionais, num contexto eminentemente burocrático, produzem novas relações de poder que contariam o poder instituído e que se afirmam como formas de poder instituinte;
- H3 – As várias relações de poder que se desenvolvem entre alunos e professores e outros actores organizacionais permitem a visualização de várias configurações estruturais da escola como organização.

5. A Estrutura do Documento

A presente investigação está estruturada em torno de seis capítulos, precedidos de uma introdução e terminando com algumas considerações finais.

No capítulo I procedemos à caracterização do contexto da investigação, nomeadamente, à descrição da evolução histórica, económico-social do meio em que está localizada geograficamente a Escola Lua – Sol, uma escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e sede de um Agrupamento de Escolas, a sua constituição física em termos de espaços interiores e exteriores e os seus recursos materiais.

Damos especial destaque à apresentação dos seus recursos humanos, o público-alvo desta investigação, passando pelos Docentes da Escola Lua – Sol e descrevendo-os quanto ao género, qualificações académicas, situação profissional, idade, local de residência e tempo de serviço docente na escola. Não é aqui esquecido o corpo não docente da Escola Lua – Sol, nomeadamente no que se refere à sua situação profissional e área de trabalho na organização. Os alunos, pelo particular interesse que lhe atribuímos nesta investigação, merecem-nos uma atenção redobrada e, por isso, não deixamos de proceder à caracterização do corpo discente nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Lua – Sol, quanto ao número de alunos por turma, género e ano de escolaridade, apontando, sempre que necessário, as especificidades administrativas que o percurso escolar de alguns deles nos permite detectar. É ainda apresentada, mesmo que sumariamente, a amostra constituinte deste nosso trabalho.

É de referir que os participantes na presente investigação têm o direito a permanecerem no anonimato e, por esse facto, a organização onde estudam/trabalho tem um nome fictício, sendo eles sinalizados por estatuto/cargo/número. Também são retiradas todas as referências de documentos que sejam susceptíveis de identificar o contexto de investigação.

No capítulo II, com base num quadro de análise sociológica da educação e da escola, e elegendo as teorias funcionalistas, as teorias da reprodução e a pedagogia crítica, elaboramos, em primeiro lugar, e por uma questão de pertinência diacrónica, uma reflexão em torno das ideias dos sociólogos Emile Durkheim (1972 e 1984) e de Talcott Parsons (1984, 1985, 1986), comumente alocados às teorias funcionalistas. Com esta reflexão mostra-se como a escola tem como missão transmitir um conjunto de valores e regras de conduta consideradas válidas para a sociedade. Neste âmbito de investigação funcionalista, é dada centralidade à autoridade/poder moral do professor como o mediador entre a sociedade e as gerações jovens. Por seu turno, dos jovens é esperado

uma conduta de conformismo, sem resistência às regras e normas instituídas, estando estes e o seu futuro dependentes das suas trajectórias escolares e sendo o seu eventual insucesso sobretudo atribuído ao seu fraco desempenho escolar. Deste modo, a escola valoriza a *ideologia do dom*, convencendo, de modo especial os alunos com retenções repetidas, que as suas não aptidões pessoais ou inatas estão na base dos seus fracassos escolares.

No que diz respeito às teorias da reprodução, sustentados em autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) e François Dubet (2001 e 2004), vemos como a Escola, que deveria ser uma instituição neutra, distribui o seu capital simbólico entre os alunos das várias classes e os grupos sociais de uma forma não equitativa. Neste paradigma de Escola, estes autores, contrariando as ideias funcionalistas, referem que toda acção pedagógica escolar é uma imposição que, com base num poder arbitrário cultural, reproduz a cultura dominante, ficando os filhos das classes populares entregues à sua sorte. Assim, a escola é menos democrática do que deveria ser. Pelo contrário, é indiferente às diferenças sociais e contribui para a reprodução social e cultural na medida em que, reiteradamente, a quase generalidade dos filhos dos operários tendem a ser, também, operários e os filhos da classe dominante tendem a seguir as profissões dos seus progenitores.

No âmbito da pedagogia crítica, convocando autores como Paulo Freire (1975), Henry Giroux (1992b) e Michael Apple (2001), defende-se que a educação deve ser indutora de uma racionalidade crítica permitindo aos alunos todas as condições e oportunidades experienciais que legitimem as suas percepções e significados do mundo e, simultaneamente, lhes dêem ferramentas para compreender os poderes estruturais e ideológicos que influenciam e restringem as suas vidas. Este paradigma educacional fornece às gerações jovens a capacidade de pensar e actuar em liberdade o que, do ponto de vista ético e emancipatório, assenta em princípios democráticos veiculados por valores de solidariedade e de esperança.

No capítulo III propomo-nos analisar a organização escolar à luz da perspectiva burocrática weberiana de análise, dando particular atenção aos elementos essenciais da estrutura formal e da parte visível e oficial da organização e dos seus poderes instituídos (Rocha, 2007). Simultaneamente, e com os modelos da ambiguidade, perspectivamos a escola como organização ambígua, e repleta de poderes ambíguos, mostrando, por exemplo, como com estes modelos se pode focalizar os “eventuais desvios e disfunções” emanados “da super imposição normativa, por um lado, e da resistência ou mesmo da rebelião, por outro lado” (Lima, 1998: 165 -171).

Os modelos políticos são também explorados e com eles abordamos a escola como arena política, cuja face, mais ou menos conflituosa ou mais ou menos consensual, nos permite analisar os vários tipos de poderes que se manifestam no contexto da organização escolar, com uma especial ênfase colocada nos poderes instituintes (Rocha, 2007), aqueles que surgem das bases organizacionais.

No Capítulo IV tentamos perceber a complexidade das relações de poder, em contexto organizacional e, para isso, apoiamo-nos numa série de autores, alguns que perspectivam o poder, essencialmente, como um elemento substantivo – poder instituído e outros que apresentam uma noção mais heurística de poder, ou melhor, que analisam as organizações e, nomeadamente, a escola, como sendo atravessada por relações de poder várias. Mais do que um substantivo, com autores como Anthony Giddens, Michel Foucault, Almerindo Afonso, entre muitos outros, o poder é visto como um verbo em acção fazendo, assim, com que na organização escolar vigorem tanto poderes instituídos, por quem de direito, como poderes instituintes actualizados por actores organizacionais de base, não só executores passivos inseridos em estruturas fixas e superiormente determinadas mas também agentes com capacidade de resistência crítica, em maior ou menor grau.

Esta rede complexa de relações de poder, e a tentativa de síntese que dela se faz, permite, a par com as considerações teóricas apresentadas nos capítulos anteriores, que se construa dispositivos de recolha de informação para a obtenção de dados com os quais se vai tentar confirmar ou infirmar as nossas hipóteses de trabalho.

O Capítulo V contempla as opções metodológicas para a efectivação da pesquisa empírica. Nesta investigação de cariz qualitativo, optamos por um estudo de caso, sendo o processo de investigação sustentado num tipo de observação directa participante (activa e passiva) na sala de aula, Conselho de Turma e em outros espaços escolares, nomeadamente, na Biblioteca, na Sala de Estudo e no Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina (GOPI), com o recurso a registos de discursos e de práticas, tal como se faz, aliás, em outras investigações, “no momento em que ocorrem, *in loco*, no contexto de acção” (Rocha, 2007: 28). Simultaneamente, empreendemos um estudo em profundidade dando voz aos alunos, aos professores, aos representantes dos pais – e também aos assistentes operacionais – a partir de um conjunto de entrevistas semi-estruturadas com posterior análise de conteúdo dessas mesmas entrevistas (sobretudo categorial), de um *corpus* de documentos legislativos específicos e de documentos escritos, nomeadamente, os documentos externos e internos da escola – as actas dos conselhos de turma em que os alunos da amostra

foram objecto de avaliação, os relatórios do Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina, entre muitos outros.

O capítulo VI dá conta da análise de dados. Começando pela análise da amostra constituinte do nosso estudo, analisamos, também, nesta sequência, os vários documentos internos e externos da organização escolar, com particular focalização nas desconexões que entre eles se podem detectar e entre eles e as práticas organizacionais, essencialmente aquelas práticas que dizem respeito aos alunos e definidas nas várias estruturas educativas, nomeadamente nas de “orientação e prevenção da indisciplina”. De seguida, e após ter dado voz aos elementos constituintes da nossa amostra, analisamos os seus discursos (resultantes de entrevistas) no sentido de averiguar as suas opiniões/ percepções sobre as normas, os constrangimentos, os desvios e, isto, a partir de categorias de análise que remetem, por exemplo, para: o funcionamento da escola, expectativas de futuro, formas de participação ou não participação dos alunos na escola, principais problemas detectados e suas formas de resolução, relações (de poder) entre os vários actores educativos.

Fazemos, ainda neste capítulo, uma síntese crítica dos dados obtidos, à luz de muitas das considerações teórico – conceptuais e metodológicas que ao longo da construção deste trabalho fomos apresentando e que, resumidamente, atrás enunciámos.

Na conclusão deste trabalho questionamos a Escola a partir das várias configurações estruturais que adquire quando atravessada por várias relações de poder (assimétricas mas nem sempre) e apresentamos sugestões para que a escola se configure como um espaço educativo de inclusão de todos os membros que a frequentam ou nela trabalham.

CAPÍTULO I
A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Para compreendermos o objecto de estudo e a problemática que o enforma, o observador (investigador) tem que estar atento ao contexto onde se desenvolve o processo investigativo, distinguindo e caracterizando previamente aspectos essenciais relativos à localização geográfica desse contexto, à instalação física da organização, às relações formais delimitadas para o funcionamento dessa organização, sabendo-se que todos estes aspectos, entre outros, têm “consequências de longo alcance no ensino e na aprendizagem emanada da interacção que se estabelece na sala de aula” (Delamont, 1987: 44 - 45) e, também, sabendo que estes aspectos têm consequências nas relações de poder que entre os actores se operam e nas configurações organizacionais que, em virtude destas, entre outros factores, a escola adquire.

1. O Contexto Envolvente

A Escola Lua – Sol localiza-se no distrito do Porto, Concelho de Santo Tirso. É uma escola do Ensino Básico, com os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, “tendo entrado em funcionamento num edifício da paróquia da vila no ano lectivo 1973 – 1974¹, após a sua criação pelo Ministro da Educação Nacional Veiga Simão pela Portaria nº 664/73, de 4 de Outubro. No ano lectivo 1984 - 1985², foi inaugurado o edifício da Escola Lua – Sol, onde eram ministrados os 1º e 2º anos do Ciclo do Ensino Preparatório. No ano lectivo 1986 – 1987 a Escola Lua – Sol passa a C+S incluindo, deste modo, o 3º Ciclo do Ensino Básico.

Está localizada numa região denominada Vale do Ave, onde o sector industrial ganhou relevância face ao sector agrícola ao longo de todo o século XX, não só em termos de contribuição para o emprego da população activa, por um lado, mas, também, nas profundas alterações ao espaço físico, alterado com a implantação de grandes fábricas, com destaque para as suas chaminés, muito altas, como a rasgar os céus. A data da abertura da Escola Lua – Sol resultou de uma necessidade educativa numa área geográfica com grande dinamismo e modernização industrial.³

É de referir que a localização das grandes empresas em meio rural, ou muito próximas dele, dá a tónica e permite a mescla rural/industrial/urbana do território, favorecendo deslocações casa - trabalho de curto raio e compatibilizando a ocupação doméstica e industrial da força de trabalho feminina que constitui a fatia maioritária da oferta⁴.

¹ Informação retirada da acta nº 763 da Assembleia da Junta de Freguesia X, de 12/10/1971. (*In Vila X em Livro Aberto – 1955 – 2005. 2005: 38*).

² Informação retirada da publicação *Vila X em Livro Aberto – 1955 – 2005 (2005: 164)*.

³ Informação retirada da publicação *Vila X em Livro Aberto – 1955 – 2005 (2005: 38-39-40)*.

⁴ Texto elaborado a partir da triangulação da informação emanada do Projecto Educativo da Escola Lua – Sol (2007 -2010: 2) e de Aguiar e Martins (2004: 2).

Como todo o tecido industrial nacional, nos “últimos quinze anos do século [XX, esta região foi objecto de um] ciclo dinâmico, com alguns sectores modernos da indústria transformadora a recuperarem a liderança, mas já com uma clara tendência de desindustrialização, isto é, de perda de peso da indústria em favor dos serviços na actividade económica e na ocupação da população activa” (Aguiar e Martins, 2004: 2).

No final do século XX, a indústria têxtil desta região encontrava-se moribunda. A indústria dos plásticos, dos fibrocimentos, da construção civil e ramos afins não bastaram como alternativa a este sector industrial, com destaque para as confecções de garagem que empregavam uma grande percentagem da população activa. Neste momento, segundo o Projecto Educativo da Escola Lua – Sol (2007 - 2010: 2), a taxa de desemprego desta área geográfica é de 16,1%. A nível nacional “Segundo a análise dos indicadores económicos, o FMI estima que a taxa de desemprego [a nível nacional] pode acelerar para os 11% este ano [2010], depois de já ter ultrapassado o 10% no final de 2009”⁵.

Esta região “tem o maior número de desempregados do país, concluiu a Marktest, após analisar os dados do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). “Os 5545 desempregados registados em Dezembro de 2007 nos Centros de Emprego [da Cidade X] dão a este concelho a maior taxa de desemprego do continente, uma vez que este número representa 7.82% do total da população residente neste concelho - o rácio mais elevado do Continente” (*marktest.com*, 8 de Abril de 2008). As mulheres são as mais afectadas por um flagelo potenciado pela crise do sector têxtil na região”⁶.

De acordo com o último censo, esta região possui uma população de cerca de 12000 habitantes e um total de 5261 famílias, denotando um grande potencial de mão-de-obra, ainda jovem⁷.

Segundo o Projecto Educativo da Escola Lua – Sol (2007 - 2010: 2), na secção relativa à caracterização do meio, a atracção que as grandes, médias e pequenas unidades fabris sempre exerceram sobre as populações, oferecendo condições de empregabilidade fácil, sem necessidade de grande formação, condicionaram a mentalidade das famílias que, ainda hoje, não estimulam os seus filhos a procurarem novos horizontes e expectativas através do ensino, da formação profissional e da cultura, razão pela qual a precipitada fuga à escolaridade, a precoce entrada no mundo do trabalho mal remunerado ou a inacção e a marginalidade ainda pairam no quotidiano de muitos jovens da área geográfica da Escola Lua – Sol.

⁵ Informação retirada do *Jornal O Primeiro de Janeiro*, 21/01/2010.

⁶ Informação retirada do *Jornal O Primeiro de Janeiro*, 21/01/2010.

⁷ Dados recolhidos nos serviços administrativos da Junta de Freguesia X.

Ainda segundo o Projecto Educativo (2007 - 2010: 2) da Escola Lua – Sol, “a diferenciação de género, no que concerne à maior responsabilidade doméstica às raparigas e à maior liberdade aos rapazes, foi indutora de um maior investimento escolar por parte do género feminino”.

2. A Escola Lua – Sol

A investigação empírica realizou-se numa escola dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e sede de um Agrupamento de Escolas, constituído por mais quatro escolas do primeiro ciclo e um jardim-de-infância (Projecto Educativo da Escola Lua – Sol, 2007 - 2010: 3).

A Escola Lua – Sol está fisicamente organizada em quatro pavilhões, três dos quais constituídos por seis salas de aulas de disciplinas teóricas, uma sala de Ciências Naturais, uma sala de Educação Visual, uma sala de Educação Visual e Tecnológica, duas casas de banho (masculina e feminina), um jardim interior rectangular e um “hall” de entrada, por pavilhão⁸.

Compõem-na, ainda, um pavilhão com uma sala para a disciplina de Educação Musical e duas outras transformadas em salas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), estando estas equipadas com vinte e dois computadores e uma impressora, cada. Uma destas salas está destinada ao funcionamento exclusivo das aulas das Tecnologias de Informação e Comunicação. Neste edifício encontra-se o centro de recursos, formado pela Biblioteca e Sala de Estudo; a cantina, o bar, a sala polivalente, a reprografia, a papelaria, o gabinete do Director, a sala de professores, a secretaria, a sala dos directores de turma, duas salas pequenas de trabalho e o “hall” de entrada, onde funciona o PBX.

No que se refere à zona destinada à actividade física, destaca-se um pavilhão gimnodesportivo, dois campos de jogos ao ar livre, um dos quais de terra batida, vários espaços disponíveis de recreio e muitos espaços verdes⁹. A sua arquitectura é de origem sueca, os pavilhões estão ao nível do rés-do-chão com muitas portas e janelas com grandes vidros.

⁸ Dados emanados da observação e da análise dos recursos físicos e arquitectónicos da Escola Lua – Sol.

⁹ Neste âmbito, um dos pontos fracos da Escola Lua – Sol, segundo o documento da avaliação Interna (Janeiro de 2010: 52) no critério – Parcerias e Recursos – é a “Necessidade de intervenção no sentido de melhorar/ requalificar quer o recinto escolar, quer edifícios e mobiliário”.

2.1 Os Recursos Humanos

2.1.1 O Corpo Docente

Dados fornecidos pelo Director da Escola Lua – Sol, após a elaboração, pedido e entrega de documento pela investigadora, permitem-nos a caracterização do corpo docente e discente dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, tal como nos mostram os Quadros 1 – I, 2 – I e 3 – I.

O corpo docente da Escola Lua – Sol é formado por 87 elementos, distribuídos pelos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Como se pode verificar no Quadro 1 – I, a Escola Lua – Sol, no 2º Ciclo do Ensino Básico, 72% do corpo docente é do género feminino e 28% é do género masculino. Relativamente ao 3º Ciclo do Ensino Básico, 73% do corpo docente é do género feminino e 27% do género masculino. No que concerne às habilitações académicas constatamos que, no 2º ciclo, 11% dos professores possuem o nível de bacharelato e 89% possuem o nível de licenciatura. No 3º Ciclo do Ensino Básico, 2% dos professores possuem como habilitações académicas o bacharelato, 86% dos professores possuem licenciatura e 6% têm como habilitações académicas, também, um mestrado.

Quadro 1 – I Corpo Docente, quanto ao género e qualificações académicas

Ciclo de Ensino	Número de professores	Género feminino	Género masculino	Qualificações			
				Bacharelato	Licenciatura	Especialização	Mestrado
2º Ciclo	36	26	10	4	32	0	0
3º Ciclo	51	37	14	1	44	0	3

No que se refere à situação profissional e idades dos professores da Escola Lua – Sol, através da análise do Quadro 2 – I verificamos que, no 2º Ciclo do Ensino Básico, 69% dos professores pertencem ao quadro de escola e 31% dos professores são contratados. Relativamente ao 3º Ciclo do Ensino Básico, 51% do corpo docente neste nível de ensino pertence ao quadro de escola, 20% dos professores pertence ao quadro de zona Pedagógica e 29% são professores contratados.

Quanto à idade do corpo docente, no 2º Ciclo do Ensino Básico, 7% dos professores possui entre 25 e 30 anos de idade, 34% dos docentes tem entre 30 e 40 anos de idade, 5% possui idades compreendidas entre 40 e 50 anos e 54% tem mais de 50 anos de idade. No que concerne à idade do corpo docente do 3º Ciclo do Ensino Básico, 6% dos professores possui entre 25 e 30 anos de

idade, 43% dos docentes tem entre 30 e 40 anos de idade, 12% possui idades compreendidas entre 40 e 50 anos e 39% tem mais de 50 anos de idade.

Quadro 2 – I Corpo Docente, quanto à situação profissional e idade

Ciclo de Ensino	Número de professores	Professores Quadro de Escola	Professores Quadro de Zona Pedagógica	Professores Contratados	Idades			
					25 a 30 anos	30 a 40 anos	40 a 50 anos	Mais de 50 anos
2º Ciclo	36	25	0	11	3	11	2	20
3º Ciclo	51	26	10	15	3	22	6	20

No que diz respeito ao local de residência do corpo docente, é possível observar, através da análise do Quadro 3 – I que, no 2º Ciclo do Ensino Básico, 69% dos professores reside no distrito da escola, 61% destes residem até 10 quilómetros da escola, 28% dos docentes residem no distrito de Braga e 3% residem em outros distritos. Relativamente ao número de professores que vivem a mais de 10 quilómetros da Escola Lua – Sol, estes constituem 39% do total dos docentes do 2º Ciclo do Ensino Básico. No que concerne ao tempo de serviço na Escola Lua – Sol, 56% dos docentes estão colocados nesta escola até dez anos e 46% desempenham a sua actividade docente há mais de 10 anos nesta escola.

No que se refere ao 3º Ciclo do Ensino Básico, e como se pode ver no Quadro 3 – I, 51% dos professores reside no distrito da escola e 51% destes residem até 10 quilómetros da escola, 41% dos docentes reside no distrito de Braga e 8% reside em outros distritos. Relativamente ao número de professores que vivem a mais de 10 quilómetros da Escola Lua – Sol estes constituem 45% do total dos docentes. No que concerne ao tempo de serviço na Escola Lua – Sol, 67% dos docentes está colocado nesta escola até dez anos e 33% desempenha a sua actividade docente há mais de 10 anos nesta escola.

Quadro 3 – I Corpo Docente, quanto ao local de residência e tempo de serviço docente na escola

Ciclos de Ensino	Número de professores	Residência			Distância à Escola		Tempo de serviço na Escola Lua – Sol	
		Distrito do Porto	Distrito de Braga	Outros distritos	Até 10 km	Mais de 10 km	Até 10 anos	Mais de 10 anos
2º Ciclo	36	25	10	1	22	14	20	12
3º Ciclo	51	26	21	4	26	23	35	14

2.1.2 O Corpo Não Docente

Como se pode observar no Quadro 4 – I, o quadro dos recursos humanos não docentes da Escola Lua-Sol é formado por seis elementos de pessoal administrativo, sendo que 50% destes tem contrato individual de trabalho; um elemento com a categoria de técnico – profissional; um guarda-nocturno e vinte elementos de assistentes operacionais. É de referir que 40% dos assistentes operacionais possui contrato individual de trabalho, 15% está com contrato de trabalho a termo certo, 20% na situação de programa ocupacional e 25% pertence ao quadro da escola.

Quadro 4 – I Corpo não Docente, quanto à situação profissional e área de trabalho na escola¹⁰

Pessoal	Quadro	Contrato		Programas Ocupacionais	Total
		Individual de trabalho	Termo		
Administrativo	3	3			6
Técnico - Profissional	1				1
Guarda-Nocturno	1				1
Assistentes Operacionais	5	8	3	4	20
Total	5	3	3	4	15

2.1.3 O Corpo Discente

O corpo discente da Escola Lua – Sol, no 2º Ciclo do Ensino Básico, no início do ano lectivo 2009-2010, é formado por 281 elementos distribuídos por cinco turmas no 5º ano de escolaridade e seis turmas no 6º ano de escolaridade. Como se pode observar no Quadro 5 – I, o número de alunos por turma, no 5º ano de escolaridade é, em média, de 27 e, no 6º ano de escolaridade é, em média, de 26. Os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, distribuídos por várias turmas, são 20.

É de registar que no 5º ano de escolaridade, dos 141 alunos matriculados no início do ano lectivo, 5% transitou para outra escola e 4% mudou de turma, ficando 129 alunos a frequentar a Escola Lua - Sol neste ano de escolaridade. Relativamente ao 6º ano de escolaridade, dos 141 alunos matriculados no início do ano lectivo, 1% transitou para outra escola e 2% mudou de turma, ficando 140 alunos a frequentar a escola neste ano de escolaridade¹¹.

No que diz respeito à distribuição equitativa pelas turmas dos alunos em termos de género, verifica-se que a Escola Lua – Sol possui mais alunos do género masculino que do género feminino.

¹⁰ Dados retirados do Projecto Educativo da Escola Lua – Sol (2007 – 2010: 5).

¹¹ Dados recolhidos nas folhas de registo dos alunos dos livros de ponto das respectivas turmas.

O género feminino, em algumas turmas, é quase residual, como na turma E do 6º ano de escolaridade na qual, dos vinte elementos de que é formada, somente quatro são raparigas.

Quadro 5 – I Corpo Discente no 2º Ciclo do Ensino Básico: número de alunos por turma, género e ano de escolaridade¹²

Anos de Escolaridade	5º Ano de Escolaridade					6º Ano de Escolaridade						Total
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	F	
Nº de turmas												11
Nº alunos por turma e ciclo de escolaridade no início do ano lectivo	30	29	28	21	30	20	25	25	27	20	26	281
Nº alunos do Género Feminino	10	11	13 a)	8 a) c)	13 c)	9 a)	9	6	10	4	8	96
Nº alunos do Género Masculino	20 d)	18 c)	15	13	17 e)	11 f)	16	19	16 d)	16 f) g)	18	170
Total de Alunos a frequentar as aulas por ano de escolaridade	129 - 5% do total das alunos transitou para outra escola; - 4% do total dos alunos mudou de turma.					140 - 1% do total das alunos transitou para outra escola; - 2% do total dos alunos mudou de turma.						269

Legenda: a) Um aluno transferido para outra escola;
 b) Dois alunos transferidos para outra escola;
 c) Um aluno que mudou de turma, depois da constituição das turmas;
 d) Dois alunos que mudaram de turma, depois da constituição das turmas;
 e) Quatro alunos transferidos para outra escola;
 f) Aluno matriculado ao abrigo do despacho nº 3/2008, de 7 de Janeiro;
 g) O aluno não foi avaliado por falta de assiduidade.

No que concerne ao corpo discente da Escola Lua – Sol, no 3º Ciclo do Ensino Básico, este é formado por 408 elementos distribuídos por seis turmas no 7º ano de escolaridade e seis turmas no 8º ano de escolaridade, seis turmas no 9º ano de escolaridade e uma turma do curso de Educação e Formação, nível 3, tipo 2 de electricidade de instalações. Como se pode observar no Quadro 6 – I, o número de alunos por turma, no 7º ano de escolaridade, é em média de 27, no 8º ano de escolaridade é em média de 25, no 9º ano de escolaridade é em média de 19 alunos e a turma do Curso de Educação e Formação, nível 3, T2 em electricidade de instalações, iniciou o ano lectivo 2008 - 2009 com 16 alunos, encontrando-se, no ano lectivo 2009 - 2010, a turma com sete alunos. No que se refere à turma do Curso de Educação e Formação, nível 3, T2 em electricidade de instalações, os dados emanados do documento da Avaliação Interna da Escola Lua – Sol (2010:

¹² Informações retiradas da análise das pautas de avaliação sumativa do 1º Período, no ano lectivo 2009 - 2010.

85), no que se refere ao Critério – Resultados do Desempenho Chave – que aponta como Ponto Forte a “Taxa de sucesso nos CEF’s (Curso de Educação e Formação) estes são desconexos relativamente às informações retiradas das pautas de avaliação sumativa do 1º período, no ano lectivo 2009 – 2010, e confirmadas nos serviços administrativos da Escola Lua – Sol.

É de registar que, no 7º ano de escolaridade, dos 163 alunos matriculados no início do ano lectivo, 2% transitou para outra escola e 2% mudou de turma, ficando 157 alunos a frequentar a Escola Lua - Sol neste ano de escolaridade. Relativamente ao 8º ano de escolaridade, dos 135 alunos matriculados no início do ano lectivo 3% transitou para outra escola, ficando 131 alunos a frequentar a escola neste ano de escolaridade. No 9º ano de escolaridade, dos 118 alunos matriculados no início do ano lectivo, 4% transitou para outra escola e 2% mudou de turma, ficando 114 alunos a frequentar a Escola Lua – Sol neste ano de escolaridade. O curso de Educação e Formação nível 3, T2, em electricidade de instalações, iniciou o ano lectivo 2008-2009 com 16 alunos, encontrando-se esta turma, agora, com 7 alunos.

Das turmas que têm na sua constituição alunos com necessidades educativas especiais, o número de alunos, distribuído por turmas, é de 20. No que diz respeito à distribuição pelas turmas dos alunos dos dois géneros, verifica-se na Escola Lua – Sol, neste nível de ensino, a existência de mais alunos do género masculino que do género feminino. Este último género, na turma F, do 7º ano de escolaridade, é quase residual: dos dezoito elementos discentes, somente três são do género feminino¹³.

Os dados que apresentamos relativamente ao corpo discente, no que se refere à variável género, tanto no 2º como no 3º Ciclo do Ensino Básico, contradizem o inscrito no Projecto Educativo da Escola Lua – Sol (2007 - 2010: 2) quando nele se faz alusão à diferenciação de género e à indução, neste nosso contexto de estudo, “de um maior investimento escolar por parte do género feminino”.

¹³ Informações retiradas da análise das pautas de avaliação sumativa do 1º Período, do ano lectivo 2009 – 2010.

Quadro 6 – I Corpo Discente no 3º Ciclo do Ensino Básico: número de alunos por turma, género e ano de escolaridade

Anos de Escolaridade	7º Ano de Escolaridade							8º Ano de Escolaridade						9º Ano de Escolaridade						CE F	T o t a l
	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F		
Nº de turmas	25	20	28	28	19	19	21	22	26	27	20	25	19	16	21	11	22	24	18	16	20
Nº alunos por turma e ciclo de escolaridade no início do ano lectivo	25	20	28	28	19	19	21	22	26	27	20	25	19	16	21	11	22	24	18	16	408
Nº alunos do Género Feminino	9 b)	8	12	15	9 a)	3 b)	7	9	12	10	8 a)	10 a)	10 a)	7	11 d)	7	11 a)	9	11	0	173
Nº alunos do Género Masculino	11	12 d)	16	12 a)	8 b)	15 b)	14 a)	13	14	17	12	15 a)	9 d)	9	10	5 a)	13 b)	16 a)	9 a) b)	7 c)	233
Total de Alunos a frequentar as aulas por ano de escolaridade	157 - 2% do total das alunos transitou para outra escola; - 2% do total dos alunos mudou de turma.							131 - 3% do total das alunos transitou para outra escola;						114 - 4% do total das alunos transitou para outra escola; - 2% do total dos alunos mudou de turma;						7	406

- Legenda: a) Um aluno transferido para outra escola;
b) Um aluno que mudou de turma, depois da elaboração das mesmas;
c) Nove alunos que abandonaram a escola, sem a escolaridade obrigatória (A turma do Curso de Educação e Formação, nível 3, T2 em electricidade de instalações, iniciou o ano lectivo 2008 - 2009 com 16 alunos);
d) O aluno beneficia de um currículo específico individual;
e) O aluno não foi avaliado por falta de elementos.

3. A Amostra

A nossa amostra é constituída por 13 alunos e 13 elementos da Comunidade Educativa.

Os elementos discentes são 7 alunos de uma turma do 7º ano de escolaridade, na sua grande maioria com processos de retenção ao longo do seu percurso escolar, sujeitos a planos de acompanhamento em resultado de retenção repetida e com participação de ocorrências indisciplinares a algumas disciplinas. Os outros 6 alunos fazem de uma turma do 9º ano de escolaridade, com idades ligeiramente inferiores às dos alunos do 7º ano, sem retenções ao longo do seu percurso escolar, com sucesso escolar a todas as disciplinas e propostos para quadro de mérito.

Os elementos docentes que fazem parte da amostra são 8 professores do 3º Ciclo do Ensino Básico. Estes docentes fazem parte dos conselhos de turma dos alunos da amostra e duas das docentes são as suas respectivas directoras de turma. Destes docentes, 5 pertencem ao quadro de escola, 2 pertencem ao quadro de zona pedagógica e 1 professora é contratada.

Fazem ainda parte da amostra 2 encarregadas de educação (mães de alunos da amostra), sendo que uma delas é representante dos pais no conselho de turma de uma das turmas da amostra e, simultaneamente, no Conselho Pedagógico e a outra é representante dos pais nos conselhos de turma da outra turma da amostra e representante da Associação de Pais da Escola Lua – Sol.

Esta amostra é completada com 3 assistentes operacionais, 2 pertencentes ao quadro de escola e 1 com contrato individual de trabalho.

CAPÍTULO II

AS RELAÇÕES DE PODER: TEORIAS SOCIOLOGICAS DA EDUCAÇÃO

A pertinência da análise da problemática das relações de poder na organização escolar prende-se, entre outros aspectos, com a forma como a escola como organização tem vindo a ser perspectivada por parte de disciplinas académicas, nomeadamente por parte da sociologia da educação. No âmbito desta disciplina tem-se vindo a defender que a escola enquanto organização é uma unidade socialmente construída. No entanto, “não é uma construção social supra – histórica, pelo contrário. O longo processo da sua construção tem sido indelevelmente marcado pelo transcurso da história” (Lima, 1998: 41).

E, essa história, tal como veremos neste capítulo, pode ser analisada à luz das teorias funcionalistas, com autores como Émile Durkheim (1972 e 1984) e Talcott Parsons (1984, 1985, 1986), das teorias da reprodução cultural e social com autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) e François Dubet (2001 e 2004), da pedagogia crítica sustentada, nomeadamente, em autores como Paulo Freire (1975), Henry Giroux (1992a, b) e Michael Apple (2001).

1. A Escola como Organização Estatalmente Construída

Sabendo que o longo processo da construção da escola como organização “tem sido indelevelmente marcado pelo transcurso da história” (Lima, 1998: 41), convém traçarmos um esboço, mais que não seja, desse processo e desse transcurso.

Na construção e consolidação da escola de massas somos obrigados a pensar em noções tais como “educação como projecto de hegemonia”; “educação como projecto de regulação” e “controlo social” associadas ao Estado (Ball, 1999: 15). Pois, o Estado e, nomeadamente, o “moderno Estado-nação”, tendo embora desempenhado um papel importante na génese e desenvolvimento da educação escolar de massas, não prescindiu das contribuições desta educação para se legitimar enquanto Estado. A consolidação do Estado, enquanto Estado-nação, constituiu, nos dizeres de Almerindo Afonso (2001: 13), “um projecto que pretendeu sobrepor-se (e substituir-se) às múltiplas subjectividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias”.

Assim se percebe como “a escola pública, teve (e ainda tem) como uma das suas funções alargar e complementar o papel educativo da família, através de processos organizacionais que conferiram ao Estado um maior controlo sobre a geração jovem” (Bourdieu e Passeron, 1975: 41) e, como no-lo reporta António Teodoro (2003: 45):

“a escola e a escrita (...) são duas invenções humanas que procedem de condições similares. Ao consagrar a superioridade da escrita sobre a cultura oral, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual (...) o sistema escolar obteve uma das suas maiores vitórias, tornando-se um dos lugares centrais no processo de construção da modernidade”.

No entanto, a construção da escola pública, no que diz respeito à incorporação das chamadas classes populares, foi paulatina. No século XVIII, ou das Luzes, verificaram-se “profundas transformações económicas, sociais e políticas [indutoras] de rupturas importantes no campo educativo”: “o Estado toma o lugar da igreja no controlo da educação (...) e, vai-se tornar o mais importante agente de expansão da instrução escolar” e, assim, “ao longo de todo o século XIX, a escola é transformada num elemento central de homogeneização linguística e cultural, em suma, de afirmação de Estado – Nação”. Desta forma, à escola têm acesso “todas as camadas e grupos sociais [conduzindo] à consolidação de modelos de organização escolar e de organização pedagógica capazes de abranger um número de alunos cada vez maior” (Teodoro, 2003: 48-49). Há assim ao longo da construção da escola de massas uma maior homogeneização cultural e educativa de grupos populacionais diferentes em termos de classe, raça, género, etc...

Em Portugal, a instituição escolar, enquanto instituição aberta a diferentes actores sociais, começa a dar os primeiros passos com Marquês de Pombal, “na sequência da reforma de 1772” quando este cria as chamadas escolas de «ler, escrever e contar» para os filhos (rapazes) de artesãos urbanos” (Nóvoa, 1991: 81), “estando o ensino dos filhos (também homens) dos camponeses a cargo dos párocos”, começando nesta altura o interesse do Estado na educação pública das primeiras letras, para sectores da população «não pertencentes às classes sociais de maior poder»” (Araújo, 1996: 163).

Segundo António Nóvoa (1991: 81), as escolas, nomeadamente, para as raparigas oriundas dos estratos mais desfavorecidos da sociedade entram em funções no ano 1814, sob o tipo de ensino estruturado em torno daquilo a que João Barroso (1993: 128) chama “a relação dual entre o mestre e o seu discípulo” e que Virgínio Sá (1997: 50) designa “a forma natural da relação pedagógica”. Neste tipo de ensino, exclusivo das chamadas “mestras régias” (Nóvoa, 1991: 81), para as raparigas, a preocupação não assentava na abordagem de conhecimentos académicos mas, fundamentalmente, no ensino de tarefas consideradas necessárias a uma mulher, na esfera doméstica (Araújo, 1996: 164).

Assistiu-se, portanto, a uma incorporação diferenciada e faseada no tempo das classes populares, e de certas minorias na escola pública, com resultados também diferenciados no que diz respeito à frequência efectiva e aos níveis de aproveitamento escolar. No entanto, em alguma da investigação científica no campo da Sociologia da Educação, tem-se vindo a defender que as crianças dos chamados meios populares e de determinadas minorias fracassam mais na escola, o que significa que o sucesso e o insucesso escolares encontram-se desigualmente distribuídos pelas

diferentes classes sociais, considerando a sua subordinação a um currículo padrão a partir do qual as aprendizagens escolares são aferidas.

Ao longo do século XX, a escola pública passou por diversas transformações cuja compreensão pode ser sintetizada “numa fórmula breve segundo a qual a escola passou de um contexto de *certezas*, para um contexto de *promessas*, inserindo-se actualmente num contexto de *incertezas*”. A escola das *certezas* corresponde à escola da primeira metade do Século XX: uma escola que, apesar do seu carácter elitista, não aparecia comprometida com a produção de injustiças sociais, favorecendo até alguns percursos de mobilidade social ascendente (Canário *et al*, 2001: 14-15). Era portanto uma escola só para alguns, em que os “outros”, os que não chegavam lá, viviam uma situação de uma certa resignação. Em suma, a partir de um determinado grau de ensino a escola não era para determinados grupos socioculturais, vivendo-se em Portugal, a partir do 7º ano de escolaridade (antigo 3º ano), uma situação de bifurcação: de um lado os Liceus, do outro, as Escolas Técnicas, destinadas a públicos diferenciados.

Em França, e de acordo com Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1999: 481):

“até ao final da década de 50, os estabelecimentos de ensino secundário viveram uma estabilidade (...) fundada na eliminação precoce e brutal dos meninos de famílias culturalmente desfavorecidas. [E esta eliminação], baseada na ordem social, era em geral aceite pelas crianças que a padeciam e pelas famílias, já que parecia fundada unicamente sobre os dons e os méritos dos escolhidos: aqueles que a escola não queria acabavam, convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a Escola”.

Sérgio Grácio (1986: 126) mostra como, em Portugal, a partir do início da segunda metade do séc. XX e até finais da década de 70, se assistiu a uma crescente procura da escola. Com o 25 de Abril de 1974, a bifurcação do sistema de ensino acaba, sendo a escola socialmente perspectivada como uma instituição que iria permitir o desenvolvimento da sociedade e uma mobilidade social ascendente. A partir de 1974, a expansão dos sistemas escolares e a democratização do acesso estão associadas a uma perspectiva optimista que assinala “a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a correspondente transição de uma escola das *certezas* para uma escola de *promessas* (...) uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade” (Canário *et al*, 2001: 15).

Neste período, na Europa, a escola foi, como no-lo reporta Jurgo Santomé (1995: 91):

“ [...] objecto de análises diversas, coincidentes [contudo] ao apontarem que o insucesso escolar e o abandono [da escola] afecta em percentagens muito superiores as crianças de determinadas classes e grupos sociais, [justamente] as que na estrutura hierárquica de cada sociedade, ocupam os escalões de menor poder e prestígio [social]”.

O funcionamento do sistema educativo e das escolas, sustentado na investigação dos sociólogos Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975), como veremos posteriormente, é retratado a partir de quadros teóricos e empíricos com os quais se mostra como a escola desempenha um papel decisivo na perpetuação da sociedade capitalista, através da reprodução social e cultural e consequente estratificação social. Estes quadros contrariam, assim, a teoria do funcionamento do sistema educativo e das escolas, à luz das perspectivas funcionalistas, e de acordo com os trabalhos de Émile Durkheim (1972 e 1984) e Talcott Parsons (1984, 1985, 1986), em que se sustentava que, dentro de um sistema racional, a escola se devia integrar dentro de um projecto societal integrador e homogeneizador, pese embora a estratificação social e a diferenciação educativa que essa escola propiciava. Explicitamos melhor estas considerações nos seguintes pontos de análise deste trabalho.

2. As Teorias Funcionalistas e a Autoridade/Poder Moral

Da perspectiva sociológica sobre a educação, nomeadamente, em contexto escolar, e tendo em consideração os trabalhos de Émile Durkheim (1972 e 1984), um dos fundadores da sociologia moderna, emana a ideia de que “A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”. Neste registo, toda a relação pedagógica em educação é assimétrica e “Tem por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos intelectuais e morais que são exigências próprias da sociedade política no seu conjunto e do meio social ao qual está particularmente destinado” (Durkheim, 1984: 51).

Este sociólogo, então, “destaca o carácter eminentemente social da educação e concebe a sociedade e os sistemas educativos como uma essência, uma força que se impõe aos actores” (Rocha, 2007: 187), sendo que “A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência” (Durkheim, 1972: 34 - 63). Esta preparação das gerações jovens pelas gerações mais velhas, “com o fim de adaptá-la [s] ao meio social em que esta [s] [...] [serão] chamada [s] a viver” (Durkheim, 1972: 60), é propiciada, então, por uma acção educativa assente numa lógica de coerção e de imposição.

Veja-se que, por um lado, a grande função da educação é “conduzir [o aluno] a ultrapassar a natureza individual [...] [tornando-se] sob esta condição [...] um homem” (Durkheim, 1972: 63), por outro lado, “é [...], o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da própria

existência” (Durkheim, 1972: 103). Esta concepção de educação e das suas funções aproxima-se bastante do que se entende por endoutrinamento. Para Anthony Giddens (2000: 5-6):

“Durkheim pretendia realmente realçar que as características do todo social se encontravam separadas das dos agentes individuais, tendo realçado os vários sentidos em que a sociedade é exterior aos seus membros individualmente considerados: toda a pessoa nasce numa sociedade pré - constituída e cada uma delas é apenas um indivíduo num sistema de relações que envolve muitos outros [...], a sociedade é como uma espécie de ambiente inibido no qual os actores se movimentam”, [...] [exercendo um poder que condiciona as condutas dos indivíduos], enquanto seres sociais completamente moldados”.

É Émile Durkheim (1984: 303) quem o afirma:

“há [...] na base da nossa civilização, certo número de princípios que, implícita ou explicitamente, são comuns a todos, princípios que bem poucos, em todo o caso, ousam negar abertamente e de frente: respeito da razão, da ciência, das ideias e dos sentimentos que formam a base da moral democrática [...], o papel do Estado é destacar esses princípios essenciais e fazê-los ensinar em suas escolas”.

No entanto, acrescenta Émile Durkheim (1984: 303), como qualquer instituição “a escola tende para a autonomia; ela não aceita facilmente o controlo. E, no entanto, esse controlo é-lhe indispensável, não só do ponto de vista intelectual, mas também do ponto de vista moral”.

Neste quadro, à educação escolar está subjacente um determinado nível de imposição, autoridade e coerção em resposta às exigências sociais que permitem perpetuar as crenças e os valores da sociedade. A sociedade enforma o indivíduo e não é o indivíduo que enforma a sociedade. Existe sempre a primazia do social sobre o individual (Durkheim, 1984). E, na acção educativa exercida sobre o indivíduo, tal como o defende Émile Durkheim (1984: 294) existe:

“[...] necessariamente algo de coercivo e laborioso, já que constringe a criança a ultrapassar a sua natureza de criança, a violentá-la, porquanto procura abrigá-la a amadurecer mais rapidamente do que essa mesma natureza permite; [...], necessário se torna que a criança se concentre, voluntariamente, penosamente, nos temas que lhe são impostos”.

Desta feita, a acção educativa, nesta perspectiva funcionalista, “só é possível a partir da imposição de um conjunto de regras que têm que ser respeitadas. Na prática [...] a educação deve ser um trabalho de autoridade”, sendo que a autoridade do educador é definida a partir da sua adesão a um conjunto de valores e código de conduta que emergem na relação educativa como “uma força que ninguém pode manifestar se efectivamente [a] não possui” (Durkheim, 1972: 53-54). Neste registo, o professor representa o poder em contexto educativo, nomeadamente na sala de aula e o papel da família na educação dos jovens carece de centralidade.

Para Émile Durkheim (1972: 54), a autoridade ou o poder formal “é coisa muito diversa” do poder material, do poder de recompensa ou do poder coercitivo, mais tarde definidos por French e Raven (1975), entre outros autores. Segundo Émile Durkheim (1972: 55) a autoridade “nada tem de violento nem de compressor; consiste tão – somente em ascendência moral [...], que o mestre demonstre sentir realmente, sinceramente, o sentimento da própria autoridade”. Neste registo, o temor só tem valor moral quando “reconhecido como justo por aquele que o recebe; e isso implica que a autoridade ao punir [tem que ser] reconhecida como legítima”. Por outro lado, acrescenta o sociólogo (1972: 56):

“autoridade e liberdade [...] são dois factores de educação [...], longe de se excluírem, são correlatos. A liberdade é filha da autoridade [...]. Porque ser livre não é fazer o que se queira; é ser-se senhor de si, saber agir pela razão, praticando o dever [...]. A autoridade do [educador] não é mais do que um aspecto da autoridade do dever e da razão”.

Trata-se, então, de um tipo de autoridade que, porque apoiada num “poder moral superior”, não pode ser questionada, subvertida ou anulada, e a ela se exige uma “obediência consentida”, até porque, defende Émile Durkheim (1984: 128):

“Por autoridade, teremos de entender o ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos seja reconhecidamente superior. Devido a esse ascendente, agimos no sentido que nos é prescrito, não porque o acto assim reclamado nos leve a tal, não porque para isso estejamos motivados na sequência das nossas disposições interiores, naturais ou adquiridas, mas sim porque nela existe, na autoridade que no-lo dita, um não sei quê, que no-lo impõe. É nisso que consiste a obediência consentida”.

Talcott Parsons, seguidor das ideias de Émile Durkheim, “é considerado o maior teórico da corrente funcionalista da educação” (Rocha, 2007: 190). No seu estudo *La Clase como Sistema Social: Algunas de sus Funciones en la Sociedad Americana* (1985: 53 – 60), o autor reconhece que a escola é o lugar onde se alicerça a personalidade social da criança. À medida que crescem, a parte mais importante da socialização dos jovens é feita na escola, cuja representação lhes é apresentada como uma “instância de socialização para valores, normas e saberes que conduzem à integração social” (Rocha, 2007: 190). Segundo Talcott Parsons (1985: 53), aos olhos do jovem, da figura do professor emanam os valores universais e racionais que norteiam o mundo do trabalho escolar. Deste modo, paulatinamente o jovem vai se desligando do núcleo familiar, adaptando-se ao mundo social onde existe uma racionalidade igualitária e, simultaneamente, hierárquica mas necessária.

Assim, na esteira de Custódia Rocha (2007: 190), no âmbito das perspectivas funcionalistas da educação, “a acção cultural da escola mobiliza os indivíduos e integra-os na estratificação social através de um trabalho eficaz de socialização”, sendo que, conforme no-lo reporta Talcott Parsons (1985: 53), se a acção educativa não for bem sucedida, no que se refere à socialização dos jovens para determinados valores¹⁴, normas e saberes, as consequências podem ser altamente nefastas: o número de jovens que abandonam a escola aumenta e, por consequência, o número de delinquência juvenil, factor conducente ao conflito social.

Ora, “um trabalho eficaz de socialização” para a conformidade pode ser operado em diversas instâncias: “La base de [...] apoyo se produce en casa [...] [seguidamente] por los grupos de iguales” e pela escola, através da figura do professor, que se revela o agente que possui o poder de integrar os alunos na escola mas, simultaneamente, pode usar esse poder na selecção social, face ao desempenho escolar de cada aluno. Pois, “La clase de la escuela [...] parece encarnar fundamentalmente la virtud [...] promordial de la igualdad de oportunidades, en le sentido de que pone el acento a la vez en la igualdad de partida y el logro diferencial” (Parsons, 1985: 57-58). Deste modo, a escola é a agência de socialização na qual as crianças experimentam pela primeira vez um sistema institucionalizado de diferenciação de *status* com base no seu desempenho escolar.

Ainda segundo Talcott Parsons (1985: 58-59), a família como orientação converte-se num “objecto perdido” tendo em conta que, subtilmente, os alunos vão interiorizando uma nova identidade que se distingue da identidade de origem, aceitando, paulatinamente, as regras competitivas da sociedade. Esta segunda identidade do indivíduo, mais independente, dá-lhe *um status* singular no interior do sistema social e económico, sendo que o processo de diferenciação pode ser independente do *status* socioeconómico do núcleo familiar se as oportunidades reais dadas pelo professor aos alunos forem justas, na medida em que o êxito do aluno capaz seja recompensando.

Assim se afirma a teoria da meritocracia, uma teoria a que Talcott Parsons não estava alheio quando a tenta contornar com elementos psicologizantes: Quando os alunos manifestam indiferença pelo trabalho escolar isso deve-se, por um lado, às pressões a que foram expostos. Deste facto, são muitas as complicações provindas da manipulação da estrutura emocional do indivíduo. Se o lado negativo do indivíduo é reprimido, então, este procura encontrar “una disposición de necesidad alienativa”, pelo contrário, se é reprimido o lado positivo do indivíduo, este procurará “una disposición de necesidad conformativa” (Parsons, 1984: 241). Para além disso, a origem de

¹⁴ Segundo Anthony Giddens (2000: 9) “a teoria de Parsons sobre a interiorização dos valores possui paralelismos claros com a reelaboração, por Althusser, da noção de ideologia [entendida como uma relação de poder]. [...], ambos os sistemas de pensamento [estão] preocupados em superar o dualismo sujeito/objecto. [...], [qualquer um deles chegou] a uma posição em que o sujeito é controlado pelo objecto”.

algumas condutas, consideradas desviantes, podem estar relacionadas com a resistência do Eu à mudança de conduta exigida pelo Outro. Talcott Parsons (1984: 242- 243), dá o exemplo de alguém [que pode ser um professor], que em lugar de reconhecer o mérito do trabalho efectuado [por um aluno], manifesta desagrado, e desse facto resulta ansiedade e falta de motivação, em virtude deste tipo de interacções ambivalentes entre os sistemas motivacionais “del ego y del alter”.

Da leitura atenta das obras de Talcott Parsons (1984, 1985, 1986) resultam, então, as ideias de que as normas educativas devem ser legitimadas pela sociedade, que as desigualdades sociais são necessárias sendo, mesmo, indutoras de integração social do indivíduo, que o conflito é patológico e algo que tem que se anulado, mesmo que seja por imposição de sanções, que o fracasso no processo educativo por um número crescente de indivíduos não coloca em causa o poder da educação escolar. Aliás, Talcott Parsons (1986: 103) define o poder como sendo:

“a generalizada capacidade de assegurar o desempenho de obrigações por parte de unidades, num sistema de organização colectiva, quando as obrigações são legitimadas com referência ao seu impacto sobre metas colectivas e onde, no caso de recalcitrância, há um pressuposto de imposição de sanções de qualquer que seja a real agência daquela imposição”.

Em suma, nas teorias funcionalistas da educação escolar, neste trabalho sustentadas nos registos sociológicos de Émile Durkheim (1972 e 1984) e de Talcott Parsons (1984, 1985, 1986), aparece a defesa incondicional de que a escola tem como missão transmitir um conjunto de valores e regras de conduta consideradas válidas para a sociedade. Para que o processo de socialização se opere de forma eficaz é dada centralidade à autoridade do professor (legítima e inquestionável) como o mediador entre a sociedade e as gerações jovens ou como mediador entre a família e a escola. Dos jovens é esperada uma conduta de conformismo, sem resistência às regras e normas instituídas.

Neste paradigma, “as escolas eram entendidas como recebendo um *input* (os alunos) processando-os de um modo eficiente (através de um currículo oculto) e transformando – os em agentes de uma força de trabalho profundamente desigual e estratificada (output). “O papel vital da escola repousava [e ainda repousa em muitas salas de aula] no ensino de uma consciência ideológica que permitia a reprodução da divisão do trabalho na sociedade” (Apple, 2001: 62). Ora, neste modelo de escola meritocrática é importante sublinhar uma certa *crueldade*. Na verdade, como refere François Dubet (2004: 543):

"quando [é adoptado] um ideal de competição justa e formalmente pura, os "vencidos", os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis pelo seu próprio fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as [possibilidades] para [terem] sucesso [...]".

Estas perspectivas que, na opinião de Anthony Giddens (2000: 78), apontam as premissas da "teoria da legitimação do teorema do 'consenso interiorizado do valor-norma-moral' que constitui o sinete do 'funcionalismo normativo' de Émile Durkheim e Talcott Parsons", são contrariadas pelas teorias da reprodução social e cultural, como veremos no ponto seguinte deste trabalho.

3. As Teorias da Reprodução Social e Cultural e o Poder Simbólico

A escola, que deveria ser neutra, distribui desigualmente o capital simbólico entre as classes e os grupos sociais. Segundo Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975: 19-20-21), a instituição escolar " [impõe] significações [como] legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força". Estes autores, contrariando os pressupostos funcionalistas, referem que "toda [a] acção pedagógica é objectivamente uma violência enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um poder arbitrário cultural [...]. Dito de outra maneira, o alcance dessas proposições encontra-se definido pelo facto de que elas convêm a toda [a] formação social, entendida como um sistema de relações de força e de sentido entre grupos ou classes". Neste registo, "a acção pedagógica escolar [...] reproduz a cultura dominante, [que] deste modo [reproduz] a estrutura das relações de força, [...] onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima".

Para estes investigadores (1975: 74 - 75), o sistema escolar dominante determina o trabalho escolar e, assim acontece, "sem que os que [...] a ele se submetem [conheçam a] sua dependência relativa às relações de força constitutivas [...] em que ele se exerce". Estas relações de força constitutivas, em última análise, validam "a autoridade dos agentes encarregados de o fazer". Deste modo, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975: 20-25) mostram como a escola é a instituição determinante no domínio do arbitrário cultural alicerçado no "poder de imposição arbitrária [pelo qual] se encontra assegurada a reprodução social, definida como reprodução da estrutura das relações de força entre classes".

Nesta linha de análise, os mesmos autores (1975: 28) vão defender que:

" o reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, [esse desconhecimento da verdade objectiva] tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força".

Neste registo, a relação pedagógica revela-se o principal instrumento de autoridade legítima para a imposição de um arbitrário cultural e para a dissimulação do duplo arbitrário dessa imposição, através da legitimação dessa violência, atendendo a que o grupo sobre quem é exercido esse arbitrário cultural está muito afastado do arbitrário cultural de quem inculca essa acção pedagógica (Bourdieu e Passeron (1975: 29). Assim, para estes sociólogos (1975: 35):

“toda a acção pedagógica [...] dispõe por definição de uma autoridade pedagógica, [induzindo] os receptores pedagógicos [...] a reconhecer a legitimidade da informação transmitida e a autoridade pedagógica dos emissores pedagógicos, e por conseguinte [...] receber e [...] interiorizar a mensagem [...] como cultura legítima”.

Nesta linha de análise, também Laura Santos (1993: 57) defende que a escola é uma instituição que tem estado

“ao serviço da classe dominante [...] [ao] promover oficialmente os [alunos] que, pela sua proveniência social, eram candidatos privilegiados à «herança». Dos outros [alunos] não falava a história, ou muito pouco, impedidos de ascender ao topo da pirâmide escolar por uma maquinaria seleccionada que deixava muitos estropiados pelo caminho e acabava por privilegiar os já antecipadamente privilegiados”.

Desta perspectiva sociológica emanam preocupações ligadas à forma como das classes sociais dominantes emerge um poder instituído “legitimador de identidade sociais hierarquizadas” (Rocha, 2007: 193). Basil Bernstein (cit. por Goodson, 2001: 86), há muito que tem vindo a reiterar que: “O modo como uma sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que considera ser público, reflecte, simultaneamente, a distribuição do poder e os princípios do controlo social”.

Assim, se até aos anos 60 do século XX, o fracasso escolar era atribuído a uma socialização e educação deficitárias no meio familiar de origem e o insucesso estava justificado pela teoria do *deficit*, do *handicap* sociocultural e da falta de mérito pessoal, a partir dos anos 70, com a investigação sociológica produzida, nomeadamente, por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975), a escola passou a ser olhada como uma instituição reprodutora da ordem social estabelecida e eminentemente produtora de desigualdades na medida em que se considera que as sociedades humanas estão divididas de forma hierárquica em classes e que esta hierarquização se mantém e perpétua através dos detentores do capital (económico e cultural) que sobre os que o não detêm exercem o que se denomina “o poder de violência simbólica” (Bourdieu e Passeron, 1975: 31) ou, simplesmente, “o poder simbólico” (Bourdieu, 1982).

Sob a influência da Nova Sociologia inglesa, neste período, outros estudos procuraram reacentuar a ideia que a escola desempenhava um papel próprio, activo, na produção das desigualdades. Ou seja, não só reproduzia essas desigualdades mas também era produtora de desigualdades. Como nos refere François Dubet (2001:13): “diversos efeitos não igualitários foram evidenciados: efeito de classe, efeito estabelecimento de ensino, efeito professor. Dessa maneira, a escola acrescenta às desigualdades sociais a suas próprias desigualdades”.

Temos, deste modo, razões de vária ordem para procurar compreender o problema do insucesso escolar, ligado a formas de resistência a este arbitrário cultural, algumas das quais se têm constituído nas chamadas “invariantes estruturais” em termos das regularidades que apresentam: pertença de classe e pertença a determinadas minorias étnico-culturais, a cultura escolar que se expressa num “código elaborado” (Bernstein, 1980: 27), só entendido por alunos que estejam na posse de determinado capital simbólico, cuja incorporação é prévia à escolarização e depende da posição ocupada pelos alunos na topografia social. Segundo Bernard Charlot (2009: 90):

“o que acontece na escola depende fundamentalmente do capital cultural e do *habitus* dos alunos. Quem tem as disposições psíquicas e o capital cultural requeridos pela escola torna - se um aluno bem-sucedido; quem não os tem fracassa”.

Corroborando com Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975: 65):

“numa perspectiva Weberiana, [podemos] considerar que as características [...] da instituição escolar são adquiridas [a partir do] momento em que aparece um corpo de especialistas permanentes cuja formação, recrutamento e carreira são regulados por uma organização especializada e que encontram [nesta] instituição os meios de [...] afirmar com sucesso sua pretensão ao monopólio da inculcação legítima da cultura legítima”.

Stephen Stoer (2008: 85) refere que:

“Bourdieu e Passeron apresentam uma reprodução cultural que se enquadra numa teoria mais ampla de poder simbólico, que estuda a forma como os significados são impostos e, portanto, de que forma a dominação simbólica reforça e legitima a dominação social”.

Para este investigador (2008: 85-86), o *poder simbólico* exercido pela escola assenta na reprodução da cultura dominante, enquanto código de transmissão e de recepção de «mensagens», “através de uma estrutura de «relações de força» dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima”. É de evidenciar, neste processo, que a escola ao legitimar e consagrar as obras legítimas do passado, através de sua

incorporação nos programas escolares, ocupa um lugar privilegiado nas instâncias “de produção do *habitus* que permite a reprodução de significados culturais e a consagração do campo cultural”.

Segundo Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1999: 482-483), “um dos efeitos paradoxais deste processo que foi até definido como *democratização* [...] foi a descoberta progressiva da função conservadora da Escola considerada *libertadora*”, já que:

“depois de um período de ilusão e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter [igualdade de oportunidades de acesso] para ter sucesso nele, e não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais que o secundário abria na época do ensino elitista”.

Ainda de acordo com os autores “a diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e selecção cada vez mais precoces”, acabou por instaurar “práticas de exclusão brandas, imperceptíveis no duplo sentido de contínuas, graduais e subtis, insensíveis tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas”.

É de referir que, nomeadamente em Portugal, a igualdade de oportunidades de acesso ao sistema escolar público por uma heterogeneidade de jovens e uma diferenciação hierarquizada das ofertas escolares deu lugar a diferentes tipos de sucesso caminhado, tão-somente, para uma cada vez maior igualdade de oportunidades de acesso. No entanto, a escola não tem conseguido no seu interior garantir uma igualdade de sucessos. Tem, sobretudo, garantido sucessos periféricos.

Neste registo, também Carlos Gomes (1987: 38) nos refere que na escola de massas, “os alunos ou grupos particulares de alunos que, não reunindo os atributos do «cliente ideal» [...], na perspectiva dos professores, em condições de dar uma resposta positiva em termos de resultados” influenciam, nos dizeres de Cooper (1977, cit. por Oliveira, 1992: 110-111), a lógica de “profecia auto-realizada [...] mediada pela motivação e pelo auto conceito do aluno através do feedback [menos positivo com os alunos mais afastados dos referenciais escolares]”. Segundo Jurgo Santomé (1995: 92), “A equidade formal do sistema de ensino traduz-se numa falsa neutralidade da escola ao tratar todos os [alunos] como iguais em, direitos e deveres, apesar das desigualdades de facto”. Ainda para este investigador (1995: 92):

“O resultado de uma proposta curricular não tem assumido claramente que os alunos e alunas não chegam à escola como uma tábua rasa, mas sim como pessoas que já recebem na sua família e no seu meio, [...] educação circunstancial ou não formal indutores de um *habitus gerador de “formas de pensamento e de acção”*”.

A diminuição da exigência académica, com a conseqüente transição de ano sem os conhecimentos necessários a uma trajectória escolar de sucesso, tem, também, funcionado como uma

outra forma subtil de exclusão, uma vez que impossibilita o sucesso dos alunos, nos níveis escolares posteriores. A estes alunos Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1999: 482) designam “os excluídos do interior”, ou seja, aqueles que a escola exclui, mantendo - os dentro dela, mas nas vias socialmente mais desvalorizadas.

Assim, à euforia inicial da escola das *promessas*, e também marcado por um contexto mundial de recessão económica, sucedeu-se o desencanto: O que Sérgio Grácio (1986:127) designou como a passagem de uma *procura optimista de educação*, para uma *procura desencantada*. Este desencanto marca, de acordo com Rui Canário *et al* (2001:15), a *entrada da escola*, a partir dos anos 80, “numa era de incertezas” (S. Grácio, 1986:127), onde “a crescente raridade dos empregos se conjuga com a desvalorização rápida dos diplomas tornando-os simultaneamente imprescindíveis e cada vez menos rentáveis” (Canário *et al.*, 2001: 18). Como refere Stephen Stoer (2008: 105), na linha de Pierre Bourdieu, “as pessoas têm de adquirir um grau mais elevado de escolaridade para conseguirem os mesmos níveis de recompensa social”, o que significa que “os diplomas sofrem também de inflação”.

Às promessas de mobilidade social ascendente sucede-se um certo desencanto, pela frustração de expectativas, em relação à instituição escolar. E, se como refere François Dubet (2001: 13 – 14), quando a escola era elitista tinha a vantagem de não questionar a auto-estima dos jovens sem acesso às carreiras mais valorizadas que não eram feitas para eles, com a democratização da escola tudo muda: os alunos já não são seleccionados à entrada do sistema escolar, mas sim durante o seu percurso, em função do seu desempenho. Ou seja, o fracasso na escola deriva de um fraco desempenho individual, o que significa que o valor destes jovens não é igual ao valor dos jovens que constroem trajectórias escolares de sucesso. Segundo Jurgo Santomé (1995: 92): “se nalguma coisa se tem vindo a esforçar a educação mais conservadora, tem sido na tentativa de difundir uma *ideologia do dom*, procurando convencer, de modo especial, os próprios falhados do sistema educativo”, que são as aptidões e inclinações pessoais como inatas responsáveis pelos êxitos escolares e profissionais, perpetuando, deste modo, a estrutura vigente das relações de classe, dissimulando as responsabilidades de carácter mais colectivo, como aliás se fazia no âmbito da educação funcionalista e meritocrática.

De acordo com François Dubet (2001:17), esta situação “leva a que muitos alunos, numa tentativa de preservar a sua auto-estima, se recusem a participar de um *jogo* no qual acham que vão perder sempre”. Neste sentido, “alguns alunos decidem que não se vão esforçar para que o seu desempenho não coloque em questão o seu valor, a sua igualdade fundamental”, enquanto

outros “rompem o *jogo* pela violência que aparece como o único meio de recusar a imagem negativa de si”, provocada pelo seu insucesso, já que aquela “permite salvaguardar a sua dignidade”.

A violência aparece também como forma de evidenciar o desencanto (resistência e formas de contrapoder dos alunos) relativamente a uma escola:

“ que [não procura] ter em conta a [sua] realidade contextual [...], [ao não] ser capaz de escutar e adoptar o ponto de vista do outro. [Neste registo, a escola tem que] passar da concepção de que os alunos [lhe] causam problemas [...], para a concepção de procurar entender quais os problemas que a escola cria às crianças e aos jovens” (Canário *et al*, 2001: 156 – 157).

Segundo M^a Teresa Estrela (1992: 42):

“O espaço pedagógico [...] é espaço fechado e limitado, um espaço de silêncio, de obediência e de disciplina no qual toda a acção veiculada implícita ou explicitamente visa [...] controlar os movimentos e reduzir as deslocções [dos alunos], constitui a primeira e mais difícil aprendizagem do aluno [logo] que entra na escola. Aprendizagem penosa, que se não faz sem resistência e sem libertação [da sua] agressividade”.

Carlos Gomes (2009: 20) também nos refere que, pese embora a instituição escolar se pautar pela defesa de valores e normas:

“os alunos procuram realizar os seus objectivos impondo, se para isso tiverem oportunidade, uma dinâmica interactiva que pode levar, em última análise, à completa neutralidade da autoridade dos professores [...], muito particularmente no que se refere à transmissão de conhecimentos que nela deve ocorrer”.

Aprofundamos estas considerações em pontos posteriores deste trabalho enformando-as com os dados/discursos que o processo de investigação empírica nos permitiu recolher.

4. A Pedagogia Crítica e o Poder de Resistência

É também a partir dos anos 70 do século XX que a perspectiva da reprodução começa a ser problematizada, precisamente no período em que estava a ser desenvolvida. Essa problematização surgiu por parte, sobretudo, dos teóricos da pedagogia crítica, e nomeadamente, por parte das teorias da resistência, que consideram que à análise de Pierre Bourdieu, por exemplo, “falta a noção de que a cultura é tanto um processo estruturador, quanto transformador” (Giroux, 1986: 125).

Para Paul Willis (1991: 213-214):

“As teorias estruturalistas da reprodução apresentam a ideologia dominante (sob a qual a cultura é subsumida) como impenetrável [...]. Todas as contradições e conflitos específicos são aplanados através das funções reprodutivas universais da ideologia [...]. Em minha opinião, de forma mais otimista [...] existem profundas disjunções e desesperadas tensões no interior da reprodução social e cultural. Os agentes sociais não são passivos portadores de ideologias, mas apropriadores activos, que [re] produzem as estruturas existentes tão somente através de luta, contestação e uma penetração parcial daquelas estruturas”.

Custódia Rocha (2007: 200) no âmbito da análise que faz sobre os princípios da pedagogia crítica defende que:

“As escolas são, pois, espaços políticos onde o poder instituído se cruza numa relação dialéctica com os poderes instituintes, relação essa estabelecida por indivíduos e grupos que, através da resistência e luta, podem contradizer formas monoculturais, ideologias prevalecentes, discursos e sentidos que sejam eminentemente discriminatórios. Deve, então, conceber-se as escolas com espaços políticos onde se transmite e cria (e não somente se reproduz) a *cultura comum* e, sobretudo, como espaços contra hegemónicos que geram possibilidades para o surgimento de actos de dissonância, permitindo assim a transformação das relações de privilégio e de poder existentes”.

Na esteira de Henry Giroux (1992a: 205), temos, então, que reconhecer que o poder instituído, ou seja “o poder como substantivo” (Rocha, 2007), tem sido produzido, transmitido e recebido dentro de práticas sociais particulares, organizadas dentro de sistemas sociais específicos, com o recurso a formas e tecnologias sofisticadas, e naturalmente, que o poder como substantivo se revela limitado, ainda que essencial nas relações que caracterizam a interacção entre poder ou ideologia, cultura e escola.

Autores como Michael Apple (2001) e Henry Giroux (1992ab) e Paulo Freire (1975) questionando, também eles, o papel neutro até então atribuído ao currículo formal, considerando-o um produto de escolhas culturais de determinados grupos sociais, quando no seu interior “tendem a reproduzir as relações ideológicas e os significados que mantêm a hegemonia das classes dominantes” (Apple, 2001: 57), mostraram, simultaneamente, como “as escolas não são ‘meramente’ instituições de reprodução, onde todo o conhecimento ministrado, explícito e oculto, transforma inexoravelmente os estudantes em seres passivos, aptos e ansiosos para se inserirem numa sociedade desigual” (Apple, 2001: 55).

Assim, não se pode ver os alunos como receptáculos passivos de mensagens sociais pré – concebidas. A cultura de origem dos alunos medeia o processo de significados veiculados pela escola induzindo à “reinterpretação por parte do estudante, [que] na melhor das hipóteses, [...] [têm] uma aceitação parcial do que é veiculado e, frequentemente, uma rejeição, pura e simples, dos

significados planejados e não planejados das escolas” (Apple, 2001: 55). Neste registro, o poder instituído no espaço escolar ao serviço da dominação e domesticação dos alunos nunca é total.

Segundo Henry Giroux (2001: 252), os estudantes encontram formas de resistência mesmo quando inseridos num contexto de hegemonia cultural. Para este investigador, grande parte da resistência nas escolas por parte dos alunos manifesta-se na forma de resistência simbólica, isto é, a luta fica, muitas vezes limitada ao mundo dos símbolos culturais ligados à forma de vestir, à linguagem utilizada e a tudo que dê um estilo *juvenil*, que em tudo alude a uma sub – cultura. Estas manifestações de “contrapoder” podem ser vistas como formas de não concordância com as regras e normas instituídas pela organização escolar.

Neste paradigma, a educação deve ser emancipatória e essencialmente política tendo como meta uma sociedade democrática genuína, uma sociedade que dê respostas às necessidades coletivas e não a uns, poucos, privilegiados (Giroux, 2001: 254). Neste sentido, toda a acção pedagógica deveria ensinar os alunos, não somente, a superar a sociedade existente através de formas ideológicas veiculadas pela escola, mas sobretudo ensinar a pensar e a actuar de forma plural. Este desiderato, para Henry Giroux (2001: 255), só é possível, por um lado, a partir de uma participação activa dos alunos no processo de aprendizagem. Por outro lado, os modos de transmissão pedagógicos em contexto de sala de aula devem ser alicerçados por relações sociais com as quais os alunos sintam e sejam capazes de desafiar, compreender e questionar a forma e o conteúdo do processo de aprendizagem e a forma e o conteúdo das relações de privilégio prevaletentes e, através da resistência, favorecer a emancipação dos que se encontram subjugados pelas forças de opressão.

Como no-lo reporta Custódia Rocha (2007: 199), “para os teóricos da pedagogia crítica, a educação não tem como finalidade principal o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, mas sim a libertação e emancipação de entidades colectivas enquanto minorias oprimidas”.

Neste registro, e seguindo o que nos propõe Paulo Freire (1977: 88), no que concerne à libertação da opressão imposta pela educação hegemónica, haverá que pensar em professores e alunos, dialógicos, problematizadores, o que implica que os conteúdos programáticos da educação não sejam uma doação ou uma imposição – um conjunto de construtos a serem depositados nos educandos. Esta possibilidade emerge a partir de uma “pedagogia da comunicação” (Freire, 1983), entre a cultura popular e a cultura veiculada pela escola. Nesse sentido, Paulo Freire (1983) dá espaço à cultura popular no espaço e no tempo da escola, permitindo a sua valorização e validação pela sociedade. No entanto, Paulo Freire (1986: 148) chama a atenção para o que é mais comum

acontecer, nomeadamente o poder da estrutura escolar em abafar a cultura popular por um processo a que chama:

“a cultura do silêncio [que possui] várias dimensões, inclusivamente uma reacção agressiva dos alunos [...]. A pedagogia oficial os constrói como personagens passivos/agressivos. Depois de anos em aulas com soníferas falas professorais, muitos se tornaram não - participantes [...]. Esse retraimento do estudante pode ser simplesmente passivo ou pode ser um raivoso silêncio reprimido”.

Neste paradigma, a pedagogia crítica deve ser a *contracorrente* do que Basil Bernstein (1980: 22) reiterava: Triunfa-se ou fracassa-se [na escola] por causa [da cultura emergente] da classe social [de pertença dos alunos], é certo, mas também se triunfa na escola se esta permitir aos alunos verem o mundo de forma holística, compreender, sentir, pensar e agir em um dado contexto histórico, com liberdade e autonomia.

Desta feita, e segundo Henry Giroux (1992b: 256-257), a educação deve ser indutora de uma racionalidade crítica permitindo aos alunos uma apropriação das suas próprias histórias, procurando as suas próprias biografias e sistemas de significados. Isto é, uma pedagogia crítica que fornece aos alunos todas as condições e oportunidades experienciais que legitimam as suas percepções e significados do mundo, particularmente porque lhes é permitido relacioná-lo com a racionalidade dominante. Para este investigador, na escola, os alunos devem aprender porque certos valores são indispensáveis para a reprodução da vida humana e, simultaneamente, fundamentar as suas opções. Neste processo, é-lhes possível compreender certos poderes estruturais e ideológicos que influenciam e restringem as suas vidas. O que está em *jogo* no momento presente é a capacidade que o paradigma educacional possui em fornecer às gerações jovens a capacidade de pensar e actuar em liberdade, o que, do ponto de vista emancipatório, se fundamenta “numa teoria da ética baseada nos princípios da democracia, da solidariedade e da esperança” (Giroux, 1993: 128-129).

Neste registo, alguns teóricos da pedagogia crítica concebem “a escola como uma esfera pública que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e de democracia” (Giroux, 1992a:8), apesar da sua estrutura se encontrar, ainda, fortemente imbuída do paradigma da modernidade num tempo pós – moderno ou mesmo alter moderno. Ora, e seguindo a linha de pensamento de Laura Santos (1993:65), “a escola deve ser um lugar de interpretação do mundo [...], não só introduzindo os alunos à prática de uma certa solidariedade como também transmitindo-lhe um quadro problematizado de referências comuns”, capaz de transformar os jovens que a frequentam num devir de esperança e não num problema.

Corroborando com Custódia Rocha (2007: 202):

“A pedagogia crítica é, então, uma pedagogia de luta e de ação e não deixa de lado as experiências e as teorias que contemplam novas possibilidades emancipatórias e que se instituem como alternativas contra-hegemônicas creíveis”.

Neste modelo de pedagogia crítica, e na esteira de Evaristo Fernandes (1990: 181), “a educação não consiste somente em ensinar o que os outros fizeram, mas deve [sobretudo] ensinar a fazer o que os outros ainda não fizeram”. Trata-se, nas palavras de Paulo Freire (1997: 47) de consolidar experiências indutoras de possibilidade que constituem a “*chave* das transformações sociais” e que funcionam para os alunos como uma *bússola* que lhes permite orientar-se num mundo em permanente transformação...

CAPÍTULO III

AS RELAÇÕES DE PODER: TEORIAS E MODELOS ORGANIZACIONAIS

Diversos estudos organizacionais mostram o quão pertinente é convocar diferentes modelos de análise da organização escolar para estudar as dinâmicas que nesta se operam. Também nós assim pensamos ao pretender, particularmente, analisar as relações de poder que na escola se desenvolvem entre professores e alunos e outros actores escolares e ao tentar perceber as configurações organizacionais que a escola adquire quando essas relações de poder são activadas. A nossa análise é enformada pelo modelo burocrático, pelos modelos políticos e pelos modelos da ambiguidade uma vez que, à semelhança do que acontece em outros estudos, também nós consideramos que:

- a) “A teoria da burocracia é parte integrante de uma teoria sociológica e organizacional, onde a racionalidade, a autoridade (poder considerado legítimo) e o poder (capacidade para induzir a aceitação de ordens mesmo contra a resistência) ocupam lugar central. Isolar a burocracia dos fenómenos de poder representa uma ruptura com o referencial teórico que está na base da sua constituição enquanto teoria” (Rocha, 2007: 242);
- b) “As teorizações sobre as racionalidades ambíguas provaram que nas organizações nem sempre vigora uma racionalidade *a priori*, mas sim racionalidades *a posteriori*, racionalidades mais heurísticas para a compreensão da dimensão organizacional” (Rocha, 2007: 260).
- c) “A dimensão política das organizações é hoje assumida, de facto, como sendo fundamental para explicar as dinâmicas integradoras e desintegradoras que se operam nas organizações, sem por isso reverter para um carácter disfuncional das mesmas, e obriga a reconhecer a natureza plural dos interesses, conflitos, cooperações, fontes de poder e relações de poder que nelas se manifestam. A dimensão pluralista que é imprimida às organizações enquanto “sistemas políticos” opõe-se à visão unitária e consensual das organizações proposta pelas teorias clássicas onde se encarava o conflito como um fenómeno transitório, raro e disfuncional (e que, por isso, teria a todo o custo de ser resolvido) e onde se ignorava largamente o papel do poder e, sobretudo, dos “micropoderes” nas organizações” (Rocha, 2007: 269);

1. As Organizações e o Poder/Autoridade à luz do Modelo Burocrático – Racional

O modelo burocrático-racional assenta na teoria da burocracia como o “mais puro poder legal, [...] o poder legal em virtude de estatuto” (Weber, 2005: 20-21) e é caracterizado pelos princípios da:

“ hierarquia (cada funcionário tem uma competência claramente definida dentro da divisão hierárquica do trabalho e é responsável pelo seu cumprimento perante um superior; [da]continuidade (a repetição constitui uma ocupação remunerada a tempo inteiro, com estrutura de carreira que oferece perspectivas de promoção regular); [da]Impessoalidade (o trabalho é conduzido segundo regras prescritas, sem arbitrariedades ou favoritismos, e existe um registo escrito de cada transacção); [e da]competência (os funcionários são seleccionados conforme o seu mérito, são treinados para as funções e controlam o acesso aos conhecimentos reunidos nos processos)” (Weber, 1987: 24).

Desta forma, qualquer organização racional define os seus objectivos em termos mensuráveis, claros, focalizados nas actividades e não nas pessoas, garantindo a máxima eficiência e eficácia e qualidade dos resultados pretendidos (Chiavenato, 2000: 278).

Existem, contudo, outros estudos sobre a maneira como as organizações realmente funcionam na prática que sugerem que a adesão a normas burocráticas pode impedir a eficiência, tanto como a promover. De qualquer modo, a burocracia emergiu como a forma “de satisfazer as complexas e vastas necessidades administrativas de uma sociedade industrial de massas”. Com os princípios da burocracia pretendia-se contribuir para satisfação de critérios de eficiência e de eficácia. A característica principal da burocracia é a divisão sistemática do trabalho, pela qual os complexos problemas administrativos são reduzidos a tarefas viáveis e repetitivas, coordenadas sob uma hierarquia de comando centralizada, sendo que a norma, a finalidade, o meio e a impessoalidade objectiva dominam a sua conduta organizacional que se desenvolve a partir de comportamentos previsíveis (Weber, 1983: 29-30).

Ou seja, a burocracia permite que todos os problemas sejam antecipadamente pensados e as respectivas soluções perfeitamente tipificadas e categorizadas num conjunto de prescrições. Esta constelação de soluções responde a todos os problemas pois devem-se adequar às pré-soluções existentes. Como é um modelo caracterizado globalmente pela racionalidade e pela eficiência, elimina todas as relações de poder, sendo a ideia de solução única rigorosamente predominante não se afastando significativamente dos objectivos da administração científica de Taylor (Crozier, 1981: 195, cit. por Costa, 1996: 42).

Uma organização burocrática apresenta, deste modo, “um determinado conjunto de dimensões que idealmente a distinguem de qualquer outra e conferem à burocracia uma superioridade técnica sobre outras formas ou modelos organizacionais alternativos” (Estêvão, 1998: 178). Da proposta de Max Weber podemos inferir que a autoridade e a disciplina rigorosamente hierárquicas podem contribuir para uma efectiva eficiência da organização. A burocracia torna as organizações eficientes mas isso só é conseguido com uma centralização da estrutura de autoridade com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos¹⁵, se a orientação da organização se realizar por metas, se existir um acentuado grau de formalização e complexificação na estrutura da organização, se existirem processos racionais e centralizados na tomada de decisões e de controlo e se existir, simultaneamente, uma especialização¹⁶ de funções na organização (Weber, 2005: 21).

¹⁵ A estruturação hierárquica da autoridade é conseguida de acordo com um “sistema firmemente ordenado de mando e subordinação” (Costa, 1996: 43).

¹⁶ Segundo Jeffrey Pfeffer (1992: 152) “A maioria das actividades que envolvem acção interdependente não terão êxito se as acções forem descoordenadas. Por conseguinte, não surpreende que aprendamos com a experiência a coordenar as nossas actividades com os outros, e que nos sujeitemos à autoridade para assegurar essa coordenação. [...] Uma das noções fundamentais do modelo burocrático de organizações de Weber é a promoção baseada na competência e na experiência”. Neste tipo – ideal de organização, obedecer “a pessoas que [possuam] autoridade, economizamos nas nossas necessidades de processamento de informação [...] e podemos agir de forma automática”.

Para conseguir essa racionalidade, para além das normas e regulamentos escritos, deve ainda prevalecer a impessoalidade, sem arbitrariedades ou favoritismos nas relações, eliminando deste modo as dificuldades, através do registo escrito de todas as operações (Crozier, 1981: 229). Deste modo, numa organização burocrática, o trabalho profissional não tem em consideração a

“ [...] acepção da pessoa, [não existindo por isso] qualquer influência de motivos pessoais ou interferências emocionais, sem arbitrio [...], de um modo rigorosamente formalista, segundo regras racionais, [na qual os ocupantes de cargos e de funções, são cuidadosamente treinados para o desempenho das tarefas]. O poder de cada pessoa é impessoal [e] é legitimado pela regra estatutária, dentro de uma competência objectiva, cuja limitação se funda na especialização segundo a teologia objectiva e segundo as pretensões profissionais de desempenho do ofício. A obrigação de obedecer é gradual numa hierarquia de ofícios com a submissão dos inferiores aos superiores e com processos de recurso regulamentados” (Weber, 2005: 20).

Com o princípio da especialização e do “treinamento” específico para o desempenho, pelos funcionários, de determinada tarefa (Weber, cit. por Silva, 2006: 72), uma tarefa padronizada e rotineira, é exigida a maior rentabilidade no trabalho, sendo completamente previsível o funcionamento e a produtividade de cada sector da organização. Assim, o executor de cada tarefa tem de ser seleccionado pelo seu mérito e competência técnica e não por qualquer preferência pessoal. O funcionário deve separar a sua vida privada da sua *obrigação oficial* na organização, devendo ser fiel ao seu cargo, ser estável no seu desempenho, cumprir as normas e regulamentos e deve ainda fazer carreira dentro da organização.

Como nos refere Peter Blau (1978: 145), “As burocracias [...] caracterizam-se por um alto grau de especialização e os seus membros são técnicos [altamente] especializados nas tarefas a eles distribuídas. [...] Os cargos são organizados numa *hierarquia*, com limites definidos de autoridade cuja extensão está limitada de maneira precisa por normas impessoais”.

Assim, a burocracia é uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objectivos (fins) pretendidos, a fim de alcançar a máxima eficiência possível no alcance desses objectivos (Chiavenato, 2000: 277). Desta forma, uma organização burocrática não admite a possibilidade de erro e, simultaneamente, “uma organização burocrática é uma organização que não se corrige em função dos seus erros” (Crozier, 1981: 229).

No que concerne especificamente à racionalidade, Licínio Lima (1998: 72) considera que a “racionalidade burocrática” é uma “racionalidade instrumental”, e uma “racionalidade técnica”, é um modelo de racionalidade típico do homem económico, que acentua o consenso, a certeza e a estabilidade, em suma, é uma “racionalidade objectiva” definida *a priori*. Ainda segundo Licínio Lima (1998: 125), o modelo organizacional proposto por Max Weber é “teoricamente centralizado,

impessoal, alheio a influências e a sentimentos (*sine ira et studio*), que partilha (...) critérios assumidos pela Escola Clássica”.

Em suma,

“é [um modelo organizacional em que a sua estrutura funciona como] uma máquina cujos mecanismos estão perfeitamente ajustados uns em relação aos outros e obedecendo todos a uma racionalidade única [só necessita de música de fundo e de preferência clássica]. Numa visão puramente instrumental, a sua integração é considerada como garantida pelos seus fins, que encarnam a legitimidade e a racionalidade e por isso obtêm sem dificuldade a submissão de todos” (Friedberg, 1993: 57 - 58).

Para Max Weber, as vantagens da burocracia circunscreviam-se, fundamentalmente, na redução das irracionalidades das grandes organizações onde abundam relações de privilégios individuais e concessões de favores (Costa, 1996: 43). Nestas condições, para Charles Perrow (cit. por Estêvão, 1998: 183), os direitos dos indivíduos são protegidos pois previne-se o uso abusivo do poder ao serviço de metas não organizacionais ou anti-organizacionais.

Conquanto assim seja, a teoria da burocracia passou a ser considerada como um instrumento de poder para quem controla o aparelho burocrático, “em virtude da obrigação oficial objectiva; [...] de um modo rigorosamente formalista, segundo regras racionais [...], numa hierarquia de ofícios com a submissão dos inferiores aos superiores e com processos de recurso regulamentados” (Weber, 2005: 20).

Como nos refere Peter Blau (1978: 151), para Max Weber, “uma autoridade e disciplina rigorosamente hierárquica são universalmente mais efectivas na realização de eficiência nas organizações administrativas”, apesar de, como no-lo refere Alvin Toffler (1991: 208), “muitas vezes [ser] difícil saber quem tem poder, apesar da hierarquia e dos títulos formais”.

O princípio da autoridade hierárquica dos cargos, segundo Max Weber (cit. por Chiavenato, 2000: 305) “encontra – se em todas as organizações”. Este tipo de autoridade, por ter a ver com o cargo ocupado pela pessoa, corresponde à autoridade formal, hierárquica ou legítima de uma tipologia mais abrangente e global. Esta autoridade é legal porque a obediência se estabelece de forma directa, mas apresenta um carácter impessoal e traduz-se por uma conformidade estrita a disposições jurídicas (Fernandes, 1998: 183).

Face à breve exposição que anteriormente fizemos sobre as características do modelo burocrático - racional, podemos inferir que numa organização burocrática “tudo” é decidido no topo da pirâmide, “todos” os comportamentos estão previstos, a gestão das tarefas é baseada em documentos escritos e segue regras gerais, exigindo competências técnicas dos funcionários para a execução padronizada das tarefas, e “todos” os resultados podem ser previamente quantificados. O

poder, mesmo que visto como autoridade, é um poder substantivo, localizado no topo da hierarquia organizacional.

Muitos autores têm vindo a afirmar-se como críticos da burocracia. Robert Merton (cit. por Chiavenato, 2000: 318) aponta as “disfunções da burocracia” explicitando que não existe uma organização totalmente racional e que o formalismo não tem a profundidade descrita por Max Weber. O conceito popular de burocracia faz pensar que o grau de eficiência administrativa deste sistema social é baixíssimo. Isto porque o *tipo ideal* de burocracia sofre transformações quando operado por homens. Assim:

“A submissão à norma, de início concebida como meio, transforma-se em um fim em si mesma. De tal forma a prática do modelo burocrático de organização se afastou dos pretensos padrões de eficiência, de superioridade técnica e de racionalidade” que, contrariamente ao previsível, tem levado à emergência de disfunções, anomalias de funcionamento” (Robert, cit. por Lima, 1998: 127).

Neste registo Alvin Toffler (1991; 1999) reitera que nas organizações

“o conceito de que é possível pré – especificar quem [...] precisa de saber o quê, trata-se de uma presunção baseada na ideia de que as organizações são essencialmente máquinas e funcionam num ambiente ordenado. Hoje, sabemos que as organizações não são maquinais mas, sim humanas e que num ambiente turbulento, cheio de reversões revolucionárias, surpresas e perturbações concorrenciais, já não é possível especificar de antemão o que cada um precisa de saber”.

Walo Hutmacher (1995: 63), por seu turno, considera que “este modelo [racional – burocrático] encoraja condutas conformistas, dificultando a criatividade e a participação e evita problemas complexos de negociação entre os diferentes actores”. Para Michel Crozier (1981: 241-248), “o ritmo essencial que caracteriza uma organização burocrática é a alternância entre longos períodos de estabilidade e curtos períodos de crise e de mudança. Contudo, o poder de efectuar adaptações e inovações é reservado aos actores de topo na hierarquia da organização”. De facto, segundo este investigador (1981: 232):

“o poder de decisão no interior de um sistema de organizações burocráticas tende a se situar nos lugares onde se dá preferência à estabilidade do sistema político interno sobre os fins funcionais da organização [...], o poder para interpretar, complementar, mudar ou editar novas regras possui a tendência para acentuar a hierarquia dentro da organização”.

As críticas à burocracia e ao sistema eminentemente racional que a enforma foram reacentuadas com o surgimento, na literatura organizacional, dos designados modelos da ambiguidade e modelos políticos, entre outros, como teremos a oportunidade de esclarecer nos pontos seguintes deste trabalho.

2. As Organizações e os Poderes à Luz dos Modelos da Ambiguidade

Tentando contrariar as premissas do modelo burocrático-racional, as organizações, nomeadamente as educativas, têm vindo a ser vistas como *loci* repletos de ambiguidades e diversidades várias, sendo que neste contexto organizacional é difícil “saber como se deve interpretar os acontecimentos presentes, nomeadamente as acções e as condutas” dos actores. Face a estas ambiguidades devemos estar prevenidos “contra a tendência para imputar um sentido profundo e uma intenção aos comportamentos nas organizações [que] são frequentemente tão gratuitos como estreitamente instrumentais”. Por isso, “a troca de informações, a comunicação e as interacções nas organizações não estão sempre ao serviço de interesses muito conscientes e não colhem o seu sentido unicamente dos problemas a resolver ou das decisões a tomar. Muitas vezes são puramente gratuitos, servem também para cavaquear, para construir uma imagem de si e dos outros, para se dar uma representação do mundo, [...], sem outro fim” (Friedberg, 1993: 71).

Face a estas ambiguidades gerais que caracterizam os contextos organizacionais alguns teóricos “desmontaram a ideia de uma organização coesa e coerente” e elaboraram imagens e metáforas que correspondem a noções aparentemente paradoxais da organização como uma “anarquia organizada” (Cohen, March e Olson, 1972; Cohen e March, 1974; Cohen e March, 1976, cit. por Friedberg, 1993: 73 e Rocha, 2007: 257).

Nos modelos analíticos enformados pela anarquia organizada “os actores de tais contextos não sabem muito bem o que querem, ou antes, querem muitas coisas nem sempre fáceis de conciliar”, até porque o contexto organizacional é marcado pelo “traço de uma participação fluida nos processos de decisão ou [...], uma fraca estruturação dos mesmos: é fácil entrar ou sair dos processos de decisão, de neles introduzir novas preocupações ou de inferir outras a partir deles” (Friedberg, 1993: 73).

Erhard Friedberg (1993: 70) explica bem o que é um contexto organizacional visto sob o prisma da anarquia organizada. Trata-se de um contexto em que:

“A coesão, a coerência e a integração [...] são [...] problemáticas, porque frágeis e sobretudo precárias. [...], porque profundamente condicionadas pela ambiguidade que marca tudo o que se passa nas organizações, e que faz com que seja difícil traçar claramente os encadeamentos de causalidade, avaliar os resultados da acção e estabelecer uma subordinação clara dos meios aos fins”.

Aludindo ao funcionamento de uma organização vista como uma anarquia organizada, Erhard Friedberg (1993: 74 -78) explicita:

“Toda a situação de escolha numa anarquia organizada pode [...] ser comparada com um *caixote do lixo* ou com um *contentor*, no qual se *descarregam* constantemente *correntes* relativamente independentes de *problemas*, de *soluções* e de *participantes à procura de decisões*”.

Para este investigador, ainda:

“Se todas as organizações comportam traços das *anarquia organizadas* e se assemelham em certos aspectos e em certos momentos a *sistemas fragilmente articulados*, o funcionamento de nenhuma [organização] corresponde completamente à descrição do modelo [porque] não é um modelo propriamente dito, é antes de tudo uma heurística [e] o seu interesse essencial [é o] de focalizar a atenção sobre a ambiguidade [...] que caracteriza as situações organizadas como qualquer contexto de acção, ambiguidade que é a condição mesma da acção humana”.

Erhard Friedberg conclui que:

“a partir de esquemas de análise elaborados sobretudo para dar conta do funcionamento particularmente descosido das organizações educativas, todas as organizações comportam elementos daquilo a que Cohen, March e Olsen (1972) [...] chamaram *anarquias organizadas*, são todas, por algumas das suas características *sistemas fragilmente ligados*”.

Do exposto se poderá dizer que Erhard Friedberg (1993) inclui na organização vista como “anarquia organizada” as dimensões dos modelos da ambiguidade, de forma geral, e integrando, então, também as dimensões da metáfora do “caixote do lixo” e da metáfora do “sistema debilmente articulado”. No entanto, pese embora as semelhanças genéricas, torna-se pertinente sinalizar as dimensões próprias de análise que têm vindo a ser conferidas a estas três metáforas organizacionais.

Assim, uma organização vista sob o prisma da anarquia organizada é uma organização que “opera na base de uma variedade de preferências inconsistentes e doentamente definidas. Pode ser melhor descrita como uma colecção de ideias soltas do que como uma estrutura coerente” (Cohen, March e Olsen, 1972, cit. por Rocha, 2007: 257). “É esta, pois, uma organização que obedece a uma ordem (que pode não ser desordem) completamente diferente da ordem racionalista” (Rocha, 2007: 257).

Com a metáfora do caixote do lixo perspectiva-se uma organização em que “o processo de decisão é visto como um caixote do lixo – património colectivo organizacional – onde coexistem problemas e soluções raramente tão conexos e unívocos como as perspectivas clássicas deixam antever” (Rocha, 2007: 257). Uma organização conceptualizada enquanto caixote do lixo é uma organização onde se verifica uma “desarticulação parcial entre os problemas e os constrangimentos

organizacionais e a sua forma e tempo de resolução” (Cohen e March, 1974: 90, cit. por Rocha, 2007: 258).

A metáfora do sistema debilmente articulado apela para a visualização de uma organização onde as coisas não acontecem sempre de forma tão articulada como o modelo burocrático estipulava. Trata-se de um quadro onde existe “articulação débil entre indivíduos, entre sub-unidades, entre organizações, entre níveis hierárquicos, entre organizações e ambientes, entre ideias, entre actividades e entre intenções e acções” (Orton e Weick, 1990: 208, cit. por Rocha, 2007: 258).

As particularidades destas três metáforas permitiram a Tony Bush (1986) avançar com a designação de modelos da ambiguidade. Tal como o autor no-lo refere os modelos da ambiguidade conferem aos fins e aos meios organizacionais um estatuto de retórica, uma vez que nas organizações, e nomeadamente nas organizações educativas, os objectivos são altamente problemáticos, têm pouca clareza, são inconsistentes e tão vagos que podem servir para justificar quase todo o tipo de comportamento. Em suma, os objectivos não constituem um guia claro para a acção — por isso, todos os resultados podem ser considerados válidos e, por isso, também, existem dificuldades em relação à liderança. Como os objectivos são pouco claros existe pouca clareza quanto ao poder real dos líderes.

Os modelos da ambiguidade também levam a salientar a natureza instável da estrutura organizacional, na medida em que há incerteza em relação ao poder relativo das diferentes partes fragmentadas da organização. Isto é, o poder objectivo de cada elemento dentro da estrutura muda em função do assunto e de acordo com o nível de participação dos membros. As organizações são caracterizadas pela fragmentação. As relações entre os grupos são ténues e imprevisíveis. Quanto mais complexa é a estrutura formal maior é a ambiguidade organizacional.

Tal como os objectivos e a estrutura das organizações, também, a tecnologia é vista como problemática no âmbito dos modelos da ambiguidade. O seu processo/funcionamento não é claramente compreendido. Isto é, não há uma compreensão clara por parte dos actores sobre a forma como o meio se articula com o fim e, assim sendo, muitas vezes, as intenções substituem os resultados.

Para além destes aspectos, diga-se, também, que numa organização ambígua, a participação na tomada de decisões é fluida, na medida em que os membros da organização variam entre si e o mesmo participante pode evidenciar graus de desenvolvimento distintos em relação ao contexto e ao assunto da participação. Relativamente a este aspecto, saliente-se que as organizações escolares têm a particularidade de ganhar e de perder uma grande quantidade de membros todos os

anos. Os alunos por definição estão de passagem e mesmo os professores estão sujeitos a grande flutuação. Para além disto, as decisões raramente são planeadas, dada a falta de acordo quanto aos objectivos o processo decisório não tem um alvo definido.

Ainda outra parte da ambiguidade resulta das solicitações do ambiente organizacional. De facto, há sinais de que as organizações educativas se estão a tornar mais dependentes do seu ambiente. Há cada vez mais dependência das organizações educativas face ao seu ambiente externo, face ao mercado, face à comunidade educativa, nomeadamente no que se refere ao financiamento. Salientemos, ainda, que os modelos da ambiguidade realçam as vantagens da descentralização. Dada a complexidade e ambiguidade da organização, o processo formal (burocrático) de pré-decisão revela-se inadequado, pelo que é fundamental conceder poder a outros para decidirem.

Em suma, é com os modelos da ambiguidade que mais claramente se consegue mostrar que “toda a organização, longe de exprimir um princípio central de racionalidade, não é mais do que um resultado instável, pouco coerente e constantemente posto em causa” (Touraine, 1984: 64).

As principais características dos modelos da ambiguidade levam-nos a perspectivar novas visões sobre o funcionamento organizacional, em concordância, aliás, com novas visões sobre o mundo em que vivemos. Nicolas Bourriaud (2009: 1) mostra como hoje vivemos o tempo da precariedade, da errância e de novas formas de viagem. Assim, como no início do século XX, as novas correntes artísticas foram indutoras de um pensamento novo, hoje, também é “a arte que chama a atenção para a fragilidade de todas as construções sociais e mentais”. Para este ensaísta e crítico de arte (2009: 1):

“A verdadeira virtude do pós-modernismo foi a de equalizar filosoficamente, e mesmo juridicamente, as diferentes versões dos espaço-tempo que compõe o nosso mundo, e do qual certas versões eram precedentemente consideradas pelo mundo modernista como simplesmente “em atraso”. A “alter-modernidade” é a coordenação estrutural produtiva das diferentes velocidades, com a finalidade de criar novas visões do mundo, uma modernidade que seja finalmente planetária e não simplesmente pseudo-Occidental, que seja um arquipélago e deixe de ser “continental”, no sentido em que deixe de ambicionar a totalidade”.

É incontornável, tal como no-lo refere Alvin Toffler (1991: 242-243), que:

“o novo regime de [interacções humanas] não apagará todos os vestígios mais antigos. Será preciso muito tempo para que o último [superior, na cadeia hierárquica da organização] desapareça. [...] [Contudo sob] o imperativo da inovação as [organizações] definham ou morrem se não forem capazes de criar uma corrente infinita de novas relações [escolares, culturais, sociais ou laborais, etc....] [indutoras de] uma relação de poder totalmente diferente entre [superior e inferior]. Significa, para começar, que o erro inteligente precisa de ser tolerado. Multidões de ideias más precisam de ser apresentadas e livremente discutidas, a fim de se colher uma única que seja boa. E isso implica uma nova e libertadora isenção do medo. O medo é o único assassino das ideias. Medo do ridículo, do castigo [...] destrói a inovação”.

Assim, continua Alvin Toffler (1991: 275-293):

“as lutas pelo poder travam-se frequentemente sob as bandeiras, nomeadamente, dos direitos civicos. Por outro lado, atravessam a vida familiar, as escolas, as artes, assim como a política. Hoje [este] conflito histórico, [...], está a ser ofuscado por um outro novo: a luta de uma civilização pós-moderna de terceira vaga tanto contra o modernismo como o tradicionalismo. [...]. O poder afastou-se das antigas hierarquias e criou um sistema muito fluido, e também confuso, com centros de poder em deslocação contínua”.

Neste “novo” paradigma, professores e alunos, ao assumirem que “as regras do mundo [já mudaram]. (...) [assumem que] as regras do ensino e do trabalho dos professores [com os seus alunos] também [mudaram] ” (Hargreaves, 1998: 296). Assim, os professores terão de ser capazes de pensar o educativo “já não como a oportunidade de acesso a uma cidadania de mercado, mas como um tempo de construção de cidadanias que é também um tempo de instabilização dos referenciais legítimos de atribuição identitária” (Stoer, Cortesão e Correia, 2001: 116), um tempo “que promove a heterogeneização e a diversidade no seu interior [...], identificadas com a construção europeia” (Santos, 2005: 372).

Os cenários que acabamos de descrever colocam em destaque os conjuntos de poderes e contra poderes emanados das relações interpessoais entre os alunos e os seus pares e entre estes e os respectivos professores num contexto escolar “reprodutor de poderes instituídos” mas também “produtor de relações de poder instituintes” (Rocha, 2007), como veremos posteriormente.

3. As Organizações e os Poderes à Luz dos Modelos Políticos

As sociedades contemporâneas não se compaginam mais com o sistema de poder burocrático absoluto, como anteriormente dissemos, sendo que este sistema tem que ser complementado com outras configurações analíticas em que se revelem os processos de ambiguidade que atravessam as organizações escolares e em que se revelem, também, para além do poder instituído, as bases informais de poder, influência e liderança, como bem defendem os teóricos dos modelos políticos.

Para Eric Hoyle (1988: 253), as organizações políticas e as interações entre grupos distintos e interesses divergentes emergem “mais por coligações do que por [divisões], mais por estratégias do que por regras decretadas, mais por influência de que por poder e mais por conhecimento [do] que por status”.

Assim, e pese embora as distinções que se possam fazer entre “influência” e “poder”, como veremos posteriormente, também nós consideramos que o *olhar sobre* as formas de governo

vigentes na organização (escolar) só é possível a partir da análise “dos *jogos* de poder que algumas vezes ocupam o centro das atenções, bem como nas incontornáveis intrigas interpessoais que promovem desvios no fluxo da actividade organizacional” (Morgan, 2006: 152).

Carlos Estêvão (1998: 184) mostra bem como nas organizações:

“a participação dos actores pode ser intensa mas simultaneamente inconstante e, que as metas organizacionais são ambíguas e sujeitas a interpretações políticas, nem sempre coincidentes fundamentalmente, por processos de negociação, pactos e lutas, sendo concretizadas ainda por condutas diferentes. Quanto aos processos de tomada de decisão, estes desenham-se também como processos complexos de negociação, propiciando aos actores a mobilização estratégica dos seus recursos de poder no sentido de reverterem os seus valores e metas em influência efectiva”.

Os modelos políticos dão, então, importância a conceitos e problemáticas não consideradas no modelo burocrático - racional e que dizem respeito à mobilização de dinâmicas organizacionais, que enriquecem a análise organizacional. De entre esses conceitos destacam-se os de interesses, conflitos, negociação, poder, regulação, etc. Como nos refere James March (1988: 26) “Poder, lutas internas, oportunismo são as palavras que aparecem sempre na descrição dos modelos políticos, em detrimento da ordem, da cooperação e da resolução de problemas”.

Com os modelos políticos, de facto, e como no-lo diz Erhard Friedberg (1993: 58):

“foi possível assistir à relativização e à explosão da própria noção de organização, que é vista agora como um conjunto no qual se opõe e se confronta uma multiplicidade de racionalidades cuja convergência não tem nada de espontâneo, mas é o resultado da construção de uma ordem [diferente]: nada mais que uma arena política [onde] se trocam comportamentos e se perseguem estratégias de poder especiais, e cujas características (fins, estruturas e regras de jogo) são, por vezes, o simples produto dessas trocas e desses confrontos”.

Destacamos, nesta análise, que “a política e o *jogo* político podem ser um aspecto essencial da *vida* organizacional e não necessariamente algo disfuncional ou, então, aspectos em relação aos quais se tem a escolha de aceitar ou rejeitar” (Morgan, 2006: 146).

Para Custódia Rocha (2007: 263), os aspectos do funcionamento organizacional, relativamente às metas, aos objectivos, à estrutura, à tecnologia e ao estilo de liderança possuem uma dimensão política que nos colocam questões muito pertinentes, nomeadamente quanto à problemática dos poderes dentro da organização. Como nos refere esta investigadora (2007: 264)

“As racionalidades políticas permitem-nos [...] analisar as instituições a partir de um dos conceitos que melhor as permeiam: o poder e, em definitivo, a problematização que se pode fazer em torno do carácter substantivo do poder e do carácter relacional dos micropoderes, a problematização que se pode fazer entre as correlações que existem entre o poder instituído e os poderes instituintes”.

Este quadro de análise é indutor de um outro *olhar* sobre as relações do poder nas organizações do qual emerge, nomeadamente,

“uma dimensão mais heurística para [a] compreensão das relações de poder, uma dimensão de análise onde as relações de poder não se reduzem às relações de dominação, onde elas estão eminentemente activas, sendo através de múltiplas tensões ofensivas, de negociação, de cooperação ou de conflito que elas se constroem. O poder existe apenas quando relações de poder entram em acção” (Rocha, 2007:264).

Nesta concepção organizacional como arena política se, por um lado, “o poder assume um lugar central: os interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respectivos representantes”, por outro lado, “nas situações conflituais surgem como vencedores aqueles que detêm maiores fatias de poder e nos processos de negociação conseguem melhores resultados os que representam um maior peso organizacional” (Costa, 1996: 83).

Num contexto organizacional assim concebido, diz-nos Alvin Toffler (1991: 229), era pertinente que as redes formais e informais possuíssem “mais tendência para serem horizontais do que verticais – isto é, [terem] uma hierarquia plana ou não [terem] hierarquia [...]. E o poder [ser] transferido com frequência [...], mudando de mãos quando surgem novas situações que requerem novas capacidades”. É o caso da relação que se pode estabelecer entre “poder” e “tecnologia”. Na perspectiva deste investigador:

“as normas de trabalho do passado contrariam as novas possibilidades trazidas pela tecnologia avançada apesar de esta tecnologia [estar] a ser mal aplicada e as suas vantagens reais desperdiçadas. A história tem mostrado repetidamente que as tecnologias genuinamente avançadas exigem métodos de trabalho e organização genuinamente avançados”.

Este autor (1991: 238) é então de opinião que hoje,

“exactamente como no passado [as dinâmicas organizacionais] subestimam a revolução que está a dar-se à sua volta. Utilizam os computadores e outras tecnologias avançadas da terceira vaga, mas tentam conservar normas de trabalho e relações de poder de segunda vaga”.

Pese embora assim ser, também hoje em dia é imperativo dizer que “Definitivamente, concepções tais como poder, conflito, interesse, oportunismo, regateio, negociação, bluff e *lobbying*, entre outros, assumem um estatuto de relevância na análise das organizações educativas” (Rocha, 2007: 265), sendo que essas organizações também definitivamente devem ser vistas como “sistemas plurais muitas vezes fracturados pelos conflitos” (Baldrige, 1971: 26).

Podemos então dizer que as organizações se podem perspectivar idealmente como um espaço em que cada actor e cada colectivo têm a sua voz e o seu poder de decisão. No entanto, não podemos deixar de ter em atenção, e tal como o afirma Gareth Morgan (2006: 190) que “o

poder é uma via para o poder”, não sendo, apesar de tudo, pacífico da parte dos actores partilham uns com os outros os poderes que detêm na organização.

De qualquer forma, o poder é uma dimensão fundamental e inevitável em toda a relação social, podendo ser, segundo Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977: 32), “a origem de toda a acção colectiva, ele constitui o elemento fundamental de uma organização dado que é a partir dele que se estabelecem múltiplas interacções pessoais e sociais”.

Em suma, tal como nos refere Alvin Toffler (1991: 240), nas organizações:

“a participação no processo de elaboração de normas é [um conceito que visa] partilhar o poder que antes pertencia exclusivamente aos seus superiores. Trata-se de uma deslocação de poder que nem todos os quadros superiores acham fácil de aceitar [...]. Na verdade, fazer perguntas, contestar ideias estabelecidas está a tornar-se parte do trabalho de toda a gente. [...]. O poder [nas organizações] está a deslocar-se, não por reformismo social altruísta de ideias confusas, mas sim porque o novo sistema de [relações sociais] o exige”.

Com o reconhecimento de que nas organizações existem vários centros de poder, o seu conceito, atendendo às suas múltiplas manifestações, é uma imagem que depende de várias variáveis pois, como diz James March (1988: 42-43), “ele implica igualmente alianças e associações informais que influenciam o comportamento; ele depende da informação e da inteligência, assim como da posição oficial que se detém”. Como referem Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977: 68-69), o poder emerge de uma relação recíproca mas desequilibrada entre indivíduos/grupos que se influenciam mutuamente, existindo, sempre, uma parte que sai com a sua posição reforçada. Dado este desequilíbrio, o poder nas organizações exerce-se, sobretudo, em direcção descendente ou hierárquica. Contudo, e dada a abrangência das variáveis mobilizadas no seu exercício, ele ocorre a nível horizontal entre iguais, ou em direcção ascendente quando os grupos subordinados exercem pressão sobre os superiores.

Por isso, nas organizações é sempre possível “*jogar com as regras*” sendo que este *jogar* “abre possibilidades de empreendimento, de invenção e de inovação” (Hutmacher, 1995: 63). Segundo Alvin Toffler (1991: 211):

“a luta para reestruturar as [organizações] segundo linhas pós-burocráticas é, em parte, uma luta para descolonizar as organizações – para libertar os referidos agrupamentos reprimidos. Na realidade, poder-se-ia dizer que o problema-chave que se depara, hoje, a todas as grandes [organizações] é saber como libertar as energias inovadoras explosivas dessas colónias ocultas”.

Com nosso trabalho de investigação empírica, temos a pretensão de mostrar quais são algumas das formas que os actores organizacionais convocam para libertar as suas energias, mesmo que estas possam não ter carácter inovador.

CAPÍTULO IV
AS RELAÇÕES DE PODER NAS ORGANIZAÇÕES (ESCOLARES)

As análises anteriormente apresentadas e a convocação dos princípios inerentes a algumas teorias sociológicas e organizacionais permitem-nos reafirmar que as relações de poder, em contexto organizacional, e tal como veremos ao longo deste capítulo, podem ser analisadas vendo o poder como um elemento substantivo – poder instituído, característico das organizações burocráticas, ou como um verbo em acção – poderes instituintes, que tendem a contrariar o carácter burocrático do funcionamento organizacional (Rocha, 2007). Os poderes instituintes, coabitando com o poder instituído, podem ser susceptíveis de criar configurações organizacionais burocráticas, mas também políticas e ambíguas.

1. A Multiplicidade das Relações de Poder e o seu Impacto nas Configurações Organizacionais

Existe uma multiplicidade de relações de poder em contexto organizacional. Atendamos ao que nos diz Alvin Toffler (1991: 204-209):

“a burocracia [nas instituições] não desaparecerá, do mesmo modo que o Estado não desaparecerá. Mas as condições ambientais que permitiram que as burocracias florescessem – e até as tornaram máquinas altamente eficientes – estão a mudar tão rápida e radicalmente que elas deixaram de poder desempenhar as funções para que foram concebidas [...]. O ressurgimento [de novas relações na família e entre pares] a que hoje assistimos não é apenas um fenómeno passageiro. Estamos a entrar [ou já entramos] numa era «pós-burocracia» [onde existem] muitas alternativas à burocracia e ao poder que ela encarna”.

A análise da problemática das relações de poder nas organizações tem vindo a afirmar-se, e sobretudo a partir de meados do século XX, como uma análise premente e necessária até porque a mesma coloca questões pertinentes no que respeita a uma compreensão heurística do funcionamento social e organizacional. Como no-lo refere Custódia Rocha (2007: 264):

“as reflexões sobre a assimetria do poder, sobre as relações assimétricas de poder, sobre um poder como uma *vontade* de alguém ou de um colectivo de impor uma força unilateral *contra a resistência* de alguém, de alguns ou de todos a quem mais não é deixada do que a possibilidade de legitimação dessa força têm vindo a ser contrapostas com outras reflexões que enfatizam, pelo contrário, as relações de poder enquanto relações de comunicação e até mesmo como relações de emancipação”.

Para corroborar a afirmação anterior, digamos que muitos autores, sendo que neste trabalho temos a possibilidade de destacar alguns, têm vindo a proceder à análise da “categoria poder” em correlação distintiva, ou não, com outras “categorias”, tais como autoridade, controlo, violência, disciplina, influência, força, relação, comunicação, resistência, entre outras. Dessas análises se podem perceber as que se integram numa perspectiva mais prescritiva e normativa das organiza-

ções e dos comportamentos dos actores e as que, pelo contrário, não negando esta perspectiva, a conseguem conjugar com uma outra perspectiva mais explicativa e descritiva do funcionamento organizacional no que às relações de poder diz respeito.

Num quadro clássico de análise, Max Weber (1993: 43) procede à distinção entre poder e autoridade/dominação legítima. Define o poder como “a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, ainda que contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade”¹⁷. Pelo contrário, a autoridade, ou o que Max Weber denomina de “dominação legítima”, implica a legitimação do poder. Assim, diz Max Weber (1993: 170): “deve entender-se por ‘dominação’ [...] a probabilidade de encontrar obediência a ordens específicas (ou a todas as ordens) por parte de um dado grupo de pessoas. Não, pois, a todo o género de probabilidade de exercício de ‘poder’ ou ‘influência’ sobre outros homens. Esta dominação (‘autoridade’), neste sentido, pode assentar nos mais diversos motivos de submissão: desde o hábito inconsciente até aquilo que são considerações puramente racionais em relação a fins”. De qualquer forma, “um determinado mínimo de *vontade* de obediência, ou seja de *interesse* (externo ou interno) em obedecer, é essencial em toda a relação autêntica de autoridade”.

Quando assim não acontece, clarifica ainda Max Weber (1993: 43), pode haver recurso à disciplina, sendo esta perspectivada por este autor como a “probabilidade de, numa multidão dada de homens, encontrar obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem, em virtude de uma atitude adestrada [...]. O conceito de ‘disciplina’ engloba o ‘treino’ da obediência acrítica e sem resistência de massas”.

Nesta sequência analítica, pode-se perceber como:

“A autoridade proporciona o poder: ter autoridade é ter poder. A recíproca nem sempre é verdadeira, pois ter poder nem sempre significa ter autoridade. A autoridade - e o poder dela decorrente - depende da legitimidade, que é a capacidade de justificar seu exercício” (Weber, cit. por Chiavenato, 2000: 305).

Considerando, então, a legitimidade como elemento central na expressão de formas de autoridade (dominação legítima), em diferentes tipos de sociedade, Max Weber (1993) criou uma tipologia de autoridade, ou seja, uma tipologia de “poder legítimo”: A autoridade tradicional-patriarcal que caracteriza as sociedades não capitalistas – é tradicional a dominação fundada na crença no carácter sagrado das antigas tradições e na legitimidade daqueles que foram chamados pela tradição a exercer a autoridade; A autoridade carismática – é carismática a dominação fundada

¹⁷ “Uma definição de poder tornada clássica através da posterior construção da fórmula: ‘O poder de A sobre B é a capacidade de A conseguir que B faça alguma coisa que ele não teria feito sem a intervenção de A’” (Rocha, 2007: 243).

sobre um devotamento fora do quotidiano e justificado pelo carácter sagrado ou pela força heróica de uma pessoa e da ordem revelada ou criada por ela; A autoridade racional - legal – é racional a dominação fundada na crença na legalidade das ordenações como a da legalidade dos títulos daqueles que exercem a dominação.

Max Weber (1967: Introdução), então, concebe a autoridade racional - legal como um poder legitimado que, em determinadas circunstâncias, tal como no âmbito do “capitalismo do ocidente moderno” e da “organização racional capitalista do trabalho (formalmente livre)” constitui “o poder mais decisivo da nossa vida moderna” e, em suma, um poder que se “identifica sobretudo com a dominação” como o próprio autor reiteradamente reconhece.

Na opinião de Custódia Rocha (2007: 244):

“As concepções de poder (autoridade) de Max Weber, como aliás a concepção de poder apresentada por Talcott Parsons, implicam que se perspectivem cenários de poder não só de legitimação mas também de controlo, hierarquia e assimetria entre quem detém a autoridade (um “actor” ou um “colectivo”) e quem a considera legítima e, por isso, se submete a ela”.

Acrescenta a autora (2007: 244) que:

“O conceito de poder como “dominação legítima”, sendo embora um conceito que perpassa em grande parte de estudos, produzidos, sobretudo, até à década de setenta do século XX, nos mais variados âmbitos de produção académica, incluindo a ciência política, a sociologia das organizações, a sociologia da educação e a investigação feminista [...] tem vindo a sofrer críticas e reformulações várias”.

Com a proposta teórica de Hannah Arendt (1986: 64), por exemplo, o poder “corresponde à capacidade humana de não só agir, [mas] agir em conjunto” [num registo do tipo de] poder comunicativo” entre actores, independentemente da posição hierárquica na organização. Trata-se, aqui, já não de uma concepção assimétrica de poder mas sim de uma concepção simétrica. Nas organizações, todos ganham com o “poder comunicativo” e, quando assim não acontece, na opinião de Hannah Arendt (1994), já não se pode falar de relações de poder mas sim de “expressões de violência”.

Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977: 30-32), no âmbito da análise das organizações, foram dos primeiros autores a mostrar que:

“é preciso desligar-nos desta concepção puramente negativa e repressiva do poder que se afirmou nos últimos anos através de diversas correntes de análise [...], concepção que vê, na existência de relações de poder e dos problemas que elas sustentam, o simples produto [...] e a prova da impregnação de uma estrutura de autoridade, de um modo de dominação social [...]”.

Feita a crítica, os mesmos autores (1977: 65) não deixam de alertar para o carácter relacional do poder: “Agir sobre o outro é entrar em relação com ele, e é nesta relação que se desenvolve o poder de uma pessoa A sobre uma pessoa B. O poder é então uma relação e não um atributo dos actores”.

Erhard Friedberg (1993: 116) explicita:

“O poder não é um atributo e não pode ser possuído. Não é um bem que se possa levar consigo para o armazenar algures, ou para o economizar como se fosse dinheiro [...]. Tal como o amor e a confiança, o poder é inseparável da relação através da qual ele se exerce, e que liga entre si pessoas concretas à volta de objectivos específicos”.

Também Steven Lukes (1980a: 828) efectua críticas ao conceito de poder como “dominação legítima”, defendendo, mesmo, que este conceito tem originado, na maior parte das ciências sociais, concepções que revelam as dinâmicas assimétricas do poder, dinâmicas essas que revertem para a desigualdade – “uma noção que focaliza as capacidades diferenciais dos actores dentro de um sistema para assegurar as vantagens e os recursos valiosos, mas escassos”; para a dependência – “em que B se conforma com a vontade ou os interesses de A não em virtude de quaisquer acções discerníveis de A, mas em virtude das relações mesmas entre A e B”; para a aquiescência e o controlo – em que se pode enfatizar o domínio da vontade de uns sobre a vontade de outros. Neste caso, e devido à possível assimetria existente entre a aquiescência e o controlo, o poder pode implicar resistência e conflito. Veja-se que o poder, enquanto controlo, ainda segundo Steven Lukes, revela-se fundamental para a análise das organizações burocráticas na medida em que nestas o controlo é exercido por meio de regulamentos, normas e comunicações formais, elementos chave da estrutura do poder.

Exposta a tipologia anterior, Steven Lukes (1980b: 31) vai criticar a “visão unidimensional do poder [que] pressupõe uma concepção liberal dos interesses”, “a visão bidimensional” que realça uma linearidade relacional e que acentua aspectos que configuram o poder enquanto relação essencialmente assimétrica e vai propor um modelo de análise organizacional em que destaca a “visão tridimensional do poder”, uma visão em que o poder é visto a partir de um “modelo mais relacional” e, por isso, um modelo mais compreensivo para a análise do poder enquanto elemento favorecedor de relações de poder nem sempre assimétricas.

É nesta tentativa de alargar a noção de poder que Philippe Bernoux (1995), por exemplo, vai distinguir poder de estratégia. No que respeita ao poder: “*O poder de A sobre B é a capacidade de A conseguir que B faça alguma coisa que ele não teria feito sem a intervenção de A*”; no que respeita à estratégia: “*O poder de A sobre B é a capacidade de A conseguir que, na sua relação*

com B, os termos da troca lhe sejam favoráveis”. Defende este autor (1995: 153-154) que a posição hierárquica não chega para que se tenha poder. Para que o poder da posição hierárquica chegasse, o poder teria de ser legitimado e convertido em “autoridade”. E, “É claro que é desejável que poder e autoridade se impliquem. Mas a experiência quotidiana prova que isso nem sempre acontece”, precisamente devido às estratégias provindas das bases organizacionais.

Segundo Robert Dahl (1986: 53) o poder é a “capacidade de A [...] causar resultados favoráveis às preferências ou desejos de A [e a] influência é uma relação entre actores”. Deste modo, a pessoa que exerce influência, deve conhecer os actores que vai influenciar, de modo a melhor gerir as suas características pessoais e todas as variáveis para alcançar as metas desejadas. A este respeito, diz-nos Jeffer Pfeffer (1994: 235):

“as organizações não são colecções de indivíduos isolados que tomam decisões e agem numa esplêndida solidão. São, acima de tudo, situações sociais em que pessoas interagem com os seus colegas. Somos influenciados pelo que os nossos colegas dizem e fazem – o efeito da prova social – e pelas coisas que os outros fazem para que gostemos deles e pensemos bem deles. Também somos influenciados pelas emoções que se criam e usam nas situações sociais”.

Sewart Clegg (1990) fala-nos dos “circuitos do poder” existentes nas organizações. Estes circuitos permitem a visualização de correlações disjuntivas intensas entre: poder/influência; poder/autoridade; poder de/poder sobre; poder como acto/poder como capacidade; ter poder/exercer poder; poder episódico/poder disposicional; dimensão causal/dimensão relacional; poder como forma de dominação/poder como fonte de emancipação; as duas faces do poder/poder tridimensional; poder de decisão/poder de não decisão, etc...

Anthony Giddens (2000: 41) alerta-nos para o facto de que:

“Entre as muitas interpretações do poder na teoria social e política, surgem duas perspectivas principais. Uma defende que a melhor maneira de conceptualizar o poder é considerá-lo como a capacidade de um actor para alcançar as suas vontades, mesmo que à custa das vontades daqueles que lhe possam oferecer resistência – o tipo de definição empregue por Weber, entre muitos outros actores. A segunda defende que o poder deverá ser visto como uma propriedade do colectivo [...]. Entendo [...] que nenhum destes modos de conceber o poder, quando considerados separadamente, é apropriado, pelo que os devemos articular enquanto características da dualidade da estrutura”.

Se assim fizermos, e na esteira de Anthony Giddens (2000: 89-90-91), podemos ver como:

“ [...] O ‘poder’ encontra-se situado entre duas noções mais amplas: a de capacidade transformadora, por um lado, e a de dominação, por outro. O poder é relacional mas só opera através da utilização da capacidade transformadora [...]. Uma vez entendido como a capacidade, o poder encontra-se intrinsecamente relacionado com a agência humana [...]. A capacidade transformadora surge envolvida nas tentativas dos actores para conseguirem que os outros ajam de acordo com as suas vontades [...]. As estruturas de dominação implicam assimetrias dos recursos empregues na manutenção das relações de poder no interior e entre os sistemas de interacção”.

Como nos diz Custódia Rocha (2007: 279) “com a concepção de poder relacional apresentada por Anthony Giddens, entre outros, contraria-se a tese weberiana do poder como imposição de arbitrio por parte de uma pessoa sobre a conduta das outras”. Refere também a autora que a discussão académica em torno da problemática dos poderes ou das relações de poder apresenta desconstruções teóricas efectivas nos trabalhos designados pós-estruturalistas. Michel Foucault, por exemplo, defende, como veremos, uma definição abrangente de poder mas não sem a contrapor a outros conceitos que o autor considera terem vigorado na sociedade moderna. Trata-se dos conceitos de biopoder e de poder disciplinar.

O biopoder é um tipo de poder com o qual se tenta:

“fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostasia, assegurar as compensações, em suma, instalar mecanismos de segurança em volta do aleatório inerente a uma população de seres vivos” (Foucault, 1977: 219, cit. por Rocha, 2007: 276).

O biopoder, sintetiza Custódia Rocha (2007: 276),

“origina uma sociedade gerida pelo peso normativo da regulação e da normalização dos comportamentos individuais e colectivos. É esta a técnica específica de um poder instituído que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objectos e como instrumentos do seu exercício, um mecanismo posto em jogo pelos aparelhos e instituições, nomeadamente as estatais, mecanismo que criou formas de estar, inscrições nos corpos e nas mentalidades e que, ao longo de vários séculos, foi impeditivo da emergência e da afirmação de poderes instituintes, tratando-se, por isso, de um mecanismo tendente à dominação pela uniformização dos comportamentos”.

O biopoder materializa-se em formas de poder disciplinar, isto é:

“uma modalidade de aplicação do poder que aparece entre o fim do século XVIII e início do século XIX. O ‘regime disciplinar’ caracteriza-se por um certo número de técnicas de coerção que se exercem segundo um painel sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos, os corpos” (Revel, 2004: 50, cit. por Rocha, 2007: 276).

O “poder disciplinar”, diz Michel Foucault (1983: 221, cit. por Rocha, 2007: 276), “é exercido por meio da sua “invisibilidade” através de tecnologias normalizadoras do sujeito”. E, porque assim pensa, Michel Foucault (1983: 221, cit. por Rocha, 2007: 276-277) vai criticar as dimensões de dominação do biopoder e do poder disciplinar e vai apresentar a seguinte definição de poder:

“Por poder não quero dizer ‘o poder’, como um conjunto de instituições e de aparelhos que garantem a sujeição dos cidadãos num determinado Estado. Por poder também não entendo um modo de sujeição que, por oposição à violência, teria a forma de regra. Por fim, não entendo ainda um sistema geral de dominação exercido por um elemento ou por um grupo sobre outro, e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessariam todo o corpo social. A análise, em termos de poder, não deve postular, como dados iniciais, a soberania do

Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas as suas formas terminais. Por poder parece-me que se deve compreender, em primeiro lugar, a multiplicidade das relações de força imanentes ao domínio em que se exercem e constitutivas da sua organização; o mecanismo que, por via de lutas e de confrontos incessantes, as transforma, as reforça, as inverte”.

A definição anterior é completada por Michel Foucault (1994: 96-97-98, cit. por Rocha, 2007: 278) por uma série de considerações que, estamos em crer, sintetizam bem o que entendemos por relações de poder:

“o poder está em toda a parte; não que englobe tudo, mas porque vem de toda a parte [...], o poder não é uma instituição e não é uma estrutura [...] não é qualquer coisa que se adquire, se arranca ou se partilha, qualquer coisa que se guarda e se deixa escapar; o poder exerce-se a partir de um sem número de pontos e num mecanismo de relações não igualitárias mas móveis [...]. As relações de poder não estão em posições de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; elas têm, onde funcionam, um papel directamente produtor”.

Então, e como no-lo reporta Custódia Rocha (2007: 277):

“A análise de Michel Foucault, de facto, permite-lhe defender que existe um complexo de micropoderes em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e organizacional e que a análise do(s) poder(es) deve incluir as relações e articulações que são estabelecidas entre o poder instituído (e suas ramificações) e o conjunto dos micropoderes, o conjunto dos poderes instituintes [provindos das bases institucionais]”.

Associada à grande pluralidade de perspectivas sobre as “categorias de análise” com as quais o poder deve ser conjugado, ou das quais o poder deve ser dissociado, encontra-se uma outra pluralidade das designadas tipologias do poder que congregam várias fontes ou bases de poder.

Neste âmbito, não podemos de deixar de fazer referência a J. French e B. Raven (1975, cit. por Afonso, 1991a: 25) que nos propõem cinco bases de poder: poder legítimo, poder de referente, poder de especialista, poder de recompensa e poder coercitivo. Explicitando: O poder legítimo existe quando o indivíduo reconhece o direito ou a capacidade legal de o outro exercer influência sobre ele. O poder de referente baseia-se na vontade de quem é influenciado de se identificar com a pessoa que o influencia. A força deste poder está directamente relacionada “com o carisma da pessoa, com o grau de prestígio e de admiração que a pessoa influenciada lhe atribui” (Stoner e Freeman, 1985: 210). O poder de especialista baseia-se na crença de que quem influencia tem conhecimentos especiais sobre as tarefas a realizar, conhecimentos esses que a pessoa influenciada não possui. Como nos reitera Almerindo Afonso (1991a: 24), “o poder de influência que um agente social exerce sobre uma pessoa P numa dada situação [...] poderá ser [medido] em termos de mudança [em forma] de controlo positivo, se ocorrer no sentido desejado por O, e em controlo negativo, na

hipótese inversa”. O poder de recompensa emana do facto de uma pessoa “ter capacidade de recompensar outra [...] pela execução das ordens ou pelo atendimento de outros requisitos” (Stoner e Freeman, 1985: 209). O poder coercitivo baseia-se na capacidade de quem tem o poder de punir pelo não cumprimento das tarefas sendo, por isso, o lado negativo do poder de recompensa.

Existem nas organizações, então, vários tipos de poder que os actores organizacionais convocam em maior ou menor grau e sempre em seu proveito. Michel Crozier (1981) fala-nos de dois tipos de poder que podem ser accionados nas organizações: o poder de perito – que resulta de uma determinada qualificação e que está ligado às capacidades pessoais dos actores para controlar as fontes de incerteza, e o poder funcional hierárquico – que advém das funções desempenhadas pelos indivíduos na estrutura organizacional.

Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977) apresentam-nos vários tipos de poder organizacional: O poder de especialista – posse de uma competência ou de uma especialização funcional dificilmente substituível; o poder das relações com o meio – poder estratégico que os actores utilizam para adaptar os seus conhecimentos às relações que umas organizações estabelecem com as outras; o poder das redes de comunicação – poder que faz com que os actores dotados de informação ajam sobre aqueles que a não possuem; o poder das regras organizacionais – os actores organizacionais detêm tanto mais poder quanto mais conhecerem as regras organizacionais e as utilizarem em seu proveito.

Michel Foucault, ao mesmo tempo que clarifica o que entende por poder, biopoder e poder disciplinar, como vimos, vai também apresentar uma configuração que gira à volta dos micropoderes. Os micropoderes:

“enformam tal ou tal tipo de actividade e [...] podem obedecer a ‘diagramas’ comuns ou homogéneos [ou não]. Como o exercício do poder provoca resistências sem as quais ele não se concebe [...] Foucault vai explorar o tema do poder e das relações de poder em múltiplas direcções [e também] nas suas relações com os fenómenos da resistência (relação dual, teoria dos jogos de poder, estruturas de armadilha e de contra-pé)” (Ewald, 2004: 34, cit. por Rocha, 2007: 277-278).

Também na literatura organizacional, muitas vezes, se defende que determinados tipos de poder (ou bases do poder) originam determinados tipos de organizações. Amitai Etzioni (1974: 32, 40-45, 72-84) apresenta uma “tipologia das organizações” construída, precisamente, a partir do cruzamento entre diferentes “tipos de poder” com diferentes “tipos de participação”. Explicitamente quanto aos tipos de poder, Amitai Etzioni destaca: O poder normativo – que “reside na distribuição e manipulação de recompensas simbólicas e privações por meio do emprego de líderes, manipulação de meios, distribuição de símbolos de estima e prestígio, administração de rituais, e influência

sobre a distribuição de ‘concorrência’ e ‘resposta positiva’”. O poder normativo origina organizações normativas que são “entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores [...]. As organizações profissionais [entre as quais a escola] utilizam principalmente controlos normativos; O poder remunerativo – que “é baseado no controlo sobre os recursos materiais e recompensas, através da distribuição de salários e retribuições, adicionais, etc.”; O poder coercitivo – que “reside na aplicação ou ameaça de aplicação de sanções físicas, tais como a imposição de castigo, deformidade ou morte; geração de frustração por meio da restrição dos movimentos; ou controlando através da força a satisfação de necessidades como alimentação, sexo, conforto e outras”.

Gareth Morgan (2006) ao mesmo tempo que aponta alguns factores que considera importantes e determinantes no alcance e exercício do poder organizacional: a autoridade formal (a principal fonte de poder organizacional, principalmente nas modernas organizações burocráticas), o controlo de recursos escassos, o uso da estrutura organizacional mediante normas e regulamentos, o controlo do poder decisório, o controlo do conhecimento e da informação, o controlo de tecnologias, a habilidade para lidar com as incertezas e as ambiguidades, as alianças interpessoais e o controlo sobre contra-organizações, constrói um quadro teórico com o qual, a partir dos elementos “poder”, “conflito” e “interesses”, classifica as organizações em “unitárias”, “pluralistas” e “radicais”.

Assim, e tendo em conta, especificamente, o elemento “poder”, o autor mostra como numa organização unitária o papel do poder (relacional) é largamente ignorado ou consubstanciado em formas de autoridade (formal) ou em formas de controlo. Trata-se de um tipo de organização em que se supõe agir em conformidade com o alcance de propósitos que são consensualmente partilhados por todos os membros que a compõem e que, assim, tornam legítimos a autoridade e o controlo. Numa organização pluralista, o poder é uma variável crucial uma vez que é através dele que os interesses plurais são alcançados e os conflitos são resolvidos. A organização é vista como um *locus* onde existe uma pluralidade de detentores de poder que o extraem de uma pluralidade de fontes. Numa organização radical, o poder é um fenómeno que é desigualmente distribuído e que obedece à divisão de classes. Trata-se de um tipo de organização que se encontra na dependência de formas de controlo social.

Tal como para outros autores (Etzioni (1974, Morgan, 2006), é nossa convicção que as relações de poder enformam tal ou tal tipo de organização assim como as empurram em direcção a determinadas e várias configurações estruturais. Neste registo, António Fernandes (1998: 54) con-

sidera que a “Estrutura e [o] poder são fenómenos que se implicam mutuamente. Sem aquela, este não se desenvolve, e sem um tal desenvolvimento a estrutura não se consolida”.

Alguns outros autores, na análise que fazem das estruturas organizacionais, consideram que as estruturas (das organizações burocráticas) são, em si mesmas, mecanismos formalizados de controlo. O controlo estrutural está previamente definido nas premissas que sustentam a tomada de decisões e que se relacionam, explicitamente, com as regras, os critérios de selecção de pessoal, a complexidade organizacional, a formalização, a centralização, entre outras, premissas essas que conferem às organizações características estruturais de controlo (Perrow, 1990).

Henry Mintzberg (1995: 319 e ss.) vai defender que “um certo número de factores de poder entram [...] na concepção da estrutura [sendo que] três hipóteses descrevem um certo número de resultados de investigação que dizem respeito a estes factores do poder”. São elas:

- “ – Quanto maior for o controlo externo exercido sobre a organização, mais centralizada e formalizada é a estrutura [...]. Os dois meios mais eficazes para controlar uma organização a partir do exterior são (1) fazer com que a pessoa que dispõe de mais poder para tomar decisões – nomeadamente o seu chefe executivo – seja responsável por tudo quanto se passa na organização; e (2) impor à organização padrões claramente definidos. O primeiro centraliza a estrutura, o segundo formaliza-a [...];
- As necessidades de poder dos membros de uma organização tendem a criar estruturas que são excessivamente centralizadas [...];
- Existe em matéria de estrutura (e de cultura) uma moda que leva as organizações a conformarem-se com a moda do momento, mesmo que não seja apropriada para a organização [...]”.

Erhard Friedberg (1993: 12-13), entre outros, desfaz esta noção de “estrutura como controlo” (Perrow, 1990) ou “controlo sobre a estrutura” (Mintzberg, 1995) mostrando como a análise da acção colectiva dos actores nas organizações pode ser tratada a partir perspectivas teóricas diferenciadas. Se, de um lado, é possível analisar o funcionamento organizacional a partir de uma perspectiva sincrónica reveladora de

“uma ordem [...] imposta que se baseia num conjunto de estruturas claramente delimitadas, estáveis, fixas e formalizadas e que representa a permanência e a reprodução de modo sempre idêntico [sendo que] a acção resulta aí do cálculo quer dizer de uma racionalidade instrumental, e é disciplinada por relações fins/meios claras e explícitas”,

do outro lado, a organização pode ser vista segundo:

“a lógica mais afectiva que instrumental [...] que exige, ao contrário, uma perspectiva diacrónica [que nos] remete para a esfera política [...] de um movimento de essência mais ou menos espontâneo, de fronteiras incertas e com estruturas fluidas, [...] informais, de um movimento que representa o devir, o surgimento do novo [...]”.

Anthony Giddens (2000: 5) explica bem como “funcionalismo e estruturalismo concedem prioridade ao objecto sobre o sujeito ou, em certo sentido, à estrutura sobre a acção” e, criticando este “determinismo estrutural”, o autor (2000: 11) vai “demonstrar [...] que, na teoria social, as noções de acção e estrutura se pressupõem uma à outra [e] que o reconhecimento desta dependência [...] é em si uma relação de tipo dialéctico”.

Anthony Giddens (2000: 14) tem a preocupação de clarificar o que entende por acção:

“Tal como a utilizo aqui, a ideia de acção ou de agência, não se refere a uma série de factos discretos combinados entre si, mas a um fluxo contínuo da conduta. Talvez devêssemos definir a acção [...] como envolvendo uma corrente de intervenções causais, concretas ou projectadas, de entes corpóreos no decorrer do processo de acontecimentos que ocorrem no mundo”.

Assim clarificada a noção de acção ou agência, Anthony Giddens (2000: 14) explica a sua correlação com a noção de estrutura:

“[...] todo o processo de acção corresponde à produção de algo novo, mas, ao mesmo tempo, toda a acção apenas existe na continuidade com o passado, o qual fornece os meios para que aquela se inicie. Por conseguinte, a estrutura não deve ser concebida como uma barreira à acção, mas sim encontrando-se envolvida na sua produção [...]”.

Assim, continua o autor (2000: 46): “É essencial para as ideias aqui desenvolvidas sublinhar que as instituições não funcionam apenas ‘por detrás’ dos actores sociais que as produzem e reproduzem”. E (2000: 67) resume: “As modalidades de estruturação são mobilizadas pelos actores no decorrer da produção da interacção, mas são também, ao mesmo tempo, os meios de reprodução das componentes estruturais dos sistemas de interacção”.

Como refere Custódia Rocha (2007: 280):

“a concepção dinâmica de estrutura e a própria análise das tensões que lhe estão subjacentes têm permitido admitir que uma organização não é um conjunto integrado, mas o encontro de um equilíbrio propriamente organizacional e da projecção, sobre o nível organizacional, dos efeitos do poder [...], [num] sistema formado pelo conjunto dos sistemas particulares [em interacção permanente e que por isso mesmo] não absorve, não controla todos os comportamentos que produz. Cria, [pelo contrário o proibido] [...] [que se transforma] simultaneamente em fonte de desvio, de reformas e de transformação selvagem, isto é, de contestação”.

Este quadro teórico de análise coloca-nos questões muito pertinentes, questões, essas, que vamos tentar transpor para a análise da escola como organização educativa atravessada por múltiplas relações de poder.

2. A Escola como Organização Educativa Atravessada por Relações de Poder

Expostas, no capítulo anterior, as características essenciais das teorias e modelos analíticos das organizações que privilegiamos para a realização do quadro teórico deste trabalho e feita, no ponto anterior, uma análise sobre a problemática das relações de poder em contexto organizacional, estamos em condições de proceder a uma reflexão sobre o funcionamento da escola (portuguesa) como organização, um funcionamento multifacetado, no que às relações de poder diz respeito.

Digamos, então, a par com Almerindo Afonso (1991b: 134) que:

“ [...] as organizações [...] são susceptíveis de ser analisadas em termos de relações de poder ou de micropoderes [e que] a escola, como organização que é, só pode constituir-se e, portanto, também sociologicamente entender-se, enquanto contexto social atravessado por relações de poder” (Afonso, 1991: 134).

Como se pode deduzir da leitura de obras e de autores que se afirmam como referências de relevo neste âmbito de análise, a escola apresenta modos de funcionamento que em muito revertem para a teoria da burocracia. Na opinião de Alvin Toffler (1991: 223), a escola é:

“o melhor exemplo de [uma] organização feudal que sobreviveu até aos nossos dias [...] onde cada departamento é uma baronia e professores titulares regem [professores] [...], que constituem o corpo de servos. Este remanescente feudal está incrustada no seio da [sua] estrutura administrativa burocrática – e frequentemente em guerra com ela”.

Walo Hutmacher (1995: 59) reitera a ideia de que as escolas fazem parte das organizações do tipo burocrático “devido ao seu modo predominante de regulação e de exercício do poder [e a sua] legitimidade do poder baseia-se na crença generalizada de que é justo obedecer às leis e às regras fixadas segundo procedimentos legais e formalizados”.

Para Amitai Etzioni (1974: 19), a escola é uma organização normativa de tipo burocrático e a escola como organização burocrática reflecte a parte visível e oficial da organização. A que está consagrada na legislação e nos regulamentos, exactamente a que determina a atribuição de competências e distribui tarefas para a consecução de metas específicas. Assim acontece mesmo que Amitai Etzioni (1974: 148-150) tenha a preocupação de salientar que:

“A escola é uma organização normativa menos típica, uma vez que as elites organizacionais têm menos poder de liderança, desempenhando os líderes informais um papel mais central no controlo dos participantes dos níveis inferiores, a que não será alheio o facto, do grau de integração dos membros na actividade organizacional ser mais baixo e, paralelamente, existir um maior grau de diferenciação na constituição da organização”.

Michel Foucault (1977, cit. por Rocha, 2007: 280) é peremptório ao afirmar: “[...] uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica a sua essência”. Por isso, o mesmo autor, questionando o “poder disciplinar”, pergunta: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”

Burocraticamente, normativamente ou com processos de fiscalização mais ou menos acen- tuados, tem-se analisado a escola como organização como possuidora de “um conjunto de valores e interesses consensuais, sublinhando a ordem e as regras”, sublinhando, em suma “a sua ima- gem racional” (Glatter, 1995: 150) que pode ser identificada pela “definição dos objectivos educa- cionais e da concepção dos planos de acção, assim como da necessidade da escola “exibir uma *face pública*” (Brunsson, 1989, cit. por Sá, 1997: 167), o que é operacionalizado através dos pro- fessores e de outros agentes condutores do processo educativo e através dos alunos receptáculos desse mesmo processo dito racional porque legal.

Licínio Lima (1998:155) tem vindo a defender que:

“Em Portugal, a tradicional centralização política e administrativa e o correspondente controlo político – admi- nistrativo da escola, sem tradição de autonomia configuram um “ centralismo educativo¹⁸” (aspas do autor) comandado por um aparelho administrativo central (o Ministério da Educação) que todos atacam (...), mas que resiste obstinadamente mesmo aos propósitos reformistas dos seus responsáveis políticos”¹⁹.

Segundo este investigador, a imagem do poder da burocracia “como *imperium in império*, por oposição ao poder político, é confrontada com a imagem inversa que destaca o seu conceito instrumental (funcional), ao serviço de uma orientação política, designadamente de uma política antidemocrática”. Com estas características particulares, a imagem burocrática da escola portu- guesa é indutora de um modelo que Licínio Lima (1998: 157) designa de *burocracia à portuguesa*, afastando-se do tipo – ideal de Max Weber. Trata-se de uma escola, em suma, onde escasseia a racionalidade mas sobeja o centralismo e o controlo burocrático através de normas de aplicação universal e uniforme.

Para este investigador (1998: 157):

¹⁸ Segundo Manuel Lucas Estêvão (cit. por Lima, 1998: 155, nota 62) “ O Estado é a sede “iluminada” do poder oposta à” barbárie da província”. Os aparelhos jurídicos – administrativos do Estado administram a justiça e a educação de maneira “igual para todos”. Assim, nascem e se desenvolvem os modelos e os sistemas educativos únicos para todo o território nacional.

¹⁹ Segundo Licínio Lima (1998: nota 63) “Já Oliveira Salazar, em discurso proferido em 1940, se insurgia contra o burocrata da administração públi- ca, a quem contrapunha o “velho tipo de funcionário”, minucioso e dedicado, um servidor militante da causa pública”.

“Neste exacto sentido, a administração pública portuguesa constituiria uma burocracia parcial, isto é, um modelo administrativo e organizacional que acentuaria o controlo burocrático centralizado e tenderia a desprezar outras dimensões mais relacionadas com a racionalização. Mais do que uma burocracia impositiva de racionalidade, ela seria uma burocracia do controlo, apresentando uma forte tendência para o *desburocrático* ou uma orientação burocrática. A sua imagem negativa de autoritarismo e de rigidez, de intolerância e de irresponsabilidade, de ineficácia e até de corrupção, parece configurar seguindo M. Crozier e o caso da França, uma burocracia à portuguesa, uma má imitação de um modelo pretensamente racional, mas que dele apenas reproduz algumas dimensões; eventualmente aquelas que são mais congruentes com certos traços histórico – culturais – uma dada concepção de autoridade e uma tradição centralista e unitária. Enquanto miscigenação de elementos radicados apenas em algumas dimensões de um modelo racional – legal e de bastantes outras que são, sobretudo, a sua negação”.

Este modelo “dá uma imagem altamente pré-determinada, integrada e fechada das organizações [...] onde a previsibilidade dos comportamentos dos actores é grande”, existindo para tal “regras escritas que definem o comportamento aceitável e [o] planeamento prévio” (Estêvão, 1998: 179), aspectos que são fortemente identificados no nosso sistema educativo, nomeadamente ao nível do *corpus legislativo* que o suporta.

Segundo João Formosinho (1985: 7):

“a escola portuguesa rege-se pelo *legalismo* ou *normativismo*; pela *uniformidade* - normas iguais para todas as escolas; pela *impessoalidade* - não são tomados em consideração os condicionalismos de ordem pessoal; pelo *formalismo* - todos os documentos são escritos (normas, decisões, instruções, [...]) quer os provenientes dos serviços centrais quer mesmo os que resultam de decisões ao nível da escola; pelo *centralismo* - as normas gerais são da competência dos serviços centrais e não da escola, sendo tudo previsto com antecedência; e pela *hierarquia* - o que exerce um cargo tem autoridade sobre o que está imediatamente abaixo da cadeia hierárquica”.

Características que, segundo este investigador, são típicas da burocracia veiculada por Max Weber. João Formosinho (2005: 19) explicita que este

“modelo centralizado não é apenas um sistema técnico de decisão, baseado numa racionalidade de base legal, mas um sistema de distribuição desigual do poder entre o centro e a periferia. É um sistema de dominação, como referia Max Weber. Tal processo de distribuição do poder e de responsabilidade tem consequências cívicas no tipo de vida democrática”.

Apesar das várias tentativas de mudança *por decreto*, nomeadamente no que diz respeito à gestão e direcção escolar, “o modelo da administração pública do ensino tem sido o da administração estatal directa concentrada” (Formosinho, 2005: 99). As escolas têm sido e continuam a ser “telecomandadas por controlo remoto”, aliás desiderato ainda mais presente com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. Na realidade, a direcção da Escola, em si mesma, reside nos serviços centrais e a gestão escolar é caracterizada, fundamentalmente, por práticas normativistas e hierárquicas. Paralelamente a este facto, o fluxo das tarefas e das acções a realizar

pelos indivíduos obedece a procedimentos formalizados de regulação e o controlo e a apreciação da realização dessas tarefas são feitos em conformidade com as regras e as normas estabelecidas. Deste modo, a organização formal a que a escola portuguesa está sujeita, como escreve Bartolomeu Valente (1985:59), caracteriza-se pela “imposição de um padrão único em todos os domínios da escola, desde as instalações e equipamentos às disciplinas e respectivos currículos, passando por horários, calendário [escolar], objectivos da docência, avaliação, metodologias [...]”, em suma, a organização formal da escola portuguesa está sujeita a um poder substantivo que tudo tenta delimitar.

Segundo Licínio Lima (1998:159), “De um ponto de vista jurídico – normativo é inegável que o desenho organizacional da escola, os arranjos organizacionais e as suas estruturas formais estão predeterminados. Para este investigador, o controlo burocrático a que a escola está sujeita tem determinado a sua estrutura de acordo com um modelo imposto uniformemente em todo o país. Desta feita, o modelo racional da organização assenta em princípios burocráticos que muitas vezes revertem para princípios próximos do taylorismo com os quais se pretende que tudo seja perfeito. Na teoria da burocracia existe uma divisão clara entre os que decidem e os que executam; a obsessão pelo controlo, pela legalidade e por regras normativas definidas do topo da “pirâmide” para a base. A organização, e nomeadamente a organização escolar, pode ser vista, reiteramos, como “o tipo ideal da burocracia de Max Weber, inscrevendo-se no modelo que põe em destaque a estrutura hierárquica de autoridade” (Sá, 1997: 120).

Assim, e retomando Licínio Lima (1998: 66), a escola é uma organização:

“controlada centralmente pelo Estado, em que a mobilização de interesses e de grupos antagónicos se pode tornar mais difícil, seja por falta de espaço de intervenção, seja mesmo devido aos efeitos da socialização para a conformidade, indispensável e funcional num sistema centralizado” (Lima, 1998: 66).

No entanto, e apesar de assim ser, algum grau de liberdade os actores educativos possuem para encontrar nas *margens* das normas instituídas *brechas* através das quais emergem normas instituintes “que resultam da capacidade estratégica dos actores escolares [...], mas também, [das] capacidades criativas de inovação e de mudança organizacionalmente sediadas” (Lima, 2003: 112).

No plano da acção organizacional, nenhuma escola funciona com o rigor estabelecido pelo modelo burocrático até porque este não passa de um “tipo ideal”. De facto, as orientações são interpretadas de modo diferente em cada escola e, simultaneamente, dentro da mesma organização. Deste modo, a formalidade característica da burocracia é desvanecida um pouco na instituição

escolar quando se tem a preocupação de salientar que a escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa. A sua compreensão crítica só é possível recorrendo ao estudo da organização escolar em acção e não apenas às estruturas formais e oficiais, através do recurso a modelos teóricos que nos permitam focalizar a organização “mapeando e interpretando os *choques* de racionalidades distintamente ancoradas, acedendo a versões não oficiais da realidade” (Lima, 2003: 7-11).

Licínio Lima (1998:160-162), para a efectivação de uma análise organizacional escolar em que convoca o modelo burocrático e o modelo da anarquia organizada, afirma que perante “o domínio das disfunções do sistema organizativo”, é possível concluir que a organização escolar revela uma realidade dual. De um lado a face formal visível, normativa e burocrática; de outro lado a face informal e, normalmente, oculta. Assim:

“a acção organizacional ora apresentará um modo de funcionamento a que chamaremos conjuntivo, ora apresentará um modo de funcionamento disjuntivo. Neste sentido, na escola [...] ora se ligam objectivos, estruturas, recursos e actividades e se é fiel às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas”.

Ao fenómeno organizacional que resulta da combinação do modelo burocrático com a anarquia organizada, este investigador designa de “*modo de funcionamento díptico da escola como organização*”. Para este investigador, a dualidade da “ordem burocrática da conexão [com] a ordem anárquica da desconexão” dá-nos uma perspectiva do funcionamento da mesma escola, que “não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas” (Lima, 1998: 162-163).

Assim, o estudo sociológico das organizações, não desprezando a perspectiva burocrático – racional, “concentra-se predominantemente no plano da acção organizacional e, no que ao plano das orientações diz respeito, focaliza sobretudo outro tipo de estruturas e de regras, menos visíveis. [...] A abordagem da escola, como organização, remete-nos desde logo para o equacionar, de distintos modelos de análise, que depende do *olhar* com que pretendemos empreender a nossa focalização – uma focalização normativa (estruturas e regras formais), uma focalização interpretativa (estruturas ocultas e regras não formais e informais) e uma focalização descritiva (estruturas manifestas e regras efectivamente actualizadas)” (Lima, 1998: 166 - 169).

Segundo Licínio Lima (2003: 111), “os modelos organizacionais de escola são por natureza plurais e diversificados, em graus variáveis mesmo no interior de uma dada escola”, o que nos permite, na perspectiva do mesmo autor (1998: 93), conceptualizar a escola, simultaneamente, como “*locus de reprodução e locus de produção de políticas*”. Nesta análise multifocalizada, Licínio

Lima (2003: 94) propõe uma análise dos modelos organizacionais de escola que valorize o seu estudo:

“[...] quer do plano das orientações para a acção, quer do plano da acção, nos seus diferentes níveis [...]. Porque [...] as organizações são sempre as pessoas em interacção, e porque os actores escolares dispõem sempre de *margens de autonomia* relativa [...] mesmo quando esta não se encontra juridicamente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada”.

De facto, “os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por alguém, não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras” (Lima, 2003:94).

Neste registo, Licínio Lima (1998: 598) tem vindo a mostrar como:

“[...] os modelos organizacionais de escola são por natureza plurais e diversificados, em graus variáveis e mesmo no interior de uma dada escola. As regras efectivamente actualizadas, em uso efectivo na acção, se não podem total e generalizadamente ignorar as regras contidas nos modelos de orientação para a acção, podem contudo centrar-se mais numas do que noutras, estabelecer articulações entre elas, encontrar novas soluções criativas, ou mesmo virem a ser extraídas, e deduzidas, de acções antecedentes em que foram implicitamente praticadas sem que os actores então lhe tivessem atribuído, conscientemente, o estatuto de regras”.

O mesmo autor refere mesmo que num contexto de anarquia organizada podemos “admitir a existência de inconsistências e de desconexões entre estruturas e actividades, objectivos e procedimentos, decisões e realização” e ainda “considerar que as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais frequentemente do que geralmente se admite”. Deste modo, os processos dinâmicos das organizações são indutores de regras

“que podem, eventualmente, vir a suplantam a força jurídica – normativa [...], seja por via da prática de *infidelidades normativas*, de acções de resistência mais ou menos clandestinas, ou o exercício político da autonomia, desde logo através das micropolíticas ou de políticas organizacionais e de lógicas de acção localizadas [...], através de processos de legalização *a posteriori* ou retrospectiva” (Lima, 2003:94).

Em suma, para Licínio Lima (1998:159-175), a escola é uma organização formalmente organizada, “condenada a *reflectir* e a *reproduzir* uma dada orientação hegemónica”, uma dada estrutura de autoridade e poder mas é também uma organização na qual se produzem dinâmicas organizacionais próprias, “não sendo apenas um *locus* de reprodução, mas também, um *locus* de produção, admitindo-se que possa constituir-se também uma instância (auto) organizada, para a produção de regras (não formais e informais)”, sendo que, na perspectiva do mesmo autor (1998: 167):

“Estas regras não formais e informais caracterizam-se pela sua natureza não oficial, pela sua existência marcadamente referenciada e localizada. São regras atribuídas de significados sociais e simbólicos emergentes das interacções dos indivíduos, grupos e sub – grupos. Tomando por referência objectivos diversos dos oficiais, interesses comuns e interesses antagónicos e conflitantes na organização, o poder e não a autoridade, a hierarquia sócio – organizacional e não hierarquia formal representada no organigrama, o actor social e menos a actor racional”.

É, assim, necessário *olhar* a escola com o recurso a modelos que admitam a “existência de uma diversidade de interesses que os actores perseguem por vias diferenciadas” (Estêvão, 1998: 184). Deste modo, na presente investigação propomo-nos, também, *olhar* a Escola Lua – Sol através dos modelos políticos, que se têm vindo a instituir como “modelos alternativos ao modelo burocrático racional” (Estêvão, 1998: 184) e com os quais se considera que “a actividade política é uma dimensão essencial das organizações, a par do reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder e de que os conflitos são normais e se constituem em factores significantes da promoção de mudanças” (Estêvão, 1998: 184).

Desvirtuado que está o conceito de racionalidade versado no modelo burocrático - racional - “racionalidade instrumental”, é pertinente, reiteramos, que a organização seja *olhada* através dos princípios patentes em outros modelos que reequacionem as relações e as problemáticas decorrentes da interacção dos actores enquanto seres com capacidade de criar e inovar, deixando de ser meros executores de procedimentos pré-definidos, em suma enquanto actores detentores de poder(es).

Nesta sequência analítica, teremos que dizer que, na escola como organização, a par dos poderes instituídos, encontram-se poderes instituintes que uma análise sociológica e organizacional não pode descurar. Por isso mesmo, “defende-se, cada vez mais convincentemente, que as organizações educativas apresentam uma pluralidade de *faces*, com lógicas nem sempre determinadas *a priori*” (Rocha, 2007: 256).

Esta análise sobre outras racionalidades que não somente a racionalidade burocrática, quando transposta para a análise da organização escolar permite que se fale na “existência de uma pluralidade de racionalidades e de uma pluralidade de poderes instituintes e instituídos em contexto organizacional” (Rocha, 2007: 256), poderes esses que podem influir na configuração organizacional da escola como organização, uma organização burocrática, é certo, mas também ambígua e política.

O estudo das relações de poder, em contexto escolar, dando voz aos alunos, aos professores e a outros actores educativos, só é possível, estamos em crer, através de um *olhar dual* sobre a

organização nas suas vertentes formal e informal e tendo em conta os condicionalismos burocráticos, é certo, mas também as “possibilidades” ambíguas e políticas de actuação. Assim, o sistema de poder como autoridade impositiva tem que ser complementado por outras bases informais de poder e, neste mesmo contexto, os modelos teóricos de hierarquia, de poder e de autoridade constituem um desafio para qualquer organização, pois a especificidade e as características dos comportamentos individuais e grupais determinam um modelo próprio de actuação para os quais concorrem e são determinantes “os elementos estruturais do conjunto” organizacional (Stoner e Freeman, 1985: 207).

Então, reiteramos, as relações de poder constituem-se como variáveis cruciais na construção e reconstrução das configurações de cada organização escolar, entre muitos outros aspectos, pela

“diversidade e heterogeneidade dos actores que se movem hoje na cena educativa, [pela] conflitualidade de interesses e intervenções que os caracterizam, e ainda [pela] capacidade de intervenção activa e mobilização de mudança [...], recorrendo à margem de liberdade que lhes é concedida” (Castro, 1995: 139).

Nas organizações educativas jogam-se, pois, fenómenos de poder aos mais diversos níveis, decorrentes de todos os processos de interacção social (Benavente e Carvalho, 1995: 159). As vivências, as culturas e sub-culturas da escola são fortemente determinadas pelas representações e *jogos* de poder dos seus protagonistas, os quais não podem ser ignorados e/ou camuflados sob pena de apenas termos uma compreensão parcelar do funcionamento da organização escolar.

Existem, a par dos anteriores, alguns outros trabalhos de investigação que fazem emergir questões particulares e complexas na interpretação das relações de poder no âmbito das organizações escolares. A vivência dos actores em contexto escolar é fortemente determinada pelas representações e *jogos* de poder dos seus protagonistas, os quais não podem ser ignorados e/ou camuflados sob pena de comprometer o seu desempenho, impedir a eficácia da organização e impedir a cidadania organizacional.

Segundo Martin Sedano e Mariana Pérez (1989:132),

“relativamente ao exercício do poder ou poderes no interior da escola, parece-nos importante referir que a sua circulação se pode realizar em três sentidos: “descendente ou hierárquico” – exercício fundamental pelos órgãos colocados no topo da hierarquia, que controlam os níveis inferiores, fazendo cumprir as suas ordens, [como é o caso do Director]; “ascendente” – exercido fundamentalmente por [...] [alunos]; “lateral ou horizontal” – exercido entre indivíduos ou grupos situados ao mesmo nível hierárquico, como é o caso dos departamentos ou estruturas intermédias [...] existentes em muitas organizações, admitindo-se como desejável a sua coexistência e complementaridade”.

Alguns dos trabalhos existentes sobre o(s) poder(es) reportam-se ao âmbito da administração educacional. Tony Bush (1986) fala-nos do poder posicional – poder formal; autoridade do perito – poder de especialista; poder pessoal – carisma, habilidades e qualidades pessoais; poder de recompensa – associado ao controlo de recompensas; poder coercitivo – coacção simbólica; poder material – controlo de recursos. E, nesta sequência analítica, Tony Bush (1994) faz, também ele, a distinção entre autoridade e influência. Enquanto a autoridade pode ser vista como um aspecto estático, formal, unidireccional, sendo a sua origem apenas macro estrutural e se baseia no direito legal de tomar decisões implicando, sempre, submissão mesmo que involuntária dos subordinados; a influência, pelo contrário, não envolve, necessariamente, uma linearidade vertical superior-subordinado, não é circunscrita, o seu domínio é difuso (dá-se de cima para baixo; de baixo para cima; horizontalmente) e, assim, constitui um elemento táctico, dinâmico, relacional.

Alguns outros trabalhos existentes reportam-se, especificamente, ao contexto escolar e, mais especificamente, ao poder dos professores.

João Formosinho (1980: 304) no clássico artigo “As bases do poder do professor” aponta a relevância desta problemática, propondo-nos “uma classificação baseada em seis tipos de poder – o poder físico, o poder material ou remunerativo, o poder pessoal, o poder cognoscitivo, o poder normativo e o poder autoritativo ou autoridade”. Segundo este investigador “os actos de poder utilizam componentes de mais de que um tipo. Se olharmos para o total do poder disponível num grupo ou num indivíduo constatamos que ele é uma combinação dos vários tipos [de poder] [...] que ele se apoia em várias bases [...] de poder [de modo a abrigar todas as situações possíveis no interior dos *muros* da escola] ”.

Assim, segundo João Formosinho (1980: 304), “Por poder físico entendemos aquele que se baseia na superioridade física” existindo a possibilidade por parte dos professores utilizarem, diz Almerindo Afonso (1991a: 29), “o castigo corporal como acção disciplinar”.

Quanto ao poder material ou remunerativo João Formosinho (1980:306), considera-o “não um poder exercido pelo professor [sobre os alunos], mas [um poder exercido] sobre o professor”. No que diz respeito ao poder normativo este investigador apresenta um conceito com o qual se “pressupõe que é aquele tipo de poder em que A faz apelo a normas e valores para obter de B o que A quer”. Neste registo, quando o professor é capaz de exercer influência sobre os alunos fazendo apelo a normas, é o poder normativo moral que está a ser utilizado. Quando na influência exercida sobre os alunos são utilizados valores é o poder normativo ideológico que está em *jogo*.

Ainda segundo João Formosinho (1980: 307-308), o poder normativo

“não é fácil de usar e uma das suas principais dificuldades é que para ser operante é necessário que [professor e alunos] partilhem o mesmo código. [...] Dada essa dificuldade não é de estranhar que o professor actual [continua] a ser o transmissor de conhecimentos mais do que o formador e [o] socializador [...]”.

Este registo, na opinião de João Formosinho (1980: 309-310), suporta:

“uma das razões do apelo dos professores à base cognoscitiva do seu poder [cujas] bases [...] são os conhecimentos adquiridos através do estudo, treino e experiência [...]. Se analisarmos a essência da actividade do professor veremos que a razão de ser da relação ensino – aprendizagem é o facto de A possuir conhecimentos que B não tem”.

No que se refere ao poder pessoal, ainda segundo João Formosinho (1980: 310-311), é:

“aquele que se baseia nas características afectivas, temperamentais e de personalidade [do professor], [...]. [Aspecto cuja] ênfase nos [remete para os] aspectos de ajuda e interacção da relação pedagógica vem pôr em relevo claramente a base pessoal do poder do professor [...], no sentido de ter em conta os interesses dos alunos, de respeitar a sua personalidade e valorizar o aspecto bilateral do processo ensino – aprendizagem”.

Finalmente, aludimos ao poder autoritativo ou autoridade que, para João Formosinho (1980: 312- 313), se baseia “na posição oficial de superioridade formal de A em relação a B”.

Outros trabalhos, ainda, concentram-se sobre as relações de poder que se podem estabelecer entre os professores e os alunos. Almerindo Afonso (1991a) faz essa análise e reporta como estas relações se apresentam tendencialmente assimétricas, ou seja, o poder do professor é mais forte do que o poder dos alunos. Contudo, na linha de Michel Crozier (1981: 240) que pensa que “cada membro de uma organização, mesmo o mais humilde dispõe de [...] de um mínimo de poder”, a análise de Almerindo Afonso (1991a: 21-33) leva-o a concluir que: “os professores não são destituídos de poder, [mas] também não são donos de um poder absoluto”.

Segundo Almerindo Afonso (1991a: 26-27) “em escolas de adolescentes parece ser o poder normativo – social [...] que apresenta maiores probabilidades de ser utilizado com êxito por parte do professor”. Este poder refere-se à manipulação da auto – estima dos alunos no sentido descendente ou hierárquico ou é exercido sobre o “grupo ao qual o [aluno] pertence ou deseja pertencer” de forma a obter a sua concordância e resposta positiva. Na esteira deste investigador, “todas as escolas asseguram a submissão ao combinar o poder normativo e o poder coercitivo, variando apenas a ênfase em um ou outro tipo de poder, consoante a faixa etárias” dos alunos.

Almerindo Afonso (1991a: 27) refere ainda que as investigadoras L. Ribeiro e M. Bregunsi (1984, cit. por Afonso, 1991a), “tomando como ponto de referência [os tipos de poder] de French e Raven [1975], procuram demonstrar [...] que em contexto escolar [...], [o poder do professor pode]

emergir, configurar-se e impor-se [face aos seguintes] tipos de poder: poder de cargo, poder de referente, poder de especialista, poder de recompensa e poder coercitivo”.

No que concerne ao poder do cargo, este emana da posição oficial dentro da instituição e tem levado os professores, em contexto escolar, a adoptarem uma postura ditatorial perante os alunos. O poder do cargo tem permitido “que o professor determine [...], os métodos de estudo, as regras de trabalho [nomeadamente o controlo do tempo na execução das actividades pedagógicas] e de comportamento dos alunos na sala de aula e também fora dela”. Quanto ao poder de coerção, trata-se de um tipo de poder “[...] que possibilita que o professor utilize punições [sob a forma de ameaça de aplicação de sanções sociais] ou restrinja a liberdade dos alunos”. No que se refere ao poder de recompensa, este “se baseia na utilização de estímulos positivos [...] através do uso subtil da linguagem, símbolos, de cerimónias”. O poder de referente, por seu turno, está ligado às características pessoais do professor, emergente “de situações [de aprendizagem] que fazem [com que os] alunos se sintam bem com o que estão a fazer”. O poder de especialista é o que se “baseia no reconhecimento e valorização, por parte do aluno, do facto de o professor saber mais e ter um conhecimento aprofundado num determinado domínio” (Afonso, 1991a: 27).

Relativamente ao poder autoritativo ou autoridade, para Almerindo Afonso (1991a: 30), este

“decorre do facto de o professor estar oficial e legalmente respaldado para exercer a sua actividade numa organização formal que é a escola. Este poder, embora confira ao professor uma *superioridade formal*, nem sempre é suficiente para manter uma relação educativa eficaz”.

Para este investigador (1991a: 30-31), ainda:

“é necessário que os alunos reconheçam o professor como autoridade, [...], como alguém que, independentemente de outras bases de poder [...], deve ser obedecido. Esta constatação remete, por um lado, para a necessidade de pensar a própria eficácia de autoridade a partir do contexto educativo em que se exerce – a obediência à autoridade será tanto mais efectiva quanto mais o ambiente social e organizacional a considerar como um valor em si; e, por outro lado, aumentará a sua aceitação na medida em que tender a associar-se a outras bases de poder”.

Segundo Sara Delamont (1987: 38):

“quando duas [ou mais] pessoas entram em interacção, cada uma delas está constantemente a interpretar os seus actos e os da [s] outra [s] e reagindo, voltando a interpretar, voltando a reagir. [...]. Nestas acções conjuntas [...], é importante que se não perca de vista a dimensão do poder. Em qualquer área da vida humana, alguns dos participantes podem ter maior poder que outros – ficando habilitados a impor a sua definição da situação aos demais”.

Almerindo Afonso (1991a: 141) clarifica que

“o poder do professor será tanto maior quanto mais diversificadas forem as bases em que ele se sustentar e quanto maior for a congruência entre as bases de poder do professor e as finalidades do nível do sistema educativo em que exerça a sua actividade”.

O mesmo autor (1991b: 41) mostra como “o poder de avaliar” é mais um dos poderes dos professores que contribui para a acentuação da relação assimétrica de poder entre professores e alunos mas, simultaneamente, também defende (1991b: 44) uma maior “reciprocidade na relação pedagógica”, através de uma maior participação dos alunos no processo avaliativo, por exemplo.

Neste registo, e como já citamos anteriormente,

“os professores não são destituídos de poder, também não são donos de um poder absoluto. [...]. Entre outras razões bastaria referir que os alunos, sendo actores tão ou mais importantes que os professores no processo educativo, [...] são também em maior número que os professores – o que, só por si, é uma importante fonte de poder” (Afonso, 1991a:33).

Ainda segundo Almerindo Afonso (1991a: 34), em outras investigações tem sido

“posto em evidência o poder informal dos alunos” [que emerge da] capacidade [...], em certas circunstâncias, manipular os professores e interferir ou condicionar [...] o método de ensino, bem como chegar a impor a sua própria vontade”.

Neste registo, Sara Delamont (1987: 90) reitera que “o poder dos alunos está directamente relacionado com o número de colegas que eles podem mobilizar contra o professor. Para ter poder, um aluno necessita do auxílio dos amigos. É desta forma informal que os alunos fazem emergir a sua resistência e capacidade de influência nos seus pares em contexto escolar.

Tem vindo a defender-se que “a principal fonte de poder dos alunos é o grupo” (Afonso, 1991a: 34), um grupo que

“em qualquer momento é constituído por aqueles alunos que percebem o que está a acontecer de uma maneira semelhante comunicam uns com os outros e definem em conjunto a acção adequada” (Furlong, cit. por Delamont, 1987: 91).

Na esteira de Almerindo Afonso (1991a: 34-35),

“os conceitos de *conjunto de interacção* e o de *sub - cultura* são complementares e devem ser olhados como importante forma e fonte de poder dos alunos. Assim, o poder de um aluno [em contexto escolar] pode avaliar-se pela sua capacidade de mobilizar *conjuntos de interacção*, mas esta capacidade pode estar associada a outros factores, entre os quais o facto desse mesmo aluno pertencer, eventualmente, a sub - culturas específicas”.

Para além destes poderes associados aos alunos, Almerindo Afonso (1991a) fala-nos ainda do poder referente, do poder normativo, do poder de ‘perito’, do poder de incerteza ou poder do executor. Conclui o autor (1991a: 145-146), que:

“a sala de aula, não raras vezes, oculta relações interpessoais conflitivas, devido às formas de imposição e exercício do(s) poder(es) dos actores, e às próprias características do contexto ‘sumamente normativo’ em que se desenvolvem”.

Mesmo sabendo que a construção de tipologias de poder, a partir de bases ou fontes de poder, pode sofrer de algumas limitações, nomeadamente as que se relacionam com a tentativa de definição, *a priori*, de quadros delimitados e delimitadores de relações de poder que, de tão diversas, variáveis e mutáveis, podem não ser perfeitamente enquadráveis em qualquer “tipologia”, por mais abrangente que esta seja (Rocha, 2007), apresentamos, de seguida, um quadro resumo da exposição teórica patente nos capítulos de enquadramento teórico deste trabalho (Quadro 1 – IV) e que nos vai permitir tanto a construção dos nossos dispositivos de recolha de informação como a análise e síntese críticas que deles faremos.


3. Tipos/Tipologias de Poder(es) nas Organizações (Educativas) e na Escola

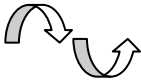
Quadro 1 – IV Tipos/Tipologias de Poder(es)

Autores	Tipos de Poder	Caracterização Sumária
Émile Durkheim (1984)	Autoridade/ Poder Moral/ Obediência Consentida	“Por autoridade, teremos de entender o ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos seja reconhecidamente superior. Devido a esse ascendente, agimos no sentido que nos é prescrito, não porque o acto assim reclamado nos leve a tal, não porque para isso estejamos motivados na sequência das nossas disposições interiores, naturais ou adquiridas, mas sim porque nela existe, na autoridade que no-lo dita, um não sei quê, que no-lo impõe. É nisso que consiste a obediência consentida”.
Talcott Parsons (1986)	Poder	“a generalizada capacidade de assegurar o desempenho de obrigações por parte de unidades, num sistema de organização colectiva, quando as obrigações são legitimadas com referência ao seu impacto sobre metas colectivas e onde, no caso de recalcitrância, há um pressuposto de imposição de sanções de qualquer que seja a real agência daquela imposição”.

<p>Max Weber (1993)</p>	<p>Poder</p> <hr/> <p>Autoridade/Dominação Legítima Tradicional /Carismática/Racional</p> <hr/> <p>Disciplina</p>	<p>“A probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade” – “<i>O poder de A sobre B é a capacidade de A conseguir que B faça alguma coisa que ele não teria feito sem a intervenção de A</i>”.</p> <hr/> <p>Poder institucionalizado e oficializado que tem de ser considerado legítimo por parte de quem o reconhece: “toda a relação autêntica de dominação” [...] tem de ser legítima, isto é, aceite por B na sua relação com A”.</p> <hr/> <p>“probabilidade de, numa multidão dada de homens, encontrar obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem, em virtude de uma atitude adestrada [...]. O conceito de ‘disciplina’ engloba o ‘treino’ da obediência acrítica e sem resistência de massas”.</p>
<p>Hannah Arendt (1986, 1994)</p>	<p>Poder Comunicativo</p> <hr/> <p>Expressões de Violência</p>	<p>O poder “corresponde à capacidade humana de não só agir, [mas] agir em conjunto”, independentemente da posição hierárquica na organização</p> <hr/> <p>Todas as relações organizacionais que não assentem num “poder comunicativo”</p>
<p>Amitai Etzioni (1974)</p>	<p>Poder Normativo (puro /social)</p> <hr/> <p>Poder Remunerativo</p> <hr/> <p>Poder Coercitivo</p>	<p>“distribuição e manipulação de recompensas simbólicas e privações [...], manipulação de meios, distribuição de símbolos de estima e prestígio, administração de rituais”</p> <hr/> <p>“controlo sobre os recursos materiais e recompensas, através da distribuição de salários e retribuições adicionais, etc.”.</p> <hr/> <p>“aplicação ou ameaça de aplicação de sanções físicas, tais como a imposição de castigo, deformidade ou morte; geração de frustração por meio da restrição dos movimentos; ou controlando através da força a satisfação de necessidades como alimentação, sexo, conforto e outras”.</p>
<p>French e Raven (1975)</p>	<p>Poder Legítimo</p> <hr/> <p>Poder Referente</p> <hr/> <p>Poder de Especialista</p> <hr/> <p>Poder de Recompensa</p> <hr/> <p>Poder Coercitivo</p>	<p>quando o indivíduo reconhece o direito ou a capacidade legal de o outro exercer influência sobre ele</p> <hr/> <p>vontade de quem é influenciado de se identificar com a pessoa que o influencia devido ao carisma da pessoa, grau de prestígio...</p> <hr/> <p>crença de que quem influencia tem conhecimentos especiais sobre as tarefas a realizar, conhecimentos esses que a pessoa influenciada não possui</p> <hr/> <p>capacidade de uma pessoa recompensar outra pela execução das ordens ou pelo atendimento de outros requisitos</p> <hr/> <p>capacidade de quem tem poder punir pelo não cumprimento das tarefas</p>
<p>Michel Crozier (1981)</p>	<p>Poder Funcional Hierárquico</p> <hr/> <p>Poder de Perito</p>	<p>Advém das funções desempenhadas pelos indivíduos e dos cargos ocupados na estrutura organizacional</p> <hr/> <p>Resulta de uma determinada qualificação e está ligado às capacidades pessoais dos actores para controlar as fontes de incerteza</p>

Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977)	Poder de Especialista	Posse de uma competência ou de uma especialização funcional dificilmente substituível
	Poder das Relações com o Meio	Adaptação dos conhecimentos às relações que umas organizações estabelecem com as outras
	Poder das Redes de Comunicação	Faz com que os actores dotados de informação ajam sobre aqueles que a não possuem
	Poder das Regras Organizacionais	Os actores organizacionais detêm tanto mais poder quanto mais conhecerem as regras organizacionais e as utilizarem em seu proveito
Steven Lukes (1980a, b)	Visão Unidimensional do Poder – Controlo	Capacidade de uns para determinarem a vontade geral e a actuação de outros
	Visão Unidimensional do Poder – Dependência	“Em que B se conforma com a vontade ou os interesses de A não em virtude de quaisquer acções discerníveis de A mas em virtude das relações mesmas entre A e B”
	Visão Unidimensional do Poder – Desigualdade	“Noção que focaliza as capacidades diferenciais dos actores dentro de um sistema para assegurar as vantagens e os recursos valiosos, mas escassos”.
	Visão Unidimensional do Poder – Aquiescência	O predomínio geral da vontade de uns depende da vontade de outros.
	Visão Bidimensional do Poder – Resistência e Conflito	Derivado das assimetrias entre controlo e aquiescência: linearidade relacional e que acentua aspectos que configuram o poder enquanto relação essencialmente assimétrica
Visão Tridimensional do Poder	Circularidade relacional que acentua aspectos que configuram o poder enquanto relação simétrica	
Philippe Bernoux (1995)	Poder	<i>“O poder de A sobre B é a capacidade de A conseguir que B faça alguma coisa que ele não teria feito sem a intervenção de A”.</i>
	Estratégia	<i>“O poder de A sobre B é a capacidade de A conseguir que, na sua relação com B, os termos da troca lhe sejam favoráveis”.</i>
Robert Dahl (1986)	Poder	“Capacidade de A [...] causar resultados favoráveis às preferências ou desejos de A”
	Influência	“Uma relação entre actores”.

<p>Gareth Morgan (2006)</p>	<p>Autoridade Formal</p> <hr/> <p>Controlo de Recursos Escassos</p> <hr/> <p>Controlo da Estrutura Organizacional</p> <hr/> <p>Controlo do Poder Decisório</p> <hr/> <p>Controlo do Conhecimento e da Informação</p> <hr/> <p>Controlo das Tecnologias</p> <hr/> <p>Habilidade para lidar com as Incertezas</p> <hr/> <p>Formação de Alianças Interpessoais</p> <hr/> <p>Controlo sobre Contra-Organizações</p>	<p>Toda a relação “traduzida em poder por meio de consentimento daqueles que se acham sob [...] comando, a estrutura de autoridade é também a estrutura de poder. [...] [torna-se] autoridade eficaz somente à medida que seja legitimada pelos níveis mais baixos”</p> <hr/> <p>“ligado à habilidade de exercer controlo sobre recursos financeiros, habilidades importantes [...], controlo ou acesso a um programa de computador valorizado ou a uma nova tecnologia [...]”</p> <hr/> <p>Ligado à habilidade de controlar regras e regulamentos e tomar decisões de forma a “orientar o funcionamento organizacional”</p> <hr/> <p>É capacidade de A “influenciar” [...] a tomada de decisões [...] da organização à qual pertence”</p> <hr/> <p>Está ligado ao “controlo dos recursos, [...] mas também porque define e controla a informação sobre o uso desses recursos”</p> <hr/> <p>Ligado ao controlo remoto de todas as tarefas e movimentos de A, através “do olho vigilante do computador”, [...] [mas que] frequentemente se torna uma ferramenta de controlo a favor [de A]”</p> <hr/> <p>Ligada à capacidade de convocar outras bases de poder, como “o controlo de recursos”, “a posição [...] na divisão global do trabalho”, o “status” e os “conhecimentos”</p> <hr/> <p>Ligadas a “coligações, alianças e redes construídas” informalmente das quais resulta a “influência crítica sobre a maneira pela qual [A] que ocupa o posto – chave utiliza o poder”</p> <hr/> <p>Ligado à capacidade de agentes externos à organização “influenciar” [...] a estrutura do poder [instituída] ”.</p>
<p>Stuart Clegg (1990)</p>	<p>“Os Circuitos do Poder”</p> 	<p>Correlações disjuntivas intensas entre: poder/influência; poder/autoridade; poder de/poder sobre; poder como acto/poder como capacidade; ter poder/exercer poder; poder episódico/poder disposicional; dimensão causal/dimensão relacional; poder como forma de dominação/poder como fonte de emancipação; poder de decisão/poder de não decisão; as duas faces do poder/poder tridimensional</p>
<p>Michel Foucault (Várias obras)</p>	<p>Biopoder – Poder Disciplinar</p> <hr/> <p>Relações de Poder (poder – micropoderes)</p> <hr/> <p>Resistência</p>	<p>“um certo número de técnicas de coerção que se exercem segundo um painel sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos, os corpos”.</p> <hr/> <p>“O poder não é uma instituição e não é uma estrutura [...]; As relações de poder não estão em posições de superestrutura [...], elas têm, onde funcionam, um papel directamente produtor”.</p> <hr/> <p>A resistência é inseparável das relações de poder: “Onde há poder há resistência”.</p>

<p>Anthony Giddens (2000)</p>	<p>Poder como Estrutura de Dominação</p>  <p>Poder</p> <p>Poder como Capacidade Transformadora</p>	<p>“As estruturas de dominação implicam assimetrias dos recursos empregues na manutenção das relações de poder no interior e entre os sistemas de interacção”.</p> <p>_____</p> <p>“A capacidade transformadora surge envolvida nas tentativas dos actores para conseguirem que os outros ajam de acordo com as suas vontades [...]. Entendido como capacidade, o poder encontra-se intrinsecamente relacionado com a agência humana”.</p>
<p>Tony Bush (1986, 1994)</p> <p>Tipos de poder nas Organizações Educativas</p>	<p>Poder como Autoridade</p> <p>_____</p> <p>Poder como Influência</p> <p>_____</p> <p>Poder Posicional</p> <p>_____</p> <p>Autoridade do Perito</p> <p>_____</p> <p>Poder Pessoal</p> <p>_____</p> <p>Poder de Recompensa</p> <p>_____</p> <p>Poder Coercitivo</p> <p>_____</p> <p>Poder Material</p>	<p>Aspecto estático, formal, unidireccional, sendo a sua origem apenas macro estrutural e baseando-se no direito legal de tomar decisões implicando, sempre, submissão mesmo que involuntária dos subordinados;</p> <p>_____</p> <p>Não é circunscrito, o seu domínio é difuso, dinâmico e relacional (dá-se de cima para baixo; de baixo para cima; horizontalmente).</p> <p>_____</p> <p>Poder Formal (Poder como Autoridade)</p> <p>_____</p> <p>Poder de Especialista</p> <p>_____</p> <p>Ligado ao carisma, habilidades e qualidades pessoais</p> <p>_____</p> <p>Associado ao controlo de recompensas</p> <p>_____</p> <p>Coacção simbólica</p> <p>_____</p> <p>Controlo de recursos</p>
<p>Bourdieu e Passeron (1975)</p>	<p>Poder Simbólico</p>	<p>“poder de imposição arbitrária [pelo qual] se encontra assegurada a reprodução social, definida como reprodução da estrutura das relações de força entre classes”</p>
<p>Paulo Freire (1986), Henry Giroux (2001)</p> <p>Tipos de Poder na Escola</p>	<p>Poder</p> <p>_____</p> <p>Resistência</p> <p>_____</p> <p>Resistência Simbólica</p>	<p>formas culturais e ideológicas prevalentes tendentes à dominação de uns actores sobre outros imprimindo nestes últimos uma “cultura do silêncio”</p> <p>_____</p> <p>práticas que contradizem as formas culturais e ideológicas prevalentes e operacionalizam novas relações de poder indutoras de transformação e emancipação</p> <p>_____</p> <p>Quando a resistência fica limitada ao mundo dos símbolos culturais ligados à forma de vestir, à linguagem utilizada e a tudo que forma uma sub – cultura</p>
<p>Ribeiro e Bregunci (1984)</p> <p>Tipos de poder dos professores</p>	<p>Poder de Cargo</p> <p>_____</p> <p>Poder Referente</p> <p>_____</p> <p>Poder de Especialista</p> <p>_____</p> <p>Poder de Recompensa</p> <p>_____</p> <p>Poder Coercitivo</p>	<p>Emana da posição oficial dentro da instituição.</p> <p>_____</p> <p>Ligado às características pessoais.</p> <p>_____</p> <p>Reconhecimento e valorização dos conhecimentos aprofundados de alguém num determinado domínio.</p> <p>_____</p> <p>Distribuição de recompensas simbólicas: utilização de estímulos positivos através do uso subtil da linguagem, de símbolos, de cerimónias<<</p> <p>_____</p> <p>Aplicação ou ameaça de aplicação de sanções sociais</p>

<p>João Formosinho (1980) Tipos de poder dos professores</p>	<p>Poder Autoritativo (Autoridade)</p>	<p>Assenta na posição oficial. É o poder formal ou poder de cargo</p>
	<p>Poder Pessoal</p>	<p>Ligado às características pessoais, afectivas, temperamentais e de personalidade</p>
	<p>Poder Cognoscitivo</p>	<p>Ligado à posse de conhecimentos (académico e pedagógico)</p>
	<p>Poder Material (Remunerativo)</p>	<p>Distribuição de recompensas materiais</p>
	<p>Poder Normativo (moral /ideológico)</p>	<p>Recurso a normas morais, religiosas, jurídicas, profissionais, valores e ideologias</p>
	<p>Poder Físico</p>	<p>Aplicação ou ameaça de aplicação de sanções enquanto castigos corporais</p>
<p>Almerindo Afonso (1991a, b) Tipos de poder dos professores</p>	<p>Poder Legítimo</p>	<p>Assenta na posição oficial</p>
	<p>Poder Coercitivo</p>	<p>Aplicação ou ameaça de aplicação de sanções sociais</p>
	<p>Poder de Recompensa</p>	<p>Distribuição de recompensas simbólicas</p>
	<p>Poder Referente</p>	<p>Ligado às características pessoais</p>
	<p>Poder Especialista</p>	<p>Ligado à posse de conhecimentos</p>
	<p>Poder de Avaliar</p>	<p>Ligado aos efeitos nefastos que a avaliação pode ter sobre os alunos</p>
<p>Almerindo Afonso (1991a) Tipos de poder dos alunos</p>	<p>Poder de Grupo</p>	<p>Poder informal daqueles alunos que percebido o contexto, comunicam entre si e definem estratégias de acção concertadas.</p>
	<p>Poder de Mobilizar Conjuntos de Interaçã</p>	<p>Semelhante ao poder de grupo mas com a formação de sub-culturas mais duradouras do que os grupos momentâneos</p>
	<p>Poder de Referente</p>	<p>Características pessoais dos alunos (poder físico, pessoal e normativo)</p>
	<p>Poder Normativo</p>	<p>Recurso a normas morais, religiosas, jurídicas, valores e ideologias</p>
	<p>Poder de Perito ou Resistência</p>	<p>Capacidade para resistir ao saber académico e à acção pedagógica</p>
	<p>Poder de Incerteza ou Poder do Executor</p>	<p>Capacidade para perceber e aproveitar as incertezas (de conhecimento ou de execução) de quem pretende exercer poder.</p>

(Quadro Síntese elaborado a partir de Rocha, 2007)

A leitura do quadro acima, e do *corpus* teórico que o enforma, permite-nos argumentar, tal como o faz Custódia Rocha (2007: 266), que:

“[...] em algumas das tipologias, das análises e das reflexões académicas sobre o poder nas organizações educativas [e nas organizações em geral] reafirmam-se as concepções de poder que assentam no pressuposto de que o poder é essencialmente uma forma superior de controlo de uns indivíduos sobre outros nos mais diversos contextos, nomeadamente no que se refere às relações de poder que se operam no âmbito da relação pedagógica em contexto de sala de aula, entre professores e alunos, por exemplo”.

Contudo, da mesma leitura poder-se-á ainda inferir, tal como também Custódia Rocha (2007: 267) explicita, que:

“[...] a análise sobre o(s) poder(es) nas organizações educativas, ao mesmo tempo que tem permitido reafirmar a existência de relações assimétricas de poder em tais contextos, também tem permitido mostrar como, em algumas configurações de acção organizacional, as relações assimétricas se podem converter em relações mais simétricas ou, pelo menos, questionar as relações existentes”.

Finalizando esta exposição sobre o funcionamento organizacional da escola tendo em conta as relações de poder que nela se operam, podemos dizer, corroborando Andy Hargreaves (1998: 296) que, perante um futuro organizacional que continua a ser uma incógnita, os actores organizacionais não se podem “agarrar ao edifício em ruínas do presente moderno e burocrático, com os seus departamentos, hierarquias e estruturas escolares cubiculares. Também não [se podem refugiar] nostalgicamente na reconstrução de passados educativos míticos, com concepções de níveis de exigência tradicionais”. Segundo este mesmo investigador (1998: 296) há que agir, até porque:

“À medida que as escolas se forem movendo em direcção à idade pós – moderna, algo vai ter de ceder. Poderá se a qualidade da aprendizagem na sala de aula, pois que os professores e o currículo se tornam cada vez mais elásticos, para acomodar cada vez mais exigências. Poderá ser a saúde, a vida e a força dos próprios professores, quando soçobram perante a pressão das múltiplas mudanças decretadas”.

CAPÍTULO V
AS OPÇÕES METODOLÓGICAS E A DESCRIÇÃO DO PROCESSO INVESTIGATIVO

1. A Investigação Qualitativa

Na presente investigação privilegiámos uma metodologia predominantemente qualitativa. A investigação qualitativa valoriza bastante a prática da recolha da informação e os modos de construção subjectivos da realidade, sem a pretensão de que os resultados sejam “susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles [possam] ser generalizados” (Bogdan e Biklen, 1994: 66). Outra das características fundamentais (1994: 48) é que:

“a investigação qualitativa é descritiva (...). Os resultados escritos da investigação contém citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias (...) Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan e Biklen, 1994: 48).

A nossa investigação qualitativa enquadra-se num estudo de caso e consubstancia-se sob a forma de análise de documentos estruturantes internos e legislação específica, de um conjunto de entrevistas semi – estruturadas aplicadas a vários actores educativos, com posterior análise de conteúdo, na observação directa participante (activa e passiva) sobretudo na sala de aula, em conselho de turma, no Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina (GOPI), na Sala de Estudo e na Biblioteca. Relativamente a estas três últimas estruturas escolares consultámos, também, os livros de sumários e dossiers de arquivo de todos os documentos escritos. Fizemos a consulta e análise de outros documentos escritos internos da Escola Lua – Sol, nomeadamente as actas dos conselhos de turma em que os alunos da amostra foram objecto de análise e registo, entre os anos lectivos 2005 – 2006 e 2009 – 2010, com o objectivo de perceber “aquilo que [os actores educativos] experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que [interagem] ” (Psathas, 1973, cit. por Bogdan e Biklen, 1994: 51).

Com este percurso, pretendemos que fossem “retiradas conclusões suficientemente sólidas, nomeadamente em relação a tudo o que possa conduzir à inventariação mais ou menos estruturada, de atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos, etc.” (Ghiglione e Matalon, 1997: 105), de modo a fundamentar as conclusões em “múltiplas fontes de evidência” (Sá, 1997: 34).

2. O Estudo de Caso

Nesta investigação, de cariz qualitativo, optámos pelo método do estudo de caso que, obviamente, não poderá instituir-se como representativo da totalidade da “realidade social” em estudo, cuja apreensão, mais não é do que um “ideal problemático” (Boudon, 1990:39).

Assim, e segundo Robert Bogdan e Sari Biklen (1994: 91), “A escolha de um determinado foco [...] é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado”, pese embora se poder ter em consideração “a relação desta parte com o todo”.

Desta forma, empreendemos um estudo em profundidade dando voz aos alunos, aos professores, aos pais e aos assistentes operacionais que, “numa perspectiva sociológica”, interagem “e partilham expectativas em relação ao comportamento [uns dos outros] ” (Bogdan e Biklen, 1994: 91). Trata-se, então, de uma forma de investigação que consiste em “pôr à prova afirmações e interpretações provisoriamente aceites sobre a configuração e funcionamento da realidade [da Escola Lua – Sol] ” (Pinto e Madureira, 1986: 55).

Neste registo, foi nossa pretensão analisar detalhadamente o contexto educacional de uma escola pública dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, a partir da “sua multiplicidade de aspectos” no que se refere às relações de poder que são actualizadas entre os vários actores educativos, aquando da sua reprodução e produção no espaço intramuros da escola. Com este objectivo, o presente estudo de caso “foca-se no modo como as definições [entre os vários actores educativos] se formam” (Bogdan e Biklen, 1994: 50), as definições que os alunos têm dos vários actores educativos e de si próprios, as definições que os professores têm dos alunos, de si próprios e dos vários actores educativos e a definição que os encarregados de educação e as assistentes operacionais têm de si próprios, dos alunos e dos professores.

Face ao anteriormente enunciado, com este estudo de caso pretendeu-se analisar um contexto organizacional educacional específico “de baixo para cima” (em vez de cima para baixo), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter - relacionadas” (Bogdan e Biklen, 1994: 50).

Tal como em outros estudos, “a obtenção e a interpretação da informação foram consubstanciadas num processo que implicou uma estreita inter-relação entre quem pesquisou e os sujeitos pesquisados e que contou com a sua cooperação” (Rocha, 2007: 327), sendo que esta atitude investigativa permitiu-nos a condução do presente estudo a partir de uma espécie de diálogo entre

investigadora e os respectivos sujeitos, pese embora estes não terem sido abordados de uma forma neutra, como aliás nunca o são (Bogdan e Biklen, 1994: 51).

3. As Técnicas de Recolha de Dados

3.1 A Pesquisa Bibliográfica e Documental

A primeira fase da presente investigação teve início com o processo de análise dos documentos estruturantes internos da Escola Lua – Sol, no que concerne ao seu funcionamento e à sua desconexão relativamente ao corpo legislativo externo que os norteiam. Paralelamente, elaborámos notas de campo “em que a preocupação [foi a] de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas, [...] o melhor esforço [...] para registar objectivamente os detalhes do que ocorreu no campo” (Bogdan e Biklen, 1994: 152). Num contínuo, e à medida que o modelo de análise foi sendo construído, a matriz teórica foi, paulatinamente, aprofundada a partir de um vasto corpo bibliográfico.

Como em qualquer investigação, a consulta e análise de todo o tipo de documentos, entendidos “como conjunto organizado de conceitos e relações entre conceitos substantivos” permitiu-nos aceder às “coordenadas” que orientaram o nosso estudo, tendo em conta a indução de informação relevante, uma vez que, “à teoria é conferido o papel de comando do conjunto do trabalho científico [...], confere à investigação orientação e significado, constrói-lhe as potencialidades explicativas e define-lhe os limites” (Almeida e Pinto, 1986: 56 - 62).

Assim, consultámos um vasto *corpus* bibliográfico, sustentado em autores cujo conhecimento produzido se situa no âmbito das relações de poder entre actores, aquando da sua reprodução e produção de regras organizacionais (formais, não formais e informais). Simultaneamente, analisámos o corpo normativo interno da Escola Lua – Sol e externo, emanado da Administração Central, essencial ao enquadramento formal – legal, no que concerne, nomeadamente, aos direitos e aos deveres dos alunos em contexto escolar.

Paralelamente, no que concerne à consulta dos documentos sob “forma textual, a atenção incidiu principalmente sobre a sua autenticidade, sobre a exactidão das informações que contêm, bem como sobre a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 196). Assim, examinámos as actas dos conselhos de turma dos alunos da amostra. Relativamente aos alunos da amostra que possuem

uma ou mais retenções ao longo do seu percurso escolar nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, analisámos as actas dos conselhos de turma desde o 5º ano de escolaridade; os registos de ocorrência do comportamento disciplinar em contexto sala de aula; os registos individuais, dos alunos encaminhados para o GOPI, os relatórios descritivos elaborados pelos, respectivos, professores aquando do envio de alunos para o GOPI e os registos de ocorrências na sala de aula, inclusos nos livros de ponto, em substituição da caderneta escolar.

Segundo Robert Bogdan e Sari Biklen (1994: 181), estes “documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais, [...] e, simultaneamente “fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização”. No entanto, é importante salientar que “uma investigação qualitativa não pode tomar estes registos sobre os estudantes somente por aquilo que eles dizem acerca dos adolescentes, mas sim pelo que revelam acerca das pessoas que fazem esses registos, nomeadamente professores”, até porque “justapor os registos de um estudante com as entrevistas com o estudante ou com os pais [e com as assistentes operacionais] pode ser revelador” de várias desconexões (Bogdan e Biklen, 1994: 182).

Fizemos uma primeira leitura destes registos à medida que nos chegaram, no decurso do ano lectivo 2009 - 2010 e, uma análise final, depois do mesmo ter terminado. É de registar que construímos grelhas de análise de conteúdo, para estruturar toda a informação recolhida. Deste modo, definimos um conjunto de categorias, emanadas de todas as fontes documentais recolhidas, com a finalidade de encontrar indicadores que nos permitissem inferir sobre a especificidade do nosso campo de acção organizacional.

Na presente investigação foi ainda crucial analisar a problemática das relações de poder nas organizações, necessária para uma compreensão heurística do funcionamento social e organizacional da Escola Lua – Sol, sustentada em teorias sociológicas e modelos organizacionais, indutores da existência de uma multiplicidade de poderes, em contexto organizacional em geral e, mais especificamente, em contexto organizacional escolar, como demonstram os capítulos de enquadramento teórico que enformam esta mesma investigação.

3.2 A Observação Directa Participante

De acordo com António Firmino da Costa (1986:138):

“pode dizer-se que a pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas. As respostas obtêm-se no fluxo da conversa informal e da observação directa (...) mais ainda. Por vezes, algumas das informações mais significativas não são as que o investigador obtém através das perguntas que faz mas das perguntas que lhe fazem a ele”.

Aplicando esta ideia, desenvolvemos a nossa pesquisa e o trabalho de campo, entre Setembro de 2009 e Agosto de 2010, na escola objecto do nosso estudo, através de conversas informais com os vários actores educativos e a partir da observação directa (activa e passiva), apontando os dados que considerámos mais relevantes. Sabemos que “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se reproduzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” e que a observação directa é “aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 165 e 196).

E, assim sendo, esta opção emana da necessidade de registar discursos e práticas de um grupo específico dentro da organização, o que também nós fizemos, “no momento em que ocorrem, *in loco*, no contexto de acção” (Rocha, 2007: 328), nomeadamente nas aulas, em conselhos de turma, no Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina, na Sala de Estudo e na Biblioteca no sentido de registar discursos de alunos, de professores, de pais e assistentes operacionais e práticas dentro da organização e tendo sempre presente que na observação “o investigador procede directamente à recolha das informações”, [...], incidindo “sobre todos os indicadores pertinentes” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 164).

Sendo que o foco do nosso estudo se centrou na análise dos tipos de relações de poder entre os alunos e os professores e outros actores educativos aquando da sua reprodução e produção de regras organizacionais em contexto escolar, também nós consideramos que “a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante [...], através da elaboração de “notas de campo [escritas] detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan e Biklen, 1994: 90 e 150) que, em conjunto com as entrevistas, formam um instrumento valioso na captação de significados complementares. Assim, ficámos em condições de proceder a uma análise de conteúdo (sobretudo categorial) dos discursos dos vários actores educativos tendo em conta a correlação de forças entre os poderes instituídos na Escola Lua – Sol e os poderes instituintes emergentes das relações estabele-

cidas entre os vários actores educativos em contexto da acção organizacional e nos variados âmbitos de actuação.

3.3 As Entrevistas Semi – Estruturadas

No decurso desta investigação, munidos com os referenciais teóricos, foi-nos possível a construção de guiões de entrevistas a aplicar aos actores educativos seleccionados, tendo em conta que “as pessoas agem não de acordo com aquilo que a escola é suposta ser, ou aquilo que administração diz que é, mas sim de acordo com as percepções pessoais [dos actores]” (Bogdan e Biklen. 1994: 57).

De entre os tipos de entrevistas existentes, elegemos a entrevista semi-estruturada que, segundo Wragg (1984, cit. por Sá, 1997: 34-35), “confere maior latitude na resposta ao entrevistado, embora todos os inquiridos sejam sujeitos às mesmas questões”. E, neste tipo de entrevista, “o entrevistador usa uma técnica não directiva. Depois de um estímulo inicial, confere uma grande liberdade de acção ao entrevistado, deixando-o estruturar livremente a sua resposta. Durante o curso da entrevista, o entrevistador limita-se a reforçar e «refrasear» as declarações do inquirido” (Wragg, 1984, cit. por Sá, 1997: 35).

Deste modo, aplicámos esta modalidade de entrevista a 8 professores e a 13 alunos, a 2 encarregadas de educação, sendo que uma mãe é representante dos pais no Conselho Pedagógico e a outra mãe é elemento da Associação de Pais, e 3 assistentes operacionais, que formam uma amostra de oportunidade, seleccionados com base nos seguintes critérios: cargos ocupados, sugestões feitas pelas directoras de turma das turmas da amostra, dados recolhidos em conversas informais na sala de professores e outros espaços escolares e disponibilidade para participar. Na selecção dos elementos da amostra esteve subjacente a preocupação de assegurar uma variedade de pessoas inquiridas, nomeadamente, professoras com pouca experiência de docência e, simultaneamente, directoras de turma, professores com experiência de docência e coordenadores de departamento e do GOPI e, naturalmente, elementos do Conselho Pedagógico, um ex-elemento do Conselho Directivo e delegados de disciplina.

É de salientar que o investigador deve levar em conta que o investigado ou a pessoa inquirida “diz-nos apenas o que *pode* e *quer* dizer-nos, facto que é determinado pela *representação* que faz da situação e pelos seus próprios objectivos, que não coincidem necessariamente com os do investigador.” Apesar destes riscos, foi através de entrevistas semi - estruturadas que emanaram

informações cruciais para a investigação no sentido de “tentar compreender o contexto, as necessidades, o universo que é percebido pelo indivíduo como apresentando solução para o problema, o nível a que este universo é percebido [...], os processos de decisão que este desencadeia” (Ghiglione e Matalon, 1997: 2 e 87).

Esta abordagem requer, então, que os investigadores criem empatia para com os sujeitos e que façam esforços concertados para compreenderem os vários pontos de vista. O objectivo não é fazer um juízo de valor mas compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critérios eles o julgam (Bogdan e Biklen, 1994: 287). Foi o que fizemos, dando particular atenção aos discursos organizacionais que resultaram dos depoimentos cedidos, que gravámos aquando da realização das entrevistas, com uma posterior transcrição na íntegra.

3.4 As Conversas Informais

Segundo António Firmino da Costa (1986: 138-142), “a pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas”. Neste registo, as conversas informais com alunos, professores, encarregadas de educação e assistentes operacionais, entre outros, permitiram-nos, por um lado, “a recolha de informação sobre múltiplas dimensões do social, fornecendo a possibilidade da permanente confrontação recíproca e da respectiva análise integrada [dos discursos organizacionais produzidos] ” e, por outro lado permitiram que essa recolha fosse feita de uma forma mais informal e, por isso, sem os constrangimentos que, muitas vezes, as outras técnicas de investigação apresentam.

Esta orientação metodológica é designada por este investigador como a “procura de *efeitos de redundância*”. Refira-se que estas conversas informais surgiram, quase sempre, casualmente, nos vários espaços da Escola Lua – Sol ou fora dos seus muros, sempre com o objectivo de analisar as relações de poder dos actores educativos em presença, no seu espaço organizacional.

Refira-se, também, que, estas conversas informais foram registadas logo imediatamente à sua realização, tendo sido essenciais na ajuda à recolha de toda a informação empírica possível, ou seja, foram essenciais para “a procura de *efeitos de saturação*” (Costa, 1986: 142), sem os constrangimentos provocados pela presença explícita do investigador ou pela ameaça física de gravadores ou de guiões de entrevista, tendo sempre presente em mente captar os discursos sobre os tipos de relações de poder que se operaram entre os vários actores educativos em contexto organizacional escolar e em diversos espaços de actuação.

4. A Técnica de Análise de Dados: A Análise de Conteúdo (Categorial)

Segundo P. Henri, S. Moscovici (1968, cit. por Ghiglione e Matalon, 1997: 177), “A análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferência por identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem” e refere-se, na perspectiva de Stone (1964, cit. por Ghiglione e Matalon, 1997: 177), “a todos os procedimentos utilizados para especificar referentes, atitudes ou temas contidos numa mensagem ou num documento, determinando a sua frequência relativa”.

Diz Marshall McLuhan (2008: 96): “durante mais de dois mil anos de literacia, o homem ocidental [tem] feito muito pouco para estudar ou compreender o contributo do alfabeto fonético para a criação dos seus padrões de cultura fundamentais. Para este investigador (2008: 97), “o alfabeto fonético constituiu, só por si, a tecnologia que permitiu a criação do «homem civilizado» - uma sociedade de indivíduos separados e iguais face a um código de leis escritas”.

Na esteira de Roland Barthes (1984:121):

“A descrição formal do conjunto de palavras superiores à frase (a que chamamos por comodidade discurso) não data de hoje: de Gorgias ao século XIX, foi esse o objecto próprio da antiga retórica. Os desenvolvimentos recentes da ciência linguística dão-lhe todavia uma nova actualidade e novos meios: talvez a partir de agora seja possível uma linguística do discurso”.

Tenhamos também em consideração, tal como no-lo reporta Humberto Eco (1973: 105) que “existe uma relação entre a forma dos [...] (enunciados) ou [discursos] e a forma do pensamento [de quem os executa] [...] e a forma dos factos que eles descrevem” [ou relatam].

Deste modo, a análise de conteúdo procura descobrir as estruturas das mensagens e esclarecer os elementos de significações de mecanismos não imediatamente perceptíveis.

Assim, como no-lo diz Lawrence Bardin (1977: 29-30), a análise de conteúdo permite-nos ver para além dos traços aparentes de “todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte (do tam – tam à imagem, tendo evidentemente como terreno de eleição o código linguístico) [e] possui duas funções, [...], - uma função heurística [e] – uma função de «administração da prova» ”.

Segundo esta investigadora (1977: 30), na prática estas duas funções podem coexistir de maneira complementar. No entanto, e no que concerne à função de «administração da prova», as “hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de directrizes, apelarão

para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação”.

Na presente investigação, aplicámos esta técnica, na análise das mensagens emanadas de todos os documentos recolhidos com a finalidade de esclarecer a especificidade do nosso campo de acção organizacional, permitindo-nos “passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)” (Bardin, 1977: 46).

Corroborando com Lawrence Bardin (1977: 46):

“O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta [...]; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”.

A análise de conteúdo dos documentos (externos e internos) permitiu-nos averiguar acerca das desconexões e ambiguidades patentes nos documentos e nas práticas a que as regras documentais se referem, em suma averiguar acerca das imagens burocráticas, ambíguas e políticas da escola como organização.

Também foi legítimo interrogarmo-nos “e fazer falar o material” recolhido na observação participante (activa e passiva), e que perpassam em toda a análise de conteúdo efectuada, tanto nos vários documentos como nas respostas às questões da entrevista semi-estruturada, dados que, no fundo, nos pudessem dar significação e respondessem de maneira pertinente: às configurações estruturais da Escola Lua – Sol como organização que, tal como outras organizações educativas, “se perspectiva como um contexto onde não apenas se normaliza [o seu funcionamento [...], mas também como um contexto onde actores sociais inscrevem esperanças e desejos em relação às normas e aos discursos que os diferenciam hierarquicamente” (Rocha, 2007: 350).

Assim, de forma a classificar grupos de elementos ou unidades de registo que nos permitissem, “por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos [...] e a passagem a dados organizados” (Bardin, 1977: 119), com recurso a “temas eixo, em redor dos quais o discurso se organiza. [...], agrupando-se à sua volta tudo o que o locutor exprime a seu respeito” (Bardin, 1977: 106), elaborámos categorias de análise, especificamente para a análise das entrevistas, tais como: percepções dos actores educativos sobre o funcionamento da Escola e sobre o seu futuro; formas de participação dos actores na escola; principais problemas detectados e suas formas de resolução; relações de poder entre os vários actores educativos, nas suas vertentes formal e informal.

Pretendemos, com a análise de conteúdo efectuada, tanto nos documentos como nas entrevistas, e com os dados da observação participante que, como já dissemos, se apresentam de forma transversal em todo este estudo, conseguir responder à nossa pergunta de partida:

– Que tipos de relações de poder são actualizadas entre os actores escolares, aquando da sua reprodução e produção de regras organizacionais (formais, não formais e informais) em contexto escolar (aula/extra aula)?

Na resposta a esta pergunta, também nós sabemos, tal como Cot e Mounier (1976: 47, cit. por Sá, 1997: 44, nota 67) que “só se encontra aquilo que se procura, e o emprego de bons métodos de investigação não substitui a construção científica do que se procura”. É relevante acrescentar que o trajecto feito na presente investigação nunca foi unidimensional. As incursões e trajectos tiveram vários sentidos e velocidades, tantas quantas as necessárias e, muitas vezes, foi-nos crucial voltar ao ponto de partida. Assim sendo, também este processo de investigação exigiu, como nos refere António Firmino da Costa (1986: 143) “uma permanente recursividade” [de cada uma das fases da pesquisa e daquelas] “em relação às outras”.

CAPÍTULO VI
A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados, que neste capítulo apresentamos, está de acordo com as considerações teórico – conceptuais – metodológicas que ao longo da construção deste trabalho tivemos em consideração e que, justamente, nos vão permitir proceder a uma análise de conteúdo dos discursos dos vários actores educativos em contexto da acção organizacional.

Para melhor entendermos toda a envolvente respeitante aos dados obtidos, começamos pela caracterização da amostra que enforma esta investigação.

1. Analisando a Amostra

A pesquisa empírica foi feita no universo dos alunos de um Agrupamento de Escolas, onde são ministrados a pré – escola e os 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. O universo discente da Escola Lua - Sol é formado por 675 alunos, 269 no 2º Ciclo do Ensino Básico e 406 no 3º Ciclo do Ensino Básico e um universo docente constituído por 36 professores do 2º Ciclo do Ensino Básico e 51 professores do 3º Ciclo do Ensino Básico.

A nossa amostra é constituída por 13 alunos e 13 elementos da Comunidade Educativa.

No que concerne aos elementos discentes, como se pode observar nos Quadros 1 – VI e 2 – VI, a amostra desta investigação é formada por 7 alunos de uma turma do 7º ano de escolaridade e 6 alunos de uma turma do 9º ano de escolaridade. Relativamente aos 7 alunos da turma do 7º ano de escolaridade, 56% dos alunos da turma teve pelo menos uma retenção ao longo do percurso escolar. Destes elementos da amostra discente, 6 alunos foram objecto de plano de acompanhamento em resultado de retenção repetida, nomeadamente no 7º ano de escolaridade, emanada da avaliação sumativa final, no ano lectivo 2008 – 2009 (ao abrigo dos pontos 2 e 4, artigo 3º, do Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro) e objecto de plano de recuperação desde o ano lectivo 2005 – 2006. Faz, também, parte da amostra discente o aluno que fazia parte da turma do 7º ano de escolaridade, transferido para outra turma do 7º ano de escolaridade em 08/11/2009, como se pode analisar no Quadro 1 – VI.

Relativamente a esta mudança de turma do aluno, a Escola Lua - Sol, no seu Regulamento Interno, contempla este acto administrativo (no ponto 4, artigo 35º, capítulo 8), quando é estipulado que é possível a “Mudança de turma [de alunos, por] incompatibilidade com a maioria dos colegas da turma”. É de referir que este aluno, desta parte da amostra, foi objecto de plano de recuperação, a partir do início 2º período do ano lectivo 2009 – 2010, por revelar dificuldades de aprendizagem em pelo menos três disciplinas. Contudo, não lhe foi atribuído, na avaliação sumativa do 1º período,

nível final na disciplina artística de Fotografia, em virtude da turma de que fazia parte até ao dia 08/11/2009 possuir como componente curricular artística, de oferta da escola, a disciplina de Pintura.

Relativamente ao nível socioeconómico dos alunos do 7º ano de escolaridade da amostra, 61% destes alunos beneficia de apoio da Acção Social Escolar sendo a turma constituída por 83% de alunos do género masculino e 17% do género feminino.

No que concerne aos 6 alunos da turma do 9º ano de escolaridade que também fazem parte da amostra, a sua escolha justifica-se, como se pode analisar no Quadro 2 – VI, por não terem retenções ao longo do percurso escolar e as suas idades serem ligeiramente inferiores às dos alunos do 7º ano de escolaridade, que fazem parte da amostra, e objecto de plano de desenvolvimento. Relativamente ao nível socioeconómico da turma do 9º ano de escolaridade da amostra, também 61% dos alunos beneficia de apoio da Acção Social Escolar, sendo a turma constituída por 61% de alunos do género masculino e 39% do género feminino.

Como se pode constatar da análise comparativa dos Quadros 1 – VI e 2 – VI, a totalidade dos alunos que faz parte da amostra da presente investigação pertence ao mesmo nível etário, embora 54% dos alunos da amostra se encontre a frequentar o 7º ano de escolaridade com o registo de retenções, de insucesso escolar a algumas disciplinas, de ocorrências disciplinares ao longo do percurso escolar. Os restantes (46%) alunos da amostra fazem parte de uma turma do 9º ano de escolaridade com sucesso escolar a todas as disciplinas e propostos para quadro de mérito²⁰, pelo conselho de turma sumativo de final do ano lectivo 2009 – 2010.

Relativamente a esta discriminação positiva, em virtude do bom desempenho escolar dos alunos, o Director da Escola Lua – Sol deu orientações a todos os directores de turma, nesse sentido, antes de os critérios para a proposta da sua atribuição estarem definidos e formalizados no Regulamento Interno e, naturalmente, aprovados pelo Conselho Geral. Relativamente a esta matéria, um coordenador de departamento, na reunião nº 7, marcada pelo Director, no ponto da ordem de trabalhos - Informações do Conselho Pedagógico - informou, precisamente, que “Em relação aos critérios para a integração nos quadros de mérito [...] foram entregues as sugestões que serão devidamente analisadas, podendo vir a fazer parte do documento final”. Deste modo, os conselhos de turma deram cumprimento às orientações do Director sem terem um documento orientador para a atribuição do quadro de mérito aos alunos. Questionado o tal coordenador de departamento sobre a importância das propostas apresentadas pelos professores para a construção do documento de

²⁰ O quadro de mérito foi criado pela escola no final do ano lectivo 2009 – 2010.

atribuição do quadro de mérito aos alunos, na reunião nº 8, marcada pelo Director, no ponto da ordem de trabalhos - Informação do Conselho Pedagógico - foi dada a seguinte resposta: *“Bem, eu entreguei o que me entregaram. De resto não sei. Também sei que os conselhos de turma registaram em acta os alunos propostos. Agora é o Director que decide”*.

Neste âmbito, temos de referir que a atribuição do quadro de mérito não teve relevância para a maioria dos alunos, uma vez que o mesmo só foi salientado e valorizado a partir da boa vontade do respectivo director de turma. A Escola Lua – Sol limitou-se a colocar o nome dos alunos na sua página da internet institucional, com a preocupação *cosmética* da sua *face pública*.

Em relação à caracterização familiar dos alunos, podemos dizer que as habilitações académicas das encarregadas de educação são muito idênticas, embora a situação profissional e familiar dos agregados familiares de alguns alunos que fazem parte da amostra (Quadro 2 – VI) seja mais estável relativamente aos alunos (Quadro 1 – VI). Todos os encarregados de educação dos alunos (Quadro 2 – VI) trabalham, à excepção de duas mães que se encontram no desemprego e o núcleo familiar é, sempre, formado por pai, mãe e filho ou filhos. Os alunos desta parte da amostra (Quadro 2 – VI) vêem na escola a *alavanca* de promoção social e económica, quando referem que pretendem exercer profissões na área da medicina, da biologia e do ensino.

No que se refere à situação do agregado familiar dos outros alunos (Quadro 1 – VI), verifica-se que alguns alunos vivem em famílias numerosas (aluno, mãe, padrasto avó, tio, irmão e irmã) e (aluno, mãe, irmão, irmã e sobrinho) e (aluno, pai, avó, tio e tia) e desestruturadas. Os alunos, desta parte da amostra, vislumbram o seu futuro a exercer profissões com grande visibilidade pública, nomeadamente, actriz, dirtejumping, jogadores de futebol e só um aluno quer ser engenheiro agrónomo. Relativamente ao aluno do 7º ano de escolaridade que mudou desta para outra turma do 7º ano de escolaridade em 08/11/2009, refere que deseja ser economista.

Quadro 1 – VI Alunos do 7º ano de escolaridade: género, idade, número de retenções escolares, profissão desejada, habilitações literárias dos pais e situação profissional e nº de elementos do agregado familiar²¹

ANO	Dados Sócio Económicos / Género Aluno	IDADE	Habilitações literárias PAI	Profissão PAI	Habilitações literárias MÃE	Profissão MÃE	Nº de elementos do Agregado Familiar	Profissão Desejada	Nº Retenções	Tipo de Plano
7º	Feminino	12-07-95 15 anos	4º Ano	Construtor civil	4º Ano	Desempregada	4 (Pai, mãe e irmã)	Actriz	2	Acompanhamento
7º	Masculino a)	15-07-95 15 anos	6º Ano	Construtor civil	4º Ano	Desempregada	7 (Mãe, Padrasto Avó, Tio, Irmão e Irmã)	Dirtejumping	2	Acompanhamento
7º	Masculino	07-07-96 14 anos	6º Ano	Desempregado	4º Ano	Empregada fabril	8 (Pai, Mãe, Avó, Avó, Bisavô, Irmão e Irmã)	Jogador de futebol	1	Acompanhamento
7º	Masculino c)	08-05-94 16 anos	9º Ano	Pedreiro	Não sabe	Não sabe c)	5 (Pai, avó, tio e tia)	Jogador de futebol	3	Acompanhamento
7º	Masculino	26-01-95 15 anos	3º Ano	Desempregado	4º Ano	Desempregada	5 (Pai Mãe, Tio e Tia)	Engenheiro Agrónomo	2	Acompanhamento
7º	Masculino	19-12-95 15 anos	Falecido	—	2º Ano	Empregada de limpeza	5 (Mãe, Irmão, Irmã e Sobrinho)	Jogador de futebol	2	Acompanhamento
7º	Masculino b)	12-01-96 14 anos	6º Ano	Empresário	6º Ano	Empresária	4 (Pai, Mãe e Irmã)	Economista	1	Recuperação

Legenda: a) Este aluno foi objecto de sinalização para a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens; b) Este aluno pediu transferência de turma a 08/11/2009, pelo que não foi avaliado, no 1º período, em algumas disciplinas; c) Este aluno foi abandonado pela mãe aos três meses.

Quadro 2 – VI Alunos do 9º ano de escolaridade: género, idade, número de retenções escolares, profissão desejada, habilitações literárias dos pais e situação profissional e nº de elementos do agregado familiar²²

ANO	Dados Sócio Económicos / Género Aluno	IDADE	Habilitações literárias PAI	Profissão PAI	Habilitações literárias MÃE	Profissão MÃE	Nº de elementos do Agregado Familiar	Profissão Desejada	Nº Retenções
9º	Feminino a)	30-05-95 15 Anos	11º Ano de escolaridade	Vendedor	8º Ano de escolaridade	Técnica de óptica	4 (mãe, pai e irmão)	Educadora Infantil	0
9º	Feminino a)	20-04-95 15 Anos	4º Ano de escolaridade	Desempregado	4º Ano de escolaridade	Desempregada	3 (mãe e pai)	Área da Saúde	0
9º	Masculino a)	10-03-95 15 Anos	5º Ano de escolaridade	Tintureiro	6º Ano de escolaridade	Doméstica	7 (mãe, pai e irmãos)	Médico ou Veterinário	0
9º	Feminino a)	26-07-96 14 Anos	9º Ano de escolaridade	Operário têxtil	9º Ano de escolaridade	Costureira	4 (mãe, pai e irmão)	Cientista ou Médica	0
9º	Masculino a)	08-02-96 14 Anos	7º Ano de escolaridade	Motorista	Curso de instrumentista	Professora	4 (mãe, pai e irmã)	Biólogo	0
9º	Feminino a)	02-09-95 15 Anos	4º Ano de escolaridade	Sapateiro	6º Ano de escolaridade	Costureira	3 (mãe e irmã)	Médica pediatra	0

Legenda: a) Alunos propostas para o quadro de mérito no final do ano lectivo 2009 – 2010.

²¹ Dados retirados da caracterização socioeconómica dos alunos da turma do 7º ano de escolaridade, que fazem parte da amostra discente, entregue pela directora de turma a todos os professores do conselho de turma.

²² Dados retirados da caracterização socioeconómica dos alunos da turma do 9º ano de escolaridade, que fazem parte da amostra discente, entregue pela directora de turma a todos os professores do conselho de turma.

Os elementos docentes que fazem parte da amostra do presente estudo, como se pode observar no Quadro 3 – VI, são 8 professores do 3º Ciclo do Ensino Básico (4 do género feminino, com idades compreendidas entre os 36 e 57 anos; 4 do género masculino, com idades compreendidas entre os 57 e 61 anos), que fazem parte dos dois conselhos de turma, das turmas da amostra dos discentes. Relativamente à situação profissional dos professores, que fazem parte da amostra, 5 professores pertencem ao quadro de escola, 2 professores pertencem ao quadro de zona pedagógica e 1 professora é contratada.

Quadro 3 – VI Professores: género, idade e situação profissional²³.

Ciclo de Ensino	Género feminino	Género masculino	Idades		Situação profissional		
			Género feminino	Género masculino	Professores Quadro de Escola	Professores Quadro de Zona Pedagógica	Professores Contratados
3º Ciclo	4	4	36 a 57 anos	57 a 61 anos	5	2	1

No Quadro 4 – VI é possível analisar a atribuição dos cargos de coordenação nas estruturas educativas aos professores que fazem parte da amostra, em função da sua situação profissional.

Assim, dos 8 professores que fazem parte da amostra, 1 professor desempenha o cargo de coordenador de departamento, 2 professores o cargo de delegado de disciplina e 1 professor é o coordenador do GOPI. É relevante acrescentar que estes 4 professores possuem uma situação profissional estável, tendo em conta que pertencem ao quadro de escola. No que concerne ao cargo de director de turma, podemos ver, no Quadro 4 – VI, que o Director da Escola Lua – Sol nomeou, para o desempenho deste cargo, nas turmas dos alunos que fazem parte da amostra discente, 2 professoras com a seguinte situação profissional: 1 directora de turma pertence ao quadro de zona pedagógica e a outra directora de turma é contratada.

Deste facto, resulta que as professoras directoras de turma, das turmas da amostra discente, possuem pouca experiência docente e, simultaneamente, serão sujeitas a possível não continuidade profissional na Escola Lua – Sol, nos anos lectivos subsequentes.

²³ Dados fornecidos pelos professores aquando das entrevistas.

Quadro 4 – VI Professores: cargos desempenhados e situação profissional²⁴.

Cargos desempenhados nas Estruturas Educativas Situação profissional	Coordenador de Departamento		Delegado de Disciplina		Coordenador do GOPI		Director de Turma	
	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino	Género feminino	Género masculino
Professores de Quadro de Escola		1	1	1		1		
Professores de Quadro de Zona Pedagógica							1	
Professores Contratados							1	

No que concerne à parte da amostra referente aos encarregados de educação, como se pode ver no Quadro 5 – VI, esta é formada por duas 2 mães dos alunos da amostra, sendo que uma das mães é a representante dos pais no conselho de turma de uma das turmas da amostra e, simultaneamente, no Conselho Pedagógico. A outra mãe é a representante dos pais nos conselhos de turma da outra turma da amostra e representante da Associação de Pais da Escola Lua – Sol. Ambas têm idades compreendidas entre os 42 e 45 anos.

Quadro 5 – VI Encarregadas de educação: género, idade e representatividade nas estruturas de orientação educativa²⁵.

Número de encarregadas de educação	Género feminino	Idades	Representatividade nas estruturas de orientação educativa		
			Representante dos pais nos conselhos de turma	Conselho Pedagógico	Associação de Pais
2	2	42 a 45 anos	2	1	1

Fazem ainda parte da amostra do presente estudo, como se pode observar no Quadro 6 – VI, 3 assistentes operacionais, do género feminino, com idades compreendidas entre 36 e 52 anos. Devemos ainda acrescentar que 2 assistentes operacionais pertencem ao quadro de escola e 1 assistente operacional tem contrato individual de trabalho.

²⁴ Dados fornecidos pelos professores aquando das entrevistas.

²⁵ Dados fornecidos pelos encarregados de educação aquando das entrevistas.

Quadro 6 – VI Assistentes operacionais: número, género, idade e situação profissional²⁶.

Número de assistentes operacionais	Género feminino	Idades	Situação profissional	
		Género feminino	Quadro de Escola	Contrato Individual de Trabalho
3	3	36 a 52 anos	2	1

No que concerne ao Director da Escola, este declinou o convite para a participação nesta investigação, pese embora “Representar a escola” seja uma competência que lhe cabe, prevista na alínea a, ponto 5, artigo 20º do Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril.

2. A Face Normativa da Escola Lua – Sol e as suas Desconexões

2.1 Analisando os Documentos Internos e Externos

Com o seguinte ponto de análise pretendemos dar conta do funcionamento da Escola Lua – Sol visto à luz de diversos documentos internos e, simultaneamente, a partir das decisões advindas dos diversos órgãos de administração e gestão da mesma. São também aqui inseridas as Estruturas de Orientação Educativa por nos permitirem fazer uma reflexão mais profunda sobre dinâmicas escolares relativas aos alunos.

Segundo o Projecto Educativo da Escola Lua – Sol (2007 - 2010: 14) e o projecto de intervenção do Director nesta instituição (2009: 37), o funcionamento lectivo semanal da escola processa-se em regime normal, não podendo o intervalo para almoço ser inferior a noventa minutos quando as actividades escolares decorram nos períodos da manhã e da tarde. Ora, esta norma interna é desconexa com o que aconteceu com alguns dos alunos que foram propostos, pelos conselhos de turma, para apoio escolar na Sala de Estudo, como teremos oportunidade de demonstrar neste trabalho, aquando da análise dos dados emanados desta estrutura educativa. Este facto é desconexo relativamente ao definido no Regulamento Interno (2007 - 2010: 14) quando neste documento interno se estipula que “o horário semanal tem que ter uma distribuição lectiva equilibrada, de modo que não existam dias muito sobrecarregados”.

Segundo o artigo 7º do Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010: 7), “O Conselho Geral é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da activi-

²⁶ Dados fornecidos pelas assistentes operacionais aquando das entrevistas.

dade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo”. Este registo emana do estipulado no ponto 1, artigos 11.º, secção I, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. No entanto, em conversa informal com a Adjunta pedagógica do Director, “o órgão de Direcção é muito apagado. Embora seja o órgão que manda na escola, mas não manda nada”.

No âmbito das competências previstas, para este órgão de direcção estratégica, o Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010: 7) prevê, entre outras: aprovar o Regulamento Interno do Agrupamento e pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários. Pese embora este documento interno se limitar a transcrever o estipulado no artigo 13.º, secção I, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, na prática, “todos já perceberam que se a Escola tem um Director, é para o Director mandar” (coordenador de departamento, em reunião). Esta posição foi enunciada na última reunião de departamento, quando a discussão e o conflito se instalou entre um professor que faz parte da actual comissão de elaboração dos horários e um outro professor durante a apresentação, pelo coordenador, do tal departamento do texto das alíneas que o Director acrescentou aos critérios de elaboração dos horários, enunciados no Projecto Educativo da Escola Lua – Sol (2007 – 2010: 14), com o seguinte teor:

- “m) Considerando a necessidade de garantir a total cobertura dos tempos lectivos, na escola do 2.º e 3.º Ciclos, só excepcionalmente poderão existir horários com apenas manhãs, desde que devidamente justificados;
- n) Em pelo menos um dia da semana, o docente deverá terminar o seu horário às 18.30”.

Neste contexto, a mobilização dos professores contra o poder do Director que, no caso concreto, se encontrou em conflito relativamente ao poder da Direcção da Escola Lua – Sol, o Conselho Geral fez emergir grupos latentes de oposição política ao Director.

Por um lado, os professores mais velhos, do quadro de escola e não afectos ao Director, manifestaram o seu desacordo relativamente ao texto apresentado mas, simultaneamente, referiram que já estavam habituados a leccionar, pelo menos três dias da semana, até às 18.30 horas. Neste contexto, um outro professor referiu que a actual comissão de horários elaborava os horários, *“não para prejudicar ninguém, mas para beneficiar alguns professores”*.

Por outro lado, um professor do grupo dos mais novos e afectos ao Director mas em desacordo com as alterações aos critérios para a elaboração dos horários, tendo em conta as repercussões no seu horário semanal, referiu que *“não tinha que ser carneirinho ou yes man perante o Director”*.

Na verdade, o artigo 8º do Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010: 9), determina que o Director “é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas [...] nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” e, por esse facto, tem que submeter à aprovação do órgão de Direcção, o Conselho Geral, entre outros documentos: o Projecto Educativo e as alterações ao Regulamento Interno. Ora, como se revela do anteriormente exposto, o Director da Escola Lua – Sol ultrapassou o poder de cargo que lhe foi delegado institucionalmente pelo Conselho Geral.

No plano da gestão pedagógica compete ao Director, entre outros aspectos: designar os directores de turma (alínea f, ponto 1.4 do artigo 8º do Regulamento Interno, 2010: 9). Nesta matéria, as directoras de turma das turmas da amostra discente, como se pode ver no Quadro 4 – VI, foram designadas cumprindo este desiderato, mas em desconexão com o estipulado no ponto 1, artigo 22º, secção II do Regulamento Interno (2010: 26), onde é dito que “o director de turma é designado [...], de entre os professores da turma, sendo escolhido preferencialmente um docente profissionalizado”. Veja-se que o documento produzido no âmbito da avaliação interna da Escola Lua – Sol (2010: 40), no que concerne ao Critério – Gestão dos Recursos Humanos – recomenda ao Director que “a Designação dos directores de turma [deve atender] ao seu o perfil humano e de competências” e que o relatório da avaliação externa do Agrupamento de Escolas, onde a Escola Lua – Sol é a escola sede, elaborado pela Inspeção-Geral da Educação (2009-2010: 5), no domínio “Liderança” refere que o Director “apresenta algumas linhas de desenvolvimento futuro, tais como a promoção do sucesso educativo dos alunos, [...], sem, no entanto, propor estratégias sustentadas para a sua consecução”, revelando-se isto um dos pontos fracos da Escola Lua – Sol (Relatório da Avaliação Externa, 2009-2010:12).

É também da competência do Director “exercer o poder disciplinar em relação aos alunos” (alínea c, ponto 1.5, artigo 8º do Regulamento Interno, 2010: 9). Esta competência é levada a efeito pelo Director através da técnica de coerção exercida a partir da subtracção dos intervalos e respectivos movimentos dos alunos que, nesses períodos de tempo (intervalos), têm que permanecer sentados à porta do seu gabinete. A adjunta do Director “Não [vê] utilidade pedagógica”, nem reforça a sua autoridade perante os alunos, tendo em conta que no decorrer de uma conversa informal referiu que prefere “não comentar” a relação do poder disciplinar do Director para com os alunos.

A falta de poder de especialista é de tal modo intrínseca na organização que quando os normativos “ [admitem] a diversidade de soluções organizativas” (ponto 2, artigo 4º, secção I, capítulo I do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril), o instituído na organização resiste à transforma-

ção organizacional que as brechas dos novos diplomas legais podem fazer emergir e sedimentar, com vista à emergência de relações de poder menos assimétricas.

Relativamente ao Conselho Pedagógico, o ponto 1 do artigo 9º do Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010: 12), determina que “é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico – didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos [...]”. Neste órgão, os representantes dos interesses pedagógicos e didácticos dos alunos são os coordenadores dos departamentos curriculares, os coordenadores dos directores de turma [um por ciclo de escolaridade], dois representantes dos Pais/Encarregados de Educação e um Coordenador dos Projectos de desenvolvimento educativo.

Segundo o ponto 4 do artigo 9º do Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010: 13), as competências deste órgão, no que se refere aos alunos, são, sobretudo, de cariz prescritivo, nomeadamente: “Elaborar a proposta de Projecto Educativo a submeter pelo Director ao Conselho Geral; definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos” (alíneas a, g, ponto 4, artigo 9º e artigo 33º, da subsecção III, do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril). Nesta matéria, também o relatório da avaliação externa do Agrupamento de Escolas, onde a Escola Lua – Sol é a escola sede, elaborado pela Inspeção-Geral da Educação (2009-2010: 8), no domínio “Organização e Gestão Escolar” refere que “não existe uma articulação estruturada entre as necessidades e problemas detectados e os objectivos, as estratégias e as metas definidas. Não há evidências de que os trabalhadores não docentes, os pais [...], tenham tido uma participação significativa na elaboração dos documentos estruturantes”.

Face ao anteriormente descrito e sustentado, por um lado, constatamos que o formalmente previsto no Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010), para os órgãos administração e gestão e para as estruturas de orientação educativa, não vai além do que está definido no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Por outro lado, o plano da acção organizacional da Escola Lua – Sol entra em contradição com “a diversidade de soluções organizativas a adoptar [...] pelas escolas [...] no exercício da sua autonomia organizacional, em particular no que concerne à organização pedagógica” (ponto 2, artigo 4º, secção I, capítulo I do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril).

Este facto pode dever-se à insegurança no exercício do cargo ou no poder de especialista do actual Director, tendo em conta que não possui “habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b e c do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário” (alínea a, ponto 4, artigo 21º, subsecção II do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril). A forma encontrada para minimizar esta vulnerabilidade

organizacional é sustentada pelo exercício do “poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente [e do] poder disciplinar em relação aos alunos” (alíneas c, d, ponto 5; artigo 20º, subsecção II, do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril), utilizados de uma forma relacional muito particular.

No que se refere ao corpo docente e não docente da Escola Lua – Sol, o Director tenta executar o seu poder através da utilização das novas tecnologias, através das quais estes actores escolares acedem ou são privados da informação institucional. Com este objectivo, o Director em reunião ordinária, de 13 de Janeiro de 2010, do Conselho Pedagógico aprova “a [...] alteração ao ponto 10.3, artigo 16º do Regulamento Interno (2010: 21), no sentido de as convocatórias passarem a ser feitas exclusivamente por e-mail institucional, eliminando-se o papel”. Posteriormente, a 19 de Janeiro de 2010, os professores da Escola Lua – Sol receberam no seu e-mail institucional a “Ordem de Serviço nº 10/D/2009/10” onde consta a informação de que “Todas as convocatórias devem ser efectuadas exclusivamente por e-mail institucional, deixando de existir suporte de papel”. Neste processo os assistentes administrativos encontram-se omissos.

Deste modo, a partir desta missiva na Escola Lua – Sol deixou-se de afixar, também, outros documentos e informações no placard da sala de professores, tradicionalmente com essa função. Agora, cada actor escolar recebe no seu e-mail institucional a informação que o Director entende como pertinente. Neste registo, todas as informações e decisões são tomadas no *vértice* da *pirâmide*, com o objectivo de controlar e orientar o funcionamento organizacional, restando à maioria dos actores escolares o papel de simples executores.

Relativamente aos alunos, o Director exerce o poder numa relação estática, formal, unidimensional, fundamentada no seu direito legal de tomar decisões restando, ou não, aos discentes a submissão mesmo que involuntária.

Quanto às estruturas de orientação educativa da Escola Lua – Sol, e no que se refere aos “departamentos curriculares” estes “são as estruturas intermédias de articulação curricular, [...]” (ponto 1, artigo 16º, secção I, do Regulamento Interno, 2010: 18 - 19), que, para o efeito, têm como competências específicas as que estão previstas no artigo 4º do Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho”. São elas:

“Competências do Coordenador: Manter um dossier organizado com o seguinte material: Regimento do órgão; projecto educativo; plano anual de actividades; regulamento interno do agrupamento; legislação adequada à função; cópia das informações tratadas no Conselho Pedagógico; cópia das convocatórias das reuniões realizadas; projecto Curricular do Agrupamento; Correspondência recebida; plano anual de actividades do Agrupamento e do Departamento; previsão das reuniões a efectuar ao longo do ano lectivo; actividade a

desenvolver pelo coordenador e cópia das actas realizadas” (alíneas a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, e, m, ponto 1.3, artigo 16º, secção I).

Como é notório do anteriormente transcrito, aos coordenadores de departamento são exigidas, fundamentalmente, competências burocrático – legais, não consentâneas com as competências de organização pedagógica que “ [procuram] adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (ponto 1, artigo 43º, secção I, capítulo IV, do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril), nomeadamente, “a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticos definidos a nível nacional [e] a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades da turma ou grupo de alunos” (alíneas a, b, ponto 2, artigo 42º, secção I, capítulo IV, do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril). Neste âmbito, o relatório da avaliação externa do Agrupamento de Escolas, onde a Escola Lua – Sol é a escola sede, elaborado pela Inspeção-Geral da Educação (2009-2010: 4), no domínio Prestação do Serviço Educativo refere que a “articulação e a sequencialidade entre os vários ciclos [...] não se encontram consolidados”.

Relativamente à estrutura de orientação educativa do delegado de disciplina, o Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (ponto 2.1, artigo 17º, secção I, 2010: 20) refere que este “é o docente da disciplina ou grupo disciplinar, designado pelo Director”. No âmbito das suas competências (ponto 2.13 do artigo 17º, do Regulamento Interno, 2010: 21) estes docentes têm que:

“Manter um dossier organizado com o seguinte material:

- a) Regimento do órgão;
- b) Legislação adequada à função;
- c) Cópia das convocatórias das reuniões realizadas;
- d) Correspondência recebida;
- e) Programas das disciplinas;
- f) Fichas de trabalho, testes formativos, testes de avaliação e outros documentos considerados pelo grupo” (ponto 2.13, artigo 17º, secção I do Regulamento Interno).

E, em todas as

“ reuniões terão que ser referidos, obrigatoriamente, os seguintes temas:

- a) Definição dos critérios de Avaliação;
- b) Propostas de actividades para o plano anual de actividades;
- c) Planificações anuais e trimestrais;
- d) Análise dos resultados obtidos pelos alunos nas diferentes disciplinas pertencentes ao grupo, por período e respectivas justificações;
- e) Análise do cumprimento do programa, por período” (ponto 3.6, artigo 17º, secção I do Regulamento Interno, 2010:21).

Do anteriormente transcrito, aos delegados de disciplina são, também, exigidas, fundamentalmente, competências burocrático – legais, não consentâneas com as competências de organização pedagógica que “[procuram] adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (ponto 1, artigo 43º, secção I, capítulo IV, do decreto lei 75/2008, de 22 de Abril), capaz de “Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens” (alínea f, artigo 4º, Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho). Relativamente ao desempenho do cargo desta estrutura de orientação educativa, o documento produzido no âmbito da avaliação interna da Escola Lua – Sol (2010: 40), no que concerne ao Critério – Gestão dos Recursos Humanos – recomenda ao Director que a “Designação do[s] colaborador[es] [...] para exercício deste cargo, [seja] em conformidade com o seu perfil humano e profissional”.

No que diz respeito à interacção na sala de aula com os alunos, o Regulamento Interno prevê “O conselho de turma [como] o órgão que organiza, acompanha e avalia as actividades a desenvolver em cada turma dos 2º e 3º ciclos” (artigo 21º, secção II do Regulamento Interno, 2010: 25), cuja coordenação é realizada “pelo director de turma, o qual é designado pelo Director da escola, de entre os professores da turma, sendo escolhido preferencialmente um docente profissionalizado” (ponto 1, artigo 22º, secção II do Regulamento Interno, 2010: 26). Esta recomendação normativa é ambígua na Escola Lua – Sol, tendo em conta que o Director atribuiu o cargo de director de turma aos professores, com pouca experiência profissional, nomeadamente, na situação profissional de contratados. Neste âmbito, o documento produzido aquando da avaliação interna da Escola Lua – Sol (2010: 40), no que concerne ao Critério – Gestão dos Recursos Humanos – recomenda ao Director que “a Designação dos Directores de Turma [deve atender] ao seu o perfil humano e de competências”.

O Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010: 26, ponto 4, artigo 22º, secção II, capítulo 3) consagra ainda que “o director de turma é o responsável pela gestão curricular a fazer pelos professores do conselho de turma face às características da turma, bem como pelo desenvolvimento do plano de trabalho referido no artigo anterior”.

No âmbito das suas competências, este documento interno, na generalidade, prevê as enunciadas no artigo 7º do Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho. Como em outras investigações no-lo é dito (Sá: 1997: 132 e sg.), a existência deste cargo revela-se muito importante para a instituição, porque é através dele que a escola *mostra* a consistência entre o plano das orienta-

ções e o plano da acção organizacional, mesmo que essa *face pública* de coordenação e planificação *seja só para gasto* externo.

Compete, ainda, ao director de turma realizar reuniões da turma, a pedido do delegado e do subdelegado. “A realização de reuniões da turma [ocorre] para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento da turma, sem prejuízo do cumprimento das actividades lectivas” (ponto 4.1, artigo 50º, capítulo 7, secção I do Regulamento Interno, 2010: 41). Nesta matéria, o relatório da avaliação externa do Agrupamento de Escolas, onde a Escola Lua – Sol é a escola sede, elaborado pela Inspeção-Geral da Educação (2009-2010: 6), no domínio “Resultados: Participação e Desenvolvimento Cívico” sinaliza que “não existe uma cultura que estimule a participação [...] dos alunos na vida escolar”.

No que se refere à participação dos alunos na vida da escola, esta “processa -se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e concretiza -se, para além do disposto no presente decreto-lei e demais legislação aplicável, designadamente através dos delegados de turma, do conselho de delegados de turma e das assembleias de alunos” (ponto 1.2, artigo 15º, capítulo 2, Regulamento Interno, 2010: 18). Nesta matéria, o relatório da avaliação externa do Agrupamento de Escolas, onde a Escola Lua – Sol é a escola sede, elaborado pela Inspeção-Geral da Educação (2009 – 2010: 6), no domínio Organização e Gestão Escolar, explicita que o Director

“tem promovido reuniões com os alunos delegados e subdelegados de turma para os auscultar sobre [...] a limpeza das instalações sanitárias e dos espaços escolares. Apesar destes contributos, não existe uma cultura que estimule a participação [...] activa dos alunos na vida escolar, traduzida, nomeadamente na discussão dos documentos estruturantes [...], na apresentação de propostas de actividades e na constituição de uma Assembleia de Delegados/Associação de Estudantes”.

No que concerne à participação de pais e encarregados de educação na vida escolar, por um lado, o Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010: 54), limita-se a transcrever os textos dos pontos 1 e 2 do artigo 48º, capítulo V, do decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril. Por outro lado, o documento da avaliação interna da Escola Lua – Sol (2010: 63), no que concerne ao Critério – Resultados /efeitos nas famílias – menciona que o “Conhecimento de documentos norteadores do agrupamento (Projecto Educativo e Regulamento Interno) por parte dos Encarregados de Educação [e] o envolvimento dos encarregados de educação na elaboração/ revisão de documentos norteadores, revelaram-se um dos pontos fracos” desta organização escolar.

Face ao anteriormente enunciado, a forma de participação dos pais e dos alunos está omisiva no Regulamento Interno da Escola Lua – Sol, o que é desconexo com o estipulado no ponto 2,

artigo 48º, capítulo V, do decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, onde claramente é enunciado que o “Regulamento Interno de escola deve definir a forma dessa participação”. Também o documento produzido no âmbito da avaliação interna da Escola Lua – Sol (2010: 34), no que concerne ao Critério – Planeamento e Estratégia – preconiza que a

“Participação de Encarregados de Educação [...] no processo de elaboração/ revisão dos documentos norteadores [da escola Lua – Sol]; [e a] Participação de alunos e encarregados de educação, no processo de avaliação do Plano Anual de Actividades. A Avaliação da eficácia e relevância dos planos de acção desenvolvidos, “com o intuito de ser apurada a necessidade de reformulação e/ ou adaptação dos mesmos, [...] obtiveram classificação de insuficiente”.

Quanto aos serviços especializados de apoio educativo aos alunos, o Regulamento Interno faz referência a um “Serviço de Psicologia e Orientação” e a um “Núcleo de apoio educativo” (alínea a, ponto 1 do artigo 34º, capítulo 4, 2010: 31), cujos objectivos estão no âmbito do “apoio educativo e destinaram-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, conjugando a sua actividade com as estruturas de orientação educativa” (ponto 1, capítulo 4, 2010: 31). Refere ainda este documento interno que a colaboração ao nível do apoio educativo deve ser feita “de forma activa, indutora de diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na escola” (alínea b, ponto 4 do artigo 34º, capítulo 4, do Regulamento Interno, 2010: 31). Ora, como está escrito no documento produzido no âmbito da avaliação interna da Escola Lua – Sol (2010: 52), no que concerne ao Critério – Parcerias e Recursos, a “Adequação dos serviços prestados pelo Serviço de Psicologia e Orientação à comunidade educativa é insuficiente”.

Relativamente a actividades de enriquecimento curricular, o Regulamento Interno de Escola Lua – Sol faz referência a “clubes [que] serão criados sob propostas dos departamentos e aprovados em Conselho Pedagógico”, cujo “funcionamento [...] carece de autorização do Director da escola, com o parecer do Conselho pedagógico” (alíneas b, d, ponto 1, artigo 40º, capítulo V, 2010: 36). No entanto, este documento interno de escola, a partir de Janeiro de 2010, não faz referência a qualquer clube ou actividade extracurricular existente para os alunos da Escola Lua – Sol, o que, efectivamente, se passa na escola.

No que concerne ao Projecto Curricular de Escola, este documento interno somente aparece na página da Internet institucional da Escola Lua – Sol no dia 29 do mês de Janeiro de 2010 e aparece, estamos em crer, como que, “obrigatoriamente”, num contexto de avaliação externa da Escola Lua – Sol.

O Projecto Curricular da Escola Lua – Sol (2010) possui uma estrutura formal que não cumpre com os requisitos básicos de um documento oficial de uma instituição educativa de cariz público. A sustentar o anteriormente dito, por um lado, este documento interno está escrito com 21 tipos de letra diferentes, a numeração do índice não corresponde à numeração do mesmo tópico do texto e as margens do texto não obedecem à mesma configuração de página. O tópico referente às “propostas curriculares das disciplinas [leccionadas na Escola Lua – Sol], para cada disciplina, independentemente do seu conteúdo, é heterogénea. Por outro lado, no tópico “Introdução ao Projecto Curricular de Escola” é referido que este documento interno “insere-se num conjunto globalizante de documentos base que permitem [à Escola Lua – Sol], a sustentabilidade e exequibilidade da sua necessária autonomia no âmbito do sistema de ensino nacional, [...], como “um instrumento basilar para a construção e aplicação efectiva da **Autonomia das Escolas** [original a negrito] [...], constituindo um suporte essencial a ter em consideração para a elaboração dos respectivos projectos curriculares de turma promotores de uma prática pedagógica articulada, adequada e facilitadora do indispensável sucesso educativo dos nossos alunos” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010: 3). No que diz respeito ao ponto 1 do Projecto Curricular da Escola Lua – Sol (2010: 4), no que concerne ao enquadramento legal do Projecto Curricular de Escola, é referido que:

“De acordo com o disposto no ponto 3 do artigo 2º do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, o **Projecto Curricular de Escola** [original a negrito] é a adaptação do currículo nacional à escola, o que se traduz na indicação das opções curriculares de cada estabelecimento de ensino [...]”.

No mesmo documento refere-se que:

“Na elaboração deste Projecto [Curricular de Escola] tivemos em linha de conta os seguintes documentos oficiais emanados do Ministério da Educação:

- Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro
 - Organização curricular e programas do Ensino Básico
 - Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto
 - Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto
 - Circular nº 5/GD/2001
 - Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho
- A nível de agrupamento recorreremos evidentemente ao:
- Projecto Educativo;
 - Regulamento Interno” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol (2010: 4).

O ponto 2 do Projecto Curricular da Escola Lua – Sol (2010: 4), possui a seguinte designação: “Do Projecto Educativo Escola ao Projecto Curricular da Escola: Conceptualização; objectivos;

etapas; instrumentos e dificuldades”. Assim, no ponto 2.1 - conceptualização e objectivos, neste documento interno são feitas algumas considerações em torno

“De todas as definições, percepções ou noções que induzem a ideia de Projecto, aquela que maior entusiasmo suscita, pela sua forma, substância e objectividade científica, foi a de J.M. Barbier (1991, cit. por Carvalho e Diogo, 2001, p.6), *“um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em acto”* (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010: 4).

Segundo o emanado deste documento interno, por um lado,

“É com base nessa diversidade de ângulos e perspectivas que optámos por seleccionar, nesta fase introdutória do nosso documento, um conjunto de pontos de vista de diferentes autores que analisam as problemáticas intrínsecas de Projecto Educativo e Projecto Curricular, neste caso concreto [da Escola Lua – Sol], contribuindo assim para o seu enquadramento histórico, legal, teórico e conceptual. Numa segunda parte, optámos por enunciar uma série de obstáculos, muitas vezes intransponíveis, que impedem a aplicação concreta dos Projecto Educativo e Projecto Curricular, no terreno, obstando ao seu sucesso prático” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010: 4 - 5).

Por outro lado, para “uma boa contextualização da Escola e subsequente construção de um **Projecto** [original a negrito] Educativo e **Curricular** [original a negrito], com fundamento e viabilidade, [é] necessário uma ampla e rigorosa caracterização do meio envolvente (Ghilardi e Spallarosa, 1991, p. 49)” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010: 5). É de referir que o anteriormente reiterado, isto é uma pertinente “caracterização do meio envolvente” não consta em qualquer momento do texto do Projecto Curricular da Escola Lua – Sol apesar de nele se fazerem algumas considerações sobre

“a metodologia de elaboração de qualquer Projecto escolar [que], como constatarem Carvalho e Diogo (2001, p.10) [exige que se delimite] “ O que temos” [e] em que se faz um “diagnóstico da situação”; e se delimitam com a precisão possível as “áreas - problema” (idem, p.57), para se estabelecerem as prioridades de acção tendo em conta os meios ao dispor. Só por si, esta vertente do PEE e do **PCA**, já justifica a sua pertinência prática. Sem um diagnóstico rigoroso e contextualizado, não é possível uma gestão adequada e sustentada dos meios ao dispor de uma escola” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010: 7).

O ponto 2.1, conceptualização e objectivos, deste documento interno termina com um parágrafo conclusivo:

“Em suma, um Projecto Curricular [da Escola Lua – Sol] não pode escapar [aos] normativos pedagógicos e deve tentar furtar-se ao normativo mecanicista de tipo administrativo que tenta cumprir as directrizes legais impostas pela tutela, nos prazos previstos, seguindo as alíneas hierarquicamente impostas e que acabam por resultar em Planificações Curriculares breves ou longas, simples ou complexas mas que têm como denominador comum a possibilidade de poderem ser desenvolvidas em qualquer estabelecimento de ensino ou agrupamento, de norte a sul do país, ignorando o enquadramento, o meio, o contexto a realidade envolvente que caracteriza e marca o *sui generis* da escola e seus agentes” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010: 7 - 8).

Pese embora a bondade do teor da transcrição, os objectivos enunciados no ponto 2.1 para o Projecto Curricular da Escola Lua – Sol não são reiterados em algum momento do texto nem em nenhum momento do texto se especifica claramente o que se pretende com este documento interno *sui generis*. O relatório da avaliação externa do Agrupamento de Escolas, onde a Escola Lua – Sol é a escola sede, elaborado pela Inspeção-Geral da Educação (2009-2010: 4), no domínio Organização e Gestão Escolar, é esclarecedor quando explicita que os “documentos estruturantes da acção educativa [...] revelam algumas fragilidades de articulação”.

No que diz respeito ao ponto 2.2. do Projecto Curricular da Escola Lua – Sol com a designação “Etapas e instrumentos” é referido que:

“Deste modo, começámos por definir, e em alguns casos elaborar, os instrumentos que nos poderiam fornecer as informações necessárias à contextualização do Agrupamento, a caracterização dos seus diferentes estabelecimentos de ensino nas suas componentes humana e física: inquéritos diversos, dados estatísticos do INE, ficheiros escolares, planta, actas entre outros documentos com conteúdo relevante” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010: 8).

Relativamente às etapas da organização formal, o Projecto Curricular da Escola Lua – Sol (2010)

“ fica estruturado do seguinte modo:

- Na primeira parte do trabalho começámos por construir a noção de Projecto, verificando a perspectiva de vários autores de referência na educação e na pedagogia;
- Numa segunda explicitaremos os obstáculos e dificuldades reais para a aplicação efectiva dos PEE e **PCA/E**.
- Numa terceira fase analisaremos os dados relativos ao insucesso e abandono escolar.
- Na quarta parte os diferentes ciclos apresentam as suas propostas para a elaboração do Projecto Curricular do agrupamento para o próximo ano lectivo. No caso do 2º e 3º ciclo esses planos anuais estão organizados por disciplinas e integram os projectos curriculares interdisciplinares previstos.
- No quinto trecho estão inscritas as actividades extra-curriculares promovidas pela escola através dos espaços e clubes em funcionamento.
- Por fim, a apresentação do Plano Anual de Actividades 2004 - 2005 a que será apenso, em Setembro, o do próximo ano lectivo” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010: 8).

O anteriormente enunciado remete-nos para a “cópia” de um trabalho académico sobre algumas linhas orientadoras acerca de como fazer um projecto curricular de escola. É pertinente referir que o Director deve estar equivocado no ano lectivo enunciado na citação anterior quando é mencionada: “[...] a apresentação do plano anual de actividades 2004-2005”, tendo em conta que o Projecto Curricular da Escola Lua – Sol foi institucionalizado em 29 de Janeiro de 2010.

Relativamente ao ponto 2.3. do Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, com a designação “Dificuldades de operacionalização dos Projecto Educativo de Escola e Projecto Curricular de Escola”, é referido que:

“Não é suficiente a apresentação com detalhe e minúcia duma ampla caracterização do meio envolvente nas inevitáveis vertentes geo-histórica, sócio-económica e cultural e fazer um diagnóstico rigoroso, com base em instrumentos bem construídos, cientificamente sustentado, dos problemas e carências de uma determinada escola, ou melhor dizendo de uma comunidade educativa em particular. É a partir daqui que as dificuldades, os obstáculos e a complexidade do processo começa a evidenciar-se de modo indisfarçável” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010: 8).

É ainda de apontar que uma das dificuldades de operacionalização do Projecto Educativo de Escola e do Projecto Curricular da Escola se prende, por um lado, e

“apenas um exemplo lapidar – a legislação que prevê e promove a autonomia das escolas contradiz de forma evidente a lei que regulamenta o concurso de colocação de professores. Passamos a explicar – não se pode pedir a professores contratados por um ano lectivo, ou destacados pelo mesmo período que apliquem ou pelo menos se inspirem convictamente no PEE que segundo a lei tem a duração de três anos. Nesta situação, ou vai iniciar o processo e não lhe dá continuidade, ou participa a meio, ou mesmo só no final. Até muitos dos professores de nomeação definitiva do Quadro de Escola, lá permanecem porque não conseguiram colocação onde pretendiam” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010: 9).

Por outro lado,

“Outro problema que se sente na prática é a falta de divulgação dos Projecto Educativo de Escola que muitas vezes são apenas criados para cumprir uma obrigação legal. Como alertam, com muito propósito, Carvalho e Diogo (2001, p. 81):

“Importa considerar o Projecto Educativo de Escola como um processo. Isto é não basta ter redigido um documento definidor do sentido a imprimir a todas as actuações da e na Escola para que tal aconteça. É preciso evitar que a redacção do Projecto Educativo de Escola tenha apenas ou sobretudo em vista a sua apresentação à hierarquia (...)” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010: 10).

Prosseguindo com a enumeração de outros constrangimentos:

“Para além dos referidos obstáculos, que parecem autênticas montanhas quase impossíveis de transpor, J. A. Sallán (1994, cit. por Gomes, 1997, p.59-60) enuncia de forma lapidar um outro conjunto de entraves, atritos e dificuldades que obstam o processo de aplicação efectiva do Projecto Educativo de Escola e consequentemente dos Projecto Curricular de Escola, que passamos a citar:

- A disfuncionalidade entre a organização real da escola e a organização formal.
- A dificuldade de delimitação de uma estrutura que possa assumir mudanças curriculares e administrativas.
- A demarcação do grau de autonomia da Escola para adoptar e cumprir compromissos.
- A conciliação razoável entre a natureza dinâmica da realidade com o estaticismo das propostas escritas.
- O facto do projecto não dar respostas às necessidades dos protagonistas.
- O possível respeito que a administração possa ter pelas decisões da Escola.
- A inexistência de um esquema de trabalho consensual.
- A falta de exemplos sobre processos e dinâmicas de elaboração do Projecto Educativo.
- A instabilidade dos elementos da comunidade educativa.
- A falta de formação e informação para elaborar o Projecto Educativo.
- As diferenças ideológicas, conceptuais, metodológicas e de interesse, por parte dos membros da comunidade educativa que participam na elaboração do Projecto Educativo.
- A falta de recursos precisos e necessários e de uma nova cultura organizacional.
- A existência de um mecanismo de revisão sistemática do Projecto Educativo e de um processo de avaliação não formal e pontual” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010: 10 - 11).

No ponto 3 do Projecto Curricular da Escola Lua – Sol (2010: 11 - 17) podemos analisar o nível de insucesso/sucesso escolar dos alunos da Escola Lua – Sol. No entanto, não é referido o ano lectivo a que correspondem os resultados escolares inscritos nos gráficos. No presente ano lectivo (2009 – 2010), o número de turmas em alguns anos de escolaridade não corresponde ao evidenciado neste documento interno. A título exemplificativo: os resultados escolares da turma do 7º ano de escolaridade, que faz parte da amostra da presente investigação, não traduzem o nível de sucesso escolar evidenciado no gráfico da turma correspondente. A turma do 9º ano de escolaridade que também faz parte da amostra da presente investigação não aparece em nenhum gráfico deste documento interno.

Simultaneamente, temos que referir, também, que há falta de cuidado visual na distribuição dos gráficos neste documento interno, tendo em conta que estão colocados de forma aleatória no campo da folha no que diz respeito ao tamanho e espaçamento entre gráficos. A única identificação que possui é o ano escolar e a letra que corresponde à respectiva turma.

Este ponto do Projecto Curricular da Escola Lua – Sol (2010) termina assim:

“Analisando os resultados globais obtidos, no 2º e 3º ciclos, constata-se uma maior incidência de níveis inferiores a 3 nas disciplinas de Matemática e Inglês. Nesse sentido, os respectivos grupos disciplinares, em sede de departamento, procederam a uma reflexão em que procuraram encontrar as causas desse insucesso, algumas formas de colmatar essas falhas, e ainda, incentivos para o estudo destas disciplinas nucleares para o futuro escolar dos nossos alunos. Em suma, fazer um diagnóstico e apresentar propostas concretas para a sua solução” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010:17).

Nos pontos 3.1 e 3.2 do Projecto Curricular da Escola Lua – Sol (2010: 17-18) é elaborada uma análise do insucesso escolar nas disciplinas de Matemática e Inglês.

Relativamente ao insucesso escolar na disciplina de Matemática, são referidas algumas causas, nomeadamente, “falta de requisitos básicos [dos alunos], [...] conteúdos muito parcelados e os programas muito extensos [...] que os alunos não conseguem [aprender]. [É referido, também, que os] “alunos não estão estimulados para o cálculo mental e para a utilização de algoritmos de cálculo simples, o que dificulta a aquisição de competências básicas na resolução de exercícios simples [e] na resolução de problemas, não conseguindo identificar os processos de resolução que devem aplicar” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010: 17 - 18).

No que concerne ao insucesso escolar na disciplina de Inglês, este documento interno refere que este se deve ao “desinteresse de uma boa parte dos alunos pela oferta curricular da Escola [Lua – Sol] e inerentes actividades lectivas [e à] falta de hábitos e métodos de trabalho, [...] por parte dos alunos” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010:18 - 19).

No que diz respeito ao abandono escolar na Escola Lua – Sol (2010), este documento interno menciona que “no ano lectivo 2007-2008 [...] foi pouco significativo, dois alunos no total” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010:19). Ora, o Director está equivocado no ano lectivo enunciado, tendo em conta que, por um lado, esta data não coincide com uma outra enunciada no Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, mais precisamente “ano lectivo 2004-2005” e, por outro lado, este documento interno é institucionalizado em 29 de Janeiro de 2010.

Relativamente à matriz curricular da Escola Lua – Sol (2010), este documento interno enuncia as disciplinas dos vários Departamentos Curriculares, com a respectiva carga horária por ano de escolaridade. No entanto, no Departamento de Expressões, no 3º Ciclo do Ensino Básico, onde a Escola Lua – Sol pode oferecer aos alunos disciplinas de cariz artístico de oferta da Escola, o enunciado não coincide com a oferta curricular. São enunciadas as disciplinas artísticas “Fotografia, Pintura e Teatro” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010:101) e o oferecido foram as disciplinas artísticas Fotografia, Pintura e Música.

Este documento interno possui um vasto número de folhas no tópico “Propostas Curriculares [de todas as] disciplinas” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010:111 - 253), cuja identidade formal se circunscreve à disciplina visada. Deste modo, e a título de exemplo, podemos observar a planificação da disciplina de Ciências Naturais, no 3º Ciclo do Ensino Básico, onde são enunciados os “conteúdos e competências essenciais” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010:208). E na disciplina de Francês, no 3º Ciclo do Ensino Básico, podemos observar “conteúdos, competências específicas e recursos” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010:230). Neste registo, podemos concluir que as várias planificações não obedecem ao estipulado no ponto 3, artigo 2º do Decreto – lei 6/2001, de 18 de Janeiro, no que concerne à definição das “estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de [...] escola [Lua – Sol].

As propostas curriculares da cada disciplina foram, simplesmente, copiadas de um suporte informático, emanado de cada grupo disciplinar, sem um trabalho cooperativo entre os professores da Escola Lua – Sol, não podem ter como objectivo o de elaborar este documento interno “de forma sustentada e adequada aos alunos”. Neste tópico do Projecto Curricular da Escola Lua – Sol (2010:253), é possível, ainda, observar a planificação da área artística de Teatro, quando esta disciplina não foi leccionada na Escola Lua – Sol. Relativamente à planificação da disciplina da área artística de Fotografia, esta não aparece em nenhuma parte deste documento.

Por último, este documento interno enuncia as “actividades extra-curriculares [da Escola Lua – Sol], “como [o] complemento das actividades curriculares das diferentes disciplinas e áreas curriculares não disciplinares [...]: Clube dos Tempos Livres; clube da Música; clube de Alemão; clube de Cinema; desporto Escolar [...]; Jornal Janela *Aberta*; eco - Escolas (...) entre outras desenvolvidas de modo informal e que constam anualmente no Plano Anual de Actividades” (Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010: 253). Temos que referir que, no plano da acção organizacional da Escola Lua – Sol, os clubes de actividades extra-curriculares, dos Tempos Livres e de Cinema nunca existiram de facto. Relativamente ao clube de Alemão verificamos que o Director deturpa o conceito de uma língua estrangeira, oferecida aos alunos no 3º Ciclo do Ensino Básico como disciplina curricular, com a ideia que possui de um clube desta mesma língua estrangeira.

2.2 Analisando os Documentos (Internos) e os Direitos e Deveres dos Alunos

No preâmbulo do Projecto Educativo da Escola Lua – Sol (2007 - 2010: 2), são reiterados os seus princípios e valores ao

“ [pretender] ser um documento orientador de trabalho que dê um enquadramento global à acção educativa desenvolvida nas suas escolas e é norteado pelos valores de uma sociedade de diálogo, solidária e fomentadora do trabalho. O princípio orientador é formar cidadãos com valores em todos os sentidos capazes de serem uma mais-valia para a sociedade de acordo com os princípios da Lei de bases do Sistema Educativo”.

Neste âmbito, o documento referente à avaliação interna da escola (2010: 28), relativamente à “Explicitação da visão, missão e valores” [da Escola Lua – sol], no critério – Liderança, refere mesmo a palavra “inexistente”. Também no documento de avaliação do Agrupamento de Escolas, onde a Escola Lua – Sol é a escola sede, elaborado pela Inspeção-Geral da Educação (2009 – 2010: 5 e 10), no domínio – Liderança, se menciona que, por um lado, “A visão do Agrupamento sustenta-se numa gestão de proximidade [...], sem, no entanto, propor estratégias sustentadas para a sua consecução [...]. [Por outro lado] não há definição consistente e sustentada de estratégias, recursos e calendarização para obtenção daquelas intenções”.

Deste modo, e após uma caracterização sucinta do meio em que a Escola Lua – Sol se insere, apresentada no ponto 1, capítulo I, da presente investigação, o Projecto Educativo (2007 - 2010: 6), enuncia os problemas mais relevantes com que a escola se depara, a saber: O insucesso escolar; articulação entre os vários ciclos; fracas expectativas dos alunos e dos pais; falta de civis-

mo; abandono escolar; pouca participação dos encarregados de educação dos alunos que apresentam problemas de aproveitamento e comportamento”.

De forma a colmatar os problemas enunciados, este documento interno (2007 - 2010: 6) define, entre outros, os seguintes objectivos gerais, a atingir até ao final do triénio 2007 - 2010:

- “- Aumentar progressivamente o sucesso escolar dos alunos do Agrupamento;
- Promover uma articulação mais eficaz entre os vários ciclos a nível vertical e horizontal;
- Motivar o aluno para a escola e para as aprendizagens, evidenciando-as como factores de valorização pessoal, profissional e social;
- Diminuir o número de participações disciplinares e reorientar positivamente os casos problemáticos.
- Diminuir o abandono escolar”.

Estes objectivos destinam-se a diminuir os 7% de insucesso escolar e os 1,20% de abandono escolar no 2º Ciclo do Ensino Básico, e os 14% de insucesso escolar e os 0,29% de abandono escolar no 3º Ciclo do Ensino Básico. Destinam-se, também, a colmatar a falta de civismo dos alunos em contexto escolar emergente das 28 participações disciplinares aos directores de turma do 2º Ciclo do Ensino Básico e 66 participações disciplinares aos directores de turma do 3º Ciclo do Ensino Básico. São, ainda, apontadas neste documento possíveis causas, imputadas aos alunos, nomeadamente: “Pouca motivação pelas actividades escolares; Por vezes atitudes e comportamentos irrequietos, perturbadores e incorrectos; relutância em alterar esses hábitos, “saber estar [...] nem sempre é o mais adequado”.

Como actividades a implementar junto dos alunos de forma a colmatar os seus problemas, entre outras, este documento interno (2007 - 2010: 7) prevê:

- “- Realização de visitas de estudo no âmbito das várias áreas curriculares.
- Dinamização de clubes/ateliês e de actividades de complemento curricular.
- Cumprimento dos planos de acompanhamento, recuperação ou desenvolvimento.
- Frequência de aulas de recuperação, prioritariamente a Matemática e Língua Portuguesa.
- Incentivo à frequência do Centro de Recursos Educativo.
- Criação do Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina (GOPI) com a finalidade de orientar os alunos na aprendizagem e treino da gestão de conflitos e no desenvolvimento de valores de tolerância e respeito pelos outros, fornecendo ainda aos Directores de Turma dados que possam apoiar a decisão das medidas a aplicar, garantindo uma uniformidade de critérios de actuação.
- Realização de campanhas sobre regras de conduta nos diversos espaços escolares.
- Incrementação e uniformização do nível de exigência na sala de aula e nos diferentes espaços escolares [...] no que respeitam ao comportamento correcto; à utilização de linguagem adequada e às regras de boa comunicação e interacção;
- Criação de tutorias²⁷ para alunos com problemas de comportamento “.

²⁷ O Projecto de Intervenção na Escola Lua – Sol, apresentado pelo Director, não faz qualquer referência neste âmbito.

No que concerne aos problemas sinalizados no corpo docente, destacam-se, no mesmo documento, a “Insuficiente uniformização de critérios de actuação entre os professores; a reflexão insuficiente sobre os resultados obtidos pelos alunos e a pouca segurança, por parte de alguns dos coordenadores dos órgãos intermédios, no exercício de algumas das suas competências”. Para colmatar estas lacunas no corpo docente, o Projecto Educativo (2007 - 2010: 8 - 9), enumera algumas estratégias, tais como:

- Clarificação dos procedimentos a adoptar (por exemplo sobre comportamento e avaliação, entre outros) nas reuniões de [...] grupos disciplinares e Conselhos de Turma com vista à elaboração do Projecto Curricular de Turma.
- Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta de trabalho de preparação do trabalho lectivo e não lectivo e forma de comunicação entre os professores.
- Frequência de acções de formação sobre a utilização das TIC's em ambiente de sala da aula, em colaboração com o Centro de Formação [...] ou outras entidades formadoras ” (Idem: 8 – 9).

O relatório da avaliação externa do Agrupamento de Escolas, onde a Escola Lua – Sol é a escola sede, elaborado pela Inspeção-Geral da Educação (2009-2010: 9), no domínio “Organização e Gestão Escolar” e no subdomínio “Gestão dos Recursos Humanos” menciona que “ A formação interna dos professores e restantes trabalhadores, embora seja entendida como uma condição para a melhoria dos seus desempenhos, ainda é insuficiente”.

Com o objectivo de estreitar a relação escola/família, a Escola Lua – Sol contempla no Projecto Educativo (2007 - 2010: 9 -10), a divulgação, aos Encarregados de Educação, de toda a informação pertinente

- “através do website da [Escola], junto de toda a comunidade, o Regulamento Interno (RI), Projecto Educativo (PE), Projecto Curricular do Agrupamento, Plano Anual de Actividades, programas das disciplinas e áreas curriculares não disciplinares critérios de avaliação sumativa e folhetos com normas de conduta a adoptar.
- Apresentar algumas, possíveis, razões explicativas para o facto;
- Divulgar as medidas que a escola pretende implementar para aumentar o sucesso escolar;
- Envolver/co-responsabilizar os pais e encarregados de educação no sentimento comum da escola de rigor e de trabalho;
- Informar os pais sobre medidas eficazes para auxiliarem os filhos a estudar em casa.
- Distribuir aos pais e encarregados de educação desdobráveis e folhetos informativos sobre como ensinar os filhos a estudar” (Idem: 9 – 10).

Neste âmbito, o documento relativo à avaliação interna da Escola Lua – Sol (2010: 78), no Critério – Impacto na Sociedade – classifica de insuficiente a “ Visibilidade da acção [da Escola Lua – Sol] na comunidade educativa”.

Pese embora as boas intenções elencadas no Projecto Educativo (2007 – 2010), no que concerne à relação escola/família, a verdade é que a Escola Lua – Sol não se coíbe de actuar à margem do despacho nº 43/SERE/90, de 29 de Junho, que estabelece a obrigatoriedade da utilização da caderneta escolar, no sentido de melhorar o relacionamento escola-família-aluno. Na sua acção, a Escola Lua – Sol exige aos alunos a compra deste instrumento de comunicação escola-família-aluno, em consonância com o reiterado no seu Regulamento Interno (2010:41), onde é referido que os discentes devem fazer-se acompanhar da “ caderneta escolar [...], pois é ela que permite a comunicação entre o professor e o encarregado de educação e vice-versa” (alínea d, ponto 2, artigo 51º, secção I, capítulo 7). Na prática, efectivamente, na Escola Lua – Sol utilizam-se folhas de registo de ocorrência, inclusas nos livros de ponto, onde os professores registam as ocorrências verificadas nas salas de aula e, posteriormente, o director de turma envia para o encarregado de educação, através do aluno, a respectiva informação sobre os comportamentos que os professores entendem e registam como menos correctos.

Esta norma interna da Escola Lua – Sol é duplamente desconexa, tendo em conta que não obedece ao definido no Regulamento Interno, nem ao reiterado no despacho nº 43/SERE/90, de 29 de Junho. Contudo, os conselhos de turma registaram em acta que as folhas de ocorrência são uma das “estratégias de intervenção [...] no sentido de melhorar o comportamento da turma [...], reforçando-se [...] o controlo dos comportamentos e da responsabilização dos alunos pelo seu desempenho disciplinar e escolar. [Pelo que os professores devem] reforçar a utilização dos registos de ocorrência”. No que concerne aos discursos produzidos pelos professores no âmbito das ocorrências verificadas nas salas de aula, estes são do tipo:

“Recusou-se a fazer todos os exercícios propostos. Retirou-se, por iniciativa própria, da aula;
Constantemente distraído e a perturbar o bom funcionamento na sala de aula;
O aluno chegou atrasado, não apresentou justificação e não trouxe a folha referente ao exercício que se estava a realizar;
Constantemente a falar;
Não trabalha na aula e está muito falador e desrespeitador;
O aluno não trouxe o material necessário para a aula, esteve muito conversador e caiu-lhe o telemóvel que lhe foi retirado”;
Não trabalha na aula e não respeita as ordens do professor;
Pensou que o PROF. ia FALTAR ?!!!!;
Demonstrou um comportamento inadequado, recusando cumprir as tarefas e utilizando linguagem imprópria para com o professor;
Recusou-se a cumprir as tarefas propostas na disciplina de Ciências Naturais”.

No que se refere ao corpo não docente, o Projecto Educativo (2007 - 2010:11), identifica a “Dificuldade, [...] [que os assistentes operacionais têm] em lidar com a impulsividade, a irrequietu-

de, a irreverência, agressividade [...] dos alunos”. Com o objectivo de “promover uma cultura de respeito pela diferença”, este documento prevê a sua “Participação em acções de formação, colóquios e encontros sobre temáticas diversas, tais como adolescência, alimentação, actividade física, saúde oral, sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, tabaco e droga”. Ora, o elencado no Projecto Educativo da Escola Lua – Sol (2010), não é totalmente reiterado no documento da Avaliação Interna, no que concerne ao Critério – Resultados Relativos ao Pessoal Não Docente. Este documento interno (2010: 74), somente refere a necessidade de “Formação do Pessoal Não Docente em áreas relacionadas, prioritariamente, com saúde, higiene, segurança e ambiente”.

Relativamente à organização pedagógica da Escola Lua – Sol, no que diz respeito aos critérios para a formação das turmas no 3º Ciclo do Ensino Básico, o Projecto Educativo (2007 - 2010:15), assinala que

“As turmas do 7º ano são formadas tendo em conta as opções de Língua Estrangeira II e a Opção Artística, deve manter-se o grupo que transita do ano anterior, sempre que possível. Na formação das turmas estão presentes, os directores de turma com alunos retidos no do 7º ano e os directores de turma do 6º ano”,

No 8º ano de escolaridade

“é mantido o grupo turma sendo os alunos retidos distribuídos em função das diferentes opções e de forma equilibrada. Na formação das turmas estão presentes, os directores de turma com alunos retidos [...] ou 8ºano e os directores de turma do [...] 7º ano”,

No 9º ano de escolaridade

“as turmas são formadas obedecendo às opções dos alunos no que concerne às disciplinas de Formação Artística e Tecnológica frequentada no ano anterior. Os alunos retidos deverão ser distribuídos o mais equitativamente possível pelas diferentes turmas. Na formação das turmas estão presentes, os directores de turma com alunos retidos no do 9º ano [de escolaridade] e os directores de turma do 8º ano” [de escolaridade] ”.

Fazendo o cruzamento dos dados, emanados do Quadro 6 – I, no que se refere à caracterização do Corpo Discente no 3ºCiclo do Ensino Básico, da Escola Lua – Sol, quanto ao número de alunos por turma, género e ano de escolaridade e os critérios para a formação das turmas neste nível de ensino, elencados no Projecto Educativo (2007 - 2010: 15), constatamos que estes critérios não respondem, nomeadamente, à heterogeneidade de género dos alunos que a frequenta.

Assim, a distribuição do número de alunos do género masculino e do género feminino, pelas turmas do 3ºCiclo do Ensino Básico, não é feita de uma forma equilibrada, embora esta pos-

sua mais alunos do género feminino. Apesar de não estar no âmbito desta investigação, a verdade é que os alunos da Escola Lua – Sol que evidenciam relações de confronto e resistência à acção pedagógica em contexto escolar fazem parte de grupos/turmas onde predomina o género masculino ou onde o género feminino é residual.

Relativamente à transição de alunos da Escola Lua – Sol para uma outra Escola, esta também é uma evidência, registando-se no 7º ano de escolaridade, 2% dos alunos que o fez, no 8º ano de escolaridade, 3% e no 9º ano de escolaridade 4% dos alunos transitou para outra escola.

No que concerne aos alunos do curso de Educação e Formação nível 3, T2, em electricidade de instalações, no ano lectivo 2008-2009 16 alunos iniciaram este percurso curricular mas, no ano lectivo 2009-2010, 9 destes alunos abandonaram a escola, sem concluírem a escolaridade obrigatória. Estes dados entram em contradição com os dados emanados do documento da Avaliação Interna da Escola Lua – Sol (2010: 85), no que se refere ao Critério – Resultados do Desempenho Chave – que aponta como Ponto Forte a “Taxa de sucesso nos CEF’s (Curso de Educação e Formação) ”.

No que diz respeito às actividades de enriquecimento curricular, o Projecto Educativo (2007 - 2010), não faz qualquer referência neste âmbito para o 3º Ciclo do Ensino Básico. Nesta matéria, o documento produzido no âmbito da avaliação interna da Escola Lua – Sol (2010: 58), no que concerne ao Critério – Processos, menciona que a “Articulação interdepartamental é pouco conseguida por centrar-se essencialmente na realização de actividades conjuntas (ex. visitas de estudo)”.

O Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010: 40) elenca os seguintes direitos para os alunos em contexto escolar:

- Ser tratado com respeito e correcção por qualquer elemento da comunidade escolar;
- Ver salvaguardada a sua segurança na frequência da escola e respeitada a sua integridade física;
- Ser pronta e adequadamente assistido em caso de acidente ou doença súbita ocorrido no âmbito das actividades escolares;
- Ver respeitada a confidencialidade dos elementos constantes do seu processo individual de natureza pessoal ou relativos à família;
- Utilizar as instalações a si destinadas e outras com a devida autorização;
- Participar, através dos seus representantes, no processo de elaboração do projecto educativo e do regulamento interno e acompanhar o respectivo desenvolvimento e concretização;
- Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola;
- Ser ouvido, em todos os assuntos que lhe diga respeito, pelos professores, directores de turma e órgãos de administração e gestão da escola;
- Eleger e ser eleito para órgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito da escola, nos termos da legislação em vigor;
- Organizar e participar em iniciativas que promovam a sua formação e ocupação de tempos livres;
- Conhecer o regulamento interno. (alíneas a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l, ponto 1, artigo 50º, capítulo 7, secção I, 2010: 40).

É de referir que após a leitura do artigo 13º da lei 3/2008, de 18 de Janeiro, no que concerne aos direitos dos alunos do ensino não superior, verificamos que o Regulamento Interno da Escola Lua – Sol não prevê os direitos dos alunos a

- “ - Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efectiva igualdade de oportunidades no acesso, de forma a propiciar a realização de aprendizagens bem sucedidas;
- Usufruir do ambiente e do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade e da sua capacidade de auto-aprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética;
- Ver reconhecidos e valorizado o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido;
- Ver reconhecido o empenhamento em acções meritórias, em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela, e ser estimulado nesse sentido;
- Usufruir de um horário escolar adequado ao ano frequentado, bem como de uma planificação equilibrada das actividades curriculares e extra-curriculares, nomeadamente as que contribuem para o desenvolvimento cultural da comunidade” (alíneas a, b, c, e, d, e, do artigo 13º da lei 3/2008, de 18 de Janeiro).

Pese embora a bondade dos direitos dos alunos elencados no Regulamento Interno, a verdade é que o fundamental de uma instituição escolar, no que concerne à sua missão como escola pública, não está garantido.

Veja-se, ainda, que a alínea p do artigo 13º da lei 3/2008, de 18 de Janeiro estipula a:

“ participação dos alunos na elaboração do Regulamento Interno da Escola, conhecê-lo e ser informado, em termos adequados à sua idade e ao ano frequentado, sobre todos os assuntos que justificadamente sejam do seu interesse, nomeadamente, [...] sobre todas as actividades e iniciativas relativas ao projecto educativo da escola.”

O Regulamento Interno da Escola Lua – Sol refere, somente, que os alunos têm o direito de “Conhecer o Regulamento Interno” (alínea l, ponto 1, artigo 50º, capítulo 7, 2010: 40). Seguidamente, este documento interno elenca, “ainda, [o] direito a ser informado sobre todos os assuntos que lhe digam respeito, nomeadamente: Normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos da escola [e às] Normas de utilização de instalações específicas, designadamente, laboratório, [...]” (alíneas c, d, ponto 1.2, artigo 50º, capítulo 7, 2010: 40). Neste âmbito, o documento produzido no âmbito da avaliação interna da Escola Lua – Sol (2010: 52), no que concerne ao Critério – Parcerias e Recursos, refere que os “Laboratórios para aulas de Ciências Naturais e Ciências Físico – Química são inexistentes”.

Segundo o artigo 7º da lei 3/2008, de 18 de Janeiro:

“Os alunos são responsáveis, em termos adequados à sua idade e capacidade de discernimento, pela componente obrigacional inerente aos direitos que lhe são conferidos no âmbito do sistema educativo, bem como por contribuírem para garantir aos demais membros da comunidade educativa e da escola os mesmos direitos que a si próprio são conferidos, em especial respeitando activamente o exercício pelos demais alunos do direito à educação”.

Assim, o artigo 15º da lei 3/2008, de 18 de Janeiro elenca as obrigações dos alunos em contexto escolar, nomeadamente:

- “Estudar, empenhando-se na sua educação e formação integral;
- Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito do trabalho escolar;
 - Tratar com respeito e correcção qualquer membro da comunidade educativa;
 - Respeitar as instruções do pessoal docente e não docente;
 - Respeitar a integridade física e moral de todos os membros da comunidade educativa;
 - Permanecer na escola durante o seu horário, salvo autorização escrita do encarregado de educação ou da direcção da escola;
 - Não possuir e não consumir substâncias aditivas, em especial, drogas, tabaco e bebidas alcoólicas, nem promover qualquer forma de tráfico, facilitação e consumo das mesmas;
 - Não transportar quaisquer materiais, instrumentos ou engenhos passíveis de, objectivamente, causarem danos físicos ao aluno ou a terceiros;
 - Não praticar qualquer acto ilícito” (alíneas a, b, d, f, i, p, q, r, artigo 15º da lei 3/2008, de 18 de Janeiro).

Neste âmbito, o Regulamento Interno (2010: 41), ponto 2, artigo 51º, capítulo 7, secção I, refere que os alunos têm de:

- a) Apresentar um aspecto cuidado e limpo, tanto no que diz respeito ao corpo como ao vestuário;
 - b) Informar-se sobre normas e legislação que lhe digam respeito;
 - c) Fazer-se sempre acompanhar do cartão de identidade escolar e da caderneta, apresentando-os sempre que lhe seja pedido;
 - d) Informar o Encarregado de Educação dos resultados da sua aprendizagem;
 - e) Trazer diariamente o material indispensável à realização dos trabalhos escolares, fazer os trabalhos de casa e estudar as lições todos os dias;
 - f) Sair da sala de aula ou circular na escola sem empurrões, correrias ou gritos;
 - g) Comunicar ao director de turma qualquer deficiência que observe nos serviços;
 - h) Não utilizar linguagem grosseira ou ofensiva;
 - i) Os jogos (com bola) só são permitidos nos campos de (jogo) terra, (fora dos tempos lectivos de Educação Física e Desporto Escolar).
 - j) As instalações desportivas interiores e exteriores só podem ser utilizadas durante as aulas de Educação Física e Desporto Escolar.
- 3- Deveres relativos ao comportamento na sala de aula:
- a) Ao toque da campainha dirigir-se ordenadamente para a sala de aula.
 - b) Não perturbar as aulas, mantendo-se atento e interessado, evitando assim ser chamado à atenção;
 - c) Dirigir-se ao lugar que lhe foi destinado e não arrastar as cadeiras quando se senta ou levanta;
 - d) Apresentar a sua opinião na sua vez, respeitando as intervenções dos colegas;
 - e) Participar em todos os trabalhos e actividades da aula propostos pelo docente;
 - f) Não deitar papéis no chão e colaborar na manutenção da limpeza;
 - g) Não mastigar pastilhas elásticas;

- h) Não ter o telemóvel ligado durante as aulas;
 - i) Deixar a cadeira arrumada no respectivo lugar e colaborar na manutenção da arrumação e conservação do mobiliário.
- 4- Deveres relativos ao comportamento nos pavilhões e recreios:
- a) Não permanecer junto às salas de aula durante o período em que estas decorrem;
 - b) Não permanecer na zona do pavilhão gimnodesportivo;
 - c) Não escrever nas paredes (interiores e exteriores);
 - d) Não andar de bicicleta no recreio;
 - e) Não são permitidos jogos a dinheiro.
- 5- Deveres relativos ao comportamento nas entradas e saídas da escola:
- a) Entrar e sair do recinto escolar utilizando o portão principal;
 - b) Apresentar o cartão de identificação sempre que seja pedido superiormente;
 - c) Ter o máximo cuidado com a conservação do cartão, para que esteja sempre legível;
 - d) Caso se perca o cartão deve dirigir-se de imediato aos serviços administrativos para que lhe seja atribuído um novo, mediante o seu pagamento;
 - e) Não permanecer junto à porta principal da escola, utilizando-a apenas para se dirigir à Secretaria ou Telefone;
 - f) Permanecer na escola durante os tempos lectivos, tempos livres ou intervalos.
- 6- Deveres relativos à utilização das salas de aula:
- a) Não utilizar as superfícies das mesas para escrever ou desenhar;
 - b) Usar o caixote dos papéis;
 - c) Usar as cadeiras para se sentar correctamente;
 - d) Não mexer nas cortinas;
 - e) Não escrever nas paredes ou portas;
 - f) Evitar o contacto com os vidros das janelas ou portas.
- 7- Deveres relativos à utilização das instalações escolares:
- a) Ajudar a conservar as instalações limpas;
 - b) Não escrever nas paredes ou portas;
 - c) Todo o prejuízo causado nas instalações escolares é da inteira responsabilidade do(s) infractor(es), é comunicado ao(s) respectivo(s) Encarregado(s) de Educação e é pago ou não conforme as circunstâncias e a gravidade do prejuízo.
 - d) Todo o prejuízo causado intencionalmente nas instalações é ainda alvo de procedimento disciplinar.
- 8- Deveres relativos à utilização das instalações sanitárias:
- a) Servir-se das instalações sanitárias e deixá-las como se fosse o próximo a utilizá-las.
- 9- Deveres relativos à utilização do material didáctico:
- a) Usar de acordo com as instruções dadas pelos professores ou pelos funcionários de apoio;
 - b) Trazer sempre o caderno diário para cada disciplina e o material necessário à execução dos trabalhos;
 - c) O caderno diário destina-se: ao registo dos sumários; ao registo dos trabalhos realizados na aula; ao registo dos trabalhos realizados em casa (T.P.C.); ao arquivo das fichas de trabalho, de avaliação e de outros elementos de aprendizagem;
 - d) A caderneta escolar acompanha sempre o Aluno, pois é ela que permite a comunicação entre o Professor e o encarregado de educação e vice-versa;
- 10- Deveres relativos à pontualidade:
- a) Ser pontual a todas as aulas e outras actividades escolares;
 - b) Aguardar disciplinarmente junto da sala de aula a chegada do Professor e só abandonar o local depois de o funcionário de serviço autorizar;
 - c) Após a entrada do Professor, qualquer atraso é justificado junto daquele.
- 11- Todos têm o dever de contribuir para:
- a) A conservação dos jardins;
 - b) O asseio de toda a Escola, deitando os detritos, os papéis e outros materiais nos recipientes próprios;
 - c) A conservação do material escolar, do mobiliário e do próprio edifício.

Assim, na Escola Lua – Sol há a preocupação em prever e regulamentar todos os movimentos dos alunos que a frequentam, a partir de um sem número de ordens, imposições, obrigações e imperativos, para os quais concorrem os mecanismos empregues pelas várias estruturas educati-

vas, num registo claro de dominação e de relações assimétricas entre os alunos e os outros actores educativos. Contudo, estas relações de poder instituídas pela Escola Lua – Sol somente são consideradas legítimas por parte de quem as exerce, levando os alunos, em muitos casos, a formas de resistência que se manifestam pela sua capacidade em romper com a ordem imposta como, a exemplo elucidativo, podemos ler numa acta de conselho de turma:

“Relativamente ao comportamento [...]. É de referir que a aluna número seis, (nome da aluna), atendendo ao seu fraco comportamento, às participações a que foi sujeita e às suas faltas disciplinares, fora encaminhada para a psicóloga, com o intuito de cumprir uma tarefa. Esperava-se com esta medida uma evolução positiva das suas atitudes, no entanto, a tarefa não foi cumprida [...]. É de salientar que embora a aluna não comparecesse às sessões, esta encontrava-se na escola”.

Nesta matéria, e no que ao comportamento disciplinar diz respeito, o artigo 52º, capítulo 7, secção I do Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010: 44) define:

- “3.1- O comportamento do aluno que contrarie as normas de conduta e de convivência e se traduza no incumprimento de dever geral ou especial, revelando-se perturbador do regular funcionamento das actividades da escola ou das relações na comunidade educativa, deve ser objecto de intervenção, sendo passível de medida educativa disciplinar.
 - 3.2- As medidas educativas disciplinares têm objectivos pedagógicos, visando a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica e democrática dos alunos, tendentes ao equilibrado desenvolvimento da sua personalidade e à capacidade de se relacionar com os outros, bem como a sua plena integração na comunidade educativa.
 - 3.3 - As medidas educativas disciplinares não podem ofender a integridade física ou psíquica do aluno nem revestir natureza pecuniária, dependendo a respectiva aplicação do apuramento da responsabilidade individual do aluno.
 - 3.4 - A aplicação de medida educativa disciplinar deve ser integrada no processo de identificação das necessidades educativas do aluno, no âmbito do desenvolvimento do plano de trabalho da turma e do projecto educativo da escola.
 - 3.5 - Se do comportamento disciplinar do aluno resultarem danos a pessoas ou a bens, o encarregado de educação é responsável pela sua reparação perante a escola.
- 4 - Adequação
- 4.1- A medida educativa disciplinar deve ser adequada aos objectivos de formação do aluno, ponderando-se na sua determinação a gravidade do incumprimento do dever, as circunstâncias em que este se verificou, a intencionalidade da conduta do aluno, a sua maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais.
 - 4.2- Constituem atenuantes da responsabilidade do aluno o bom comportamento anterior e o reconhecimento da conduta.
 - 4.3- Constituem agravantes da responsabilidade do aluno a premeditação, o conluio, bem como a acumulação e a reincidência no incumprimento de deveres gerais ou especiais no decurso do mesmo ano lectivo”.

Segundo o artigo 23º da lei 30/2008, de 18 de Janeiro, possui qualificação da infracção quando o aluno viola

“algun dos deveres previstos no artigo 15.º [da lei 3/2008, de 18 de Janeiro] [...], em termos que se revelam perturbadores do funcionamento normal das actividades da Escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infracção, passível da aplicação de medida correctiva ou medida disciplinar sancionatória”.

Neste âmbito, o Regulamento Interno da Escola Lua – Sol, como já tivemos oportunidade de demonstrar, nada refere passando o artigo 53º, capítulo 7, secção I (2010: 45) deste documento interno a elencar as medidas coercivas e medidas disciplinares sancionatórias.

No que diz respeito às medidas coercivas, este documento interno apresenta:

“1. 1– A ordem de saída da sala de aula implica

a) A permanência do aluno na escola, e o seu encaminhamento para o centro de recursos, acompanhado por uma auxiliar de Acção Educativa com uma tarefa específica para executar durante o período de tempo que estiver fora da sala de aula;

b) A participação por escrito ao director de turma, no prazo máximo de 2 dias úteis;

c) Posteriormente, o director de turma comunica por escrito, ao encarregado de educação o sucedido;

1. 2- Realização de tarefas e actividades de reforço escolar.

a) A realização destas tarefas pode implicar o aumento do tempo obrigatório de permanência na escola;

1.3 - Actividade de Integração na Escola;

a) Consideram-se actividades de integração na Escola:

i) a reparação dos danos provocados;

ii) a participação nas tarefas de limpeza da Escola;

iii) a prestação de serviços de jardinagem;

iv) a realização de tarefas na cantina;

v) a colaboração em actividades na Biblioteca / Centro de Recursos;

b) As actividades de integração na Escola são propostas pelo [...] director de turma, sob proposta fundamentada de um professor da escola ou de um funcionário e serão dadas a conhecer ao encarregado de educação do aluno;

c) Deverá existir um documento de verificação/observação que identifique e faça prova da execução das tarefas;

1.4- Condicionamento de acesso a determinado espaço escolar.

a) Poderá ser negado o acesso ou utilização dos seguintes espaços escolares:

- Sala de Informática (excepto nas actividades lectivas);

- Centro de Recursos (excepto nas actividades lectivas);

- Utilização dos diferentes jogos (matraquilhos, Ténis de mesa e outros...);

b) Local e período de tempo do condicionamento e diferentes locais da escola:

- O período de tempo deverá ser proporcional ao ilícito praticado não podendo ser inferior a cinco dias úteis nem superior a um período;

1.5- Mudança de turma.

- Incompatibilidade com a maioria dos colegas da turma;

- Elevado número de participações disciplinares (mais de 3);

- Incompatibilidade comprovada e documentada entre professor e aluno;

1.6- Advertência Oral.

Consiste na chamada de atenção por parte de qualquer agente da comunidade educativa e um comportamento incorrecto/perturbador do normal funcionamento da actividade escolar” (artigo 53º, capítulo 7, secção I do Regulamento Interno, 2010: 45).

Relativamente às medidas sancionatórias este documento interno enuncia os seus termos:

“2. 1 - Repreensão Registada:

a) É da competência do professor respectivo dentro da sala de aula;

- b) Fora da sala de aula compete ao Director da Escola ouvir os diferentes intervenientes;
- c) Na repreensão registada deve constar:
 - i) Identificação do autor do acto praticado;
 - ii) A data;
 - iii) Fundamentação da decisão de direito;
- 2. 2 - Suspensão da escolar até 10 dias úteis,
 - a) Competência do Director;
 - b) Necessidade de procedimento disciplinar;
 - c) As faltas durante a suspensão devem contar;
- 2.3 -Transferência de Escola:
 - a) Necessidade de procedimento disciplinar;
 - b) Aplicada apenas a alunos com idade não inferior a 10 anos;
 - c) A competência da aplicação desta medida é do Director da DREN” (artigo 53º, capítulo 7, secção I do Regulamento Interno, 2010: 46).

De salientar que o Regulamento Interno não faz nenhuma alusão às finalidades destas medidas correctivas e sancionatórias, nomeadamente ao nível pedagógico de prevenção

“[...] e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, a preservação do reconhecimento da autoridade e segurança dos professores no exercício sua actividade profissional e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, visando ainda o normal prosseguimento das actividades da escola, a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens” (ponto 1, artigo 14º da lei 3/2008, de 18 de Janeiro).

No entanto, o mesmo Regulamento Interno enuncia pormenorizadamente todas as medidas coercivas a aplicar aos alunos, dando cumprimento ao estipulado no ponto 6, do artigo 26º da lei 3/2008, de 18 de Janeiro, no que se refere à identificação das “actividades, local e período de tempo durante o qual as mesmas ocorrem [...]”, muito centradas e focalizadas no enunciado nas alíneas c, d, ponto 2, artigo 26º da Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro, nas quais é referido que para a realização de tarefas e actividades de integração escolar pode “ser aumentado o período de permanência obrigatória, diária ou semanal, do aluno na Escola” e ainda ser condicionado o acesso “a certos espaços escolares, ou a utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afectos a actividades lectivas” (alíneas c, d, ponto 2, artigo 26º da Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro).

Às ambiguidades e incongruências acima elencadas, outras se podem enunciar. No Projecto Educativo (2007 - 2010) e no Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010) era de todo relevante que fossem definidas “estratégias de desenvolvimento do currículo nacional [de forma a] adequá-lo ao contexto [...] da escola [em forma] de um Projecto Curricular de Escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão” (ponto 3, artigo 2º, capítulo I do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro). A verdade é que o Director da Escola Lua – Sol não

se coíbe de dizer que “os últimos normativos emanados do Ministério da Educação não dão ênfase a este documento interno, daí não ser importante pensar nisso [no Projecto Curricular de Escola] ”.

Diga-se novamente que este documento interno surgiu formalmente no dia 29 do mês de Janeiro de 2010, na página da Internet da Escola Lua – Sol, sem que houvesse trabalho preliminar dos professores para a sua elaboração. Este documento interno, segundo o Director, teve que ser elaborado formalmente tendo em conta que a escola se encontrou “em avaliação externa por imposição da Direcção Geral de Inspeção Escolar”²⁸.

O facto de os Projectos Curriculares de Turma (2009 - 2010) serem omissos no que respeita o primado do pedagógico sobre o primado burocrático entra em confronto com o definido no Projecto Educativo da Escola Lua – Sol (2009 - 2010: 9) que apresenta como um dos seus objectivos estreitar a relação escola/família, mantendo os encarregados de educação informados de todos os documentos internos, nomeadamente do:

- “ Projecto Curricular do Agrupamento, Plano Anual de Actividades, programas das disciplinas e áreas curriculares não disciplinares [...] e folhetos com normas de conduta a adoptar.
- Divulgar as medidas que a escola pretende implementar para aumentar o sucesso escolar”.

Também “as estratégias de concretização e desenvolvimento do Currículo Nacional e do Projecto Curricular de Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada turma, [não] são objecto de um Projecto Curricular de Turma” definido nos termos do ponto 4, artigo 2º, capítulo I do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Os Projectos Curriculares das Turmas da Escola Lua – Sol, como se pode observar no Quadro 7 - VI, foram elaborados a partir de documentos exigidos aos professores e director de turma, dos respectivos conselhos de turma, e consistiram em planificações gerais das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e da indicação dos respectivos critérios de avaliação. É ainda relevante referir que os conselhos de turma na Escola Lua – Sol possuem uma ordem de trabalhos normalizada pelo Director e que os professores das áreas curriculares não disciplinares têm que dar conta, ao respectivo conselho de turma, do trabalho realizado com os alunos, nestes termos:

“Quanto ao projecto curricular de turma, foram ouvidos os professores das áreas curriculares não disciplinares. A professora de Estudo Acompanhado informou que este ano, foi decidido atribuir esta área ao professor da disciplina de Matemática, [...]. A professora de Formação Cívica que é o Director de turma, fez a abordagem ao Plano de Contingência da Gripe A, [...]. A professora de Área de Projecto referiu que os alunos estão a fazer o levantamento de temas possíveis, [...]”.

²⁸ Corroborando com Pfeffer (1994: 213): “A maneira como vemos as coisas é afectada pelos princípios [...] do compromisso e da necessidade, o que enfatiza a ordem em que as propostas são apresentadas e a sua disponibilidade e abundância relativas”.

Esta orientação não foi exigida nas áreas curriculares disciplinares, independentemente do nível de sucesso ou insucesso escolar dos alunos. Em termos concretos, o que foi exigido para a elaboração dos Projectos Curriculares de Turma aos professores foi que seguissem o Modelo da estrutura dos Projectos Curriculares de Turma, que abaixo se apresenta, e que foi enviado pelo Director para o e-mail institucional dos directores de turma da Escola Lua – Sol. Contudo, é digno de registo que o Modelo da estrutura dos projectos curriculares de turma da Escola Lua – Sol, no ano lectivo 2009 – 2010, faz referência a diário de bordo e tutoria as quais, efectivamente, não foram implementadas porque padeceram de constrangimentos organizacionais. Pois, os horários dos professores e dos alunos não foram elaborados prevendo o funcionamento desta estrutura. Neste processo, o plano das orientações da Escola Lua – Sol formalmente elencadas no Regulamento Interno, refere-se à

“acção tutorial [...], como uma dinâmica colaborativa em que intervêm diferentes actores (alunos, professores e encarregados de educação), com diferentes graus de implicação, de forma a resolver dificuldades de aprendizagem dos alunos, de facilitar a sua integração na escola [...] e de atenuar [...] situações de conflito” (ponto 1.1, artigo 33º do Regulamento Interno da Escola Lua – Sol, 2010:31),

No entanto, este plano é ambíguo relativamente ao plano da acção organizacional, apesar de o Director ter convidado, formalmente, uma professora do quadro de escola para coordenar esta estrutura, após lhe ter entregue o seu horário semanal. Esta resposta organizacional que o Director procurou resolver *a posteriori* mereceu por parte da professora reflexão, tendo em consideração a distribuição semanal das componentes lectiva e não lectiva no seu horário semanal e dos horários semanais da maioria dos professores e dos alunos. Da análise dos horários dos professores e dos alunos da Escola Lua – Sol, a tal docente verificou incompatibilidades para exercer o tal cargo, tendo em conta que o horário semanal de um grande número de professores e de alunos era da parte da manhã, o que não acontecia no horário semanal que lhe tinha sido entregue pelo Director, no início do ano lectivo, facto que a levou a *declinar* o “convite” feito pelo Director.

Quadro 7 – VI Modelo da estrutura dos projectos curriculares de turma no ano lectivo 2009 – 2010

1- Caracterização da turma, problemas reais, casos individuais, prioridades educativas e competências a privilegiar.	8- GOPI [Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina]
2- Resultados escolares da turma	9- Relatórios 9.1- Áreas Curriculares Não Disciplinares - 1º, 2º e 3º Períodos; 9.2- Aulas de recuperação – 1º, 2º e 3º Períodos; 9.3- Sala de estudo – 1º, 2º e 3º Períodos; 9.4 - SPO [Serviço de Psicologia e Orientação] – 1º, 2º e 3º Períodos
3- Critérios de Avaliação 3.1- Áreas Curriculares Disciplinares 3.2 - Áreas Curriculares Não Disciplinares	
4- Planificações 4.1- Áreas Curriculares Disciplinares 4.2-Áreas Curriculares Não Disciplinares	
5- Educação Especial 5.1-Programa Educativo Individual 5.2- Diário de bordo	
Tutoria	10- Recados ao Director de Turma
Actas	11- Relação Escola - Família (contactos individuais, reuniões com os Encarregados de Educação)

Como se pode observar no Quadro 7 – VI, o que mais é valorizado pelo Director são os relatórios obrigatoriamente produzidos para todas as actividades efectuadas pelos alunos. Neste âmbito, e a confirmar o anteriormente dito, veja-se a última das 4 versões de informação que o Director enviou para os e-mails institucionais de cada docente,

“ Envio, em anexo, o upgrade da aplicação Word – versão 1.0. Esta nova versão incorpora os modelos dos relatórios das áreas curriculares não disciplinares, da sala de estudo, dos apoios educativos, etc. Tendo em conta que esta é a última versão, não se esqueçam de eliminar dos vossos computadores as anteriores”.

Para o Director da Escola Lua – Sol a existência de um modelo tipo ou norma, escrupulosamente cumprido por todos os elementos da comunidade escolar, para tudo o que é tarefa, justifica-se no sentido de aumentar a eficácia e a eficiência da escola:

“Neste momento existe um esforço [do Director], juntamente com uma equipa, para normalizar todos os documentos. É mais fácil para quem escreve, os professores não precisam de pensar sobre o que têm de escrever. Só precisam responder ao que é pedido e, é mais fácil para consultar, nomeadamente quando a inspecção vier avaliar a Escola. Neste momento, a Escola funciona bem, tem todos os documentos internos em suporte digital” (Conversa Informal com o Director).

É relevante assinalar que o Quadro I – VI determina formalmente o que deve constar em todos os Projectos Curriculares de Turma. Ora, o modelo de construção dos projectos curriculares de turma da Escola Lua – Sol, no Projecto Curricular de Escola, que surgiu formalmente em Janeiro de 2010, não obedece nem ao estipulado no Quadro I - VI nem obedece ao normativo externo que é

o Decreto-lei 6/ 2001, de 18 de Janeiro, no que diz respeito aos princípios orientadores, com particular destaque para a falta de

- “- Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática” (alíneas a, b, d e, artigo 3º do decreto lei 6/2001, de 18 de Janeiro).

O que o Projecto Curricular da Escola Lua – Sol (2010:104) determina é o seguinte:

“ao contexto concreto de cada turma, é conveniente que este documento observe e promova o desenvolvimento dos seguintes tópicos:

1. Caracterização da turma;
2. Identificação dos problemas educativos dos alunos;
3. Estabelecimento de prioridades educativas;
4. Estratégias a privilegiar para superar as dificuldades diagnosticadas;
5. Articulação entre as diferentes Disciplinas e Áreas Curriculares Não Disciplinares com vista a atingir as competências definidas para cada ano e ciclo;
6. Planificação das iniciativas e actividades a serem desenvolvidas nas Áreas Curriculares Não Disciplinares
7. Critérios e metodologias de avaliação;
8. Cumprimento dos conteúdos programáticos nas diversas áreas curriculares;
9. Avaliação integral do PCT;
10. Sugestões e orientações para o ano lectivo seguinte;
11. Outros aspectos que o Conselho de Turma considere pertinentes”.

Como em outras investigações no-lo é dito, também no que a este contexto organizacional diz respeito se pode afirmar que as políticas, orientações e critérios reguladores que surgem na tentativa de tudo querer controlar, fazem com que a Escola Lua – Sol reproduza o enquadramento jurídico - normativo dimanado da administração educacional ou produza políticas e orientações que partem da ideia unidimensional, cuja trajectória é sempre no sentido descendente, fazendo assim com que os actores não sejam mais do que um mero *espectro* que têm que actuar segundo essa vontade, não fossem as suas próprias vontades por vezes a imperar.

Neste registo, e a título de exemplo, o Director da Escola Lua – Sol enviou, no dia 17 do mês de Março de 2010, “e-mail [institucional], para informar [os professores] do procedimento a adoptar no lançamento de notas no programa de alunos” antes da reunião do conselho de turma convocada para o efeito. Neste processo, uma professora entendeu não lançar as propostas de níveis dos alunos, antes das reuniões de conselhos de turma, contrariando as instruções do Director. Neste confronto, a tal professora informou os conselhos de turma que,

“manifesta total desacordo com as orientações, tendo em vista que este procedimento contaria as determinações dos normativos relativos ao conceito de conselho de turma e, por consequência, do que é a avaliação sumativa dos alunos [...] [nomeadamente na] republicação do despacho 1/2001, de 5 de Janeiro, em anexo do despacho normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro, [onde] é reiterado no seu ponto 27, que a avaliação sumativa é da responsabilidade [...] dos professores que integram o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, reunindo, para o efeito, no final de cada período. Deste modo, as propostas de avaliação dos alunos [...], são só emitidas no respectivo conselho de turma, no tempo e no dia marcados para o efeito” (acta de conselho de turma, realizada a 30 do mês de Março, de 2010).

Como resposta, o Director da Escola Lua – Sol, enviou para os conselhos de turma, onde a tal professora tinha assento o que designou por uma

“missiva [...] apenas para salvaguardar a posição de todos os docentes do conselho de turma, garantindo que, ao contrário do postulado pela docente [...], não foi cometida nenhuma ilegalidade no lançamento das propostas de níveis antecipadamente no programa dos ALUNOS”, [...]. Ora, estes procedimentos [...] agora implementados na nossa escola, a título experimental, são realizados em variadíssimas escolas [...]. O objectivo é a rentabilização do tempo útil da reunião [...]”.

Acrescentando

“que, neste momento, se imponha referir que qualquer funcionário público, como é sabido, está sujeito a determinados deveres dos quais são de realçar: Dever de obediência [...]. A ordem ou instrução apenas obriga quando vem de legítimo superior hierárquico. E o superior hierárquico é aquele a quem a lei atribui todos ou alguns dos poderes de direcção, de inspecção, de superintendência e de disciplina [...]; Dever de lealdade [...], pois a docente, considerando que se estava a cometer uma ilegalidade, não desenvolveu esforços para corrigir tal facto, [...]. A título meramente informativo, acrescenta-se que todos os professores [...], lançaram as suas propostas de nível atempadamente na aplicação informática”.

No decorrer dos dias que antecederam a formalização dos conselhos de turma, houve tempo e espaço para os directores de turma terem na sua posse a impressão das pautas provisórias com as propostas de níveis das várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Com esta informação global dos alunos, a nível escolar, cada director de turma, tentou negociar alguns dos níveis negativos com os professores visados, neste termos, por nós assim observados:

“Directora de turma: Colega, eu posso falar consigo?

Professor: Pode. Qual é o problema?

Directora de turma: Será que não pode mudar o nível 2 para 3, aos alunos (nome dos alunos).

Professor: As minhas notas estão lançadas, conforme a convocatória do senhor Director. Como são uma proposta de nível, terá que ser o conselho de turma a deliberar. Para isso é que existem conselhos de turma. Não acha que esta circulação das pautas antes dos conselhos de turma contaria o que está escrito na ordem de serviço n.º 12/DE/09/10. O que lá está escrito é que é garantido em todo o processo o sigilo das propostas de níveis antecipadamente lançadas. Mas pelos visto, os directores de turma têm acesso à pauta e andam a fazer trabalho de bastidores.

Directora de turma: Sem palavras e colocada numa situação constrangedora, olhou para os outros professores presentes e retirou-se para a sala dos directores de turma.

Professor: Olhando os colegas presentes com firmeza, referiu: Claro que não mudo nada. Tudo tem que ser decidido em conselho de turma”.

Temos que referir que a estas ambiguidades outras podemos acrescentar. No decorrer deste processo avaliativo, mas agora em sede de conselhos de turma, surgiram situações caricatas, tais como a constatação, por parte dos professores que alteraram os níveis negativos para positivos a alguns alunos, a pedido do respectivo director de turma que, mesmo assim, alguns destes alunos não transitavam de ano. Face a esta situação, os professores alteraram, novamente, os níveis, mas agora de positivo para negativo, sem que a maioria do conselho de turma questionasse o que o Director designou por “rentabilização do tempo útil da reunião”.

Por outro lado, as políticas e as orientações produzidas e actualizadas pela Escola Lua – Sol são visíveis, através de uma análise atenta do Plano Anual de Actividades da Escola Lua – Sol (2010: s/p). Vejamos:

Para atingir o objectivo *“Aumentar o sucesso escolar dos alunos”*, a Escola Lua – Sol pretende fazê-lo através das comemorações dos dias mundiais (da árvore, do não fumador, da alimentação, de S. Valentim, da energia), da *“Decoração Natalícia da escola”* e de

“[...] comemoração de datas significativas: Dia Europeu das Línguas, Dia Mundial da Música, Implantação da República, Dia Mundial dos Correios, Aniversário da Biblioteca, Dia Mundial da Alimentação, Dia Internacional da Biblioteca Escolar, Halloween, Dia de S. Martinho, Natal, Dia dos Reis Magos, Dia Mundial da Poesia, Dia Mundial da Floresta, Páscoa, Dia Internacional do Livro Infantil, Dia Mundial da Terra, 25 de Abril, Dia Mundial da Criança, Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades”,

e o Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Lua/Sol elabora a

“Avaliação e despiste das dificuldades apresentadas pelos alunos; Acompanhamento psicológico individual e/ou grupal dos alunos através de apoio psicopedagógico; Contactos e troca de informações com os Directores de Turma e outros professores; Contactos e troca de informações com os pais e/ou Encarregados de Educação; Contactos e troca de informações com outros profissionais de saúde; Reencaminhamento para outros profissionais, se necessário” e, levará a efeito “Sessões de formação sobre identificação de dificuldades de aprendizagem, tais como, dislexia, discalculia ...”.

No que concerne ao objectivo *“Promover uma articulação mais eficaz entre os vários ciclos a nível transversal e horizontal”*, as actividades da Escola Lua – Sol, enunciadas no Plano Anual (2010: s/p) referem-se a visitas de estudo para os vários anos de escolaridade, mas sem programação uma vez que só são referidos “Locais a visitar: (a indicar posteriormente)”; “Visita ao Museu Internacional de Escultura Contemporânea; Visita ao Museu Berardo e à Casa das Histórias de Paula Rego; Participação na Festa Pascal e corta mato escolar e distrital”.

Relativamente ao objectivo expresso no Plano Anual de Actividades (2010: s/p): *“Motivar o aluno para a escola e para as aprendizagens”*, este documento interno refere uma “Visita ao Lar da Tranquilidade”; um “Karaoke Alemão na Universidade do Minho”; um “Projecto PASCH (Escolas

Parceiros do Futuro) ”; um “Desafio de Matemática”; a “Participação no Jornal da escola”; um “Mega atleta distrital”; a comemoração da “Semana da Imprensa”; um “Concurso “Caça ao Erro”; “a comemoração de “Halloween - decoração das salas com material alusivo ao tema” e a “Criação de um programa de intervenção em grupo que promova competências de interacção social” dinamizada pelo Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Lua – Sol.

No que diz respeito ao objectivo *“Melhorar o clima escolar em todas as componentes”*²⁹, este documento interno (2010: s/p), elenca visitas de estudo “à Bracalândia – Parque de diversões de Penafiel”; “à Quinta do Crestelo – Serra da Estrela”; “à Disneylândia – França” um “Concerto Didáctico Artave” e uma “Caminhada”.

Para *“Fomentar o envolvimento/acompanhamento dos encarregados de educação nas actividades escolares”* estão programadas, no Plano Anual de Actividades (2010: s/p), as seguintes actividades: “Recolha de Crenças e Crençices; Recolha de Provérbios; Recepção dos parceiros alemães [...] [na Escola Lua/Sol] de Estudo a Colónia; Festa da Primavera; Dia Mundial Alimentação; Feira de produtos hortícolas; Exposição dos trabalhos dos alunos no Centro Cultural de Vila das Aves, no âmbito da temática “Educação pela Arte”; Disponibilização de informação escrita ligados à educação para a saúde e/ou à educação sexual. E, ao Serviço de Psicologia e Orientação cabe “Desenvolver competências para o apoio ao estudo dos seus educandos. Organização de palestras e grupos de trabalho para encarregados de educação sobre temas de interesse (por exemplo, violência escolar, hábitos de vida saudáveis, alerta sinais toxicodependência, sexualidade)”. Com um “Torneio de Abertura do Desporto Escolar”, a escola Lua/Sol pretende *“Diminuir o abandono escolar”* ou, pelo menos, foi a única actividade proposta no Plano Anual de Actividades (2010: s/p), com essa finalidade.

Quanto à diminuição do *“Número de participações disciplinares e reorientar os casos problemáticos”*, a Escola Lua/Sol no seu Plano Anual de Actividades (2010: s/p), expressa actividades de carácter desportivo, nomeadamente: “Desporto Escolar [nas modalidades] Escalada; Badmington; Aeróbica; Mega Atleta e Fitnessgram”.

É pertinente ainda registar que as actividades propostas para a elaboração do Plano Anual de Actividades da Escola Lua – Sol, por cada professor, grupo ou departamento disciplinar, só necessitam de ser apresentadas no modelo/norma da escola pré-definido para a sua aprovação pelo Conselho Pedagógico. Neste modelo/norma são pedidos os seguintes dados: o (s) objectivo (s) do Projecto Educativo, a designação da actividade, os responsáveis, a calendarização, os públicos -

²⁹ O Director refere no Projecto de Intervenção na Escola Lua – Sol (2009:15), para melhorar o clima e ambiente escolar vai “ Reduzir o número de processos disciplinares para uma média de 3 ou menos por cada ano lectivo”.

alvo e os encargos/orçamento. Assim, a decisão de concordância deste “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento [...] nomeadamente nos domínios pedagógico - didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos [...]” (artigo 31º, subsecção III, capítulo III, Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril) foi proferida após uma breve análise de uma proposta de actividade onde não foram registados os objectivos específicos do carácter pedagógico dessa mesma actividade que se destinaram aos discentes e que foi desenvolvida no âmbito do currículo proposto, pelos professores de várias disciplinas envolvidas.

Por seu turno, nos conselhos de turma de avaliação sumativa, no final de cada período, os professores registaram nas fichas de registos de avaliação, entregues aos encarregados de educação em reunião para o efeito com o director de turma, no início de cada período de lectivo, as actividades anteriormente enunciadas do Plano Anual de Actividades, numa secção reservada ao referido registo e intitulada: “Actividades de Enriquecimento do Currículo”.

A preocupação dos professores no registo formal do cumprimento de actividades, nomeadamente, nas actas dos conselhos de turma, faz com que surjam declarações deste tipo “quero que fique registado em acta, deste conselho de turma, a elaboração dos postais de Natal, na disciplina de Francês. Esta actividade fez parte do Plano Anual de Actividades da escola”. Deste modo, é notório que a política educativa da Escola Lua – Sol induz os professores a esquecer como ensinar o currículo e porque o ensinam deste ou daquele modo. Este facto deve-se, também, ao que é exigido a nível de programação para cada disciplina, nomeadamente, o preenchimento de uma tabela, em reunião de grupo disciplinar, por ano de escolaridade com “Os temas/conteúdos programáticos” a leccionar por cada período lectivo, a “Calendarização” e o registo das aulas previstas e dadas a cada turma e ano de escolaridade. Posteriormente, este documento é fotocopiado e gravado em suporte informático por cada professor para entregar ao director de turma das turmas que o professor lecciona, em suporte de papel, para arquivar no dossier da respectiva direcção de turma e, também, enviado para o e-mail institucional do director de turma respectivo.

Muitas vezes, as actividades de enriquecimento curricular são entendidas como actividades propostas no Plano Anual de Actividades e, reiteramos, a Escola Lua – Sol não possui qualquer espaço e tempo com projecto próprio, neste âmbito, para além do desporto escolar. No entanto, o Projecto Curricular da Escola Lua – Sol refere que “Como complemento das actividades curriculares das diferentes disciplinas e áreas curriculares não disciplinares [a Escola] oferece ainda um conjunto de propostas: Clube dos Tempos Livres; Clube da Música; Clube de Alemão (Comenius); Clube de Cinema, entre outras modalidades. Jornal *Janela Aberta e Eco* – Escolas (...) entre outras desen-

volvidas de modo informal e que constam anualmente no Plano anual de actividades” (ponto 5, do Projecto Curricular da Escola Lua – Sol, 2010: 253).

Contudo, e apesar de um departamento ter apresentado um projecto no âmbito de actividades oferecidas aos alunos, foi entendido pelo Conselho Pedagógico:

“ [por unanimidade], que o seu conteúdo extravasa em muito aquilo que foi pedido aos departamentos e grupos disciplinares – ou seja – sugestões e propostas para a constituição de turmas e critérios para a elaboração de horários. Deste modo, o conselho pedagógico considerou inoportuna a sua apresentação neste momento tendo em conta a abrangência do seu conteúdo programático, apesar de algumas propostas poderem ser válidas, ou não, para futuras alterações do projecto educativo de escola, do projecto curricular de escola [que não existe] e do regulamento interno, a realizar num futuro próximo” (Acta n.º 1, do Departamento de Ciências Humanas e Sociais).

É de salientar que o projecto anteriormente referido de Intervenção na Escola Lua – Sol, apresentado pelo tal departamento teve como objectivos, nomeadamente, a diminuição efectiva do insucesso académico dos alunos e a diminuição de situações de conflitos entre alunos e entre alunos e professores. Deste modo, existe resistência por parte da Escola Lua – Sol para o

“desenvolvimento do [...] Projecto Educativo, [de forma a] proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica incidindo, nomeadamente, nas domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola ao meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (artigo 9.º, capítulo II, Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).

Neste quadro organizacional, e no que respeita especificamente a gestão do currículo, na Escola Lua – Sol não estão plenamente garantidos, entre outros, os princípios orientadores elencados nas alíneas b, d, artigo 3.º, capítulo I do Decreto – Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, no que se refere à integração do currículo e da avaliação como elementos reguladores do ensino e da aprendizagem e da educação para a cidadania com carácter transversal, em todas as áreas curriculares.

Temos de dizê-lo: Em muitos aspectos do seu funcionamento, a Escola Lua – Sol não se orienta pelo estipulado nas alíneas b e c, ponto 1, artigo 3.º, secção I, capítulo I, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril que (re)define os princípios orientadores e objectivos consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente:

“- Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos;
- Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, [...], tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino”

de forma a

- “- Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular;
- Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;
- Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional;
- Cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos e manter a disciplina;
- Observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão” (alíneas a, b, c, d, e, ponto 1, artigo 4º, secção I, capítulo I, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

Contudo, a Escola Lua – Sol não se coíbe, legitimando assim a sua actuação, de proceder, e em consonância com o definido no Projecto Educativo (2007- 2010: 9), mas sem garantia de que a todos os interessados possa chegar, à:

“divulgação aos encarregados de educação, “através do website da [escola], junto de toda a comunidade, (do) Regulamento Interno (RI), (do) Projecto Educativo (PE), (do) Projecto Curricular do Agrupamento, (do) Plano Anual de Actividades, (dos) programas das disciplinas e áreas curriculares não disciplinares, (dos) critérios de avaliação sumativa e (dos) folhetos com normas de conduta a adoptar”.

Vejamos a este propósito que o documento produzido no âmbito da avaliação interna da Escola Lua – Sol (2010: 65), no que concerne ao Critério – Resultados – Efeitos nas famílias, atribui avaliação negativa, por considerar que os “Encarregados de Educação”, [não possuem] “conhecimento dos documentos norteadores [da Escola Lua – Sol] ”.

2.3 Analisando as Estruturas de Apoio às Actividades Lectivas e de Complemento Curricular

Se, por um lado, o Projecto Curricular da Escola Lua – Sol elenca as modalidades do desporto escolar, nomeadamente, a Taça Luís Figo; a equipa de voleibol e badminton (2010: 253), por outro lado, o Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010: 32) faz referência a “um Regulamento Específico sob tutela dos docentes da disciplina de Educação Física” (alínea a do artigo 36º). Neste Regulamento Disciplinar, todos os movimentos e passos dos alunos estão previstos através das seguintes

“ Regras

- a) A aula inicia-se com a entrada nos balneários;
- b) A entrada para os balneários só é permitida após o toque de entrada e com a autorização do professor ou do funcionário;

- c) Os alunos devem ocupar o espaço que lhes foi atribuído para se equipar ou vestir e tratar da sua higiene pessoal;
- d) Depois de equipados, devem esperar dentro do balneário, pela chamada do seu professor ou do delegado, dirigindo-se de seguida para o local indicado;
- e) Se, por algum motivo, um aluno não puder realizar a aula de Educação Física, deverá apresentar ao professor uma justificação do encarregado de educação, registada na caderneta, ou um atestado médico, no caso de um impedimento maior;
- f) Os alunos com justificação (disposto no tópico anterior) terão que assistir às aulas com calçado apropriado e serão avaliados segundo o critério dos professores do Grupo de Educação Física;
- g) Os alunos devem participar nas aulas sem relógios, pulseiras ou outros objectos com que se possam ferir ou ferir os colegas;
- h) Esses objectos, bem como o dinheiro, devem ser entregues aos responsáveis da turma (um rapaz e uma rapariga), que os guardarão nos "sacos dos valores" e os entregarão ao funcionário. No final da aula, os responsáveis devolverão os valores aos seus colegas;
- i) A Escola não se responsabiliza pelo desaparecimento de valores deixados no balneário;
- j) Durante as aulas, o transporte e a utilização do material deverá ser feito de modo a não causar danos, quer no material, quer nas instalações e será feito sob a orientação do professor;
- k) O professor deve terminar a parte prática da aula no mínimo 10 minutos antes do toque, de modo a que o aluno possa tomar obrigatoriamente banho;
- l) O aluno deve sair do balneário ao toque de saída e só nesse momento é que termina a aula;
- m) O aluno deve respeitar os companheiros, os professores, os funcionários e o material existente;
- n) Só os alunos que se encontram em aula de Educação Física, é que podem ocupar os espaços desportivos exteriores;
- o) É expressamente proibido pendurar-se nas balizas e nas tabelas (cestos);
- p) Só os alunos em aula de Educação Física, é que podem utilizar os balneários" (ponto 1.2, artigo 36º, capítulo 5, secção III do Regulamento Interno, 2010: 32 – 33).

O mesmo Regulamento da disciplina de Educação Física determina penalizações que são aplicadas aos alunos se estes não cumprirem os "itens relativos ao equipamento [nomeadamente a punição] com falta de material. À 3ª falta de material será feita uma comunicação ao respectivo director de turma; Será [também] marcada uma falta em caso de reincidência dos seguintes comportamentos: Não tomar banho no final da aula [e a] permanência no balneário após o toque de saída. [...] Todos os casos omissos serão resolvidos pelos professores de Educação Física ou pela Direcção (alíneas a, b, c, ponto 1.3, artigo 36º, capítulo 5, secção III do Regulamento Interno 2010: 33). À ambiguidade que resulta da existência de uma ideia solta de regulamento disciplinar dentro de um documento interno estruturante, o Regulamento Interno da Escola Lua – Sol, advém de uma ordem organizacional desconexa com objectivos inconsistente e vagos, justamente pela complexidade formal de que as estruturas educativas são objecto. Esta dimensão formalizada das estruturas educativas pode ser olhada a partir do modo como certos actores, em contexto educativo, se agarraram às estruturas escolares cubiculares, apesar do seu efeito proibitivo se revelar contrário ao elencado nos respectivos regulamentos.

Neste âmbito, e em conversa informal com a adjunta pedagógica do Director da Escola Lua – Sol, é referido, com um certo incómodo institucional:

“Ainda não foi retirado? Na última revisão [do Regulamento Interno] os grupos disciplinares posicionaram-se nas reuniões dos departamentos contra esse Regulamento. Não sei justificar e não compreendo porque ele existe. Lembro-me, por exemplo, que à 3ª falta de material, passa o aluno a ter uma falta disciplinar. Pensei que... é contraditório porque Educação Física é uma disciplina como qualquer outra. Não tem que ter um tratamento especial, Apesar de aparentemente... aparentemente esta disciplina tem muito poder na escola, bem... chamemos - lhes regras específicas para a disciplina. O que não se justifica”.

No que concerne à Biblioteca Escolar, o Projecto Curricular da Escola Lua – Sol (2010) não possui nenhuma referência neste âmbito, sendo esta definida pelo Regulamento Interno (2010: 33), como um espaço

“onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos (qualquer que seja a sua natureza e suporte) que constituem recursos pedagógicos, quer para as actividades específicas desenvolvidas no âmbito das várias disciplinas, quer para os projectos de natureza interdisciplinar ou transdisciplinar, quer ainda na ocupação dos tempos livres e de lazer”(ponto 1, artigo 37º, capítulo 5, secção III do Regulamento Interno, 2010: 33).

Os seus objectivos são elencados de forma a

- Estimular nos alunos o prazer de ler e o interesse pela cultura nacional e universal;
- Ajudar os professores a planificarem as suas actividades de ensino e a diversificarem as situações de aprendizagem;
- Associar a leitura, os livros e a frequência de bibliotecas à ocupação lúdica dos tempos livres;
- Desenvolver hábitos de trabalho conducentes à autonomia e gosto pela aprendizagem ao longo da vida.
- Contribuir para o sucesso escolar” (alíneas d, e, f, g, h, ponto 3, artigo 37º, capítulo 5, secção III do Regulamento Interno, 2010: 34).

Pese embora a bondade dos objectivos, a dinamização deste espaço educativo implementada pela coordenadora desta estrutura é insuficiente, assumindo, a própria, que só um grupo restrito de alunos participa nas actividades educativas mas “que não ia andar atrás dos alunos”.

O Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010: 36) prevê, também, uma Sala de Estudo, apesar do Projecto Curricular da Escola Lua – Sol (2010) não possuir nenhuma referência neste âmbito. Contudo, o Regulamento Interno define esta estrutura de apoio às actividades lectivas e de complemento curricular como:

- “- [...] um espaço em que os alunos poderão: Ter apoio na orientação do estudo e de estratégias de investigação; Adquirir hábitos de trabalho e conhecimentos através de metodologias diferenciadas;
- O funcionamento da Sala de Estudo rege-se por normas definidas em regulamento próprio;
- A frequência da Sala de Estudo está aberta a todos os alunos com prioridade para os alunos indicados pelos respectivos Conselhos de turma. No caso dos alunos indicados pelos Conselhos de turma, após autorização do encarregado de educação, a frequência é obrigatória;

- Cabe ao director designar o coordenador, que elabora as respectivas normas de funcionamento, que serão aprovadas em Conselho Pedagógico;
- O coordenador deve elaborar até 15 de Julho um relatório do trabalho desenvolvido com a avaliação dos resultados obtidos” (alíneas a, b, c, d, ponto 1, artigo 38º, capítulo 5, secção III do Regulamento Interno 2010: 36).

Após a análise dos livros de ponto referentes à Sala de Estudo, onde estão registadas as actividades desenvolvidas pelos alunos e as faltas dos mesmos a este apoio escolar, efectuado pelos professores da Escola Lua – Sol que, na sua componente não lectiva, têm no seu horário semanal este serviço e, após a análise do conteúdo das comunicações escritas nos relatórios elaborados pelos professores com este serviço escolar e entregues nos conselhos de turma das turmas dos alunos propostos, constatamos que os alunos não valorizam este apoio. Este facto emana do elevado número de faltas registadas aos discentes nos livros de ponto deste serviço de apoio à aprendizagem e da leitura dos relatórios elaborados e entregues em conselhos de turma, nomeadamente no que concerne ao ponto “problemas detectados/oportunidades de melhoria”. Neste âmbito, uma docente refere num relatório: “Detectei uma certa indiferença por parte das duas alunas presentes, quanto à vontade de fazer algo mais, para além do estritamente necessário”. Outra professora refere, num outro relatório, “O facto de o grupo estar demasiado extenso, houve necessidade de ser revista a situação, para benefício dos alunos”.

No que diz respeito ao “empenho”, ao “interesse e à assiduidade dos alunos” propostos para Sala de Estudo, foram registadas informações em acta de conselho de turma de avaliação sumativa de final de 3º período, no ponto da ordem de trabalhos - “Apoios educativos” - nestes termos: “foi analisado o relatório do docente [professora] responsável pela sala de estudo, que segue em anexo à acta, referindo que os alunos (nome dos alunos) demonstram pouco empenho e interesse nas actividades, assim como uma falta de assiduidade”. No que concerne ao conteúdo do referido relatório, a professora escreve:

“O aluno (nome do aluno) revelou alguma apatia sobre o trabalho. Desde que começou a aparecer, esteve ausente em duas sessões.

O aluno (nome do aluno) revelou pouco interesse, mas foi afectado, pela presença do colega (nome do aluno)

O (nome do aluno) chegou a condicionar o trabalho do colega, incitando-o a não fazer e tecendo comentários inoportunos. Permanentemente usou linguagem provocatória, em especial na última sessão.

Estiveram ausentes em quatro sessões. De referir que, quando um faltava, faltava o outro”.

Neste registo, e como se pode observar no quadro 8 – VI, à 2ª feira, 37 alunos de 9 turmas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Lua - Sol foram propostos para Sala de Estudo.

Também podemos observar que, neste dia da semana, 6 dos 11 professores com serviço nesta estrutura escolar de apoio aos alunos, na componente não lectiva, não tiveram qualquer aluno nesta estrutura escolar. No livro de ponto da Sala de Estudo, referente aos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico propostos neste dia da semana, foram registadas 244 faltas ao longo do ano lectivo, perfazendo uma média de oito alunos dia, neste nível de ensino, que faltaram a este apoio educativo. Neste âmbito, aos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico propostos, neste dia da semana, para Sala de Estudo, foram registadas 83 faltas ao longo do ano lectivo, perfazendo uma média de três alunos dia que faltaram a este apoio educativo. É de referir, ainda, que aos alunos do 5º ano de escolaridade, letra A e do 6º ano de escolaridade, letra D foram propostos 45 minutos de apoio ao estudo, das 14 horas e 15 minutos às 15 horas, razão que levou os alunos a terem 45 minutos para o almoço.

Relativamente à 3ª feira, podemos observar no quadro 8 – VI que foram propostos para Sala de Estudo 28 alunos de 5 turmas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e que 9 dos 13 professores com serviço não lectivo de apoio aos alunos da Escola Lua – Sol não tiveram qualquer aluno nesta estrutura escolar. Devemos mencionar que aos alunos do 7º ano de escolaridade, letra D, a Escola Lua – Sol propôs 45 minutos de apoio educativo às 8 horas e 30 minutos, quando o horário semanal da turma teve início às 10 horas e 10 minutos. Também aos alunos do 5º ano de escolaridade, letra A, foi proposto 45 minutos de apoio educativo, das 14 horas e 15 minutos às 15 horas, razão que levou os alunos a terem 45 minutos para o almoço. No livro de ponto da Sala de Estudo, referente aos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico propostos neste dia da semana, foram registadas 223 faltas ao longo do ano lectivo, verificando-se uma média de oito alunos dia, neste nível de ensino, que faltaram a este apoio educativo. No que concerne aos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, propostos neste dia da semana para Sala de Estudo, foram registadas 81 faltas ao longo do ano lectivo, isto é uma média de três alunos dia que faltaram a este apoio educativo, neste nível de ensino.

No que concerne à 5ª feira, podemos observar no quadro 8 – VI que 46 alunos de 6 turmas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico da Escola Lua – Sol foram propostos para Sala de Estudo e que 4 dos 8 professores com serviço não lectivo de apoio nesta estrutura escolar não tiveram qualquer aluno. No livro de ponto da Sala de Estudo, referente aos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico propostos neste dia da semana, foram registadas 168 faltas ao longo do ano lectivo, verificando-se uma média de seis alunos dia, neste nível de ensino, que faltaram a este apoio educativo. No que se refere aos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, propostos neste dia da semana para Sala de

Estudo, foram registadas 75 faltas ao longo do ano lectivo, o que perfaz uma média de três alunos dia que faltaram a este apoio educativo. Também registamos que aos alunos do 6º ano de escolaridade, letra F, a Escola Lua – Sol propôs 45 minutos de apoio ao estudo, das 11 horas e 50 minutos às 12 horas e 35 minutos. Para aceitar este apoio, os alunos, depois de terem aulas das 8 horas e 20 minutos às 11 horas e 40 minutos, tiveram 45 minutos para o almoço.

No que diz respeito à 6ª feira, constatamos que 17 alunos de 3 turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico da Escola Lua – Sol foram propostos para Sala de Estudo e que 6 dos 8 professores com serviço não lectivo, nesta estrutura educativa, não tiveram qualquer aluno. Também verificamos, no livro de ponto da Sala de Estudo, que foram registadas 250 faltas ao longo do ano lectivo a estes alunos, neste dia da semana, o que perfaz uma média de 10 alunos dia a faltar a este apoio educativo. Destacamos que aos alunos do 9º ano de escolaridade, letras B, a Escola Lua – Sol propôs 45 minutos de apoio educativo, às 8 horas e 30 minutos, quando o horário semanal da turma teve início às 10 horas e 10 minutos.

Deste modo, por um lado, concluímos que os professores da Escola Lua - Sol, um recurso humano valioso para a aprendizagem dos alunos, em alguns períodos semanais com serviço na Sala de Estudo, não tiveram alunos, quando em outros momentos um só professor teve que apoiar no estudo 11 alunos.

Por outro lado, para que alguns alunos beneficiassem do apoio educativo nesta estrutura escolar tiveram somente 45 minutos para o almoço, contrariando o definido no Projecto Educativo da Escola Lua – Sol. Acresce a esta ambiguidade que, no final desta actividade escolar na Sala de Estudo, os alunos só tiveram transporte escolar para regressarem a casa às 18 horas e 30 minutos.

Quadro 8 – VI Horário semanal da Sala de Estudo: professores na sua componente não lectiva e total de faltas dos alunos³⁰

2ª Feira Início	Horário semanal das turmas dos alunos propostos para Sala de Estudo	Horário semanal dos alunos propostos para Sala de Estudo	Número de professores em serviço na Sala de Estudo	Número de alunos propostos para a Sala de Estudo
08.20 horas	5º A, 6º D, 7º B, 7º F, 9º B	6º B, 7º D	1	5 + 6
09.05 horas	5º A, 6º D, 7º B, 7º F, 9º B	7º E	1	4
10.10 horas	6º B, 7º D, 7º E, 5º A, 6º D, 7º B, 7º F, 9º B, 9º C		1	
10.55 horas	6º B, 7º D, 7º E, 5º A, 6º D, 7º B, 7º F, 9º B, 9º C		2	
11.50 horas	6º B, 7º D, 5º A, 6º D, 7º F, 9º B, 9º C, 7º B		1	
12.35 horas	6º B, 7º D, 5º A, 6º D, 7º B, 7º F, 9º B, 9º C			
13.30 horas	7º E			
14.15 horas	7º E	5º A, 6º D	1	4 + 7
15.10 horas	6º B, 7º D, 7º E, 7º F, 9º B, 9º C		1	
15.55 horas	6º B, 7º D, 7º E, 7º F, 9º B, 9º C	7º B	1	
17.00 horas	6º B, 7º D, 7º E	7º F, 9º B	1	3 + 1
17.45 horas	6º B, 7º D, 7º E	9º C	1	5
		9 Turmas	11 Professores	37 Alunos
3ª Feira Início				
08.20 horas	5º D, 9º C	7º D	1	2
09.05 horas	5º A, 5º D, 9º C	9º E	2	11
10.10 horas	7º D, 9º E, 5º A, 5º D, 9º C		2	
10.55 horas	7º D, 9º E, 5º A, 5º D, 9º C		2	
11.50 horas	5º A, 5º D, 9º C		2	
12.35 horas	5º A, 5º D, 9º C			
13.30 horas	7º D, 9º E			
14.15 horas	7º D, 9º E	5º A	1	6
15.10 horas	7º D, 9º E, 5º A, 5º D, 9º C		1	
15.55 horas	7º D, 9º E, 5º A, 5º D, 9º C		1	
17.00 horas	7º D, 9º E, 5º D		1	
17.45 horas	7º D, 9º E	5º D, 9º C		8 + 1
		5 Turmas	13 Professores	28 Alunos
5ª Feira Início				
08.20 horas	6º F, 6º C, 7º F, 6º B, 8º C, 8º A		1	
09.05 horas	6º F, 6º C, 7º F, 6º B, 8º C, 8º A		1	
10.10 horas	6º F, 6º C, 7º F, 6º B, 7º C, 8º C, 8º A		1	
10.55 horas	6º F, 6º C, 7º F, 6º B, 7º C, 8º C, 8º A		1	
11.50 horas	6º C, 7º F, 6º B, 8º C, 8º A	6º F	1	11
12.35 horas	6º C, 7º F, 6º B, 8º C, 8º C, 8º A			
13.30 horas	6º F, 7º C			
14.15 horas	6º F, 7º C	6º C, 7º F	1	4 + 8
15.10 horas	6º F, 6º B, 7º C, 8º C, 8º A			
15.55 horas	6º F, 6º B, 7º C, 8º C, 8º A			
17.00 horas		6º B, 7º C, 8º C	1	2 + 1 + 6
17.45 horas		8º A	1	14
		6 Turmas	8 Professores	46 Alunos
6ª Feira Início				
08.20 horas	9º D, 9º F	9º B	1	6
09.05 horas	9º D, 9º F		1	
10.10 horas	9º B, 9º D, 9º F		2	
10.55 horas	9º B, 9º D, 9º F		2	
11.50 horas	9º B, 9º D, 9º F			
12.35 horas	9º B, 9º D, 9º F			
13.30 horas				
14.15 horas				
15.10 horas	9º B	9º D, 9º F	1	5 + 6
15.55 horas	9º B		1	
17.00 horas	9º B			
17.45 horas	9º B			
		3 Turmas	8 Professores	17 Alunos

³⁰O ano lectivo 2009-2010 foi formado por 30 segundas-feiras, 29 terças-feiras, 27 quintas-feiras e 26 sextas-feiras; Total de faltas dos alunos à segunda-feira: 2º Ciclo = 83 faltas; 3º Ciclo = 244 faltas; Total de faltas dos alunos à terça-feira: 2º Ciclo = 81 faltas; 3º Ciclo, 223 faltas; Total de faltas dos alunos à quinta-feira: 2º Ciclo = 75 faltas; 3º Ciclo = 168 faltas; Total de faltas dos alunos à sexta-feira: 3º Ciclo = 250 faltas.

Temos de dizê-lo: A situação anteriormente descrita é contraditória com o definido no Projecto Educativo (alínea c, 2007 – 2010: 14): “Sempre que as actividades escolares decorram no período da manhã e da tarde, o intervalo de almoço não poderá ser inferior a uma hora para estabelecimentos dotados de refeitório [...]”.

Perante esta desconexão entre os vários serviços escolares muitos encarregados de educação não dão autorização aos seus educandos para frequentar este apoio ao estudo, deixando explícito nos conselhos de turma onde têm assento o seu testemunho, no ponto da ordem de trabalhos - Sugestões/reclamações - nestes termos:

“ a directora de turma deu a palavra aos representantes dos encarregados de educação para apresentarem eventuais sugestões/reclamações. No que concerne a este ponto [da ordem de trabalhos], os mesmos manifestaram, mais uma vez, o seu desagrado pelo horário dos seus educandos, visto que muitos dos alunos nos dias em que entram às dez horas e dez minutos, são obrigados a chegarem à escola às oito horas e vinte minutos, por falta de alternativas de transporte escolar, tendo que permanecer na escola até às dezoito e trinta minutos” (acta de conselho de turma intercalar de 2º período).

No que concerne a esta matéria, o relatório elaborado pelo coordenador desta estrutura escolar reitera as preocupações dos encarregados de educação, quando refere: “Há também alunos que apesar de propostos não comparecem, ou não obtêm autorização dos encarregados de educação para a frequência” (relatório de apoio “Sala de Estudo” da Escola Lua – Sol, 2009 - 2010:13). Este facto é mesmo referido no relatório desta estrutura educativa como um dos pontos fracos que a Escola Lua – Sol tem que melhorar, atendendo ao elevado: “Número de alunos não autorizados pelos encarregados de educação para a frequência da Sala de Estudo. [E um elevado] número de alunos que se recusaram a comparecer, apesar de propostos” (Relatório de apoio “Sala de Estudo” da Escola Lua – Sol, 2009 - 2010: 14).

Relativamente a esta ambiguidade, no relatório desta estrutura escolar refere-se:

“ constata-se que há um número bom de tempos e de professores disponibilizados para este Apoio. No entanto, há que referir o que pode ser considerado um desperdício de recursos humanos, uma vez que quase metade dos professores destacados não presta efectivamente serviço na Sala de Estudo por falta de alunos” (relatório de apoio “Sala de Estudo” da Escola Lua – Sol, 2009 - 2010:7).

Da análise anteriormente efectuada, a partir dos dados efectivamente registados em suportes administrativos da Escola Lua – Sol, no que se refere a esta estrutura de apoio ao estudo, verificamos que os 45 minutos atribuídos aos alunos propostos para a Sala de Estudo, pelos conselhos de turma das respectivas turmas, não foram objecto de uma estratégia educativa, por parte do Director, cuja planificação não foi definida *a priori*, no decurso da elaboração dos horários dos alu-

nos e dos professores. As desconexões encontradas, indutoras de constrangimentos para os alunos e encarregados de educação, são factores que justificam que:

“num universo de 675 alunos que frequentaram a nossa escola no ensino regular, 151 alunos, (22.2%) foram propostos para frequentarem a Sala de Estudo. Destes alunos, apenas 112 frequentaram de facto a Sala de Estudo, ou seja 74.2% dos alunos propostos, ou 16.5% do total de alunos da escola. Dos 39 alunos que apesar de propostos, não usufruíram do apoio contam-se 19 alunos cujos Encarregados de Educação não autorizaram a respectiva frequência, 17 alunos que nunca compareceram, e apenas 3 alunos que deixaram a Sala de Estudo porque recuperaram das dificuldades diagnosticadas. Na folha estatística preenchida pelos Directores de Turma, são referidos 10 alunos com assiduidade irregular (8.9%), 17 alunos desinteressados (11.3%) e 5 alunos perturbadores (4.5%)” (relatório de apoio “Sala de Estudo” da Escola Lua – Sol, 2009 - 2010:2).

Como se depreende da análise dos dados apresentados, por um lado, este apoio educativo proposto aos alunos com dificuldades de aprendizagem foi atribuído pelo Director da Escola Lua – Sol a partir da ideia: Em função do horário semanal da turma do (s) aluno (s), os tempos de 45 minutos de apoio ao estudo, na Sala de Estudo, foram *encaixados* num dos dias, arbitrariamente, não atendendo aos factores de saturação e do cansaço produzidos nos alunos ao serem “obrigados” a permanecer 12 horas na escola, não contando com o tempo gasto, de manhã na vinda para a escola, e ao final da tarde de regresso a casa.

Por outro lado, este serviço escolar atribuído aos professores na sua componente não lectiva também foi atribuído pelo Director da Escola Lua – Sol a partir da ideia: em função do horário semanal lectivo, atribuído a cada professor pelo Director, foram *encaixados* tempos de 45 minutos de serviço de apoio ao estudo aos alunos, na Sala de Estudo, de acordo com o número de tempos da componente não lectiva a atribuir a cada docente, critério nada abonatório para a rentabilização dos recursos humanos da Escola Lua – Sol.

Este desiderato emerge do facto de a Escola Lua - Sol não possuir uma matriz definida relativamente ao número de professores em serviço na Sala de Estudo de acordo com o *rácio* de alunos propostos para este apoio escolar. Neste registo, constatamos que a forma de organização pedagógica veiculada pela Escola Lua – Sol, definida no seu Projecto Educativo (2007 - 2010), nomeadamente no que se refere aos critérios para a elaboração dos horários dos alunos e professores, como já tivemos oportunidade de referir, não permite que os alunos usufruam de um horário escolar adequado ao ano frequentado, tal como o previsto pela alínea e, artigo 13º da lei 3/2008, de 18 de Janeiro), particularmente no que diz respeito ao acesso ao apoio educativo na Sala de Estudo por todos os alunos propostos.

Este facto é confirmado pelo relatório desta estrutura educativa:

“Fizeram parte da equipa de docentes da Sala de Estudo 20 professores, sendo que 7 pertenciam ao Departamento de Línguas, 6 ao Departamento de Expressões, 4 ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e 3 ao Departamento de Ciências Sociais.

Destes 20, apenas 12 tinham alunos na Sala de Estudo, ou seja, 8 docentes (40%) não prestaram apoio na Sala de Estudo por falta de alunos” (relatório de apoio “Sala de Estudo” da Escola Lua – Sol, 2009 - 2010:7).

Reiteramos, então, que há “Desperdício de recursos humanos uma vez que muitos professores da equipa não tinham alunos para apoiar” (relatório de apoio “Sala de Estudo” da Escola Lua – Sol, 2009 - 2010:14), revelando-se este facto um dos pontos fracos desta estrutura de apoio ao estudo.

Está ainda expresso no relatório deste apoio “Sala de Estudo” da Escola Lua – Sol, 2009 - 2010:3-4) que

“Das 30 turmas do ensino regular da escola, 19 Conselhos de Turma (63,3%) decidiram propor alunos para Sala de Estudo, ao passo que 11 [conselhos de turma] (36,7%) optaram por não fazê-lo, [...] [observando-se] um desperdiçar de um recurso que a Escola oferece [...], [pelo que] Convém sensibilizar os Conselhos de Turma para as vantagens de encaminharem os seus alunos para este Apoio, ainda por cima quando existem professores com serviço na Sala de Estudo, que nunca tiveram alunos inscritos nas suas aulas”.

Apesar das evidentes resistências de alguns professores em enviar alunos para a Sala de Estudo, houve conselhos de turma que reiteraram, na reunião intercalar de 2º período, a frequência dos alunos propostos para este apoio escolar, nos conselhos de turma de avaliação sumativa de 1º período, no ponto da ordem de trabalhos - Apoios educativos - deixando expresso em acta o nome dos alunos e as suas preocupações, nomeadamente quanto ao facto de que, apesar de sujeitos a plano de acompanhamento, estes alunos registaram “um elevado número de faltas à Sala de Estudo continuando a faltar, mesmo depois de advertidos e sensibilizados para a sua importância, quer pela directora de turma, quer pelo Director da escola” (acta de conselho de turma intercalar de 2º período).

Por último, é relevante acrescentar que este espaço de apoio ao estudo funciona na Biblioteca Escolar. Dadas as valências da Biblioteca Escolar, a Sala de Estudo na realidade não o é. Quando a Sala de Estudo tem alunos, as actividades da Biblioteca Escolar colidem com o estudo dos alunos e vice - versa.

Apesar do relatório, elaborado pelo coordenador desta estrutura educativa ter como base a auscultação somente dos professores da Escola Lua – Sol, neste documento interno refere-se:

“Quando confrontados [os professores] com perguntas sobre a adequabilidade do espaço onde decorre a Sala de Estudo, a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos, apesar da maioria responder “suficiente” com 46% das respostas, sobressai o elevado número de respostas “insuficiente, com 36%. [...] Quanto a interferências externas, ruído e confusão, no espaço, as respostas são essencialmente negativas, com 46% de respostas “insuficiente” (relatório de apoio “Sala de Estudo” da Escola Lua – Sol, 2009 – 2010: 11).

No que concerne à percepção dos alunos sobre o funcionamento desta estrutura escolar, o relatório da Sala de Estudo, apresentado pelo respectivo coordenador, não faz qualquer referência neste âmbito, apesar deste serviço educativo ter sido criado para benefício destes actores escolares.

Acresce que esta estrutura de apoio ao estudo entrou em funcionamento antes de ser integrada no Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010) e, naturalmente, de ser aprovada pelo órgão de direcção estratégica da Escola Lua – Sol, o Conselho Geral.

2.4 O Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina (GOPI) – Um Caso Particular de Análise

Na Escola Lua – Sol, no ano lectivo 2009 – 2010, foi criado o Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina (GOPI) que, segundo o documento entregue a todos os professores da Escola Lua – Sol, tem como objectivos:

“diminuir a indisciplina e reorientar positivamente os casos problemáticos. Deste modo, o Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina permitirá diferir no tempo e no espaço a resolução da situação criada na sala de aula e, através do diálogo, o professor mediador ajudará a estabilizar a ocorrência observada”.

Relativamente a este Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina, o Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010: 36) elenca outros dos seus objectivos que extravasam o estipulado no documento do GOPI, no que se refere à “resolução da situação criada na sala de aula”.

Os objectivos do GOPI constantes no Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010: 36) são os seguintes:

- “ - Acompanhar, de uma forma estruturada e sistemática, o fenómeno da indisciplina na escola;
- Contribuir para a modelação de comportamentos desadequados dos alunos que usam a indisciplina de uma forma impulsiva ou deliberada, criando situações que permitam a estes alunos controlar a sua conduta” (ponto 1, artigo 39º, capítulo 5, secção III do Regulamento Interno, 2010: 36).

Quanto ao seu funcionamento “ [existe] um horário [...] semelhante ao horário lectivo da escola” havendo um coordenador/mediador a quem:

“competirá coordenar, gerir e avaliar o trabalho desta estrutura” [e] “articular com os directores de turma dos alunos que, de forma sistemática, são encaminhados para o Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina, entendendo-se por articulação a definição de estratégias que visem uma melhoria dos comportamentos desviantes observados” (alíneas a, b, ponto 3, artigo 39º, capítulo 5, secção III do Regulamento Interno, 2010: 36).

Antes de mais, diga-se que o GOPI entrou em funcionamento antes de ser objecto de regulamentação no Regulamento Interno da Escola Lua – Sol (2010) e que o Projecto Curricular da Escola Lua – Sol (2010) não possui nenhuma referência neste âmbito. É de registar, ainda, que este Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina não está previsto em nenhum normativo emanado do Ministério da Educação.

No entanto, e segundo o objectivo enunciado no documento de apresentação deste gabinete aos professores e do reiterado no Regulamento Interno (2010: 36), está implícita, por um lado, a “censura disciplinar do comportamento assumido pelo aluno” (ponto 1, artigo 27º da Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro) em tempo útil e, por outro lado, ao professor é-lhe atribuído o dever de “Manter a disciplina e exercer a autoridade pedagógica com rigor, equidade e isenção” (alínea g, artigo 10º A, do Decreto-Lei nº 15/ 2007, de 19 de Janeiro).

Neste processo, os alunos, quando enviados no período de uma aula para este gabinete, são acompanhados por um assistente operacional com uma ficha/norma de participação da ocorrência, preenchida pelo respectivo professor da disciplina. Neste gabinete, onde se encontra um “professor mediador” (alínea c, ponto 4, artigo 39º, capítulo 5 do Regulamento Interno 2010: 36), de serviço, na sua componente não lectiva, o aluno é recebido e, durante o período que permanece no gabinete, tem de escrever na mesma ficha/norma de participação da ocorrência a “razão pela qual foi para ao GOPI”, os “Deveres do Regulamento Interno que não cumpriu ” e “o que se propõe fazer para melhorar o seu comportamento”. O professor, no GOPI regista, também, na ficha/norma de participação da ocorrência, que é a seguinte:

“No GOPI o aluno:

Revelou receptividade ao diálogo: Sim Não Com alguma resistência

Demonstrou receptividade para alterar o seu comportamento: Sim Não Com alguma resistência

Necessitou de alguma persistência para repensar a sua atitude: Sim Não Com alguma resistência

Reconheceu a incorrecção da sua atitude e comprometeu-se a retratar-se junto do professor em questão:

Sim Não Com alguma resistência

Manifestou uma postura de cooperação na realização da tarefa: Sim Não Com alguma resistência

Cumpriu a tarefa que lhe foi pedida: Sim Não

Manteve a postura incorrecta e recusou qualquer tipo de ajuda: Sim Não

Observações:

Da análise efectuada no livro de ponto do GOPI, onde estão registadas as ocorrências efectuadas pelos professores, verificamos que dos 675 alunos da Escola Lua – Sol, no ano lectivo 2009 – 2010, 161 alunos foram enviados para esta estrutura escolar, como se pode observar no Quadro 9 – VI.

Quadro 9 – VI GOPI: Ocorrências, por ano de escolaridade e por género

Ano de Escolaridade	Número de ocorrência de alunos enviados para o GOPI, por ano de escolaridade e género				Totais de registos de ocorrências	
	Género feminino		Género masculino			
5º Ano de Escolaridade	1	0,5%	4	2%	5	2,5%
6º Ano de Escolaridade	10	6%	19	12%	29	18%
7º Ano de Escolaridade	18	11%	55	34%	73	45%
8º Ano de Escolaridade	6	4%	38	25%	44	29%
9º Ano de Escolaridade	1	0,5%	9	5%	10	5,5%
	36	22%	125	78%	161	100%

Este número de ocorrências significa que, pelo menos, 24% dos discentes da Escola Lua – Sol teve comportamentos, entendidos pelos professores como incorrectos para uma sala de aula. Das 161 participações de ocorrências, 78% aplica-se a discentes do género masculino e 22% a discentes do género feminino. Nos 5º e 6º anos de escolaridade foram enviados para o GOPI da sala de aulas, respectivamente, 2,5% e 18%, do total dos alunos nestes níveis de ensino. Nos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade foram enviados para o GOPI da sala de aulas, respectivamente, 45%, 29% e 5,5%, do total dos alunos destes níveis de ensino.

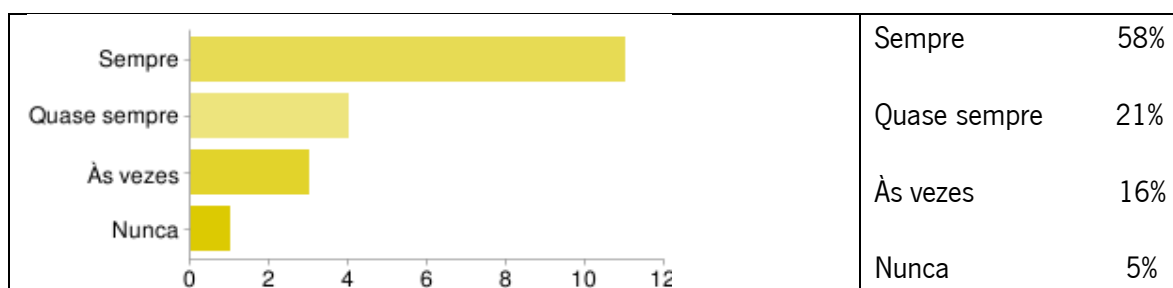
Os dados do Quadro 9 – VI, mostram-nos que nos 6º, 7º e 8º anos de escolaridade se verifica um número significativo de alunos do género masculino enviados para o GOPI, respectivamente 12%, 34% e 28%. Contudo, o género feminino tem alguma expressão no 7º ano de escolaridade – 16,6%.

É de referir que, na pasta onde estão arquivadas as participações de ocorrências aplicadas aos alunos enviados para esta estrutura escolar, só foram elaboradas pelos professores 146 participações de ocorrência do total dos alunos enviados para o GOPI (161).

A confirmar estes dados, apresentamos o Gráfico 1 – VI, efectuada a partir do relatório elaborado pelo coordenador desta estrutura escolar, em resultado do “questionário dirigido aos professores mediadores, tendo sido enviado a todos através do e-mail institucional o link para responderem ao mesmo. Dos 23 inquiridos obtiveram-se 19 respostas” (Análise das respostas ao questionário do

GOPI, 2010: s/p). À pergunta efectuada aos professores mediadores, em serviço no GOPI, se “os alunos são acompanhados pela participação de ocorrência”, 58% dos 19 professores que responderam ao inquérito referem que “Sempre”, 21% assinala que “Quase sempre”, 16% tem a percepção que “Às vezes” os alunos são enviados para o GOPI sem a participação de ocorrência e 5% responde que os professores que enviam alunos para esta estrutura escolar “Nunca” preenchem o formulário respectivo.

Gráfico 1 – VI Percepção dos professores sobre a percentagem dos alunos enviados para o GOPI acompanhados pela participação de ocorrência.



Corroborando os dados emanados do gráfico 1 – VI, estão as participações de ocorrência registadas no livro de ponto do GOPI, por mês, ano de escolaridade e género dos alunos enviados para esta estrutura escolar, apresentadas no Quadro 10 – VI.

Confrontado o registo efectuado no livro de ponto, os alunos enviados para o GOPI com as participações de ocorrência que tinham que ser objecto por parte do professor que os enviou da sala de aula para esta estrutura escolar, e arquivadas no dossier, constatamos que 11% dos alunos simplesmente foram enviados para o GOPI, sem registo de participação de ocorrência. A partir do mês de Fevereiro, os professores que enviaram alunos das salas de aula para o GOPI deixaram, também, de elaborar o documento interno/informação para ser entregue ao director de turma e posterior participação aos encarregados de educação. Assim acontece num total de 50% dos alunos enviados. Este procedimento contraria as orientações do Director da Escola Lua – Sol, enviadas por e-mail, a 8 de Setembro de 2009, a todos os professores, nos seguintes termos:

“Caros colegas do 2º e 3º

Os alunos enviados para o GOPI, por ter sido dada ordem de saída da sala de aula devem, obrigatoriamente, ter na sua posse a participação do docente, em documento próprio, e uma tarefa atribuída.

Este gabinete só conseguirá responder de forma correcta se todos os intervenientes cumprirem o seu papel.

Com os melhores cumprimentos

O Director do Agrupamento
(nome do Director) ”

As preocupações dos encarregados de educação, através da sua representante na reunião de Conselho Pedagógico, realizada no dia 7 do mês de Outubro de 2009, no ponto da ordem de trabalhos – Reclamações/sugestões – estão expressas em acta desta estrutura escolar da seguinte forma: “Maior rigor na exigência de cumprimento das regras de cumprimento dos alunos, dentro e fora da aula”.

Da análise do Quadro 10 – VI, no que diz respeito ao número de ocorrências no GOPI, registadas no livro de ponto desta estrutura escolar, em cada mês do ano lectivo 2009 – 2010 e ano de escolaridade, podemos observar que no mês de Fevereiro foi registado o maior número de alunos enviados para o GOPI: 24 participações, o que corresponde a 3,6% do total dos alunos da Escola Lua – Sol. Seguem-se os meses de Outubro, Dezembro e Maio, respectivamente, com 21 (3,1%), 22 (3,2%) e 22 (3,2%) ocorrências em cada um dos meses. Nos meses de Setembro, Novembro e Março, respectivamente, 13 (1,9%), 14 (2%) e 14 (2%) alunos foram enviados para o GOPI e, por último, nos meses de Abril e Junho, foram enviados, respectivamente, 10 (1,4%) e 5 (0,5%) alunos, dos 675 alunos da Escola Lua – Sol.

Quadro 10 – VI GOPI: Ocorrências por mês, ano de escolaridade e género

Mês		Ano de Escolaridade										Totais de ocorrências por ano de escolaridade e género
		09	10	11	12	01	02 a)	03 a)	04 a)	05 a)	06 a)	
5º Ano	Género Feminino	1							1			2
	Género Masculino									2	3	5
6º Ano	Género Feminino											0
	Género Masculino		3	1	7	6	4	2				23
7º Ano	Género Feminino		2	5	2		5			5	1	20
	Género Masculino	1	5	2	2	9	5	8	4	5		41
8º Ano	Género Feminino						2	1				3
	Género Masculino	11	9	4	9	1	7	2	2	8	1	54
9º Ano	Género Feminino											0
	Género Masculino		3	1	2		1	2	3	2		14
Totais de participações por mês do ano lectivo 2009/2010		13	21	14	22	16	24	14	10	22	5	161

a) A partir do mês de Fevereiro de 2010, os professores que enviaram alunos para o GOPI da sala de aula não elaboraram a participação da ocorrência, nem a informação da mesma ao director de turma

Relativamente ao número de alunos enviados para o GOPI, por ano de escolaridade e género, o Quadro 10 – VI mostra-nos que no 5º ano de escolaridade foram enviados 2 alunas e 5 alunos; no 6º ano de escolaridade foram enviados 23 alunos; no 7º ano de escolaridade foram enviados 20 alunas e 41 alunos; no 8º ano de escolaridade foram enviados 3 alunas e 54 alunos e no 9º ano de escolaridade foram enviados 14 alunos. Destes dados, verificamos que os alunos do género masculino foram os que os professores mais enviaram para o GOPI. No entanto, no 7º ano de escolarida-

de, 20 alunas dos 61 alunos deste nível de ensino foram objecto de ordem de saída da sala de aula e foram encaminhadas para esta estrutura escolar.

No que concerne às disciplinas onde se verificou maior frequência de ocorrências de alunos enviados para o GOPI, da análise do Quadro 11 – VI, verificamos que 20% se trata de ocorrências na disciplina de Matemática, sendo que 15% corresponde a professores e 6% a professoras; a disciplina de História regista 4% do total das ocorrências, todas efectuadas por professoras; a disciplina de Geografia apresenta 6% das ocorrências, efectuadas por professoras; na disciplina de Educação Física registam-se 7% de ocorrências efectuadas por professores e 5% efectuadas por professoras; na disciplina de Ciências Naturais, 6% das ocorrências diz respeito a professoras; na disciplina de Inglês foram enviados 10% dos alunos para o GOPI, sendo que 2% corresponde a professores e 8% a professoras; na disciplina de Educação Visual, dos 15% dos alunos enviados para o GOPI, 5% diz respeito a professores e 10% a professoras; na área artística de Fotografia regista-se 8% do total das ocorrências efectuadas por professores; as disciplinas de Projecto e Francês registam 8% do total das ocorrências, em cada uma das disciplinas, todas efectuadas por professoras e a disciplina de Espanhol apresenta 1% do total das ocorrências, aplicada por professoras.

Quadro 11 – VI GOPI: Ocorrências efectuadas pelos docentes, por disciplina e género

Disciplinas Género	Ling. Portuguesa	Matemática	História	Geografia	Ed. Física	C. Naturais	Inglês	Ed. Visual	Fotografia	Projecto	Francês	Espanhol	Totais
	Professor	1%	15%	0%	0%	7%	0%	2%	5%	8%	0%	0%	1%
Professora	0%	6%	4%	6%	5%	6%	8%	10%	0%	8%	8%	0%	61%
Totais	1%	20%	4%	6%	11%	6%	10%	15%	8%	8%	8%	1%	100%

Em conselho de turma de avaliação sumativa do 1º período, os professores, no ponto da ordem de trabalhos - “Avaliação da turma quanto ao aproveitamento, comportamento e assiduidade” - registaram em acta, quanto aos alunos que foram encaminhados para o GOPI, o seguinte:

“Quanto ao comportamento, este foi também considerado não satisfatório, continuando a destacar-se pela negativa os alunos: (nome dos alunos). Estes alunos teimam em manter uma postura desadequada a uma sala de aula, intervindo despropositadamente, estando constantemente na conversa com os colegas e não acatando as instruções e as chamadas de atenção dos professores. [...], há a referir que o aluno (nome do aluno), foi encaminhado por duas vezes para o GOPI, pelo que a directora de turma recebeu relatórios sobre as ocorrências. Par além da repreensão do aluno [...] contactou o encarregado de educação”.

No relatório descritivo da ocorrência elaborada pelos professores que enviaram alunos da sala de aula para o GOPI, no espaço do formulário/norma destinado ao “preenchimento obrigatório no prazo de 48 horas”, aparecem ocorrências do tipo:

Professora A: “O aluno nega-se a efectuar o trabalho proposto pelo docente, após este o ter chamado várias vezes à atenção”.

Professor B: “A aluna está constantemente na conversa, perturbando a aula e não passando o que se está a fazer no quadro (correção do teste)”

Professor C: “O aluno não tem realizado as tarefas da aula. Quando chamo à atenção para algum comportamento dos alunos, mesmo não sendo com ele, o (nome do aluno) intervém mostrando sempre que sou injusta. Sempre que converso com ele, mostra indiferença e responde com linguagem imprópria para com o professor”.

Professora D: “O aluno apresenta uma atitude de arrogância e de gozo total por aquilo que lhe é proposto ou dito. Mesmo depois de ter sido ameaçado com a eventual saída da aula e encaminhado para o GOPI, demonstrou total indiferença e apatia pela falta disciplinar”.

Relativamente ao relatório que cada aluno ou aluna elaborou no GOPI, no espaço do formulário/norma, destinado aos alunos, sob o acompanhamento do professor mediador, em serviço nesta estrutura escolar, podemos destacar o seguinte teor:

Aluno A:

“Razão pela qual vim para o GOPI: “[...]por ter partido a minha régua, por não fazer a tarefa que me foi proposta.

Deveres do Regulamento Interno que não cumpri: Não perturbar as aulas, mantendo-me atento e interessado, evitando assim ser chamado à atenção.

O que me proponho fazer para melhorar o meu comportamento: Fazer o que o professor manda e não perturbar as aulas, estar atento, interessado e estudar mais e nunca mais me portar mal”.

Aluna B:

“Razão pela qual vim para o GOPI: Estava em teste e eu estava a falar em voz alta em vez de me manter calada. Como estava sempre a falar, a professora mandou-me para o GOPI.

Deveres do Regulamento Interno que não cumpri: Artigo 33º, deveres do aluno – Não perturbar as aulas, mantendo-me atenta e interessada evitando, assim, ser chamada à atenção.

O que me proponho fazer para melhorar o meu comportamento: Manter-me calada nas aulas e mais atenta para saber a matéria para os testes”.

Aluno C:

“Razão pela qual vim para o GOPI: Pela minha atitude perante a professora, fui mal-educado e arrogante.

Deveres do Regulamento Interno que não cumpri: Não respeite a professora,

O que me proponho fazer para melhorar o meu comportamento: Tenho que ter mais calma com os professores”.

Aluno D:

“Razão pela qual vim para o GOPI: A professora mandou-me para o GOPI porque eu recusei-me a passar a aula.

Deveres do Regulamento Interno que não cumpri: Não fui pontual e não passei a aula.

O que me proponho fazer para melhorar o meu comportamento: Nas aulas estar mais atento e não perturbar o funcionamento das aulas ...”.

Neste processo de “orientação e prevenção da indisciplina” (poder disciplinar), em contexto escolar, o professor ou professora mediador/a, em serviço no GOPI tem que, no final do tempo em que os alunos permanecem nesta estrutura escolar, dar o seu parecer no espaço do formulário/norma a ele destinado. Vejamos alguns pareceres:

Professor mediador A:

“Opinião do GOPI:

- No GOPI, o aluno demonstrou alguma resistência ao diálogo, necessitou de alguma persistência para repensar a sua atitude e reconhecer o seu erro, tendo cumprido a tarefa com alguma relutância.

O aluno comprometeu-se a falar educadamente para os professores, falar menos nas aulas e pedir desculpa à professora”;

Professor mediador B:

“Opinião do GOPI:

- A aluna revelou receptividade ao diálogo, demonstrou receptividade para alterar o seu comportamento e reconheceu a incorrecção da sua atitude, manifestou uma postura de cooperação na realização da tarefa proposta pelo professor da disciplina, embora com alguma dificuldade, uma vez que não compreendia o exercício”.

Professor mediador B:

“Opinião do GOPI:

- Acho que o aluno tem que reconhecer o erro, porque assim não vai melhorar as suas atitudes”.

Professor mediador C:

“Opinião do GOPI:

O aluno entendeu que não teve nenhum comportamento inadequado, apenas reconheceu que não devia ter-se virado para trás, para pedir uma folha”.

Por último, os professores mediadores têm que fornecer a informação relativa a todo o processo do envio dos alunos para o GOPI ao director de turma respectivo, preenchendo um documento/norma disponibilizado nos computadores do gabinete dos directores de turma. O documento/norma é preenchido/completado com os dados do aluno visado (nome, número, turma e ano de escolaridade), o dia, o mês, o ano civil, a hora e o nome do professor ou professora que enviou da sala de aula o aluno para esta estrutura escolar.

No segundo parágrafo do documento/norma é dada informação ao director de turma, nestes termos:

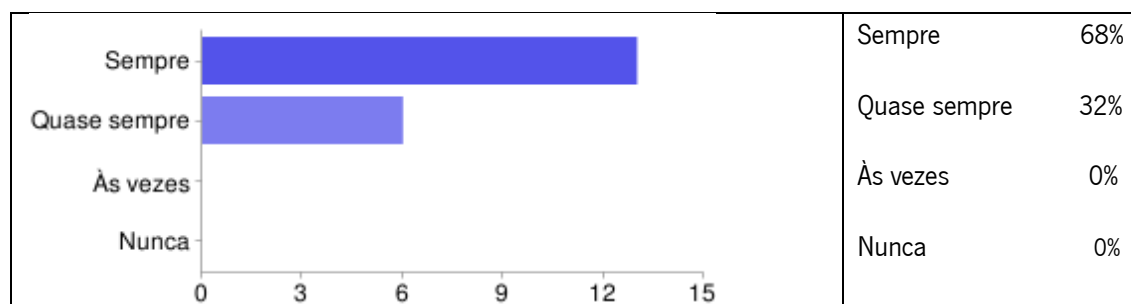
“No GOPI, o aluno revelou receptividade ao diálogo, reconheceu a incorrecção da sua atitude e demonstrou interesse em alterar o seu comportamento, tendo cumprido a tarefa proposta pelo professor mediador sem qualquer objecção.

O aluno comprometeu-se a deixar de perturbar a aula.

Deste modo, solicita-se ao director de turma que reforce e comprove tal comprometimento”.

A corroborar com estas informações, registadas pelos professores mediadores, temos os dados apresentados no gráfico 2 – VI, obtidos a partir da análise do relatório desta estrutura escolar. Com eles podemos ver que este documento interno evidencia o parecer de somente 19 professores mediadores, deixando de fora actores educativos cruciais para este relatório, tais como os professores que enviaram alunos da sala de aula para o GOPI e os alunos visados. Mesmo assim, a face visível desta estrutura escolar mostra-nos que 68% dos alunos foram receptivos ao processo de poder disciplinar e 32% quase sempre receptivos.

Gráfico 2 – VI Percepção dos professores sobre a receptividade ao diálogo dos alunos enviados para o GOPI.



No relatório desta estrutura escolar refere-se ainda que

“Para a maioria dos inquiridos o GOPI teve um efeito inibidor de comportamentos menos adequados em alguns alunos. No que concerne aos aspectos negativos foi apontado o facto de os alunos comparecerem, muitas das vezes, sem tarefa para realizarem no âmbito da disciplina em que se encontravam [...]. Foi ainda mencionado o facto de os professores nem sempre enviarem a Participação de Ocorrência o que obrigava a uma conversa com o aluno sem se conhecer a versão do professor” (Análise das respostas ao questionário, 2010,s/p).

2.4.1 Alunos da Amostra Enviados da Sala de Aula para o GOPI – Outro Caso Particular de Análise

Elaborando o cruzamento das informações emanadas do Quadro 1 – VI com os dados do Quadro 12 – VI, constatamos que foram os alunos da turma do 7º ano de escolaridade, que fazem parte da amostra discente, objecto de ordem de saída da sala de aula e encaminhados para o GOPI. Como tivemos oportunidade de demonstrar, aquando da caracterização da amostra discente, estes alunos apresentam um percurso escolar descontinuo inerente a várias não transições desde o 5º ano de escolaridade, sendo referenciados nas actas de todos os conselhos de turma, das turmas de que fazem parte, como alunos que, em contexto escolar (aula/extra aula), colocam problemas à escola “com [os seus] comportamentos negativos” (acta conselho de turma, 5º ano, ano lectivo 2005 – 2006).

Neste âmbito, e após a leitura das actas dos conselhos de turma, entre os anos lectivos 2005 – 2006 e 2009 - 2010, verificamos que, no entendimento dos professores, a descontinuidade escolar estes alunos se deve a

“[...] factores que contribuíram para que tal acontecesse e que se prenderam com o facto de o aluno se revelar bastante alheado da vida académica e de não possuir hábitos e métodos de trabalho e estudo [...]. A sua desconcentração e desmotivação levava o aluno a conversas com os colegas, perturbando-os e consequentemente, prejudicando o normal decorrer das aulas. Quando confrontado com as suas dificuldades, o aluno não mostrou interesse em as superar” (acta conselho de turma, 5º ano, ano lectivo 2005 – 2006);

“impossibilitar o normal desenvolvimento de uma aula, [...]”(acta conselho de turma, 5º ano, ano lectivo 2005 – 2006);

“ [...] atitudes frequentes de alguma agitação, turbulência, distracção constante e menor cumprimento das regras da turma por parte dos alunos (números e nomes), prejudicam um melhor aproveitamento dos próprios influenciando o ambiente da turma que, sem estes seria excelente” (acta conselho de turma, 5º ano, ano lectivo 2006 – 2007);

“[...] não melhoraram a sua atitude e comportamento esperando os docentes que, com o empenho e maior controle dos encarregados de educação, os alunos, (números e nomes), quando vêm às aulas, tenham atitudes mais dóceis e respeitadoras das regras de estar e de participar nas actividades” (acta conselho de turma, 5º ano, ano lectivo 2006 – 2007);

“[...] dificuldades ao nível da aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos em disciplinas que exigem um empenho acrescido [...]”(acta conselho de turma, 5º ano, ano lectivo 2006 – 2007);

“O aluno (número e nome) tem manifestado atitudes incorrectas e mau comportamento, pelo que vai ficar sem intervalos durante uma semana de aulas [...]”(acta conselho de turma, 6º ano, ano lectivo 2007 – 2008);

“[...] não frequentar as aulas de apoio pedagógico acrescido a Matemática, apesar de indicado para tal., porque o encarregado de educação assim o deseja” (acta conselho de turma, 6º ano, ano lectivo 2007 – 2008);

“não cumpre as regras de sala de aula” (acta conselho de turma, 6º ano, ano lectivo 2007 – 2008);

“falta de atenção/concentração nas aulas, falta de empenho nas actividades lectivas [...]” (acta conselho de turma, 7º ano, ano lectivo 2008 – 2009);

“dificuldades ao nível da aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos em disciplinas que exigem um empenho acrescido [...]” (acta conselho de turma, 7º ano, ano lectivo 2008 – 2009);

“[...] comportamento incorrecto que estes alunos têm vindo a demonstrar tanto dentro como fora da aula, bem como do fraco aproveitamento [...] que se tem manifestado como consequência desse comportamento desadequado” (acta conselho de turma, 7º ano, ano lectivo 2008 – 2009);

“ [revelarem] maiores dificuldades ao nível da aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos em disciplinas que exigem um empenho acrescido [...]” (acta conselho de turma, 7º ano, ano lectivo 2008 – 2009);
“[...] não se preocupam em mudar a situação e continuam a manifestar [...] um não cumprimento das regras básicas do saber estar na sala de aula” (acta conselho de turma, 7º ano, ano lectivo 2008 – 2009);
“ [serem] muito desconcentrados e faladores e existe um grupo [...] com atitudes desadequadas que perturbam o bom funcionamento das aulas [...]” (acta conselho de turma, 7º ano, ano lectivo 2008 – 2009);
“ [e] Apesar das acções desenvolvidas pelo conselho de turma [...] [os] alunos [...]. Continuam a revelar atitudes de indiferença perante o estudo em casa e nas actividades lectivas” (acta conselho de turma, 7º ano, ano lectivo 2008 – 2009);
“ [...] revelarem um comportamento perturbador [...]. As estratégias implementadas [...], serão novamente, a exigência [...], o rigor [e privilegiar a utilização da grelha semanal de ocorrências do livro de ponto, [...]” (acta conselho de turma, 7º ano, ano lectivo 2008 – 2009);
“A directora de turma entregará ao órgão de gestão, as participações disciplinares [...], devido a atitudes, posturas [...] inaceitáveis. Acrescentando-se a tudo isto, [...], o facto dos alunos se gabarem em frente aos colegas de que são mal comportados e nada lhes acontecer” (acta conselho de turma, 7º ano, ano lectivo 2008 – 2009);
“ [...] possuírem muitas faltas e algumas por justificar. Por esse motivo, [...] foram propostos para provas de recuperação [...]” (acta conselho de turma, 7º ano, ano lectivo 2008 – 2009).

Face à trajectória escolar descontínua destes alunos, pelo menos desde o 5º ano de escolaridade, o conselho de turma de avaliação sumativa, no final do ano lectivo 2008 – 2009, ano escolar em que os alunos ficaram mais uma vez retidos no 7º ano de escolaridade, propôs que “os alunos [...] que não transitaram fossem separados [...] e encaminhados para percursos alternativos, [...] ou [...] indicados para [...] uma turma de cursos de Educação e Formação” (acta conselho de turma, 7º ano, ano lectivo 2008 – 2009). Contudo, “os encarregados de educação não concordaram” (acta conselho de turma, 7º ano, ano lectivo 2008 – 2009) com a proposta da Escola Lua – Sol, em direccionar os seus educandos para esta alternativa curricular imposta no ano lectivo 2009 – 2010. Deste modo, estes alunos foram novamente integrados numa turma do 7º ano de escolaridade, mas arrumados numa classe homogénea de nível escolar inferior, decisão política da Escola Lua – Sol, que reforçou que estes alunos continuassem a ser *olhados* como os responsáveis pelo seu próprio fracasso escolar e, “Sempre que necessário [...] serão encaminhados para o GOPI, para aí reflectirem nas suas atitudes” pois “continuam a demonstrar uma postura desadequada a uma sala de aula, intervindo despropositadamente e não acatando as instruções e as chamadas de atenção dos professores” (acta conselho de turma, 7º ano, ano lectivo 2009 – 2010).

Esta ideia é registada em todas as actas dos conselhos de turma, da turma desta parte da nossa amostra discente, facto que contribui para que a Escola Lua – Sol se redima do seu papel educativo, no longo e *mastigado* percurso escolar destes alunos. Segundo o entendimento do conselho de turma os “resultados pouco satisfatórios devem-se a lacunas graves quanto a competências básicas para o nível de ensino em questão”, apesar da Escola Lua – Sol lhes ter possibilitado todos os apoios escolares, que os alunos não aproveitaram e, por esse facto, “não haver a necessidade

de entregar relatório da Sala de Estudo devido ao escasso número de sessões a que os alunos assistiram [...] continuando [estes alunos] a revelar bastantes dificuldades na interpretação textual, na expressão escrita [...] e parco conhecimento das noções matemáticas”, [...] [ou os encarregados de educação] “não autorizam a frequência dos seus educandos nas aulas de recuperação a Língua Portuguesa” (acta conselho de turma, 7º ano, ano lectivo 2009 – 2010).

Neste registo, a Escola Lua – Sol é uma instituição escolar com alunos, quando os mesmos reclamam uma Escola para alunos, cuja missão transcenda a transferência e imposição de um conjunto de conteúdos programáticos, cujas propostas curriculares não possuem a *amplitude* necessária capaz de contemplar a sua cultura popular de origem.

É neste paradigma de Escola que vamos agora analisar as relações de poder conflituais entre esta parte da amostra discente e os professores destes alunos em contexto escolar de sala de aula.

Como se pode observar no Quadro 12 – VI, o número de alunos do género feminino, da amostra discente, que foram enviados da sala de aula para o GOPI é residual, 1 aluna, mas simultaneamente, foi o elemento que mais vezes foi enviado da sala de aula para o GOPI, 4 vezes. Contudo, só 3 dos professores, que deram ordem de saída à aluna, preencheram os formulários normalizados, respeitantes aos relatórios descritivos das ocorrências, elencando os seguintes motivos:

Professora A: “A aluna recusa-se a fazer qualquer tarefa que seja proposta, está constantemente a perturbar a aula com conversas paralelas, e responde de maneira imprópria perante as repreensões da professora”;

Professor B: “A aluna recusou-se a fazer as tarefas propostas na aula e quando advertida não respondia da forma mais adequada. Foi alertada para o seu mau comportamento inúmeras vezes e sempre se recusou a obedecer à docente) ”;

Professor C: “A aluna continua com a mesma atitude da semana passada, não realiza as tarefas propostas, arranca folhas do caderno de propósito para se levantar sem pedir autorização, desafiando a professora. Mesmo passando 45 minutos da aula dei-lhe mais uma oportunidade para passar o sumário e respondeu-me 3 vezes que não passava. Para além disso, como sabia que hoje era o último dia que tinha aula comigo, entrou na sala com a atitude para me desafiar, dizendo: Hoje até a cadeira vai voar ”.

Relativamente aos relatórios que a tal aluna elaborou no GOPI, no espaço de cada formulário/norma destinado aos alunos, sob o acompanhamento do professor mediador em serviço nesta estrutura escolar, estes possuem o seguinte teor:

Aluna, no dia 14/01/2010 à área curricular não disciplinar Projecto:
Razão pela qual vim para o GOPI: Vim para o GOPI, “porque não me parava de rir, maltratei a professora e não ma sentava no devido lugar”;

Aluna, no dia 21/01/2010 à área curricular não disciplinar Projecto: Vim para o GOPI, “porque recusei-me a passar o sumário e não respeitei a professora”;

Aluna, no dia 29/01/2010 à área curricular disciplinar Geografia: Vim para o GOPI, porque “não respeitei a professora e não fiz as tarefas da aula”.

Neste processo de poder disciplinar escolar, o professor mediador, em serviço no GOPI, no final de cada tempo em que a aluna permaneceu nesta estrutura escolar, no formulário/norma e em observações registou:

Professora mediadora A: “A aluna não mostrou arrependimento”

Professora mediadora B: “A aluna não mostrou arrependimento do que fez e não aceitou pedir desculpas à professora”;

Professor mediador C: “A aluna mostrou receptividade ao diálogo e prometeu melhorar a sua atitude e comportamento”.

Por último, estes três professores mediadores deram a informação relativa a cada um dos processos, de envio da aluna para o GOPI, à directora de turma, preenchendo um documento/norma, disponibilizado nos computadores do gabinete dos directores de turma. No segundo parágrafo de cada documento/norma é dada a seguinte informação:

“No GOPI, a aluna não revelou receptividade ao diálogo, não reconheceu a incorrecção da sua atitude e não demonstrou interesse em alterar o seu comportamento. [...]. Deste modo, solicita-se ao director de turma que reforce e comprove tal comprometimento”.

Relativamente à parte da amostra discente do género masculino, constatamos que 3 alunos foram enviados 3 vezes da sala de aula para o GOPI e 2 alunos foram para esta estrutura escolar 2 vezes.

No que concerne aos relatórios descritivos das ocorrências elaboradas pelos professores que enviaram estes alunos, da presente amostra, da sala de aula para o GOPI, o Quadro 12 – VI, entre outros dados, evidencia a discrepância entre o número de alunos enviados da sala de aula para esta estrutura escolar e o número de relatórios de participação de ocorrência elaborados pelos professores. Constatamos, ainda, que 1 dos alunos foi enviado 2 vezes da sala de aula para esta estrutura escolar, sem relatório da participação de ocorrência, e que três alunos foram enviados 3 vezes para o GOPI, com duas participações de ocorrência.

Também o Quadro 12 – VI nos revela que só os alunos que fazem parte da amostra discente, mas com o registo de retenções repetidas e de ocorrências disciplinares ao longo do seu percurso escolar, foram enviados da sala de aula para o GOPI.

Quadro 12 – VI Alunos da Amostra: nº de retenções ao longo do percurso escolar, nº de envios para o GOPI e nº de relatórios de participação de ocorrência

Ano de Escolaridade	Dados Sócio Económicos	Idade	Número de retenções ao longo do percurso escolar	Ano lectivo 2009 – 2010 Número de vezes que os alunos foram enviados da sala de aula para o GOPI	Ano lectivo 2009 – 2010 Número de relatórios de participação de ocorrência elaboradas pelos professores
	Género Aluno				
7º Ano	Feminino	15 anos	2	4	3
7º Ano	Masculino	15 anos	2	3	2
7º Ano	Masculino	14 anos	1	2	0
7º Ano	Masculino	16 anos	3	2	2
7º Ano	Masculino	15 anos	2	3	2
7º Ano	Masculino	15 anos	2	3	2

No que se refere aos professores que deram ordem de saída a estes alunos e que preencheram os formulários normalizados respeitantes aos relatórios descritivos das ocorrências, estes elencaram os seguintes motivos: Professor A: “Não trouxe material para fazer a aula e chegou muito depois do 2º toque”; Professor B: “ O aluno está constantemente a interromper a aula com comentários inoportunos”. Contudo, temos que referir que 6 dos professores que enviaram estes alunos para o GOPI não preencheram a parte do relatório descritivo da ocorrência, assinalando simplesmente no formulário que os alunos se recusaram ao “cumprimento das tarefas da aula “ e que evidenciaram “Comportamentos inadequados na aula”.

Relativamente aos relatórios que os alunos elaboraram no GOPI, no espaço de cada formulário/norma, sob o acompanhamento dos professores mediadores em serviço nesta estrutura escolar, estes apresentam o seguinte teor:

Aluno A, no dia 12/10/2009 à área curricular disciplinar Ciências Naturais:

Razão pela qual vim para o GOPI: “Porque a professora mandou-me deixar linhas e eu percebi mal e não dei-xei”;

Aluno A, no dia 8/01/2010 à área curricular disciplinar Ciências Naturais:

Razão pela qual vim para o GOPI: “Não realizei a aula de Educação Física porque pensei que era Moral”.

Aluno B, no dia 19/10/2009 à área curricular disciplinar Ciências Naturais:

Razão pela qual vim para o GOPI: “Perturbei um pouco a aula”;

Aluno B, no dia 8/01/2010 à área curricular disciplinar Educação Física:

Razão pela qual vim para o GOPI: “A razão pelo que vim para o GOPI, foi que não trouxe o material”.

Aluno C, no dia 8/01/2010 à área curricular disciplinar Educação Física:

Razão pela qual vim para o GOPI: “[...] foi que não trouxe o material e cheguei atrasado”;

Aluno C, no dia 22/01/2010 à área curricular disciplinar Inglês:

Razão pela qual vim para o GOPI: “Tava a falar para o meu colega do lado”.

Aluno D, no dia 8/01/2010 à área curricular disciplinar Educação Física:

Razão pela qual vim para o GOPI: “[...] foi que não trouxe o material para Física e é só”;

Aluno D, no dia 22/01/2010 à área curricular disciplinar Inglês:

Razão pela qual vim para o GOPI: “Tava a falar”.

Neste processo de poder disciplinar em contexto escolar, cada professor mediador em serviço no GOPI, no final de cada tempo em que os alunos permaneceram nesta estrutura escolar, no formulário/norma, em observações, registaram:

Professora mediadora A: “ O aluno cumpriu a tarefa que lhe foi proposta pelo professor mediador e comprometeu-se a estar mais informado relativamente ao calendário das aulas de E. Física (alternadas com E.M.R.C.)”;

Professora mediadora B: “O aluno esteve disponível para o diálogo e reflectiu sobre a sua atitude. Cumpriu a tarefa proposta”;

Professor mediador C: “A aluna mostrou receptividade ao diálogo e prometeu melhorar a sua atitude e comportamento”

Professor mediador D: O aluno cumpriu a tarefa [...] e comprometeu-se a estar mais informado relativamente ao calendário das aulas de E. Física (alternadas com E.M.R.C.)”;

Professor mediador E: O aluno revelou receptividade ai diálogo, reconheceu o comportamento incorrecto e demonstrou interesse no cumprimento das normas de conduta geral. [...]. Comprometeu-se a alterar a sua postura na sala de aula”;

Professor mediador F: O aluno prometeu modificar as suas atitudes na sala de aula”.

Professor mediador G: O aluno cumpriu a tarefa [...] e comprometeu-se a estar mais informado relativamente ao calendário das aulas de E. Física (alternadas com E.M.R.C.)”;

Professor mediador H: O aluno cumpriu a tarefa [...] e comprometeu-se a estar mais informado relativamente ao calendário das aulas de E. Física (alternadas com E.M.R.C.)”.

Por último, a informação relativa a cada um dos processos de envio destes alunos para o GOPI, elaborada pelos professores mediadores e enviada às respectivas directoras de turma e preenchida no documento/norma, disponibilizado nos computadores do gabinete dos directores de turma, em todos os documentos internos, é a seguinte como se de um *copy/past* se tratasse:

“No GOPI, o aluno revelou receptividade ao diálogo, reconheceu a incorrecção da sua atitude e demonstrou interesse em responsabilizar-se mãos pelo material que deve trazer para as aulas, tendo cumprido a tarefa proposta sem qualquer objecção.

Deste modo, solicita-se ao director de turma que reforce e comprove tal comprometimento”.

3. Os Discursos dos Actores: Entre a Norma, os Constrangimentos e os Desvios – Analisando as Entrevistas

3.1 Os Discursos dos Actores sobre o funcionamento da escola e sobre o seu futuro

Como num ponto anterior deste trabalho já dissemos, para a análise de conteúdo das entrevistas elaborámos categorias de análise que recaem especificamente sobre: percepções dos actores educativos sobre o funcionamento da Escola e sobre o seu futuro; formas de participação dos actores na escola; principais problemas detectados e suas formas de resolução; relações de poder entre os vários actores educativos, nas suas vertentes formal e informal.

Dar a palavra aos vários actores educativos a fim de recolhermos as suas percepções sobre o funcionamento da Escola Lua – Sol e sobre o seu futuro constitui uma das categorias subjacentes às entrevistas realizadas (ver apêndice I), tendo em consideração que o presente estudo se desenvolveu, justamente, no ano lectivo 2009 – 2010, período em que foi implementado, na totalidade do território Português, o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, pelo Decreto – Lei 75/2008, de 22 de Abril.

a) Os Discursos dos Alunos

As 13 entrevistas efectuadas aos alunos proporcionam uma oportunidade para analisar as suas percepções sobre o funcionamento da Escola Lua – Sol e sobre a ideia que têm sobre a construção do seu projecto de vida ou o seu futuro.

Assim, 10 (77%) dos alunos da amostra referem que a escola que frequentam é uma boa escola, 2 (15%) dos alunos respondem que é uma escola “Mais ou menos” (entrevista/aluno 6) e 1 (8%) dos alunos da amostra responde que “Nem por isso” (entrevista/aluno 9). Os 77% dos alunos da amostra que consideram que a Escola Lua – Sol é uma boa escola dizem que o que mais gostam na escola é:

“das raparigas” (entrevista/aluno 1);
“do intervalo” (entrevista/aluno 2);
“das aulas de Educação Física e dos [...] amigos” (entrevista/aluno 3);
“[dos] muitos espaços onde podemos estar a conversar a confraternizar” (entrevista/aluna 7);
“Do campo de futebol” (entrevista/aluno 8);
“Dos intervalos, para estar com os amigos” (entrevista/aluna 10).

E do que menos gostam na escola é:

“de alguns professores” (entrevista/aluno 1);
“das aulas, porque é uma seca” (entrevista/aluno 2);
“de matemática” (entrevista/aluno 3);
“dos professores. Alguns não ensinam. Uns sim outros não. Também já ganharam “peteira” connosco desde o início do ano. À mínima coisa, é logo para o GOPI” (entrevista/aluna 4);
“de alguns professores. Porque, por exemplo o professor de Matemática não explica bem e dá mais atenção aos bons alunos” (entrevista/aluno 5);
“Quando vejo algum aluno a fazer asneiras em todo o lado” (entrevista/aluno 6);
“De alguns professores. São mal encarados e pouco preocupados connosco” (entrevista/aluno 8);
“Dos cobertos quando chove é a mesma coisa que andar à chuva” (entrevista/aluno 9);
“Das aulas por são uma seca. Então com alguns professores...” (entrevista/aluno 11).

Questionados os alunos sobre se sentem motivados para continuar a estudar, 57% dos alunos da mostra responde afirmativamente:

“Sim” (entrevista/aluna 7);
“Sim” (entrevista/aluna 9);
“Sinto” (entrevista/aluna 10);
“Sim” (entrevista/aluna 13);
“Claro. Que remédio” (entrevista/aluno 1);
“Sim, tenho que estudar” (entrevista/aluno 5);
“Sinto” (entrevista/aluno 6);
“Sim” (entrevista/aluno 12);

Destes alunos, 50% do género feminino perspectiva o seu futuro a frequentar *“um curso na faculdade”* (entrevista/aluna 7) ou *“um curso superior para ter a possibilidade de trabalhar mais tarde”* (entrevista/aluna 13), apesar de não saber *“bem o que quer ser”* quando for adulta (entrevista/aluna 8); ou, então, *“tentar tirar um curso na área da saúde”* (entrevista/alunas 9 e 13); ou na área das *“Humanidades, talvez Direito”* (entrevista/aluna 10).

Relativamente aos 50% dos alunos do género masculino que se sente motivado para continuar a estudar, estes alunos vislumbram o seu futuro académico a frequentar a *“faculdade”* e *“tirar Veterinária”*, porque gostam *“de animais”* (entrevista/aluno 12). Ou, apesar de ainda não terem certezas sobre o que querem ser quando forem adultos, respondem: *“eu sei lá o que hei-de ser. Mas gostava de ter uma profissão ligada aos animais”* (entrevista/aluno 5); e, ainda, *“Não sei, um dia de cada vez. Não me imaginei ainda a fazer nada”* (entrevista/aluno 6).

No que concerne aos alunos entrevistados que não se sentem motivados para continuar a estudar, 43% pertence ao género masculino e 7% ao género feminino.

Relativamente aos alunos do género masculino, estes justificam o seu desencanto pela escola, e por esse facto, não se sentem motivados para continuar a estudar, preferindo:

"[...] ser jogador de futebol" (entrevista/aluno 1);

"Se calhar depois de fazer o 9º ano, que está difícil, vou ser ladrão. Para ser ladrão vai ser preciso o 9º ano, no mínimo" (entrevista/aluno 2);

"Para já vou tirar o curso (CEF de electricidade, T2). Mas o que eu gosto mesmo é de mecânica" (entrevista/aluno 3);

"Não. Eu não quero tirar um curso embora gostasse de ser professor de Educação Física" (entrevista/aluno 8);

"Só quero tirar o 9º ano. Não sei muito bem. Se calhar jogador de futebol" (entrevista/aluno 11).

A aluna da amostra que refere não se sentir *"motivada para continuar a estudar"*, [...] apesar de querer *"tirar um curso de Dança"* e querer *"ser professora de Hip-hop"*, não está *"para atuar o professor de Matemática"*, porque pensa, ou fizeram com que ela assim o pensasse que nessa aula *"é melhor estar em casa a dormir"* (entrevista/aluna 4). Este registo é congruente com os resultados de outras investigações (Gomes, 1987), (Santomé, 1995), (Bourdieu e Champagne, 1999), (Dubet, 2001), onde se defende que o aluno que não reúne os atributos de "cliente ideal" do ponto de vista dos professores é objecto de propostas curriculares em que se verifica que o *habitus* dos discentes não é congruente com *as formas de pensamento e acção* que a instituição escolar exige.

Como podemos inferir dos depoimentos, os alunos manifestam falta de motivação para continuar o seu percurso académico, mais porque a escola nunca procurou entender os problemas que lhes tem causado, levando-os a recusar e a participar de um *jogo* persistentemente desigual onde para eles é *"difícil concretizar o [...] sonho [de ser livre e autónomo]"* (entrevista/aluno 8).

b) Os Discursos dos Professores

No que concerne aos 8 professores entrevistados, e quando interrogados para dar a sua opinião sobre se a escola onde trabalham é uma boa escola, as suas percepções variam em função da sua posição profissional e idade. Assim, os professores do quadro de escola com idades compreendidas entre os 57 e 61 anos e, por isso mesmo, os que vivenciaram ao longo do seu percurso

profissional as várias mudanças normativas externas, que foram obrigando a Escola Lua – Sol a *vestir a pele de camaleão*, para se adaptar às mudanças impostas pelo Ministério da Educação, revelam alguma nostalgia da escola do passado, quando respondem: *“Sim é. Mas já gostei mais”* (entrevista/professora 3); *“Em termos afectivos é a minha escola. É uma escola que vi nascer. Sou o mais velho na escola [...]”* (entrevista/professor 2); *“Sim, é uma boa escola. [...] Quando vim para cá trabalhar há mais ou menos vinte anos, a profissão era mais aliciante”* (entrevista/professor 5); *“Tem piorado em relação ao que eu conheci e depois os alunos estão piores”* (entrevista/professor 8). Uma das professoras entrevistadas foi mais longe relativamente ao seu descontentamento face à dinâmica que o actual Director implementou na Escola Lua – Sol quando refere: *“Segundo a avaliação externa, realizada recentemente, é. Na minha opinião, existem aspectos com necessidade de revisão, em especial, no tocante às atitudes e comunicação”* (entrevista/professora 7);

No que se refere às professoras da amostra, mas com uma situação profissional mais instável, por pertencerem ao quadro de zona pedagógica ou serem contratadas e, simultaneamente, com idades compreendidas entre os 36 e 44 anos, estas fazem uma avaliação mais positiva da escola, desviando o sentido do seu discurso para os aspectos das relações interpessoais entre professores, dizendo: *“Gosto do ambiente entre colegas, principalmente”* (entrevista/professora 1); ou, então, evidenciam agrado pelos espaços exteriores: *“[...] Gosto do espaço físico que tem potencialidades para ser melhor aproveitado para actividades para os alunos”* (entrevista/professora 6). No entanto, estas 2 professoras referem que não gostam, na Escola Lua – Sol, *“[...] do excesso de zelo, da pressão acerca de alguns prazos que têm que ser cumpridos, há um certo exagero, o que cria um certo stress nos professores. Um certo exagero de papel”* (entrevista/professora 1); lamentando o facto *“[...] que o ensino esteja virado para a estatística”* (entrevista/professora 6).

Face ao enquadramento normativo em vigor, quisemos saber como os vários actores educativos encaram o presente e perspectivam o futuro da escola pública.

Assim, todos os professores entrevistados transmitem a ideia de que a sua acção pedagógica junto dos alunos está, algumas vezes, fora do seu controlo, quando referem que *“o papel de professor é cada vez mais ingrato. [...] é capaz de ser um bocado culpa nossa, mas cada vez o poder do professor é menor em relação a problemas de comportamento [e] [...] de aproveitamento dos alunos”* (entrevista/professora 1), e que o prolongamento do ensino obrigatório até ao 12º ano de escolaridade vai contribuir por acentuar as clivagens entre alunos e professores, tendo em conta que *“Muitos alunos vão continuar a não querer a escola mas vão ser obrigados a andarem lá, alguns até aos 20 anos. Quando saírem da escola não sabem nada e não têm profissão”* (entrevista/

ta/professor 3). Neste paradigma de escolaridade obrigatória, um professor afirma que *“A escola pública vai-se transformar num armazém”*, tendo em conta que a crise que a sociedade atravessa é transversal a todas as suas instituições, e que a escolar não está menos exposta, tendo em consideração *“que recebe os filhos dos que estão a sofrer com essa crise que reflectem o ambiente que se vive em casa”* (entrevista/professor 4).

As novas exigências que são solicitadas à escola e, em particular, aos professores acentuam a visão pouco optimista destes profissionais, quando dizem: *“Encaro o presente, com muitas reservas. Perspectivo o futuro, com a necessidade de mudança de paradigma”* (entrevista/professora 7). Contudo, *“Não estou a culpar a nossa escola. Cada vez nos é sugerido para os alunos passarem e cada vez se exige menos”* (entrevista/professor 9).

Estes constrangimentos, segundo os professores entrevistados, só serão verdadeiramente colmatados se *“A classe docente [...] [for] capaz de definir as suas áreas de intervenção, ter autonomia para dizerem que o seu papel é ensinar e os alunos aprenderem. Todo o restante serviço de assistência aos alunos ficava a cargo das instituições que têm essas competências. A meu ver o papel da escola está-se a adulterar”* (entrevista/professor 5).

E *“se acreditarmos no nosso trabalho, isto vai correr bem”* (entrevista/professora 9). Estamos em crer, que tem que ser por aqui que vamos, apesar de a escola pública estar

“a caminhar para o precipício. [...] com o que está na forja, com o cheque aluno, as escolas privadas vão se posicionar melhor pondo em risco a escola pública. [...] Neste momento, esta terra tem 13 mil habitantes. A nossa escola tem 600 alunos. Como é que se explica. Mas como sabes, na vila ao lado tem duas instituições privadas, cheias. Uma com mais de 2 mil alunos e a outra com mil alunos” (entrevista/professor 2).

Esta pressão e “concorrência” a que Escola Lua – Sol está sujeita são, ainda, assim justificadas:

“As duas Instituições do ensino particular oferecem transportes, que vêm buscar os alunos a casa e trazem-nos de volta no final das aulas, abrem todos os cursos que entendem. Isto acontece porque têm muitos subsídios e podem concorrer a tudo que é projecto. No que se refere à escola pública as regras são muito apertadas, estando muito mais dependente do Ministério da Educação e das Direcções Gerais” (entrevista/professor 4).

Nesta “lógica de mercado e da competitividade” (Ball, 2003), *“os [seus] meios [...] variam em função de [...] ter a denominação de [escola] pública ou de privada, porque tudo é pago com o dinheiro dos contribuintes”* (entrevista/professor 4). No entanto, esta falta de equidade de meios contribui para que *“a escola pública [esteja] cada vez mais desvalorizada”* (entrevista/professor 9),

porque *“ainda lhe falta a parte que, também, interessa aos pais como é o caso dos transportes próprios que vão buscar e levar os alunos a casa”* (entrevista/professora 9). Por seu turno, *“o facilitismo [...] na escola pública origina que os alunos saiam [...] com boas notas a saber menos. [...] um aluno que saia, [...] daqui para prosseguir os estudos, terá que se aplicar para passar a saber mesmo”* (entrevista/professor 9).

Apesar destes constrangimentos, o futuro da escola não está em causa. O que está em causa é uma escola pública de *“contracorrente”*³¹, que seja capaz de prover as gerações jovens com os referenciais teóricos e práticos, com vista à construção de um mundo mais justo, uma instituição onde não *paire* a desconfiança, para que deste modo todos os estratos sociais não pensem *“duas vezes antes de pôr os [...] filhos na escola pública”* (entrevista/professor 9), *porque “a escola pública ca poderá ser uma boa instituição para os alunos, Porque não?”* (entrevista/professor 2).

c) Os Discursos das Encarregadas de Educação

A percepção que as encarregadas de educação têm da escola que os seus educandos frequentam é construída, fundamentalmente, através das mensagens que os seus filhos levam para casa³². Então, e para percebermos como estas observam, analisam e constroem as suas representações sobre o funcionamento da Escola Lua – Sol, sendo para isso questionadas sobre se a escola que os seus educandos frequentam é uma boa escola, estas respondem, depois de algum tempo de reflexão, que *“Sim”* (entrevista, mãe 1) e *“[...] é uma escola aceitável”* (entrevista, mãe 2) mas, simultaneamente, referem *“que não há nada que me cativa enquanto encarregada de educação”* (entrevista, mãe 1) e *“tenho uma posição mais facilitada visto pertencer à Associação de Pais, é o bom relacionamento que tenho tido com os professores”* (entrevista, mãe 2). Relativamente à pergunta sobre o que menos gostam na Escola Lua – Sol, respondem que é *“Dos transportes escolares, porque não estão de acordo com os horários dos alunos”* (entrevista, mãe 1) e, também, *“do que eu não sei ou aquilo que não me dizem”* (entrevista, mãe 2).

No que concerne à opinião destes actores educativos acerca da Escola Lua – Sol oferecer apoios escolares, na Sala de Estudo, aos alunos com dificuldades, trata-se de uma opinião positiva. Contudo, afirmam que os alunos não valorizam este apoio, por um lado, *“Tem a ver com os horá-*

³¹ Boaventura Sousa Santos (2002: 120) refere que a instituição escolar é demasiado importante como instância de socialização e transmissão de um legado hegemónico para estar subordinada aos ideais da democracia e da solidariedade e se comprometer com uma cultura política de “contracorrente”.

³² Philippe Perrenoud (1995: 90) considera que o aluno está “muito longe de ser um dócil mensageiro, o go-between é, de facto, o árbitro das relações entre os pais e [a escola], que pode tornar possível ou esvaziar de sentido as comunicações directas entre ambos”.

rios, embora esses apoios são sempre depois ou antes das aulas” (entrevista, mãe1), e, também, com *“os transportes é um grande problema”* (entrevista, mãe 2).

Por outro lado, lamentam o facto de *“os pais não obrigarem os filhos a irem a esses apoios”* (entrevista, mãe1), porque *“os alunos dizem: o que vou para lá fazer. Também sei que os alunos estão muitas horas na escola. Alguns estão lá 12 horas. É muito tempo, logo que podem fugir, pensam e fazem, eu vou dar o salto pelo portão, pelas grades ou muro... eu vou-me embora”* (entrevista, mãe 2). Segundo as encarregadas de educação, *“Estamos a falar de apoios, [...] mas primeiro está a escola e depois o resto. Nós [mães] temos que fazer isso. Eles [alunos] se têm dificuldade, temos que os apoiar e obrigar se não eles não estavam lá”* (entrevista, mãe 1); outra encarregada de educação diz que os alunos *“preferem as actividades fora da escola, que não são compatíveis com a escola. Temos de arranjar formas de chegarmos a um equilíbrio. Porque os alunos têm fora da escola outras actividades, têm música, futebol...”* (entrevista, mãe 2).

No que diz respeito à opinião das encarregadas de educação sobre o futuro da escola pública, referem que *“Tendo em conta todo o contexto envolvente ainda tenho mais medo. Só com trabalho e muita vontade, muito amor entre as pessoas [actores educativos]. Uma luta comum entre as pessoas. Eu quero acreditar na escola pública”* (entrevista, mãe 2), porque *“No presente vamos vivendo mas vamos trabalhar. O futuro, o futuro é desconhecido, logo tenho medo. [Mas] Eu quero acreditar na escola pública”* (entrevista, mãe 2), porque *“o futuro é para melhorar. Tenho ideia que há-de melhorar. Sempre para melhor. Sempre”* (entrevista, mãe 1).

d) Os Discursos das Assistentes Operacionais

Por seu turno, as 3 assistentes operacionais questionadas sobre se a escola onde trabalham é uma boa escola respondem que *“Sim”* (entrevista, assistente operacional 1), *“Mais ou menos. Já foi melhor. Hoje falam connosco de forma muito agressiva”* (entrevista, assistente operacional 2), e *“Não, neste momento não está. Não gosto como somos tratadas”* (entrevista, assistente operacional 3). No que concerne à pergunta: Do que mais gostaram na escola? Referem: *“Gosto do trabalho que faço, dos professores e, também, gosto de conviver com alunos”* (entrevista, assistente operacional 1), *“Do ambiente entre alunos, alunos e professores e entre estes e os funcionários”* (entrevista, assistente operacional 2) e *“Eu gosto de andar aqui. O problema está no Director. Tenho pena de mudar de escola, mas a continuar esta forma de nos tratar... a gente vai fazer qual-*

quer pergunta...e até fala [connosco] e vira assim as costas à gente” (entrevista, assistente operacional 3).

Questionadas sobre o que menos gostam na escola, respondem que *“Não tenho assim nada a apontar”* (entrevista, assistente operacional 1), *“Não gosto de certas coisas que acontecem, de certos alunos dão cabo do material, mesas riscadas, riscam cadeiras e mesas com corrector. Lá fora riscam paredes, dão cabo dos armários, dos cacifos deles, dão cabo dos caixotes do lixo e põem o lixo para o chão muitas vezes”* (entrevista, assistente operacional 2) e,

“da Direcção, da [...] forma como lida connosco. Não há informação, não há diálogo. [...] para lhe dar um exemplo: no período das reuniões das turmas, marcam as salas para os conselhos de turma e não nos informam das salas que têm que estar prontas. [...] não, não nos dizem nada. Eu já perguntei sobre isso, levei logo por resposta que os empregados não têm que saber, mas a andar sempre e não nos olha. Não precisamos de saber. Depois chegam os professores e nós não sabemos nada. [...] foi pôr mesas para as reuniões, tirar mesas. Entretanto eu perguntei: quando é que as reuniões acabavam e tive como resposta: pode arrumar tudo que não há mais reuniões e não é que há mais reuniões. Não dão a informação e depois temos que andar a correr. É isso” (entrevista, assistente operacional 3).

No que concerne à opinião das assistentes operacionais sobre o futuro da escola pública, esta revela-se destas formas: *“Isto está de uma maneira. As leis estão a mudar de uma maneira que vejo isto muito mau. Estão a tirar as regalias que a gente tinha. Estão a mudar [...] Os direitos que tínhamos [...]”* (entrevista, assistente operacional 1), e

“tem tendência a piorar. Já piorou do ano passado para este ano, principalmente na forma como lidam connosco. [...] depois, [com] a avaliação, começou a mexer muito com o pessoal, cada uma quer ser mais bem vista, fazer mais do que lhe está destinado. Isto criou uma instabilidade enorme. Depois, na forma agressiva de lidarem connosco” (entrevista, assistente operacional 2).

Neste contexto de relações de poder assimétricas, uma assistente operacional menciona ter apreensão relativamente ao *“presente”* e sobre *“O futuro...., [...] já vim com mais gosto trabalhar [...] Mas pronto. Temos que nos agarrar. Estou sempre à espera de uma chamada de atenção, mas feita com modos que enfim”* (entrevista, assistente operacional 3).

3.2 Os Discursos dos Actores sobre as Formas de Participação/não Participação dos Alunos na Escola

O presente ponto centra-se na análise das formas de participação dos vários actores educativos que fazem parte da amostra desta investigação, no contexto organizacional da Escola Lua – Sol.

a) Os Discursos dos Alunos

Segundo os alunos entrevistados, a área curricular não disciplinar Formação Cívica é o espaço privilegiado para dar a conhecer os direitos e deveres enunciados no Regulamento Interno, da Escola Lua – Sol. A ideia que os alunos possuem dos seus direitos e deveres revela-se nas seguintes afirmações:

- “Conheço alguns”* (entrevista/aluno 1);
- “Sim, acho que sim. Foi a directora de turma”* (entrevista/aluno 2);
- “Conheço alguns”* (entrevista/aluno 3);
- “Conheço. Porque já os tive que passar no caderno”* (entrevista/aluna 4);
- “Sim. Através da Directora de Turma”* (entrevista/aluno 5);
- “Sim”* (entrevista/aluna 6);
- “Alguns, todos os anos nas aulas de Formação Cívica falamos”* (entrevista/aluna 7);
- “Conheço”* (entrevista/aluno 8);
- “Sim”* (entrevista/aluna 9);
- “Conheço”* (entrevista/aluna 10);
- “Mais ou menos”* (entrevista/aluno 11);
- “Sim”* (entrevista/aluno 12);
- “Alguns, todos os anos nós falamos nas aulas de Formação Cívica”* (entrevista/aluna 13).

Daqui resulta que, de uma forma geral, estes alunos possuem um conhecimento vago dos seus direitos e deveres enunciados no Regulamento Interno da Escola Lua – Sol. Este facto resulta da instituição escolar agir e determinar as suas normas institucionais no topo da hierarquia e, por isso, chega que os directores de turma falem *“um bocadinho dos direitos e deveres”* (entrevista/aluna 7), mais precisamente dos *“nossos deveres”* (entrevista/aluna 13). É pertinente referir que estas afirmações foram elencadas por duas alunas, da turma do 9º ano de escolaridade, que possuem sucesso escolar a todas as disciplinas. Quando os alunos não cumprem determinadas tarefas ou violam alguma norma instituída, a elaboração da transcrição escrita dos deveres, que em contexto escolar é designada por cópia, como norma instituída, é utilizada pela organização como poder normativo, o último reduto de inculcar a vontade institucional sobre a vontade dos alunos, como é

exemplo o que uma aluna nos refere: *“Portei-me mal na aula e a Stora mandou-me passar os deveres no caderno”* (entrevista/aluna 4).

Questionados os alunos sobre a sua concordância relativamente ao significado do teor do texto referente aos seus direitos e deveres enunciados no Regulamento Interno da Escola Lua – Sol, constatamos que os alunos da turma do 7º ano de escolaridade possuem uma *visão* crítica destas normas internas, quando referem que *“Não concordo com eles. Por exemplo, não poder mascar chicletes nas aulas e na hora de almoço não podemos circular pela Escola. Temos que estar só no polivalente”* (entrevista/aluna 4); ou então, *“Não concordo com alguns. Por exemplo mascar chicletes na aula. Não sei que mal isso tem. Usar boné, também, não sei que mal isso tem”* (entrevista/aluno 5).

Relativamente aos alunos da turma do 9º ano de escolaridade, com sucesso escolar a todas as disciplinas, o texto dos direitos e deveres institucionais enunciados no Regulamento Interno da Escola Lua – Sol aponta para uma manifesta falta da sua participação e envolvimento aquando da elaboração dos mesmos. Referem: *“Não me lembro de nenhum que não concorde, mas também não me lembro dos que concorde* (entrevista/aluno 1); *“Não posso precisar”* (entrevista/aluna 7), e *“Acho que sim”* (entrevista/aluna 9).

A reiterar o enunciado pela totalidade dos elementos discentes entrevistados, no que concerne à não participação na definição dos direitos e deveres dos alunos da Escola Lua – Sol, temos os seus discursos que nos remetem para o que nos descrevem como: *[simplesmente tomaram] “conhecimento deles com a directora de turma”* (entrevista/aluno 3), e que lhes foram *“[...] apresentados como os direitos e os deveres a cumprir. Nunca nos pediram sugestões”* (entrevista/aluna 10). Em todo o caso, constatamos que os alunos manifestam muito interesse em ser envolvidos e ter uma participação activa na vida escolar, quando referem:

“Nunca dei sugestões, também ninguém me pediu opinião” (entrevista/aluna 4);

“ [se algum aluno dá] a sugestão de retirar alguns dos deveres do Regulamento Interno, como por exemplo a proibição de usar boné dentro da sala de aula e mascar chicletes. Mas ninguém nos leva a sério. Só aos bons alunos” (entrevista/aluno 5);

“já falamos disso, damos a nossa opinião de acharmos bem e assim, mas acho que mesmo concretamente nunca” (entrevista/aluna 7).

Interrogados acerca das razões subjacentes da não existência de uma Associação de Estudantes, na Escola Lua – Sol, a totalidade dos alunos entrevistados respondem, *“Não sei”* mas, simultaneamente, elencam algumas possíveis justificações, nestes termos:

“O professor (nome do Director) não deixa. Deve ser por isso” (entrevista/aluno 2);

“No ano passado falamos nisso e a Stora (nome da professora) disse que o professor (nome do Director) não quer” (entrevista/aluna 4);

“Esta escola não tem o que é preciso para ter uma associação de estudantes. Mas eu não sei o que é preciso” (entrevista/aluno 5);

“Também nunca fiquei a perceber isso. Quando éramos do 5º ou 6º ano, a professora (nome da professora) disse para nós falar com o Stor (nome do Director), para fazermos uma entrevista, também, a dizer porquê que o 9º ano não tem uma associação de estudantes. Não chegamos a fazer essa entrevista, não me lembro porquê” (entrevista/aluno 6);

“Nós naquelas reuniões que agora se tem feito [...] damos propostas, e o Director até explicou que de acordo lá com o Ministério que as escolas dos 2º e 3º ciclos que não se pode ter uma associação de estudantes, só é permitido no ensino secundário e pronto nós depois até falamos [...] que poderia haver uma variante da associação de estudantes, mas é uma coisa que eu acho que todos os alunos gostariam de ter, apesar de não ser permitido” (entrevista/aluna 7);

“Já comentamos não haver, mas não sei” (entrevista/aluna 10);

“[...] o Director disse-nos que o Ministério só deixa nas escolas secundárias [...]” (entrevista/aluna 13).

Neste âmbito, todos os elementos da amostra discente consideram importante a existência de uma Associação de Estudante na Escola para

“dar sugestões, como por exemplo fazer os trabalhos na escola, deixar os livros e cadernos na escola. Assim já não nos esqueçamos deles em casa. Ter natação, clube de música, uns tocavam viola e outros instrumentos, fazíamos uma banda, teatro. Acha que assim os alunos se iam interessar mais pela escola” (entrevista/aluno 3),

Estes alunos não corroboraram a opinião do Director, *“que isso era só fachada”* (entrevista/aluno 5). Segundo os alunos, esta estrutura escolar permitiria *“terem mais voz activa”* (entrevista/aluna 7) e, assim, usarem o seu poder de influência na tomada de decisão em matérias ou assuntos do seu interesse, referindo que *“A escola é para os alunos. Devíamos ser ouvidos”* (entrevista/aluno 11), para *“poderem participar e terem ideias para novas actividades e, por exemplo, em vez de ser só uma turma, assim ser todas. Acho que se os alunos se envolvessem [nas] actividades que supostamente se iam criar, [...] era uma maneira de estarem”* (entrevista/aluna 7), *“mais motivados”* (entrevista/aluna 13). Ora, no entendimento dos alunos entrevistados, a sua participação activa na Escola Lua – Sol revela-se crucial, porque *“dar opiniões”* (entrevista/aluno 8) sobre o *“funcionamento da escola, como ler poemas na Biblioteca e mais actividades nos tempos livres”* (entrevista/aluno 12), estreitaria as relações de comunicação entre os vários actores escolares, porque *“Nós já sabemos o que queremos e era melhor”* (entrevista/aluna 4). Assim, *“é vir para a escola cedo e ir para casa tarde”* (entrevista/aluno 3).

Segundo os alunos da parte da amostra, objecto de processos disciplinares e retenções ao longo do seu percurso escolar, as sugestões que os delegado e subdelegado de turma levam para os conselhos de turma não são tomadas em consideração pelos professores da turma, referindo que o seu valor na Escola Lua – Sol é reduzido, relativamente aos alunos *“mais direitinhos”* (entrevista/aluno 3). Pois, *“A Stora (directora de turma) só pergunta aos melhores alunos, os que têm mais capacidades para darem sugestões. Aos outros não”* (entrevista/aluna 4). Assim, segundo estes alunos: *“Depende do delegado. Se for um delegado como eu, sou delegado, não o ouvem. [Pensam...], Aquele porta-se mal...”* (entrevista/aluno 2), e *“Como usamos brincos ninguém nos leva a sério”* (entrevista/aluno 3).

No que concerne aos alunos que fazem parte da presente amostra, mas com sucesso escolar, destacam-se duas posições. Por um lado, referem que os delegados e subdelegados de turma levam sugestões para os conselhos de turma, mas a participação e o envolvimento é diferente em função de serem somente alunos e aí, *“Acho que sim, mas não tenho certeza”* (entrevista/aluno 12) ou, se simultaneamente, desempenham o papel de delegado e subdelegado de turma. Neste caso: *“antes de uma reunião falavam sempre [...]. Nós apontamos e o delegado e o subdelegado levam [para as reuniões]”* (entrevista/aluna 7). Por outro lado, estes alunos referem que quando as sugestões têm a ver com as relações pedagógicas dentro da sala de aula, *“Depois ouvimos um coro da professora”* (entrevista/aluna 10). No entanto, reiteram que *“se pedem essas sugestões por alguma razão é, acho que [...] devem ser [...] levadas a sério [pelos] professores, [...] são importantes”* (entrevista/aluna 13).

Contudo, alguns dos alunos entrevistados referem que quando têm uma sugestão a dar sobre o funcionamento da escola: *“Não há ninguém para nos ouvir”* (entrevista/aluno 2); *“Não existe esse hábito nesta escola”* (entrevista/aluna 10); *“Não há quem nos ouça”* (entrevista/aluna 9); *“Ninguém nos ouve, então quando algum tem fama”* (entrevista/aluno 11).

b) Os Discursos dos Professores

A opinião dos professores entrevistados acerca do conhecimento que os alunos possuem dos seus direitos e deveres enunciados no Regulamento Interno, da Escola Lua – Sol manifesta-se da seguinte forma: as directoras de turma, que fazem parte da amostra docente referem que *“foram lidos no início do ano. Depois pôr na prática é que é mais complicado”* (entrevista/professora 1) e, *“Se não conhecem, deviam conhecer. Acho que a Formação Cívica cumpriu o*

seu papel na sua divulgação” (entrevista/professora 6) mas outros professores mencionam que *“Poucos alunos os conhecem e alguns deles superficialmente”* (entrevista/professora 7), porque *“os mesmos são só lidos pelos directores de turma”* (entrevista/professor 5).

Esta representação dos professores emana de um contexto organizacional pautado pelo poder normativo como recurso a um conjunto de normas impeditivas de *“os alunos [...] participarem [na definição] dos seus direitos e deveres, [pelo menos através dos seus] representantes”* (entrevista/professora 1).

Neste registo, a Escola Lua – Sol promove relações de poder assimétricas entre os vários actores educativos cuja circulação é, quase sempre, no sentido descendente ou hierárquico e, por esse facto, no que à participação dos alunos diz respeito, limita os discentes à tomada de conhecimento dos seus direitos e deveres através de um *“documento pronto”* (entrevista/professora 3).

Contudo, como em qualquer contexto organizacional também os níveis inferiores da Escola Lua – Sol nem sempre cumprem com as ordens instituídas, como é o caso dos alunos que, segundo uma professora, apesar de *“no início do ano [perder] uma aula para falar [...] das regras de estar numa sala de aula, [...] é chover no molhado [...]”* (entrevista/professora 3). Ora, se neste contexto organizacional, por um lado, os professores mostram e tentam afirmar o seu poder formal de autoridade perante os alunos, quando têm necessidade de elaborar outras *“regras de funcionamento da aula [e afixá-las] no placard das salas. [...], [que mesmo assim] muitas vezes têm que chamar a atenção para as regras enunciadas nesse pequeno regulamento”* (entrevista/professor 5). Por outro lado, alguns alunos possuem a capacidade de interferir ou condicionar o trabalho escolar, em contexto de sala de aula, levando os professores a considerar que *“Os direitos [...] sabem-nos, os deveres eles esquecem-nos. [No entanto] [...] quando vão para o GOPI têm que os escrever, os deveres, claro”* (entrevista/professor 8).

Neste âmbito, uma professora refere que as sugestões que os delegados e subdelegados de turma levam para os conselhos de turma, são tomadas em consideração *“por alguns professores”* (entrevista/professora 7). Contudo, a totalidade dos professores refere: *“Pela Direcção acho que não”* (entrevista/professor 5), *“ele [não tem muita relação com os alunos”* (entrevista/professora 3) aliás, *“não sei se alguma vez chegou alguma queixa ao Director”* (entrevista/professor 8), apesar de serem registadas

“em acta, nomeadamente em relação ao horário (semanal) e de terem pouco tempo para almoçar. De terem que vir para as 8.20, quando as aulas começam às 10 horas e depois tinham que passar o dia todo na escola até às 18.30, às vezes com furos pelo meio. Com horário sobrecarregado. Isso foi deixado em acta mas não se fez nada” (entrevista/professora 1).

Podemos ainda apurar que a totalidade dos professores da presente amostra deu sugestões ao Director para melhorar o funcionamento da Escola Lua – Sol. Dizem estes professores:

“as reclamações dos encarregados de educação que transmiti como directora de turma e registadas em duas actas, não foram tomados em consideração. Os que ele (O Director) me disse é que era complicado mexer, agora, nos horários. Não se fez nada que pudesse inverter a situação” (entrevista/professora 1);

“Uj, uj sem conta. Sobre os horários, sobre a distribuição lectiva, ocupação de espaços. [...] não sei se esses critérios definidos pelo Conselho Pedagógico são os mais correctos. [...] os professores estão mais interessados na defesa dos seus interesses do que nos interesses dos alunos e da escola. Aí, culpo a Direcção da escola [...]. Preocupo-me com os horários dos alunos que por causa de alguns professores, [...] ficando o turno da manhã superlotado e o turno da tarde só com algumas turmas. [...] a Sala de Estudo não há. Inventam-se espaços. Numa Biblioteca, onde está a Sala de Estudo, onde se confunde tudo. Estes espaços são pensados a posteriori dos horários” (entrevista/professor 2);

“Várias. Em conversas informais, vou sugerindo. Olha, quando começo a ver tanta burocracia, já sugeri: 50% das turmas obrigatoriamente não ter esta papelada toda, projecto curricular de turma, planos de recuperação e acompanhamento, estes relatórios sem fim. Só tínhamos que nos preocupar em dar as aulas. E nas outras turmas fazíamos os planos todos e os relatórios todos, tudo direitinho. No final do ano fazíamos uma prova de aferição e vamos ver o sucesso escolar. A partir daí tínhamos uma referência. Será que o excesso de burocracia, o excesso de papéis, planos de recuperação, planos acompanhamento, na prática, eu não vejo benefícios. Eu já sei que com alguns alunos tenho que trabalhar de maneira diferente e com outros, eu sei que tudo que lhes digo eles vão cumprir. Os outros, vou ter que bater, bater, bater na mesma tecla e se calhar nem assim. Chego ao final do ano tenho que fazer um grande relatório e, depois para que servem. São lidos, quando são em conselhos de turma e depois, no final do ano são deitados ao lixo” (entrevista/professora 3).

“Já dei algumas...Choca-me as substituições da forma como foram introduzidas e [...] são abordadas. A escola devia ter locais com várias actividades para que os alunos [...] de acordo com os seus interesses, [...]. Há vários professores que comungam das mesmas ideias [...]” (entrevista/professora 6).

Contudo, os mesmos professores consideram que toda a panóplia de relatórios que os professores são obrigados a elaborar, ao longo do ano lectivo, é deitada ao lixo, não servindo para aferir os critérios subjacentes às várias estruturas educativas,

“até se colocou uma máquina de triturar papel no gabinete dos directores de turma. Depois servem, servem para tirar o aluno X da turma Y, porque não pode estar junto do aluno H e mais nada. Depois junta-se o aluno X com o aluno I da turma F, e os problemas continuam. [...] é assim que se formam turmas explosivas. Ou então formam-se turmas de elite, que eu não concordo. As turmas do meu ponto de vista devem ser heterogéneas, porque uns alunos puxam uns pelos outros” (entrevista/professora 3).

Estas opções organizacionais da Escola Lua – Sol são percebidas pelos professores como uma forma desequilibrada que o Director encontrou para maniatar toda a acção escolar e, no que a estes actores educativos diz respeito, exigir que *trabalhem “para a estatística. A estatística é muito importante (ironia). Neste momento acho que temos que esquecer a estatística e bater no fundo”* (entrevista/professora 3).

Ora, neste contexto organizacional,

“vamos para os conselhos de turma, os meninos são assim, são assado os pais são isto ... ele já está com 15 anos. A escola tem que arranjar mecanismos para levar os alunos a interessarem-se pela escola. Eu vi ontem um aluno a dizer que estava preocupado com o exame de Matemática, com o de Língua Portuguesa não estava, porque tinha nível 3 de nota interna e por isso, se tivesse nível 2 não fazia mal” (entrevista/professora 3).

c) Os Discursos das Encarregadas de Educação

Questionadas as encarregadas de educação, que fazem parte da presente amostra, sobre as razões que levam a Escola Lua – Sol a não ter uma Associação de Estudantes, as mesmas referem: *“Não faço ideia”* (entrevista/mãe 1); *“Tem a ver com a imaturidade dos [...] alunos. [...] Eu acho que os alunos querem tudo dado, facilitado. Uma Associação de Estudantes dá trabalho”* (entrevista/mãe 2).

No entanto, entendem que *“a Direcção da escola tinha a obrigação desta dinâmica, para saber o que os alunos pensam disto...”* (entrevista/mãe 2), apesar de *“eles terem alguns direitos que não deviam ter. [...], [apesar de] o Regulamento Interno estar bem mas...”* (entrevista/mãe 1). Neste âmbito, as encarregadas de educação afirmam que, por um lado, os alunos *“não” participaram na elaboração dos seus direitos e deveres* (entrevista /mãe 1), apesar de terem *“uma palavra a dizer quando falam nisso no início do ano. [...] de dar as suas sugestões”* (entrevista /mãe 2). Por outro lado, referem que, como encarregadas de educação, têm conhecimento destas normas internas da Escola Lua – Sol, *“Através de documentação que me entregaram depois de eu ter pedido”* (entrevista /mãe 1). Estas encarregadas de Educação, como elementos de estruturas educativas, nomeadamente do Conselho Pedagógico e da Associação de Pais, sentem que têm como missão ajudar *“a resolver os problemas [da Escola]”* (entrevista /mãe 1) ou, pelo menos, serem *“ouvidas [...], mas umas coisas são aceites, [...] outras nem por isso. Mas as coisas são assim”* (entrevista /mãe 2). Esta falta de autoridade mencionada por estas duas mães, face às relações de poder instituídas na Escola Lua – Sol, emergem, nos seus dizeres, do elevado absentismo ou *“ausência por parte dos pais [...], nas reuniões [da Associação de Pais, cuja participação não ultrapassa os 40 pais, o máximo 50 pais, num universo de quase 700 alunos] [...], o que “é francamente insuficiente”* (entrevista /mãe 2). No entanto, referem que enquanto encarregadas de educação vão à escola quando convocadas *“pela directora de turma”* (entrevista /mãe 1) e *“às reuniões trimestrais”* (entrevista /mãe 2) e, quando o fazem, são bem acolhidas.

d) Os Discursos das Assistentes Operacionais

Também as assistentes operacionais, que fazem parte da amostra, reiteram que os alunos, por um lado, conhecem muito superficialmente os seus direitos e deveres, enunciados no Regulamento Interno, da Escola Lua – Sol, e por isso *“não os cumprem, [...] [mesmo que os chamemos [...] à atenção [...] eles fazem mal e [...] não aceitam”* (entrevista/assistente operacional 1), dando *“cabo do material, riscam as mesas e as cadeiras com corrector. Depois lá fora riscam as paredes, dão cabo dos armários, dos cacifos deles, dão cabo dos caixotes do lixo e põem o lixo para o chão”* (entrevista/assistente operacional 2).

Por outro lado, existe *“muita pressão sobre os alunos, [...] ele [o Director] não os deixa circular pela escola. Só podem estar lá em cima, [...]. Os alunos dizem, caramba, isto é uma escola, não é uma prisão. [...]. Nem podem estar sentados a uma sombra. Se deixamos os alunos estarem sentados nos bancos e se [...] [o Director] passa diz: [...]. Os alunos não podem estar aqui. É só no polivalente”* (entrevista/assistente operacional 3).

3.3 Os Discursos dos Actores sobre Principais Problemas Detectados e suas Formas de Resolução

a) Os Discursos dos Alunos

No tocante aos principais problemas detectados no contexto da acção organizacional da Escola Lua – Sol, a presente amostra discente, refere que na sala de aula alguns alunos possuem a capacidade de

“[...] Falar nas aulas, atirar papéis para os colegas, não passar os exercícios do quadro” (entrevista/aluna 4);
“Não respeitarem as ordens dos professores. Há alunos, uns piores que os outros. Uns começam a falar depois são todos e lá vem os gritos dos professores” (entrevista/aluna 7);

“não obedecerem aos professores, como em Português as aulas são sempre tim tim, só a professora é que fala e às vezes algum aluno diz uma piada para nos rirmos um bocado senão é uma seca. Só a professora é que fala e eu acho que nós é que devíamos participar. Não somos nenhuns trambolhos” (entrevista/aluno 12);

“[...] atirarem papéis e mexerem no telemóvel” (entrevista/aluno 1).

Esta desobediência de alguns alunos pelas *“[...] regras da sala de aula”* (entrevista/aluna 10) está ligada, por um lado, às suas características pessoais, quando é mencionado que *“Nas aulas quando estão o Gato e o tio, os professores não conseguem dar as aulas. [...] os rapazes*

quase todos só ligam a eles. Quando faltam é um silêncio e todos estão com atenção” (entrevista/aluno 1). Por outro lado, e no entendimento dos alunos da amostra discente, o poder de resistência de alguns alunos à acção pedagógica do professor está ligado à capacidade de resistir ao poder disciplinar. Referem:

“Os alunos vão para a aula. Os alunos não querem saber. Os professores chamam várias vezes à atenção. Os alunos não querem saber. Só querem saber deles. Os professores ficam com uma má coisa da pessoa, enervam-se ... e muitas vezes vão para o GOPI” (entrevista /aluno 3);

“Não deixo os professores dar aulas, quando são uma seca” (entrevista /aluna 4);

“Perturbam as aulas. Tratar mal os professores nas aulas. Ou seja não obedecemos às suas ordens como fazer os trabalhos de casa” (entrevista /aluno 8);

“Os alunos não obedecem aos professores, como em Português as aulas são sempre tim tim, só a professora é que fala e às vezes algum aluno diz uma piada para nos rirmos um bocado senão é uma seca. Só o professor é que fala e eu acho que nós é que devíamos participar. Não somos nenhuns trambolhos” (entrevista /aluno 11);

“[...] dentro da aula alguns alunos [...] são mal-educados para os professores [...]” (entrevista /aluna 7);

“Perturbar as aulas, falando alto, não respeitando as regras da sala de aula” (entrevista /aluna 9);

“[...] na sala de aula a falta de respeito aos professores” (entrevista /aluna 10);

“A falta de atenção e desrespeito aos professores” (entrevista /aluno 12);

“por exemplo dentro da aula alguns alunos que são mal-educados para os professores” (entrevista /aluna 13).

Relativamente aos problemas de comportamento fora do contexto de sala de aula, e sempre nos intervalos, os alunos consideram que, por vezes, andam *“à porrada uns com os outros. Uma vez é na brincadeira outras vezes é a sério”* (entrevista/aluna 7), com as suas brincadeiras, é normal *“Riscar as paredes com giz ou corrector e partir vidros com a bola”* (entrevista/aluno 1), tatuarem-se *“com o x - acto. Como o aluno X que cortou a aluna Y com x – acto”* (entrevista/aluno 5), ou então *“Sair da escola [...] pelas grades, claro são pequenas (ironia)”* (entrevista/aluno 2).

A amostra discente considera que estes problemas de comportamento em contexto escolar são exibidos *“Por ambos [os géneros], mas mais por rapazes, as raparigas são mais pacatas”* (entrevista/aluna 13), pois são *“os rapazes que têm mais coragem”* (entrevista/aluno 11).

Comportamentos que passam do: *“Fumar nos intervalos. Partir vidros e escrever nas paredes. [E] Então na casa de banho...”* (entrevista/aluno 3) são mobilizados como a forma que encontram para mostrar a sua capacidade para alterar a ordem institucional vigente.

Segundo os elementos da amostra, em contexto de sala de aula, as formas de resolução dos problemas de comportamento dos alunos da Escola Lua – Sol, encontram-se muito centradas

no acto de os “Expulsar [...] das aulas” (entrevista/aluno 1), e de os enviar “para o GOPI” (entrevista/aluno 8)

Segundo os elementos da amostra discente, as relações de poder, em contexto escolar de sala de aula, entre alunos e professores, estão relacionados com as características pessoais de alguns alunos presentes, com elevado estatuto sociométrico sobre os seus colegas. Dizem: “*depende. Se está o Gato e o Vítor é como um íman, todos [os alunos] estão com atenção a tudo que eles fazem*” (entrevista/aluno 1). Este poder de referente de alguns alunos leva os professores a utilizar o poder coercitivo, em contexto de sala de aula, quando “*querem que [os alunos] se portem bem, eles não se portam e os professores enervam-se. Elas e eles, claro*” (entrevista/aluno 2). Neste registo, uma aluna refere que “*se quisermos, nós não deixamos os professores dar as aulas [...]. Acontece mais com professoras, porque são em maior número. Mas geralmente acontece com o professor de Matemática*” (entrevista/aluna 4).

Relativamente à opinião dos elementos da presente amostra discente sobre as razões que levam à desmotivação de alguns alunos pela escola e pelo estudo, esta é enunciada de forma diversa. Neste aspecto, nem todos alunos, da presente amostra, com retenções ao longo do seu percurso escolar possuem uma opinião formada sobre as razões da sua desmotivação pela escola e pelo estudo. Referem que: “*Não sei*” (entrevista/aluno 1) ou, “*Sei lá*” (entrevista/aluno 2). Contudo, os mais críticos dizem que, por um lado, passam “*muitas horas [...] na escola [e] como saímos muito tarde [...]. Quase não temos tempo para estudar. Quando chegamos a casa estamos cansados*” (entrevista/aluno 3). Por outro lado, “*o desinteresse que os pais têm pela escola leva ao desinteresse dos alunos pela escola e pelo estudo*” (entrevista/aluno 3).

Relativamente aos alunos com sucesso escolar a todas as disciplinas, uma aluna refere que existem “*vários factores*” para a desmotivação pela escola e pelo estudo, por parte de alguns alunos, nomeadamente, “*[...] não estarem acompanhados pelos encarregados de educação, sentirem que neste momento [...] a escola [...] “é uma seca”, e que não lhes vai valer de nada*” (entrevista/aluna 7). Esta aluna refere, ainda, que a escola

“é importante, porque é uma preparação para o [...] futuro mas [...] pode não resolver mesmo depois de tirar um curso. Há pessoas com menos competências que conseguem alcançar níveis de carreira, que outras pessoas que se esforçaram mais ainda não conseguem. [...], neste momento estamos em crise [...] podemos estar a estudar e a esforçarmo-nos mas, depois [...]. Nada tem saída, por isso podemos-nos estar a esforçar e a vida toda a estudar e depois podemos ir parar... eu não estou a dizer que o trabalho que não é digno, mas que uma pessoa com competências que devia estar a fazer um trabalho acima do que pode, poderá estar a fazer e que neste momento se assiste... Sentimos...” (entrevista/aluna 7).

b) Os Discursos dos Professores

Os discursos que a amostra docente profere acerca dos problemas de comportamento mais graves que os alunos da Escola Lua – Sol exibem na sala de aula apresentam o seguinte teor:

“O comportamento desadequado dos alunos, muitas vezes eles estão habituados a ter aquele comportamento em casa e acham natural e que não é nada de anormal e não têm a noção de como se devem portar numa sala de aula, que é igual como estão lá fora com os amigos. E então acaba por ser assim, não cumprirem as regras de conduta numa sala de aula” (entrevista/professora 1);

“Nas aulas é mais a conversa entre alunos” (entrevista/professor 4);

“O não saberem estar na sala de aula” (entrevista/professora 6);

“a permanente desobediência, quando são chamados à atenção” (entrevista/professora 7);

“[para os] alunos, a passagem do recreio para a sala de aula... não mudam de atitude. É preciso chamar à atenção e recordar que estão numa aula” (entrevista/professor 8).

A explicação que os professores encontram para esta *“falta de postura, que leva a um comportamento desajustado [...] e muitas vezes a não reconhecer a autoridade do professor na sala”* (entrevista/professora 1) situa-se no espaço extra-escola. Assim acontece pelo facto de o aluno *espelhar* na escola as formas de pensamento e acção da educação informal do seu meio familiar ou do seu grupo de pares. Dizem:

“respondem a um professor [é] como respondem aos pais” (entrevista/professor 2)

“Como os pais não se dão ao respeito. Na escola falam como se estivessem a falar com os pais. Vê-se bem quando um aluno não tem educação em casa e quando têm” (entrevista/professor 2);

“eles estão habituados a ter aquele comportamento em casa e acham natural [...] e não têm a noção de como se devem portar numa sala de aula que é igual como estão lá fora com os amigos” (entrevista/professora 1);

“Não saber estarem em sociedade” (entrevista/professora 3).

Contudo, um professor da amostra é da opinião que o cerne desta resistência à acção pedagógica do professor, na sala de aula, se deve ao facto de *“no 3º ciclo, neste nível de ensino estão nas aulas sem fazer nada”*, porque se encontram afastados dos referenciais escolares, em resultado de *“não serem ajudados no 1º ciclo, pelos professores ou pelos pais, [claro que] nunca mais conseguem superar [as dificuldades]”* (entrevista/professor 4). Depois, segundo este professor, parte destes problemas têm que ser imputados ao modo como é coordenado e orientado o funcionamento das várias estruturas escolares. Veja-se:

“Ainda ontem mais uma vez, na reunião do PAM (Plano de Acção para a Matemática) só estiveram os professores desta Escola (escola sede). Os professores do 1º ciclo, que fazem parte do Agrupamento não estiveram. Naturalmente é porque não foram convocados. A meu ver é uma falha grave” (entrevista/professor 4).

Deste modo, ao longo do percurso escolar, os alunos vão encontrando formas de resistência que se expressam no *“não cumprimento das regras de conduta numa sala de aula, [...], como forma de desafio, de enfrentar o professor e de bloquear o seu trabalho [...].”* (entrevista/professora 1). Com esta *“falta de interesse pelo estudo [...] e pela escola, por parte dos alunos. [mas simultaneamente com um ensino pautado por] [...] mais facilidades. [...], [é natural que os alunos evidenciem] menos interesse [pela escola]”* (entrevista/professor 8).

Este paradigma escolar instável e volátil, que assenta na ideia generalizada de *“que se eles sabem ou não, têm que passar na mesma. Logo, é um, deixa andar”* (entrevista/professor 8), faz com que o poder de especialista do professor fique refém do seu poder pessoal. Uma professora da amostra docente refere que se os alunos *“têm aversão ao professor, então tentam de tudo para bloquear o seu trabalho. Quando o professor é recebido de uma maneira mais simpática e até vão simpaticizando com o professor isso não se passa”* (entrevista/professora 1).

Também na opinião professores, os problemas de comportamento mais graves dos alunos, da Escola Lua – Sol, na sala de aula, devem-se, fundamentalmente, a um poder substantivo exercido sobre os alunos, a partir do qual tudo é delimitado, nomeadamente:

“o tempo dos intervalos [que] não chega para os alunos descarregarem as energias, [porque é neste período], [...] que vão à papelaria e ao bar, sobrando pouco tempo para brincarem e conversarem com os colegas, [...], [naturalmente], se não podem conversar fora das aulas, é nas aulas que eles, muitas vezes, combinam até uma festa de anos” (entrevista/professor 5).

Segundo os professores da amostra, em contexto de sala de aula, as formas de resolução dos problemas de comportamento dos alunos pela Escola Lua – Sol, encontram-se muito centradas no acto de:

“retirar o aluno da aula, [...], enviando-o para o GOPI, [...], uma estratégia que resulta mais para o professor e para o resto da turma do que propriamente levar o aluno a mudar o comportamento. Acho que é uma treta. Vem efectivamente os relatórios para os directores de turma como o aluno reconheceu o erro, comprometeu-se a melhorar mas não se vê os resultados. Embora na prática esses relatórios aos directores de turma deixaram de ser enviados do GOPI, a partir do mês de Fevereiro” (entrevista/professora 1)
“uma passagem pelo GOPI” (entrevista/professora 6).

Contudo, referem que este poder coercitivo sobre os alunos *“Não diminui a indisciplina. [...], [e que mesmo alguns] “alunos [...] se sentiram isolados, que preferiam estar na sala de aula, [...], que psicologicamente poderá funcionar, em alguns casos”* (entrevista/professor 2). Outras situações há em que

“os resultados não são, não tem os efeitos que se pretendem porque o objectivo é levar o aluno juntamente com o professor que está lá [no GOLI], a reconhecer efectivamente o seu erro. Ele, na altura reconhece o erro, compromete-se a melhorar mas na semana seguinte ou na aula seguinte está a fazer o mesmo” (entrevista/professora 3).

Simultaneamente, referem que as relações de poder, em contexto escolar de sala de aula, entre alunos e professores, não estão relacionadas com o género do professor mas *sim “da empatia ou da antipatia [dos alunos] com o professor”* (entrevista/professor 1), *“da dinâmica da aula”* (entrevista/professora 3) ou *“da forma como os professores encaram as situações [...]”* (entrevista/professora 6).

Assim, no campo de acção escolar alguns alunos aproveitam a margem de liberdade e *“riscam as paredes. Esta escola está uma vergonha. A escola que estive no ano passado, ao mínimo risco, havia logo intervenção. Nesta, como isso não acontece, mais risco, menos risco nas paredes, é como os papéis no chão”* (entrevista/professor 4), e, simultaneamente, *“tratam mal o equipamento”* (entrevista/professora 7).

É neste contexto educativo de obsessão pelo controlo, onde o poder é exercido pelo vértice da pirâmide organizacional, que emerge um poder disciplinar sobre os alunos que os impede, até, de *“terem tempo de circular na escola”* (entrevista/professor 5).

Contudo, e apesar de os alunos não poderem circular nos espaços exteriores à sala de aula, mesmo assim, são registados problemas de comportamento dos alunos nestes espaços. Os elementos da amostra docente entendem que não devem intervir porque *“é função dos empregados”* (entrevista/professor 2).

Neste âmbito, os elementos da amostra docente referem que

“Agora é mais aplicado o serviço cívico na escola, varrer a escola, limpar mesas... por que sabemos que para os alunos apanhar o castigo de irem para casa, ficam todos contentes. Embora este ano sentem os alunos no hall de entrada da escola” (entrevista/professor 8), e aí a sua *“permanência no átrio da Direcção, para permanente reflexão, é o mais utilizado”* (entrevista/professora 7).

No entanto, uma das estratégias elencadas por uma professora, da presente amostra, para resolver

“alguns problemas que os alunos têm nesta escola, [...] seria a criação de espaços com determinadas actividades, clubes e os alunos seriam encaminhados para esses espaços mediante a sua escolha. Se calhar os alunos punham as energias cá para fora. [como] Não podem circular. Essa parte beneficiou (a escola), outra parte, o convívio entre alunos não. E eles têm que conversar e, então conversam na sala de aulas. Depois eles vêem televisão, têm jogos e, naturalmente que têm que conversar entre eles o que vêem, ou trocar jogos etc. Fazem-no dentro da sala de aulas” (entrevista/professora 3).

A opinião dos elementos da presente amostra docente sobre as razões que levam à desmotivação de alguns alunos pela escola e pelo estudo é manifestada da seguinte forma:

“Perante o desemprego neste meio, os horizontes são limitados” (entrevista/professor 2);

“Existe um grande número de agregados familiares com o Rendimento de Inserção Social. [...] as relações parentais são tão instáveis, que os alunos não se conseguem concentrar nas aulas. [...] os que trabalham não têm horário certo e os filhos estão sozinhos até às tantas. Podem ver televisão, Internet à vontade sem nenhuma orientação” (entrevista/professor 4);

“eles vêem televisão e portanto sabem que há muitos jovens formados que não conseguem trabalho, logo para que lhes serve andar na escola e esforçarem-se?” (entrevista/professor 5);

“o Vale do Ave era riquíssimo na indústria têxtil, hoje poucas subsistem, os estudos e a escola, na opinião de alguns [alunos] pouco vale [estudar] se depois não tem oportunidade de emprego na sua própria terra” (entrevista/professora 6);

“[...] esta história dos alunos transitarem com muita facilidade, nomeadamente no 1º ciclo, [...], um aluno só devia transitar para o 2º ciclo depois [...] de ter um certo número de saberes. Porque um aluno que não sabe ler e entender o que lê não pode estudar. E naturalmente deixará de o fazer, de estudar porque não está a entender nada. [...]. Depois o futebol, as escolinhas (nome do clube), o importante é o futebol. [...] eles referem que os jogadores A ou B ganham muito dinheiro, são famosos e muitas vezes com esta ilusão sacrificam o estudo” (entrevista/professor 8).

c) Os Discursos das Encarregadas de Educação

No tocante aos principais problemas detectados no contexto da acção organizacional da Escola Lua – Sol, as encarregadas de educação referem que os problemas de comportamento mais graves dos alunos, na sala de aula, são fundamentalmente a *“falta de respeito aos professores e aos colegas [...]”* (entrevista/mãe 1) e, ainda, comportamentos que passam por

“coisas que a escola pode controlar, depois há aquelas coisas que os professores e os funcionários têm que estar mais atentos, que têm tendência a distanciarem-se um pouco..., tipo fumar com privacidade e depois aquela situação das bebidas. Os meninos saem da escola e compram bebidas. Os pais deixam sair, eles saem. Quando voltam à escola já não sabemos como eles vêm. [...]” (entrevista/mãe 2).

Segundo estes elementos da amostra, em contexto de sala de aula, as formas de resolução dos problemas de comportamento dos alunos da Escola Lua – Sol, devem estar mais centradas no acto de *“Colocar os alunos que sabem mais a ajudar os que sabem menos [em contexto de sala de aula]”* (entrevista/mãe 2), uma possível estratégia de resolução dos problemas relacionais entre alunos e professores em contexto de sala de aula ou, então, *“A directora de turma chamar a mãe e o problema foi resolvido. [atendendo a que] a punição severa não funciona. Mas será que o diálogo funciona para todos? [...]”* (entrevista/mãe 2).

Quando os problemas de comportamento dos alunos são registados em contexto escolar extra aula, estes elementos da amostra não docente entendem que os alunos permanecerem, no intervalo, sentados à porta do Gabinete do Director *“Não é muito simpático. Poderá ser uma vergonha [...]”* (entrevista/mãe 2) ou, então, é *“uma solução rápida e descartável”* (entrevista/mãe 2).

A opinião dos elementos da presente amostra não docente sobre as razões que levam à desmotivação de alguns alunos pela escola e pelo estudo é a seguinte: *“talvez seja dos pais [...], não têm estudos, [...] são pessoas que não podem ajudar os filhos. Os problemas já vêm de fora da escola. A maioria é. É a influência no nível cultural dos pais”* (entrevista/mãe 1). Todavia, *“os senhores professores e pais têm que pensar seriamente sobre isso. [...] Porque é que estes miúdos são capazes de iniciativas e a sua vida na escola...., mas porquê”* (entrevista/mãe 2). Para esta mãe, a escola tem que desenvolver as capacidades dos alunos *“e os professores são capazes disso”* se as suas *“ideias para puxar pelos alunos”* não forem entendidas como um problema mas sim uma solução organizacional escolar, porque *“há muitas coisas a impedir que o façam”* apesar de que *“o que a escola passa para a Associação de Pais é que os projectos são implementados”* (entrevista/mãe 2).

d) Os Discursos das Assistentes Operacionais

No tocante aos principais problemas detectados no contexto da acção organizacional da Escola Lua – Sol, as assistentes operacionais da presente amostra referem que os problemas de comportamento mais graves dos alunos, na sala de aula, são fundamentalmente: *“Faltas de respeito com os professores”* (entrevista/assistente operacional 2) e *“da agressividade, nomeadamente entre os alunos”* (entrevista/assistente operacional 3).

Referem, ainda, que a Escola Lua - Sol sujeita os alunos a um poder normativo que faz com que haja

“muita pressão [...], [quando] querem espaço e ele não os deixa circular pela escola. Só podem estar lá em cima, lá em cima [polivalente] e, nós até passamos por ser más, mas não é. São as ordens lá de cima [do Director]. Os alunos dizem, caramba, isto é uma escola, não é uma prisão. Os alunos têm razão. Acho que ele (Director) pressiona muito. Nem podem estar sentados a uma sombra. Se deixamos os alunos estarem sentados nos bancos e se ele passa diz: vocês não vêem. Os alunos não podem estar aqui. É só no polivalente” (entrevista/assistente operacional 3).

Assim, este contexto normativo, de regulação de todos os comportamentos dos alunos faz emergir correlações de forças que os levam *“a saltar o muro da escola”*, até porque, segundo uma assistente operacional, *“eram alunos que tinham estado no professor (nome do Director) para este os deixar sair da escola e ele não os deixou”* (entrevista/assistente operacional 3). Ora, a afirmação dos poderes instituídos através da autoridade formal do Director não foi impeditiva da emergência e da afirmação do poder de contestação e desobediência dos alunos, em resultado da sua capacidade para realizarem acções que interferem na cadeia de acontecimentos organizacional da Escola Lua – Sol, alterando-os.

É também neste contexto organizacional que a capacidade dos assistentes operacionais para impedir este tipo de actuação dos alunos cai por terra:

“O meu colega foi lá em cima comunicar [ao Director] e a resposta que teve foi: Saltou o muro da escola, fugiu, quero lá saber. [...] quem tem responsabilidades não está preocupado. [...] a preocupação do Director é o portão. Por ali ele não quer que eles saiam. Se saírem por outro lado não fica preocupado [...]” (entrevista/assistente operacional 3).

Deste modo, os factores que determinam a ocorrência dos problemas comportamentais dos alunos emergem, segundo as assistentes operacionais de circuitos de poder endógenos à Escola Lua – Sol, quando os alunos:

“não podem circular e se sentem presos e [...] precisam de espaço e andar mais à vontade. A escola é grande e há muita pressão” (entrevista/assistente operacional 3);

“passam os intervalos lá em cima sentados. [...] e ficam sem os intervalos [...] se portam mal dentro da sala de aula vão para o GOPI, [...] [ou então fazem] tarefas na escola. [...]” (entrevista/assistente operacional 2).

No que se refere, às correlações de poder de origem exógena à Instituição escolar, mas com interferência nas relações de poder instituídas e instituintes, estas parecem ter a sua origem nos *“problemas que [os alunos] trazem de casa”* (entrevista/assistente operacional 1), determinando o pouco interesse e *“a atenção de que precisam [na sala de aula]”* (entrevista/assistente operacional 2).

3.4 Os Discursos dos Actores sobre as Relações (de Poder) entre os vários actores educativos

Neste ponto, analisamos as relações de poder entre os vários actores educativos da Escola Lua – Sol nas sua vertentes formal, como um poder instituído que se integrou numa perspectiva organizacional mais prescritiva e normativa e na sua vertente informal como uma rede de poderes instituintes mais ancorados numa perspectiva explicativa e descritiva do funcionamento organizacional da Escola Lua – Sol, no que às relações de poder diz respeito.

a) Os Discursos dos Alunos

Os elementos discentes da amostra com um percurso escolar descontínuo referem que um dos factores que determina os conflitos entre professores e os alunos, em contexto de sala de aula, é o poder de referente de alguns alunos sobre o grupo turma. Reveja-se que:

“Se está o Gato e o Vítor é como um íman todos estão com atenção a tudo que eles fazem. Basta ele dizer alguma coisa que outros alinham” (entrevista/aluno 2);

“Nas aulas em que o Gato e o Vítor não estão era um silêncio nas aulas. Podíamos estar com atenção, mas quando eles chegam começam a falar e destabilizam as aulas. Os professores bem querem dar as aulas mas eles não deixam” (entrevista/aluno 8).

“nas aulas... aquilo é uma seca tem que se fazer aquilo divertido. É uma seca, é uma seca” (entrevista/aluno 11);

“destabilizam as aulas e contestam os professores como é o caso do Vítor com a professora de Físico – Química” (entrevista/aluna 9).

Os alunos da amostra escolar com sucesso escolar a todas as disciplinas são da opinião que a cultura de origem dos discentes é um dos factores que condiciona o processo ensino – aprendizagem, em contexto de sala de aula, do qual resultam conflitos entre professores e alunos, atendendo a que os significados veiculados pela escola não consideram as *“influências e a vivência de casa”* (entrevista /aluna 7). Estes alunos aludem à *“educação de casa”* (entrevista /aluna 10) e aos referenciais culturais *“da família”* (entrevista /aluno 12). Pois:

“se em casa não valorizarem a escola, porque a escola é importante, a escola é a nossa segunda casa, nós passamos aqui muito tempo e somos influenciados pela nossa família, [...] talvez os comportamentos de alguns alunos sejam uma forma de chamarem à atenção na escola” (entrevista/aluna 13).

Neste contexto cultural, os alunos da presente amostra percebem a relação que os professores mantêm com eles como uma forma alheada ao referirem que *“a maioria [dos professores] está-se nas tintas para nós”* (entrevista/aluno 2) ou, então, apontam os rótulos como factores influentes nas relações que os outros actores escolares mantêm com eles. Dizem: *“Como andamos com brincos e as calças rasgadas somos olhados mal”* (entrevista/aluno 3) e, então, *“[...] os maus alunos são apontados”* (entrevista/aluna 9). Este desiderato é entendido, pela amostra discente, como uma forma de utilização do poder normativo por parte dos professores sobre *“os alunos que têm mais fama [quando] qualquer coisinha [foi pretexto para os enviar] [...] para o GOPI”* (entrevista/aluno 3).

Segundo os alunos, ainda, a organização escolar só valoriza e envolve *“aqueles alunos ... aqueles mais...mais certinhos. Os outros só porque têm um brinco, são drogados”* (entrevista/aluno 3) ou, então, *“com os alunos bons é uma relação boa. Se forem os alunos maus não”* (entrevista/aluno 5) o que, no seu entendimento, mais não é do que uma manipulação da sua auto-estima.

Contudo, a Escola Lua – Sol nem sempre consegue impor a sua vontade, o seu poder normativo sobre os alunos, principalmente, *“quando [as aulas] são uma seca, não deixo os professores dar aulas”* (entrevista/aluna 4). O poder de resistência dos alunos é enfatizado através da sua capacidade de resistir aos poderes coercitivo e físico de alguns professores. Diz um aluno: *“uma vez [uma professora] puxou-me as orelhas. Eu ia a sair da sala, ela não me deixou, depois queria que eu saísse, eu não saía, foi então que a encostei à parede ...só”* (entrevista/aluno 3). Ora, como em outras investigações no-lo é dito, nomeadamente na de Almerindo Afonso (1991a: 34) e na de Sara Delamont (1987: 90), também neste estudo se comprova que o poder informal dos alunos emerge da sua capacidade de manipular os professores, bem como da capacidade impor a sua vontade. Veja-se que este aluno diz que o problema foi resolvido porque: *“Eu não disse a ninguém, ela [a professora] não disse a ninguém e foi assim”* (entrevista/aluno 3).

Questionados sobre se com castigos/punições disciplinares os alunos alteram a sua postura de comportamento, os mesmos referem que não, *“porque é para mostrar que são fortes. [...]”* (entrevista/aluno 3) e é *“uma forma de chamarem à atenção tanto dos pais como do resto [da escola]”* (entrevista/aluna 7),

“Mas principalmente nas aulas, [...] é por dar pica. [...]. Comigo parece que é pior com os castigos. Há professores que dá pica empetar com eles. Os professores comigo não conseguem tudo o que querem. Pelo menos comigo não conseguem tudo o que querem. Com alguns alunos conseguem. Comigo não” (entrevista/aluna 4).

Neste registo, o poder de grupo de alguns alunos verifica-se quando conseguem o apoio dos colegas da turma *“para enfrentarem o professor”* (entrevista/aluno 3), porque *“Quando o professor faz alguma coisa a um aluno da turma, que nós não gostamos, somos todos por um e um por todos”* (entrevista/aluno 5) e, também, *“Nós, não deixamos, se quisermos os professores dar as aulas”* (entrevista/aluna 4), até porque *“muitas vezes antes da aula combinamos em picar a professora e ela mandava-me para o GOPI. Como era Projecto não interessava a ninguém. Não fazíamos nada”* (entrevista/aluno 8).

Também na Escola Lua - Sol, o poder de grupo, transformado em poder de resistência dos alunos em contexto escolar, depende do apoio dos colegas e o poder de cargo dos professores ou a sua posição oficial, embora necessária para determinar as regras de trabalho, nomeadamente marcar *“falta ao primeiro tempo”* e a localização na sala de aula dos *“alunos fracos numa mesa ao fundo da sala e a mim, claro [...] e os outros [...] noutra”* (entrevista/aluna 4), não é suficiente para determinar o comportamento dos alunos na sala de aula e também fora dela. Dizem os alunos:

“muitas vezes desafiamos o professor para vermos se ele nos manda para o GOPI” (entrevista/aluno 5);

“[...] Mas há outros que não. Depende do professor” (entrevista/aluno 3);

“Quando ele [professor] empeta comigo nas aulas, eu reajo” (entrevista/aluna 4);

“Nós não temos medo. A escola é uma seca, só tem de bom os intervalos” (entrevista/aluno 8).

Ora, daqui se depreende que, por um lado, uma das formas de exercer o poder de coerção ou aplicação de castigo ou sanção disciplinar aos alunos, que não cumprem algum dos seus deveres ou que têm problemas de comportamento, em contexto de sala de aula, consiste em *“mandar logo para o GOPI”* (entrevista/aluno 3). Há alunos que referem que não sabem para *“que serve o GOPI. É só para nós irmos para lá. Quando eu vou para lá, está lá sempre a professora [nome da professora], ela nem fala comigo. Está no computador a falar no messenger [...]”* (entrevista/aluno 5). Assim, a existência do GOPI, como uma estrutura escolar de aplicação do poder disciplinar não contribui para diminuir a indisciplina na Escola Lua – Sol *“Porque dá pica. É uma forma de desafiar os professores [...] E ir para o GOPI não é um castigo. É só ficar lá sem fazer nada”* (entrevista/aluno 8). Neste âmbito, os alunos da presente amostra discente, mas com sucesso escolar a todas as disciplinas, referem que:

“[...] não sei não tenho noção que me permita dizer mas acho que foi uma boa criação porque é uma maneira de tentar que a indisciplina diminua mas é como eu disse na pergunta anterior há aqueles que percebendo que fizeram mal que param, há outros que não” (entrevista/aluna 7);

“Poderá haver casos que sim outros nem tanto. Há alguns que quanto mais os castigarem mais mal se portam. Continuam a portarem-se mal” (entrevista/aluna 9);

“Acho que não. É na mesma” (entrevista/aluna 10);

“Eu acho que sim” (entrevista/aluno 12);

“Não tenho conhecimento para ter opinião, mas acho que é uma forma de pôr medo aos alunos” (entrevista/aluna 13).

Por outro lado, os alunos da amostra discente, que foram enviados para o GOPI, sentem que este castigo ou sanção disciplinar, muitas vezes, foi injustamente aplicado, porque:

“Quando o Store me mandou para o GOPI [e me] marcou falta [...] eu estava dentro da sala. Ou quando o Carlos estava a rir-se, mas quando entrou na sala já não se estava a rir. Mas o Store mandou-o para o GOPI. Foi injusto” (entrevista/aluno 5);

“Um colega meu atirou a borracha e fui eu que fui para o GOPI” (entrevista/aluno 8).

Também a percepção que os alunos têm sobre este poder disciplinar aplicado pelos professores é que estes enviam os alunos para o GOPI, muitas vezes, com a finalidade de reforçar o seu poder de avaliar o desempenho escolar dos alunos. Por exemplo:

“Ontem fui mandado para o GOPI. Era o dia do teste. Então, no GOPI, não fazia o teste, porque não sabia fazer. A professora que estava lá disse-me: Não fazes o teste? Respondi que não, que não sabia fazer. Então ela disse-me para mandar mensagens aos meus colegas a perguntar pelas respostas. Foi o que eu fiz. Mesmo assim, deu-me negativa. Não sei como é. Uns testes iguais aos outros, uns têm positiva, outros, negativa. Assim, como quando o Miguel teve tudo certo e teve negativa” (entrevista/aluno 5).

Questionados os alunos com percurso escolar descontínuo acerca da periodicidade com que analisam e reflectem sobre que os comportamento/ aproveitamento escolares com a directora de turma, surgem os seguintes discursos:

“Não [reflectem], a Stora só [...] entrega as folhas de ocorrências, [resultando na repetição dos problemas dos alunos visados, pois] fica tudo na mesma” (entrevista/aluno 5);

“O que a directora faz é enviar as folhas de ocorrência aos pais par assinar. Como não quer saber (a directora de turma), muitos alunos não trazem de volta a folha. Primeiro, enquanto era novidade os alunos tinham medo. Agora levam para casa e, rasgam ou deitam fora. Os alunos já não querem saber. A folha de ocorrência já não volta para a Stora. Ela também já não pergunta. Esquece-se. Nunca mais pergunta pela folha (entrevista/aluno 3).

O que a directora de turma utiliza é, então, o poder coercitivo sobre os alunos, porque *“também só berra. Não sabe conversar connosco”* (entrevista/aluno 5).

Já os alunos com sucesso escolar a todas as disciplinas mencionam que analisam com a directora de turma os comportamento/ aproveitamento escolares:

“no início de cada período. Depois disso é só com alguns alunos, como o Paulo, o Vítor e com o Rafael também por causa das faltas não justificadas” (entrevista/aluno 1);

“A directora de turma tenta explicar o que os alunos estão a fazer que não é correcto e também depois numa última fase chama os pais” (entrevista/aluna 7);

Todavia, os alunos da amostra com percurso escolar descontínuo valorizam os professores *“mais sensíveis, [...] que deixam passar”* (entrevista/aluno 3) e os que utilizam estímulos positivos e fazem uso do poder de recompensa. Assim aconteceu quando *“O professor de Educação Física [...] me deu os parabéns [...]”* (entrevista/aluno 3). Simultaneamente valorizam o poder de referente ligado às características pessoais do *“professor (nome do professor) que puxava por mim [os que] falam connosco e sabem nos ouvir”* (entrevista/aluno 3) e também os que *“[...] compreendem os alunos” [porque] “Se falar alto, os alunos ganham peteira. Depende da forma como ela [directora de turma], se ela falar como a Stora fala, mudamos os comportamentos. Senão não ...”* (entrevista/aluna 4).

Estes alunos da amostra valorizam, também, os conhecimentos científicos dos professores (poder cognitivo ou cognoscitivo) e, também, os seus conhecimentos pedagógicos e didácticos na respectiva área do saber. Veja-se que:

“a alguns professores, nós pedimos para ir ao quadro e eles fazem de conta que nós não somos ninguém, não ligam nenhum. Alguns professores colocam de parte alguns alunos, colocam-nos numa mesa ao fundo da sala. Outros estão sempre à nossa beira, a ajudar-nos, a verem o que nós não sabemos” (entrevista/aluna 4).

Este débil exercício do poder cognoscitivo por parte de alguns professores, em contexto de sala de aula, é indutor de pouco reconhecimento e valorização dos conhecimentos que possuem no domínio do saber ministrado, sendo percebido por estes alunos, nestes termos:

“Para mim alguns professores não gostam de andar aqui. Alguns professores sabem que nós temos dificuldades, em vez de nos ajudar naquela disciplina em que temos mais dificuldade não. Colocam-nos de parte. Embora não sendo todos os professores, a maior parte deles é assim” (entrevista/aluna 4).

Neste registo, segundo estes alunos da parte da amostra, com percurso escolar descontínuo, nem todo o processo ensino – aprendizagem que se efectua na Escola Lua – Sol é neutro. Consideram que quando *“pedimos à professora para esclarecer uma dúvida e ela vai primeiro aos bons alunos”* (entrevista/aluna 4). Este contexto escolar, que os alunos reiteradamente experimen-

tam como um sistema institucionalizado de diferenciação de *status* baseado no seu desempenho escolar é descrito deste modo:

“quando nós nos portamos mal [são punidos] mas quando eu me porto bem ela [directora de turma] não diz, [não valoriza]. Como nestas três últimas aulas que me tenho portado bem, ela [directora de turma] não disse à minha mãe que me tenho portado bem” (entrevista/aluno 5).

Também estes alunos com percurso escolar descontínuo mencionam que um dos castigos aplicados aos alunos da Escola Lua – Sol, em contexto escolar extra aula, é permanecerem no intervalo sentados à porta do Gabinete do Director, um poder disciplinar entendido pelos discentes como *“um castigo porque nos intervalos estamos a olhar uns para os outros. Estamos a olhar as pessoas a passar”* (entrevista/aluno 3) e *“Não acontece nada. Só nos tiram o intervalo”* (entrevista/aluno 11), *“[...] não podem falar com os colegas e é isso”* (entrevista/aluno 2) e estão *“lá sentados à espera que passe o tempo [o intervalo] a jogar nos telemóveis”* (entrevista/aluna 4) e à espera de *“assinar num papel, que está [...] junto à empregada na entrada”* (entrevista/aluno 3).

Como se pode ver, através destes discursos, na Escola Lua – Sol existem relações de poder assimétricas entre os alunos e outros actores escolares. Contudo, os alunos aproveitam as suas capacidades para contornar as incertezas organizacionais e fazem valer o seu poder de executores nestes termos:

“Assinávamos no fim do intervalo o papel e vínhamos embora. Outras vezes nem íamos assinar e não queriam saber. Assinei dois dias e não assinei mais. Nunca mais assinei e nunca ninguém me perguntou nada. O papel também era uma folha em branco” (entrevista/aluno 3);

“fui lá para cima de castigo. Dessa vez tive que assinar um papel. Mas foi dessa vez. Depois nunca mais assinei e ninguém me perguntou nada” (entrevista/aluno 11).

Ou, então, os discentes utilizam o poder de não executor ou de incerteza do director, por exemplo, como é o caso de uma aluna da parte da amostra discente, com um percurso escolar descontínuo, que afirma:

“Eu risquei [as paredes da escola] e tinha que limpar, [...] mas o professor (nome do Director) esqueceu-se. Andou atrás de mim, foi a muitas turmas à minha procura mas foi sempre à turma errada. Um dia, finalmente, veio a esta turma para perguntar por mim. Entrou na sala de disse: É desta turma, a aluna (nome da aluna)? Sim, sou eu. Então, no intervalo passa pelo gabinete. Eu fui lá, como ele pediu. Como não estava (no gabinete), nunca mais lá fui. Depois disso, soube que já andou à minha procura. Mas como vai às turmas erradas nunca me encontra” (entrevista/aluna 4).

Veja-se ainda que muitos dos alunos da presente amostra nem reconhecem, em maior ou menor grau, o poder de cargo ou de especialista que emana da posição oficial do Director da Escola Lua – Sol. Dizem que quem manda na escola:

“É o professor (nome do Director), acho eu. Manda como é como quem diz. Para uns (alunos) liga logo aos pais, para outros não. Parece que tem medo e não sei o quê” (entrevista/aluno 2);

“Quem manda aqui nesta escola, somos nós todos” (entrevista/aluno 3);

“é o professor [nome do Director]” (entrevista/aluna 4);

“Somos nós mas também o (nome do Director)” (entrevista/aluno 8);

“A quem temos mais medo é ao professor (nome do Director)” (entrevista/aluno11).

“É o Director. Acho que sim, acho que ele tem conhecimento de tudo que se passa na escola até porque os directores de turma também o informam e daí ele ser o Director, acho [...] que tem competências para gerir díganos assim a escola” (entrevista/aluna 7);

“O professor (nome do Director)” (entrevista/aluna 9);

“É o Director da escola. Talvez alguns alunos queiram mandar mas não conseguem” (entrevista/aluna 10);

“É o Director” (entrevista/aluno 12);

“É o Director. Acho que sim, apesar de ser preciso ter competências para gerir uma escola” (entrevista/aluna 13).

Relatam ainda os alunos que as características pessoais, afectivas, temperamentais e de personalidade do director são indutoras de um fraco poder pessoal sobre os alunos. Referem que o Director:

“[...] só berra” (entrevista/aluno 2);

“É um Homem que não sabe lidar com os alunos que dão problemas. Berra muito” (entrevista/aluno 3);

“Tem uma má relação [com os alunos]. Ninguém gosta dele. Está sempre a berrar. Que vá berrar com os filhos dele. Não consegue ter uma conversa calma. Começa logo a berrar. Às vezes até parece que nos come com os olhos” (entrevista/aluna 4);

“é o que berra mais e mais alto [na escola]” (entrevista/aluno 5);

“Depende dos alunos. Com os que dão problemas só berra” (entrevista/aluno 8);

“Eu acho que é boa” (entrevista/aluna 10);

“Mais ou menos” (entrevista/aluna 9);

“[...] dá a impressão de ser mau. Os meus colegas dizem que é mau. Podia conversar mais calmamente” (entrevista/aluno 12);

“[...] tenta ter uma relação..., por exemplo, com os maus alunos ele pronto eu acho que ele fala também e tenta mais ou menos mudar o comportamento deles, falando através da conversa e tudo, mas por exemplo talvez os alunos depois de ele os reprimir talvez não tenha muita boa relação com eles” (entrevista/aluna 13).

Neste contexto organizacional, segundo os alunos da presente amostra, quando os encarregados de educação são chamados à Escola Lua – Sol para ajudar a resolver os problemas de comportamento/aproveitamento escolares em que os seus educandos estão envolvidos, esta cooperação nem sempre produz o efeito desejado pela organização escolar. O poder de executor de alguns alunos revela-se na forma como percebem as debilidades e incertezas organizacionais. Pois, apesar de lhes ter sido retirada *“a autorização de sair [da escola] e eu saio na mesma. É fácil. Os alunos que querem sair da escola escrevem num papel – Autorizo o meu educando a sair à hora de almoço e ninguém dá por nada”* (entrevista/aluno 5).

Contudo, os alunos consideram que a vinda do encarregado de educação à escola é importante, porque se sentem

“controlados mas também mais apoiados” (entrevista/aluno 8);

“[...] mais vigiados” (entrevista/aluno 1);

“[que] os pais têm que ser informados, sobre o que andamos a fazer nas aulas” (entrevista/aluno 2);

“[com] medo dos pais e [...] se eles são avisados [...] e, [...] tendo medo dos pais, tentam esforçar se e mudar [...]” (entrevista/aluna 13).

Simultaneamente, valorizam as relações institucionais escola-família ao mencionar que *“a directora de turma já disse à minha mãe que eu era educado”* (entrevista/aluno 11). Então, os elementos da amostra discente referem que a interligação escola-família *“[...] ajuda [a controlar a capacidade de resistir ao poder disciplinar de alguns alunos no contexto escolar, porque]. Pelo menos eles [encarregados de educação] devem saber o que se passa com o filho”* (entrevista/aluno 12) e *“porque há, por exemplo, [...] pais que não sabem o que os filhos são na escola porque [...] em casa podem ser [obedientes], por terem medo deles, [...] na escola sabendo que só na última fase é que os pais [...] saberão do que eles fazem, [...] [revelam-se] mais agitados”* (entrevista/aluna 7).

Todavia, o poder coercitivo exercido pelos encarregados de educação sobre os seus educandos que resistem à acção pedagógica da Escola Lua – Sol maximiza o seu poder de resistência. É o caso da aluna da presente amostra, com percurso escolar descontínuo, que refere:

“que a vinda da minha mãe à escola não resultou. Nessa altura a minha mãe deu-me uma estalada, mas depois passa. Depois em casa bateu-me, mas não adianta. Por um tempo melhorei o meu comportamento na escola, mas depois continuei na mesma. Nessa altura os Stores disseram à Directora de Turma que eu melhorei, mas depois volto ao mesmo” (entrevista/aluna 4).

A reiterar esta ideia de resistência ao poder disciplinar em contexto escolar de alguns alunos, também uma aluna da amostra, mas com sucesso escolar a todas as disciplinas, é de opinião que

“há [alunos] [...] que pode ser [...] os pais não serem [...] severos. [Embora] a agressividade não é maneira de os filhos mudarem. [...] deve-se conversar e fazer entender o que se está a fazer não está bem e que no futuro tudo o que se está a fazer agora no presente pode prejudicar [...]. Eles [devem] sentir que os pais confiam neles, acho que isso também é importante. [...] os pais devem confiar nos filhos” (entrevista/aluna 13).

No entanto, as relações de poder em contexto familiar, segundo os alunos da amostra, são indutoras de relações assimétricas em contexto escolar, visto que *“os alunos [...] mandam nos pais. Fazem o que querem dos pais. [...] vir os pais à escola não interessa para nada”* (entrevista/aluno 3), apesar de que os encarregados de educação viam *“poucas vezes à escola. [porque] têm que trabalhar. [...] e quando é convocado [...] nunca é para dizer bem de mim”* (entrevista/aluno 2) e *“Às vezes a directora de turma faz mais queixas do que acontece”* (entrevista/aluno 11).

b) Os Discursos dos Professores

Relativamente à percepção que o corpo docente da Escola Lua - Sol, da presente amostra, manifesta acerca das relações de poder entre os vários actores escolares, com particular enfoque nos alunos, estes professores mencionam que nas turmas onde leccionam, por vezes, os alunos comunicam uns com os outros, e sob *“pressão do grupo [...] reforçam as atitudes”* (entrevista/professora 7) e definem estratégias de acção concertada porque

“Eles funcionam em grupo, [...] tipo Dartanham, um por todos e todos por um. Eu olhava para eles e via que estavam a fazer asneira e na minha cara diziam: Eu, eu não. Eu não fiz nada professor” (entrevista/professor 2).

Ora, neste contexto de acção pedagógica, as relações de poder revelam-se mais simétricas, atendendo a que o poder de cargo do professor e o seu poder pessoal dentro se revelam insuficientes para fazer face ao poder de referente de alguns alunos, com elevado estatuto sociométrico sobre os seus colegas. Assim, o poder pessoal do professor é colocado no *fio da navalha* pelos alunos,

cujo desenlace está ligado às suas características pessoais, afectivas, temperamentais e de personalidade. Veja-se que os alunos conseguem

“desconcertar e descontrolar [o professor]. [...] É impossível dar aulas. Tentei todos os métodos, mas não conseguia dar as aulas. Eles pura e simplesmente não deixavam, [...]. Se um professor não tiver os pés assentes no chão entra em parafuso [...]” (entrevista/professor 2).

Deste modo, e num contexto organizacional escolar complexo, as relações de poder que emergem dos poderes de cargo e pessoal dos professores na Escola Lua – Sol apresentam grande debilidade institucional, porque

“quando [os alunos] desligam de uma disciplina passam o tempo das aulas a perturbar as mesmas. O tempo que têm que estar nas aulas passam-no a conversar com outros alunos que, também, já desligaram e a distrair a turma” (entrevista/professor 4).

Contudo, e apesar do poder informal que emerge da actuação de alguns alunos que

“funcionavam como grupo. [A posse de conhecimentos académicos e pedagógicos, levou que a] [...] professora de Tecnológica os ter agarrado e ainda bem. A colega só conseguiu fazer aquele trabalho (painel numa parede da escola) extra aula e com três alunas. O resto continuou a não fazer nada nas aulas. Mas apesar de tudo, como foi uma actividade que deu para eles martelar, para descarregarem as energias. Conseguiu alguma coisa. Ainda bem que o fez” (entrevista/professor 2).

Então, o poder de especialista do professor em contexto de sala de aula é crucial, atendendo à importância e ao reconhecimento e à valorização dos seus conhecimentos em determinada área do saber pelos seus alunos.

No entanto, se por um lado, o poder cognoscitivo do professor se revela importante, justamente porque faz emergir as bases de poder ligadas aos conhecimentos pedagógicos e didácticos na acção pedagógica, há professores que, mesmo assim, referem que depende da disciplina, porque há *“[...] disciplinas [que] não há hipótese [...], não há hipótese”* (entrevista/professor 2).

Por outro lado, se no contexto escolar de sala de aula as relações de poder do professor têm que ser legitimadas pelos alunos, para que se concretize uma relação educativa eficaz, constatamos que os professores quando não usam bases de poder diversificadas recorrem, essencialmente, ao poder de avaliar os alunos com o objectivo institucional de acentuar as relações assimétricas de poder relativamente aos alunos. Sabia, Portou-se mal e, então, *“No 1º período teve negativa”* (entrevista/professor 2).

Este conceito de acção pedagógica emerge de uma organização educativa unitária, onde o papel do poder relacional é sobejamente ignorado porque

“ao longo do ano lectivo não houve um único processo disciplinar. [...] apesar de a um só aluno lhe terem sido aplicadas 19 faltas disciplinares. Estes alunos sentiram-se os reis da escola. Podiam fazer tudo que quisessem, tudo e mais alguma coisa [...]” (entrevista/professor 2).

Este e outros factos levam os professores a utilizar outras formas de controlo na acção pedagógica, dentro da sala de aula, nomeadamente o poder de punir pelo não cumprimento das tarefas: *“Voltei-o a avisar, e o que é certo é que dei-lhe nível 4 no final do ano”* (entrevista/professor 2), ou seja o professor utiliza o lado negativo do poder de recompensa ao longo do ano lectivo, transformado em poder de avaliar, como estratégia para fazer uso do poder de recompensa no final do ano escolar, também neste caso transformado em poder de avaliar.

Questionados os professores da presente amostra sobre se na sua opinião os alunos são prejudicados ou beneficiados por pertencer a um grupo ou a grupos detentores de poderes, estes referem que isso aconteceu no caso dos:

“[...]alunos mais mal comportados [...], estou a lembrar-me do caso da aluna X, que toda a gente diz que ela é muito mal comportada e rotulada como [...] mal comportada [...], até a mãe me disse isso, [...] de qualquer maneira aquele rótulo não sei se foi beneficiada ou prejudicada” (entrevista/professora 1),

E, também, há *“casos em que [...] atendendo ao historial do aluno, [foi tomada] uma medida mais severa, se fosse outro aluno, não. [...] o rótulo que eles já têm interfere”* (entrevista/professora 2). Então, determinados grupos de alunos há que *“por vezes são bodes expiatórios. [...], chegando a se prejudicar”* (entrevista/professora 7).

Contudo, a totalidade dos professores da amostra refere que *“se os alunos exibem determinados comportamentos [que, segundo o que está definido no Regulamento Interno, deviam ter penalizações] mas na prática isso não se aplica”* (entrevista/professora 1), então, *“o comportamento da turma [fica refém do poder de perito do director de turma]. A falha de um director de turma dá para a turma descambar. Um bom director de turma é meio caminho andado para o sucesso da turma”* (entrevista/professor 2). Consideram, contudo, que os alunos *“mais interessados têm mais apoio”* (entrevista/professor 4), atendendo a que na escola *“há sempre aquelas turmas VIP”* (entrevista/professor 2). Todavia, estes professores afirmam que

“pelo menos conscientemente [não beneficiam ou prejudicam alunos]. No entanto a ideia que eu tenho é que os professores ajudam os alunos. Até lhe dão notas sem eles saber a matéria. Temos aí alguns casos de alunos complicados e têm sido ajudados. Muitas vezes eles nem querem a ajuda e não fazem nada por isso, mas...nesse aspecto têm sido ajudados” (entrevista/professor 8).

Questionados os professores que fazem parte da presente amostra acerca dos castigos/sanções disciplinares que são aplicados aos alunos em contexto de sala de aula (aos que não cumprem algum dos seus deveres ou que têm problemas de comportamento), estes referem que *“quando o aluno não quer [...] estar na aula, envio-o para o GOPI”* (entrevista/professor 4).

Neste âmbito, os professores da presente amostra mostram-se concordantes com o *“envio dos alunos para o GOPI, porque [acham] que, [por um lado é], diminuída a indisciplina dos alunos na escola”* (entrevista/professor 5), porque assim pode-se

“retirar o aluno da aula, [...] por causa dos alunos que querem aprender e trabalhar e para o professor dar a sua aula”. Contudo, por vezes, “[...] os resultados [...] não têm os efeitos que se pretendem porque o objectivo é levar o aluno juntamente com o professor que está lá, a reconhecer [...] o seu erro. Ele, na altura reconhece o erro, compromete-se a melhorar mas na semana seguinte ou na aula seguinte está a fazer o mesmo” (entrevista/professora 1).

Deste modo, o poder disciplinar exercido pelos professores sobre os alunos que são enviados para o GOPI, revela-se

“uma estratégia que resulta mais para o professor e para o resto da turma do que propriamente levar o aluno a mudar o comportamento. Acho que é uma treta. [...] até os relatórios para os directores de turma como o aluno reconheceu o erro, comprometeu-se a melhorar [...] não se vê os resultados. Embora na prática esses relatórios aos directores de turma deixaram de ser enviados do GOPI, a partir do mês de Fevereiro” (entrevista/professora 1).

No que concerne aos castigos/sanções disciplinares que são aplicados aos alunos, mas agora em contexto de extra sala de aula, os professores mencionam que, por um lado, *“depende da actuação do director de turma. Este processo passa por chamadas de atenção, [ou] chamar os encarregados de educação”* (entrevista/professora 1), procedimento que leva *“os pais [a saírem] da escola chateados, que vão fazer e acontecer em casa. Se fazem ou não, não sei”* (entrevista/professora 3). Os professores também referem que um outro

“castigo foi terem de escrever o que fizeram de errado na escola e no dia seguinte tiveram que trazer assinado. Um aluno disse logo: Eu não levo para assinar. Ou então apanho o BI do meu pai e assino por ele. Mas já tive melhor. Um aluno trouxe o recado assinado com o carimbo do pai” (entrevista/professora 3).

Para o caso de castigos/sanções disciplinares também o Director utiliza o poder funcional hierárquico sobre os alunos, que lhe advém do cargo que ocupa na estrutura organizacional da Escola Lua – Sol e abriga os alunos à sua *“permanência no átrio da [entrada principal da] escola, para presumível reflexão”* (entrevista/professora 7), onde *“este ano sentam os alunos [...]”* (entre-

vista/professor 8). No que diz respeito à opinião dos professores da presente amostra relativamente à aplicação deste poder disciplinar sobre os alunos, estes mostram-se discordantes, ao alegarem que:

“este castigo é para o professor que vai dar a aula a seguir ao intervalo em que o aluno esteve sentado à porta do Director. Começa a aula e, temos logo alunos a pedir para ir à casa de banho. [...] sentados eles estão todos contentes a verem os professores a passar e os pais a entrar na escola e a verem. Acho que dá mau aspecto” (entrevista/professor 3);

“nesta escola funciona pelo medo. Não concordo com esta dominação” (entrevista/professor 4);

Neste âmbito, uma professora diz que *“Não é uma questão de concordar ou não, o aluno comete faltas de indisciplina deve ser chamado à atenção consoante a gravidade da falta”* (entrevista/professora 6) e outra professora é de opinião que

“parece-me que a situação não deve passar por estas medidas. Atendendo à reincidência, o aluno e encarregado de educação deveriam ser confrontados com a realidade e em conjunto, serem tomadas outras medidas” (entrevista/professora 7).

Refere um professor que se

“os pais concordassem [deveria ser aplicado serviço cívico]. Porque já tem acontecido a aplicação de castigos do género: varrer a escola, limpar vidros, ajudar na cantina sem a autorização dos pais e, depois eles entram na escola e pedem contas ao Director. Porque os filhos não são empregados” (entrevista/professor 3).

Contudo, um outro professor manifesta-se de forma negativa: *“obrigar um aluno a limpar vidros ou a limpeza das casas de banho, não concordo”* (entrevista/professor 8).

Questionados os professores sobre se é norma os professores, o Director, o Director de turma ou os Auxiliares da acção educativa realçarem o aproveitamento ou comportamento excepcional de algum aluno, uma das directora de turma entrevistadas refere que utiliza o poder de recompensa

“no caso dos alunos mais mal comportados [...] para servir de estímulo. Para o aluno sentir que deve continuar com esse comportamento. [...] se estamos sempre a repreender, a repreender acaba por funcionar ao contrário do que se pretende. Em vez de tentar corrigir, se calhar agrava, porque eles portam-se mal para chamar à atenção. O reforço positivo, não só aos bons alunos porque esses já sabem embora seja sempre bom ouvir um elogio mas é melhor ainda e faz mais falta ainda aos alunos mais problemáticos. A esse é mesmo importante quando eles têm um gesto que é contrário ao habitual” (entrevista/professora 1).

Também é referido que *“A tendência é realçar os casos negativos”* (entrevista/professora 7) e que *“os que dão problemas na escola, os [...] mal comportados não tem mérito escolar e outros*

méritos” (entrevista/professor 8). Contudo, professores há que dizem: *“Não tenho conhecimento. [...] como professor costumo destacar, na entrega das notas dos testes, os bons resultados”* (entrevista/professor 4) e outros costumam *“dar os parabéns aos alunos que se portam bem”* (entrevista/professor 5). Contudo, *“Este ano pelo que sei [...] foi criado os quadros de excelência e [de] mérito para os alunos com maior aproveitamento e obviamente que para estes alunos, realçam o seu bom comportamento”* (entrevista/professora 6).

No que concerne ao poder como autoridade, inquestionável dentro da organização escolar, este é alicerçado, segundo dois professores da presente amostra, no direito legal de tomar decisões, pelo Director da Escola Lua – Sol, implicando, sempre, submissão mesmo que involuntária dos outros actores escolares. Pois quem manda na Escola Lua – Sol *“É o Director”* (entrevista/professor 8) e *“Neste momento é o (nome do Director)”* (entrevista/professor 4).

Por outro lado, os outros professores da presente amostra referem que o poder formal na Escola Lua – Sol não está circunscrito porque *“todos acabam por ter o seu poder”* (entrevista/professora 1), visto que *“no âmbito das minhas competências também mando. [Mas] Quem manda verdadeiramente é o Ministério da Educação e eles [Director, subdirector e adjuntos] estão aqui para procurarem fazer cumprir o que ele determina”* (entrevista/professora 3). No entanto, *“o órgão de maior responsabilidade na escola e de supervisão desta gestão é o Conselho Geral”* (entrevista/professora 6), pese embora, *“O grupo de professores a quem a Direcção se deixa rodear, por interesse mútuo”* (entrevista/professora 7), exerce o seu poder de influência na acção organizacional da Escola Lua – Sol.

Questionados os elementos da presente amostra docente relativamente às relações de poder entre o Director e os alunos da Escola Lua – Sol, dizem estes que estas relações são do tipo:

“Creio que é boa pessoa. Os alunos tem que ter algum respeito, este respeito tem a ver com algum medo” (entrevista/professor 8);

“poderá ser um bom líder, se corrigir algumas das suas facetas. Primeiro tem que se controlar mais, segundo tem que ser mais polido, terceiro tem que ser mais democrata” (entrevista/professor 2),

“os alunos não gostam dele. Já quando ele era professor não tinham grande relação como ele. Agora continua essa má relação. É uma pessoa que não dialoga com os alunos. Berra muito com eles. Eles dizem [...] aqui tudo funciona pelo medo” (entrevista/professor 4);

“por vezes é pouco cordial quando se trata de chamá-los à atenção mas é a forma peculiar que ele apresenta” (entrevista/professora 6);

“ainda é inexperiente no cargo. Não é bom ouvinte, age estritamente, e só de acordo com quem delegou funções. Da relação que mantém com os alunos, retrata ter pouca disponibilidade positiva e afectiva. Procura exercer o autoritarismo” (entrevista/professora 7).

Relativamente às relações (de poder) que os professores mantêm com os alunos, estas estão ligadas ao exercício do seu poder pessoal ou referente, tendo em conta que todos os elementos mencionam que:

“tento manter uma boa relação com eles” (entrevista/professora 1);

“Acho que mantenho uma boa relação. Quando tenho que me zangar com eles zango mas também falo com eles” (entrevista/professor 2);

“Acho que tenho uma boa relação com eles” (entrevista/professora 3);

“Eu penso que tenho boa relação com eles” [...] (entrevista/professor 4);

“Acho que tenho boa relação com os alunos” (entrevista/professor 5);

“Procuro [...] ter relações de excelência com todos os alunos da escola” (entrevista/professora 6).

“A minha relação com eles é excelente” (entrevista/professor 8).

Veja-se que estes discursos contrariam a opinião que os alunos têm sobre os professores. Há, contudo, uma professora da presente amostra que refere que, em contexto organizacional escolar, estabelece várias relações de poder com os alunos ao

“manter uma relação de respeito mútuo [professora/alunos], de exigência e de cumprimento das regras. [Mas também, relações de poder pessoal ou referente, ao] ser sensível aos problemas individuais, de aceitação das diferenças e mostro-me disponível afectivamente. Sou assertiva. Procuo assumir o papel de modelo responsável” (entrevista/professora 7).

Neste âmbito, a generalidade dos elementos da amostra docente (em maior ou menor grau) entende que a autoridade dos professores, em contexto escolar, está diminuída. Por um lado, em contexto extra aula, quando

“O professor passa num corredor tem que pedir licença para passar. [...] deixam-se estar onde estão. Sentam-se nas escadas de qualquer maneira [...], atiram as pastas contra as portas da sala de qualquer maneira. Não respeitam. Hoje, [...] quando [os alunos] estão a fazer asneiras, se passa um professor continuam na mesma. E se ele diz alguma coisa, ainda respondem mal” (entrevista/professora 3).

Por outro lado, em contexto de sala de aula o professor tem *“que pedir licença para começar a aula. [...] Antigamente existia medo na escola, hoje nem respeito existe”* (entrevista/professora 3).

No que concerne às opiniões que a presente amostra docente possui acerca das relações que os assistentes operacionais mantêm com os alunos, estas opiniões são do tipo:

“Depende muito dos auxiliares. No caso do porteiro, os alunos utilizam papéis e conseguem estratégias para sair. Quando está lá um auxiliar mais severo não conseguem fazer o que fazem com outros mais benevolentes. Digo isto porque quando esta lá um ou outro auxiliar eles nem tentam sair, quando está lá outro eles saem. Há funcionários que os alunos conseguem enganar” (entrevista/professora 1);

“Os auxiliares da acção educativa têm uma tarefa um bocado árdua. Embora muitas vezes se demitam um bocado das suas funções. Estão entre a espádua e a parede. Também se actuam, aqui D´el rei que actuam, se não actuam, aqui D´el rei que não actuam. Um pau de dois bicos. Se estão no pavilhão, não vigiam o exterior. Se estão no exterior deixaram o pavilhão abandonado. Principalmente devido ao espaço físico grande que a escola tem. Temos que ter a consciência que o perímetro desta escola é 1 quilómetro. Com vasta zona verde, com pavilhões bastante dispersos. É claro que eles não podem estar em toda a parte. Depois às vezes têm relações amistosas de mais com os alunos. Deviam ser mais exigentes” (entrevista/professor 2);

“[...] De uma forma geral preocupam-se com os alunos. E estão sempre atentos” (entrevista/professora 3);

“Penso que é boa” (entrevista/professor 4);

“[...] cumprem o seu papel” (entrevista/professora 6);

“nem sempre é a mais conveniente e adequada” (entrevista/professora 7).

Relativamente às relações (de poder) entre o corpo docente da Escola Lua – Sol, os professores da mostra referem que neste momento existe

“muita hipocrisia. Com o novo sistema de Avaliação [docente] e de Direcção [administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação], existe uma necessidade de servilismo, de ser simpática e sem poder crítico. Isto é o princípio da ditadura. Come e cala. Sem falar nos bufos. Eu comecei a trabalhar em 19 73 e, nessa altura havia bufos, mas eram comandados pela tutela. Agora os bufos são comandados por interesses. Quando há ditaduras encapotadas em democracia é um desastre” (entrevista/professor 2);

“[...]procuro ter relações de cordialidade com todos eles e acho que é recíproco” (entrevista/professora 6);

“Sinto que não caminhei a par dos meus colegas, quanto aos jogos táticos e de interesses. Tenho procurado manter o mesmo sentido ético e de responsabilidade profissional, desde o início da carreira. Não me revejo na escola, cujo interesse o dos professores é prioritário [em detrimento do dos alunos]. A relação que mantém comigo é de pouca franqueza e de reserva” (entrevista/professora 7);

“Tenho a certeza que tenho aqui gente que gosta de mim, sem a pretensão de querer que toda a gente goste de mim. Mas, alguns eu sei que gostam de mim” (entrevista/professor 8).

Neste âmbito, mas agora tendo em conta as relações (de poder) entre os professores e os encarregados de educação, estas são do tipo:

“Há de tudo. Há os pais interessados que acompanham os filhos na escola. Há os pais que só se preocupam quando são chamados à escola para questões disciplinares ou outros. Depois há aqueles que só se preocupam que o filho venha para a escola. E há os que ficam chateados porque é que a escola não os tem, também, ao fim de semana. É muito variado” (entrevista/professor 2);

“Acho que os pais têm uma boa relação com a Escola, mais directamente com os Directores de Turma” (entrevista/professor 5);

“É uma relação nem sempre a mais próxima e oportuna” (entrevista/professora 7);

“Alguns pais o que querem é que não os chateie. Muitos, como normalmente só são chamados quando há problemas, eles, o que querem é não vir à escola. Claro que quando eles vêm à escola é para ouvir mal dos filhos e ninguém gosta de ouvir mal dos seus filhos, mesmo quando as coisas não são famosas. Claro que se devia ter cuidados redobrados a falar com os pais e às vezes esses cuidados não são os melhores. [...] Há vários tipos de pais: alguns despacham os filhos para a escola. A escola que se desenrasque; há outros pais que os professores é que sabem e há outros que os professores não sabem nada. Há muitos pais, que de facto não dão muita importância à escola. [...], acredito que muitos pais não possam vir à escola, a entidade patronal não aceita faltas ao trabalho” (entrevista/professor 8).

Quanto às relações de poder que emergem entre o professor e os alunos, em contexto de sala de aula, por um lado, os professores da presente amostra referem que na interacção pedagógica os alunos *“medem o professor ao dedo”* (entrevista/professor 2), ou *“apalpa o pulso ao professor e conseguem ver com quem conseguem fazer isso e com quem não conseguem”* (entrevista/professora 1).

Contudo,

“é preciso que o professor, também, permita. [...] é difícil saber quando é que se pode dar um bocado da corda ou esticar a corda. Um professor que eu tive dizia: dou guita ao papagaio mas também tiro a guita ao papagaio. Esta expressão define muito bem o que devemos fazer. Hoje, o professor não pode ser autoritário, que não se pode confundir com autoridade” (entrevista/professor 2).

Ou, então, os alunos

“fazem chantagem [...] com alguns professores, se o professor for [...] severo pode ou não influenciar os resultados que se espera do aluno, mas tem muito a ver com [o poder pessoal], a [...] maneira de ser do professor. Porque os [...] alunos utilizam umas estratégias com uns professores e com outros não as utilizam. [...], tem a ver com a maneira de ser do professor” (entrevista/professora 1).

Por outro lado, a capacidade que alguns alunos têm de actuar e de resistir à acção pedagógica em contexto escolar tem a ver com o pouco reconhecimento e valorização dos saberes que o professor ministra, porque *“Os alunos não valorizam o professor pela parte pedagógica e científica. Quase que arrisco, 50% dos alunos andam aqui só para passar [de ano escolar]”* (entrevista/professor 2).

Tal como no-lo é assinalado em outras investigações, nomeadamente a de Delamont (1987), Afonso (1991a), Giroux (2001), Apple (2001) também, neste caso, a cultura de origem dos alunos da Escola Lua – Sol medeia o processo de significados veiculados no contexto escolar.

Assim,

“É usual ver alunos com telemóveis de gama alta, no entanto mais de 50% dos alunos desta escola têm subsídios, escalão A ou B. [...] os alunos em casa foram habituados, desde pequenos, a ter tudo. Portanto, para fazerem alguma coisa [na escola], [...] têm que ter, também, uma contrapartida. Na escola, este tipo de edu-

cação dada na família está a ter repercussões negativas, na forma de estar dos alunos e de se assumirem enquanto tal” (entrevista/professor 5).

Contudo, segundo os professores da nossa amostra,

“a Vila [onde a Escola Lua – Sol está inserida] é uma zona que tem grande desemprego, o que tem influenciado a desestruturação crescente da família. Deste modo, as relações parentais, são [...] instáveis, que os alunos não se conseguem concentrar nas aulas. Não nos podemos esquecer que já são adolescentes. Depois os pais] que trabalham, não têm horário certo e os filhos estão sozinhos até às tantas” (entrevista/professor 4).

Ora, num contexto familiar deste tipo, a escola adquire uma nova centralidade na educação das gerações jovens, tendo em conta que os pais abdicam da sua função educativa,

“deixando os alunos a mercê da escola dando a responsabilidade total aos professores como sendo estes os protagonistas para resolver todos os problemas que a sociedade enfrenta, desperdiçando o seu tempo de ensinar” (entrevista/professora 6).

Deste modo, as escolhas culturais de alguns alunos emanam, segundo alguns dos inquiridos,

“Do facto da maior parte dos alunos estar entregue a si mesmo, de não terem quem sirva de referência e quem controle as suas atitudes, explica a situação [de formas de resistência às regras e normas instituídas pela organização escolar] ” (entrevista/professora 7).

Tal como no-lo é dito em outras investigações (Freire, 1986, Giroux, 1993) também, neste caso, o poder da estrutura formal da Escola Lua - Sol tenta abafar a cultura popular de alguns dos seus alunos, tentando fazer com que estes *vistam o fato* de personagens passivos, até porque se *“o professor chamar à atenção [...] eles aceitam”* (entrevista/professor 8). E

“os alunos acham que são os professores que têm que fazer o esforço. Tudo é uma chatice para eles. As aulas são uma seca, como eles dizem. Eles acham que tudo que exige esforço não é para eles. Daí pouco trabalhavam em casa” (entrevista/professor 4).

Contudo, para alguns alunos este paradigma de escola veda-lhes as oportunidades experienciais que lhes permitem desenvolver as suas capacidades de pensar e de actuar em liberdade, o que, no entendimento dos professores da amostra e percebido assim: Os alunos

“Não sabem é estar numa aula porque se calhar nunca lhes exigiram saber estar. Não sei. Porque essa história de serem hiperactivos, qualquer problema são hiperactivos, os antigos para os hiperactivos tinham remédio mas...o respeito que era imposto em casa, nós respeitávamos” (entrevista/professor 8).

Assim, é neste contexto organizacional de relações de poder que o poder formal do professor é questionado pelos alunos, atendendo a que

“O professor foi visto [no passado] como uma pessoa que era necessário respeitar, hoje a sociedade não lhe confere esse valor e os princípios de respeitabilidade perderam-se no tempo, [desiderato que se deve à] ausência da célula familiar, que quase não existe” (entrevista/professora 6). *“E isso reflecte-se na escola. [No entanto], eu sei que estas coisas oscilam. A ideia que eu tenho é que as gerações que tiveram determinados comportamentos, depois não querem que os filhos os tenham assim”* (entrevista/professor 8).

Como outras investigações no-lo reportam (Grácio, 1986, Dubet, 2001, Canário *et al*, 2001, Stoer, 2008, Bourdieu e Champagne, 1999, Gomes, 2009) também o contexto escolar da Escola Lua – Sol é constituído por alunos com *“referências [...] que não têm a ver com a cultura escolar”* (entrevista/professora 3), *“a escola não lhes diz nada”* (entrevista/professor 8). Este indicador emerge, por um lado, da desvalorização da instituição escolar, por parte dos alunos, ao entenderem a sua frequência como *“uma obrigação sem perspectiva”* (entrevista/professor 8).

Por outro lado, segundo um professor da presente amostra, a frustração de expectativas, em relação à instituição escolar deve-se ao facto de que *“alguns [alunos] têm sucesso sem precisarem da escola e outros [alunos] que se esfalfaram a estudar não estão a trabalhar. Eles ouvem as conversas em casa... Mais um licenciado”* (entrevista/professora 3).

Deste modo, à escola que permitia a mobilidade social ascendente, pese embora a selecção que fazia dos alunos para a frequentar, sucede-se uma escola que, embora acolha todos os alunos, produz frustração e desencanto nos mesmos e nos

“pais que não vêem na escola a alavanca de promoção para os filhos. [...] É claro que os pais querem o melhor para os filhos, mas não terão...o que eles vislumbram na escola [...] é uma passagem que os filhos terão que fazer e que têm que sair o mais rápido possível. Repara que a maioria destes encarregados de educação têm a 4ª classe, que era o ensino obrigatório, e outros nem a 4ª classe têm” (entrevista/professor 8).

É, então, na perspectiva destes actores, num contexto exógeno à Escola Lua – Sol, pautado por um *“nível socioeconómico das famílias [...] baixíssimo [...]”* (entrevista/professor 8), que as relações de poder com o meio, emergentes da educação não formal ministrada por outras instituições, concorre com a educação formal escolar, porque os que *“andam na escola de futebol do (nome do clube) não precisam de estudar”* (entrevista/professora 3), visto que *“os jogadores A e B ganham muito dinheiro, são famosos e muitas vezes com esta ilusão sacrificam o estudo”* (entrevista/professor 8).

Questionados os professores da presente amostra relativamente aos poderes que os alunos têm em contexto escolar, estes referem:

“Têm mais poderes do que efectivamente possa parecer” (entrevista/professora 1);

“Para mim, o maior poder dos alunos são em maior número na escola” (entrevista/professor 5);

“A maior parte dos alunos sabem que tudo roda a favor deles” (entrevista/professora 6);

“O de se sentirem actores principais” (entrevista/professora 7);

Como em outras investigações no-lo é dito (Crozier, 1981, Afonso, 1991a), também na Escola Lua – Sol as relações de poder *assentam em pilares desnivelados*, atribuídos a cada actor educativo em função da sua posição hierárquica, na estrutura organizacional educativa. No entanto, existe *“O poder do número. Sem alunos não há escola”* (entrevista/professora 3), o que nos remete para o facto de nem sempre a escola assegurar a submissão de alguns alunos, apesar de combinar o poder normativo com o poder coercitivo. Assim, e apesar de

“O professor [...] ditar as normas dentro de uma sala de aula, [...] com turmas mais complicadas, com alunos mais desafiadores, muitas vezes esses poderes acabam por não conseguir impor-se [...], [porque] muitas vezes não consegue impor esse poder, [...], não consegue impor o poder que deveria impor” (entrevista/professora 1).

Ou, então, *“O professor tem poder, mas tem que adaptar-se às necessidades da turma, aos problemas e aos comportamentos dos alunos”* (entrevista/professora 1).

É neste contexto escolar que o poder informal dos alunos emerge, consubstanciado em formas de resistência evidenciadas pela capacidade, por um lado, de *“muitas vezes tentarem negociar ou fazerem chantagem com os professores. Eles sabem que influenciam directa ou indirectamente a maneira de actuar do professor”* (entrevista/professora 1) e assim *“conseguem manipular uma aula ao ponto da aula não ser dada”* (entrevista/professor 2) ou, ainda, *“exercem uma certa pressão de laxismo relativamente às matérias que lhe são ensinadas”* (entrevista/professora 6).

Quanto ao poder de grupo dos alunos este emerge, por exemplo, assim:

“se tiverem um bom líder. Já me aconteceu numa turma, que só descobri quem era o líder, que colocava os outros colegas a destabilizar a aula, mas ele não era apanhado, [...]. Eu sabia que havia alguém a liderar aqueles comportamentos da turma. Só que o aluno era tão bom líder, que programava tudo com os colegas nos intervalos. Eles actuavam nas aulas, mas ele não era detectado. Depois era bom aluno, tinha níveis 4 e 5. Ninguém desconfiava dele. Punha os palermas dos colegas a actuar nas aulas” (entrevista/professor 2).

Ainda na opinião dos professores entrevistados, a obediência aos professores será tanto mais efectiva quanto mais os alunos entenderem que são *“os subordinados e nós os subordinan-*

tes” (entrevista/professora 1), atendendo ao facto que *“o professor tem sempre possibilidade de os controlar”* (entrevista/professor 8), o que exige que o professor tenha *“uma postura completamente diferente de uma turma para outra, porque os próprios alunos assim o exigem”* (entrevista/professor 2).

Neste contexto organizacional escolar onde vigoram relações de poder assimétricas, mas nem sempre, os alunos interpretam os actos dos professores reagindo e utilizando a capacidade de *“jogar com as características pessoais do professor. Não tenho dúvidas sobre isso. Aliás é frequente, os alunos dizerem, comentarem entre eles: foi com o professor X porque se fosse com o professor Y já não”* (entrevista/professor 8).

Todavia, segundo a amostra docente, paralelamente à valorização das características pessoais do professor ou de referente, por parte dos alunos, *“que depende da simpatia ou empatia que têm com o professor* (entrevista/professor 2) os alunos valorizam, também, o poder de especialista dos

“professores porque se [...] não sabem responder de imediato [a alguma questão], os alunos comentam logo: até o professor X não soube responder. Na generalidade eles observam o comportamento do professor e autoridade que o professor tem [...]. Se os alunos vêem que o professor sabe, acabam por ter outro respeito” (entrevista/professor 8).

No que concerne, ainda, aos poderes que os professores têm sobre os alunos, os elementos da amostra docente referem que o poder de cargo dentro da organização escolar ou *“O estatuto que [...] dá a profissão”* (entrevista/professora 3) é insuficiente para *“conseguir impor-se”* (entrevista/professora 1) à capacidade que alguns alunos têm em resistir à acção pedagógica, o que

“[...] faz com que o professor se sinta menos realizado, [...] [principalmente quando] planificou determinada aula [...] e, depois, sai-lhe tudo completamente ao contrário, não consegue concretizar tudo o que pretende e [...] isso acontece porque a turma em questão não permite” (entrevista/professora 1).

Contudo, os professores da amostra referem que os poderes que têm sobre os alunos advêm *“de ser adulta e ter por detrás um conjunto de conhecimentos, para lhes transmitir [...]”* (entrevista/professora 3) e *“de saber mais que eles, [...]”* (entrevista/professor 8).

Neste contexto organizacional, tal como na investigação de João Formosinho (1980), também um professor da Escola Lua – Sol refere que as bases que lhe dá *“poder [...] é ser professor, [emanado] do poder instituído, [que suporta a sua superioridade formal em relação ao alunos] até porque está escrito o que cada um pode na instituição, [e] ser mais velho”* (entrevista/professor 8). Contudo, o poder autoritativo ou de *“autoridade que [...] confere a profissão”* (entrevista/professor

5), tem *“sido diluído ao longo dos tempos. [Há] uns anos, poucos [alunos] punham em causa o professor, hoje já não”* (entrevista/professor 8).

No entanto, alguns professores da presente amostra referem que a sua superioridade formal dentro da Escola Lua – Sol lhes advém, *“da autoridade do cargo que ocupamos”* (entrevista/professor 4), o que lhes permite *“exigir respeito, [...] e fazer cumprir [as normas]”* (entrevista/professora 7). Simultaneamente, consideram *“não ter tanta certeza se eles [os alunos] o entendem assim, porque com a autoridade dos pais está tão fragilizada [...] os alunos acham que podem fazer tudo”* (entrevista/professor 4).

Neste registo, é considerado por uma professora da amostra que a posição hierárquica do professor, na organização educativa, não chega para que tenha poder. Para que tal aconteça, tem *“que haver reciprocidade de respeito [entre os professores e os alunos da Escola Lua – Sol]”* (entrevista/professora 6), o que implica um “modelo mais relacional” entre alunos e professores.

Neste paradigma de escola, as possibilidades de os alunos e de os professores criarem novas visões do mundo não são possíveis, atendendo que ambos os actores escolares ainda não encontraram a forma de saber problematizar as certezas escolares, no sentido de se evitar que o tempo escolar dos alunos seja ocupado com

“[...] tudo menos com o que está a ser dado na aula. Riem, conversam, mexem no telemóvel e não passam para o caderno os exercícios da aula” (entrevista/professor 4);

“Conversas entre eles e faltas de material” (entrevista/professor 5);

“Desinteresse, desobediência, contestação e revolta” (entrevista/professora 7);

“esquecimento de que estão numa sala de aula e tenho que os chamar à atenção” (entrevista/professor 8).

c) Os Discursos das Encarregadas de Educação

No que concerne à percepção que as encarregadas de educação da nossa amostra têm acerca das relações de poder entre os vários actores educativos, com particular focalização nos alunos, estas mães mencionam que, da sua experiência enquanto alunas, *“Já no meu tempo tínhamos grupos”* (entrevista/mãe 1), e, agora, como encarregadas de educação, por vezes, os alunos comunicam uns com os outros para se

“organizarem [...] para deixar umas recordações no carro da professora muito desagradáveis. Nós temos alunos maquiavélicos. [...], cobriram o carro da professora de autocolantes. [...] e esquivarem-se uns para cada lado, e entraram nas casas de banho” (entrevista/mãe 2).

É assim, que o poder de grupo dos alunos por vezes se revela, porque *“Normalmente quando há asneiras, a iniciativa não é só dum [aluno. É em grupo que] fazem distúrbios como por exemplo dar cabo do papel higiénico todo [nas casa de banho], riscar paredes e nas aulas desrespeitar os professores”* (entrevista/mãe 1). E, em contexto de sala de aula,

“têm poderes maquiavélicos que põem os professores fora de si. Às vezes com imensa piada e a restante sala entra em alvoroço. Há alunos que têm poder de liderança e são capazes de ameaça aos colegas para actuarem na aula de determinada maneira, porque senão são apelidados de “betinhos” e os alunos não querem ser rejeitados pelos colegas, pelo grupo” (entrevista/mãe 2).

Questionados as mães da presente amostra sobre se na sua opinião os alunos são prejudicados ou beneficiados por pertencerem a um grupo ou a grupos detentores de poderes, estas referem que

“Depende do professor, mas acho que sim. Não sei porquê, mas acontece, não só nesta escola mas em geral. Acho que sim. Lido com vários professores nesta escola, como noutra escola e sei que é um bocado assim. Tenho imensa pena que seja assim, mas é mesmo assim” (entrevista/mãe 1);

“Rotulando os alunos...isto não devia acontecer. Mas sempre se ouviu histórias dessas. [...] os professores com os alunos poderão reagir dessa maneira. [...] É pena que isso aconteça, não deveria. [...] Haver exclusão por esta razão ou por outra, [...] Mas favorecer porque é simpático...é complicado porque os alunos são seres humanos. Espero que não se note...” (entrevista/mãe 2).

Contudo, uma mãe refere que os encarregados de educação, actualmente, *“estão mais atentos [...] a isso”* (entrevista/mãe 2) e a outra diz mesmo que *“os pais deviam estar mais presentes na vida dos filhos. Principalmente daquelas crianças que têm problemas”* (entrevista/mãe 1).

Apesar de assim pensarem, também são de opinião que a relação que os pais/encarregados de educação mantêm com a escola/professores e Director, e segundo as mães da presente amostra, *“é muito fraca”*, até porque:

“Muitos pais estão afastados da escola, ou é a escola que os afasta. Ou são eles que desistem dela, da escola eventualmente. Mas a escola não pode desistir dos pais, [nomeadamente dando] aval [...] à Associação de Pais [que] é muito pouco ou nenhum. Eu estou na Associação de Pais porque o meu filho aprende ali, cresce ali e é na escola que se faz um homem” (entrevista/mãe 2).

Neste âmbito, e questionadas as mães da presente amostra se Escola Lua – Sol tem uma política clara de promoção da participação dos pais na acção da vida escolar, estas referem que

“A escola fala sempre dos pais. Sempre. Nos bons e nos maus momentos. Os pais estão sempre presentes, quanto mais não seja em todos os documentos, a lei assim o abriga. [...] a presença dos pais está em todos os documentos e em todos os sítios. Porque nós somos os pais dos alunos da escola” (entrevista/mãe 2).

Esta falta de capacidade que os encarregados de educação e em particular da Associação de Pais possui em influenciar a tomada de decisões nas várias estruturas da Escola Lua – Sol é entendida pelas mães como emergente da falta de poder decisório destes actores educativos, atendendo a que

“do salto do papel [ou dos documentos externos e internos] [...], para a escola, vai uma grande distância. Por exemplo a escola não arranja um sítio para a Associação de Pais reunir, para fazer reuniões com os pais. [...], [é] muito importantes, os pais sentirem-se acolhidos, bem recebidos, bem - vindos à escola. Eu já presenciei e sofri [...] algumas situações menos agradáveis relativamente à presença dos pais na escola, que não eram bem-vindos e havia desconfiança. Mas a Associação de Pais só teve e tem o intuito de colaborar e ajudar. Mas é evidente que se as pessoas estão dispostas a ajudar e a colaborar [mesmo assim] são mal vistas” (entrevista/mãe 2).

Contudo, as relações de poder seriam mais simétricas entre a Escola Lua – Sol e a Associação de Pais *“se o envolvimento dos pais fosse maior, era diferente”* (entrevista/mãe 2).

Ora, segundo uma mãe da presente amostra os professores da Escola Lua – Sol têm que se assumir como profissionais de ensino, porque os encarregados de educação, também, têm *“vida cá fora, [...] Nós temos o trabalho cá fora da escola e os professores têm o trabalho na escola [...]. Toda a gente tem a sua vida. Estamos sempre ligados. Os professores e os pais estão sempre ligados [...]”* (entrevista/mãe 2).

É, então, numa relação de reciprocidade que professores e encarregados de educação devem trabalhar para terem êxito na formação integral dos alunos, atendendo a que

“É importante que os professores saibam que os pais estão presentes na vida do filho. O professor tem que saber que quando é preciso... mandar uma carta os pais estão lá. Isso é muito importante. O professor é uma coisa muito importante na vida de um aluno, é a informação, é o saber...é o professor” (entrevista/mãe 2).

Todavia, e segundo a opinião de uma mãe, os professores

“estão constantemente a serem molestados por estas coisas da legislação, das reuniões...mas os pais também. [Apesar de considerar que] a profissão de professor [...] tem muita mais graça e importância que muitos dos pais dos alunos não têm a percepção certa. Mas uma coisa é certa. O professor é o saber, o professor é o companheiro” (entrevista/mãe 2).

Pedido as mães para darem a sua opinião sobre quem manda na Escola – Sol, respondem que é “O Director” (entrevista/mãe 1), e

“segundo a lei seria o Conselho Geral onde estão presentes pais, funcionários, professores, onde as ideias... O Conselho Geral tem que emitir opinião sobre os assuntos da escola, em função das informações que nos são dadas. O Conselho Pedagógico bla, bla, mas é o Conselho Geral” (entrevista/mãe 2).

Pedimos ainda às mães para darem a sua opinião acerca da relação que o Director mantém com os alunos da Escola Lua – Sol. Foi mencionado que “ [...] é boa” (entrevista/mãe 1) e, também, que o director:

“Não é muito simpático. O actual Director já tinha sido professor na escola e já tinha sido Vice – Presidente do último Conselho Directivo logo já conhece a escola. Como Vice – Presidente do último Conselho Directivo era conhecido como justiceiro, era ele que tinha que chamar os alunos que se portavam mal. Como [...] Director parece-me uma pessoa empenhada, bastante interessada em mostrar trabalho e [...] espero que continue e que faça o que a escola precisa, [...] que elimine as lacunas de tanto tempo de falta de actividade, de inércia que o nosso agrupamento e a nossa escola tinha. Esta escola tinha muitos “Velhos do Restelo” e continua” (entrevista/mãe 2).

No que concerne à relação dos professores da Escola Lua – Sol com os alunos, foi referido pelas mães que “é muito boa” (entrevista/mãe 1), porque, “Na generalidade [...] são bons profissionais. [...] Eles são profissionais, é o trabalho deles e trabalho é trabalho” (entrevista/mãe 2).

Também no que diz respeito à relação dos assistentes operacionais com os alunos da Escola Lua – Sol, foi mencionado que é “boa” (entrevista/mãe 1), apesar de não saberem as razões porque

“este ano [lectivo alteraram a sua postura, pois] levaram uma lufada de ar fresco, não sei o que se passa, até o sorriso foram buscar não sei onde. Gosto. Acho que a disposição, apesar daquela batinha aos quadradinhos e às risquinhas, estão mais frescos, mais leves as senhoras e os senhores. Sei lá...” (entrevista/mãe 2).

Relativamente às relações de poder entre os actores escolares e os alunos da Escola Lua – Sol, as encarregadas de educação referem que “os jovens, hoje em dia, têm muita tendência para isso, [para resistir ao poder instituído, no entanto] são os pais que fazem um bocado disso” (entrevista/mãe 1). No entanto:

“os [alunos] mais rebeldes devem pôr os cabelos em [pé ao professor]. [Porque não estão habituados] a sistematizar o estudo [...]. Depois começam a perder o fio à meada. [E] O professor tem que dar a matéria e não tem tempo de parar com os alunos que não querem. Eles têm que saber” (entrevista/mãe 2).

Então, e segundo as mães da amostra, este poder de perito ou de resistência de alguns alunos, resulta, por um lado, de *“eles em grupo fazem coisas... mas há certos limites [...] eles têm de [...] parar”* (entrevista/mãe 1). E isso, *“Depende dos pais”* (entrevista/mãe 1). Alguns pais têm *“falta de tempo para eles [filhos]. Os pais não têm tempo para os filhos e, então tentam comprar os filhos, é a forma encontrada para os compensar. Depois cada filho é ele próprio. Cada criança é ele próprio”* (entrevista/mãe 2).

Nesta configuração de acção organizacional onde as relações de poder são tendencialmente assimétricas, elas convertem-se em relações mais simétricas ou, pelo menos, as relações assimétricas são questionadas pelos alunos. Veja-se que:

“os alunos questionam os professores.... Os alunos fazem coisas que nós como alunos não fazíamos. Nunca faria, nem nunca deixaria um colega meu fazer. Como é que ele [professor] consegue lidar com alunos, que mal entram na aula olham uns para os outros e vamos lá começar a bagunça” (entrevista/mãe 2).

Neste contexto, e segundo uma das mães da Escola Lua – Sol, por um lado, o poder pessoal do professor é crucial, apesar de que *“se tem vindo a dar mais importância ao científico e o seu poder pessoal tem ficado de lado. Hoje, [os alunos] exigem mais do professor e cada vez [este] tem menos tempo para o aluno”* (entrevista/mãe 2). Mesmo assim, é exigido ao professor um poder cognoscitivo que vai além dos conhecimentos académicos aprofundados num determinado domínio do saber. Pois,

“É muito bonito ouvir o aluno a dizer... ai o meu professor. Nós até conversamos sobre isto. Pode o assunto não ter a ver com a matéria da disciplina, mas é importante porque foi a professor que disse. A cultura geral que o professor tem é muito importante para os alunos. O professor conta sempre coisas novas. O professor é o professor” (entrevista/mãe 2).

Então, a organização escolar continua a ser crucial para a formação das gerações jovens, porque *“os pais não têm estudos, são pessoas que não podem ajudar os filhos. A maioria [não têm estudos]. A influência no nível cultural dos pais [tem que ser colmatada pela escola]”* (entrevista/mãe 1). Em casa, *“não estudam. Sou sincera. [...] Dizem que estudam mas eu sei que [...] não estudam”* (entrevista/mãe 1) ou, então, *“Estuda[m] para os testes”* (entrevista/mãe 2).

d) Os Discurso das Assistentes Operacionais

Relativamente à opinião das assistentes operacionais da Escola Lua – Sol, da nossa amostra, acerca das relações de poder entre os vários actores educativos, com particular enfoque nos alunos, estas referem que, no que aos grupos de alunos diz respeito, *“Às vezes acontece”* (entrevista/assistente operacional 2), os alunos comunicam uns com os outros e definem estratégias de acção concertadas em grupo, porque *“Formam-se aqueles grupinhos, mesmo nas casas de banho eles entram aos grupos”* (entrevista/assistentes operacionais 3).

Contudo, as três assistentes operacionais são da opinião de que os alunos *“não”* são prejudicados por pertencerem a um grupo ou a grupos detentores de poderes, apesar de referirem que *“Quando [estão] todos juntos, tenho que ir ver o que está a acontecer, o que se está a passar. Normalmente é alguma coisa relacionada com namoricos e partem logo para a agressão”* (entrevista/ assistente operacional 2), ou, então *“em grupo combinam destabilizar as aulas. O [nome do aluno] teve que mudar de turma, porque a turma não deixava os professores darem as aulas”* (entrevista/assistente operacional 3)

No que concerne ao poder de comando dentro da Escola Lua – Sol, segundo as três assistentes operacionais, quem manda na escola *“É o Director”* (entrevista/assistente operacional 1), ou *“o senhor Director”* (entrevista/assistente operacional 3).

Ora, é neste registo de autoridade formal da figura do Director da Escola Lua – Sol que o comando da estrutura de poder é legitimada por estes actores escolares, ao referirem que *“o que ele faz é correcto. Está certo”* (entrevista/ assistente operacional 1), até porque este poder se reveste de formas de poder coercitivas: Se nós *“facilitamos, [...] somos penalizadas, chamadas à atenção e lá em cima [o Director] só nos diz que o nosso trabalho é só cumprir ordens. [...] É a tal coisa, o Director é a autoridade”* (entrevista/assistente operacional 2). No entanto, é no cumprimento das funções desempenhadas pelas assistentes operacionais que é justificado o poder funcional hierárquico do director perante os alunos. Pois, *“nós dizemos aos alunos que se têm alguma coisa a reclamar têm que reclamar lá em cima ao Director”* (entrevista/ assistente operacional 2).

Deste modo, o poder formal do Director, segundo as assistentes operacionais, nem sempre é legitimado pelos alunos, até por das suas ordens emanarem formas de poder disciplinar, por exemplo, *“não [permitir que os alunos] possam circular pela escola e têm que estar só no polivalente. [Por esse facto, eles] dizem que esta escola virou uma prisão, que não podem fazer nada. Nem sequer podem estar sentados nos bancos da escola”* (entrevista/assistente operacional 2).

Este contexto escolar, pautado por uma estrutura formalizada concebida para inibir a acção dos alunos, faz com que as configurações estruturais da Escola Lua – Sol sirvam tanto para reproduzir o poder formal endógeno da organização escolar, *porque “No início do ano, [os alunos sentiam-se intimidados pela palavra Director], mas agora não”* (entrevista/ assistente operacional 2), como para o transformar, paulatinamente, num poder particular de interacção com o qual o director não consegue controlar todos os comportamentos dos alunos.

Neste registo, estas relações de poder, se por um lado não são igualitárias, por outro lado são móveis, ao ponto dos alunos aproveitarem a margem de liberdade que os intervalos, entre os períodos das actividades lectivas, lhes proporcionam, para levar a efeito intervenções, consideradas pelos vários actores educativos de *“vandalismo, [quando] deitam o papel higiénico para o chão e nos urinóis [...]”* (entrevista/assistente operacional 1), comportamentos que emergem da resistência ao poder instituído na Escola Lua – Sol e que se manifesta *“[...] na maneira como falam, mesmo a comer deitam para o chão...não são todos não é. Até temos alunos [...] que são impecáveis. E já ouvi um aluno a dizer ao outro...está ali o caixote do lixo”* (entrevista/assistente operacional 2).

Questionadas as assistentes operacionais se mantêm uma boa relação com os alunos, dizem que:

“Penso que sim” (entrevista/assistente operacional 1);

“Sim, acho que sim” (entrevista/assistente operacional 2);

“Sim, temos uma boa relação” (entrevista/assistente operacional 3).

No que concerne à opinião das assistentes operacionais acerca da relação que os professores da Escola Lua – Sol mantêm com os alunos, esta é a de que existe uma boa relação, porque os alunos *“falam bem de alguns professores. Por exemplo, antigos alunos falam tão bem de alguns professores que é sinal que eles gostam dos professores”* (entrevista/assistente operacional 2).

No que diz respeito à relação interpessoal entre os assistentes operacionais, foi afirmado que *“é boa”* (entrevista/ assistente operacional 1), *“o que não quer dizer que não haja diferenças e opiniões diferentes. [...], com diálogo tudo se resolve. [...] Nunca deixei de falar com colegas por alguma divergência”* (entrevista/ assistente operacional 3).

Contudo, neste contexto organizacional marcado por relações de poder assimétricas, cada actor escolar utiliza os recursos de que dispõe, nomeadamente cria e recria condutas

“que geram conflitos [emergentes] das acusas. Um vai e diz uma coisinha... Entramos em conflito mas nunca chegamos ao ponto de nos zangar. Já o antigo chefe dizia que às vezes estava em casa e sabia o que se passava aqui. Agora está a acontecer a mesma coisa. [...] Por exemplo ainda há pouco ia a passar no hall de

entrada e ouvi alguém a ligar [à chefe dos assistentes operacionais] e a dizer: Sabes como é, patrão fora... [...] eu acho que se essa pessoa ligou é porque tem o acordo dela (a chefe dos assistentes operacionais). Nós sabemos o que temos que fazer, mas a obrigação dela era deixar um escalonamento do serviço. Ela não o faz e, depois dá azo...a estes telefonemas” (entrevista/ assistente operacional 3).

Relativamente à opinião das assistentes operacionais acerca das relações [de poder] que os actores escolares mantêm com os encarregados de educação dos seus alunos, foi referido que *“Não sei. Não estamos a par dessa situação” (entrevista/assistente operacional 2).* No entanto, *“Lá fora [da escola] ouço comentários um bocado, que não gostam muito da forma como são recebidos por ele (Director), [...]. Não sei se é com todos os encarregados de educação, mas alguns fazem queixa” (entrevista/ assistente operacional 3).*

Quanto às relações de poder que emergem entre o professor e os alunos em contexto de sala de aula, segundo as assistentes operacionais, os alunos

“desobedecem aos professores porque não são castigados a sério. Por exemplo quando o professor ainda na aula está a preencher a folha de ocorrência do aluno para o GOPI, eles começam no gozo com o professor, falam com o professor como se estivessem fora da sala de aulas, [...]. Há alunos que não distinguem sala de aulas, do recreio. Falam na sala de aulas como se estivessem lá fora” (entrevista/ assistente operacional 2).

E,

“Às vezes os professores não sabem como reagir. Não podem fazer nada, não podem dar uma sapatada. Eu acho que são aqueles miúdos que vêm com problemas de casa. Têm falta de apoio em casa e, depois aqui sentem-se pressionados.... Eu vejo que as referências de muitos alunos são a televisão e a internet. Em casa não há tempo e na escola também não há tempo” (entrevista/ assistente operacional 3).

No entanto, referem que os alunos *“não têm poderes nenhuns” (entrevista/ assistente operacional 1)* sobre os professores, apesar de que, *“ao serem chamados à atenção, tentam arranjar maneira de fugirem ao castigo” (entrevista/ assistente operacional 1).* Apontam, então, esta capacidade que os alunos possuem para *“não fazer o que eles [professores] mandam. Perturbar a aula, não deixar o professor dar a aula. O professor quer dar a aula, basta dois alunos perturbadores que o professor fica logo em dificuldade” (entrevista/ assistente operacional 2).*

Tanto assim é que *“Às vezes precisamos de ter um bocado de cabeça, eles, às vezes, tiram-nos do sério. Imagine se somos tentadas a dar um estalo” (entrevista/ assistente operacional 1).* No entanto, *“Eu acho que não têm poderes nenhuns” (entrevista/assistente operacional 3).*

Questionadas as assistentes operacionais sobre os poderes que têm sobre os alunos, verificamos que vêem as relações de poder a partir de um “modelo relacional”. Dizem:

“Uma pessoa se conversar com eles, ver o problema que ele tem, alguns até desabafam e pronto. Muitas vezes o aluno que se porta mal é uma forma de chamar à atenção para a falta de atenção que tem em casa. Temos o caso de um aluno que na turma em que estava ele não queria ir às aulas e quando o mudaram de turma não houve mais esse problema. Alguma coisa se tinha passado. É verdade que o aluno nunca disse o que se passou, mas alguma coisa foi. Ele tinha medo de ir para a sala de aula. Ele depois modificou-se” (entrevista/ assistente operacional 2);

As assistentes operacionais têm então:

“Os poderes de lhes chamar à atenção e de os levar da melhor maneira. Se lhes dissermos as coisas por bem, eles até acatam. Se conversarmos com eles, ficam a olhar para o ar e, depois dizem que até temos razão. Só se for o diálogo. Com a quantidade de informação que os alunos têm, só se for pelo diálogo [...]” (entrevista/ assistente operacional 3)

Então, segundo estes actores escolares, a organização escolar Lua – Sol deve pautar-se por relações de poder mais simétricas, que assente numa estrutura libertadora da acção dos alunos, um modelo mais compreensivo porque

“os pais são o suporte dos filhos. Quando não há tempo para isso..., quem como nós, para lhes dizermos o que eles devem ou não devem fazer. Na Internet há muitas meninas que se perdem. Os pais estão ocupados eles estão no quarto sozinhos... Mas por outro lado os alunos têm tudo, televisão e internet. Eles, então, ocupam-se com essas coisas. Não há diálogo [...] crescem muito sozinhos, não há regras em casa e, depois, eles pensam que podem fazer tudo na escola. Não sabem distinguir” (entrevista/ assistente operacional 2)

E, se

“os pais trabalham, não têm grande tempo. Depois eles crescem sem terem ninguém que fale com eles. Eu às vezes digo-lhes: então não achas isto e aquilo. No outro dia estava aqui uma miúda que eu lhe disse que era bom ela ter uma conversa com a mãe. Olha que não há melhor que ter uma conversa com uma mãe. No outro dia veio ter comigo e deu-me dois beijos e um obrigado pelo meu conselho. Até me vieram as lágrimas aos olhos. Então está tudo bem? Está, disse a rapariga. Há aqui miúdos que não têm grande apoio e ambiente em casa e depois chegam aqui meio desorientados. Se lhe dermos um bocado de carinho e apoio. Há crianças que precisam de uma palavra amiga, uma conversa, um afecto, de atenção. [...] antigamente as mães não trabalhavam. Estavam disponíveis para os filhos. Agora trabalham, saem de manhã e chegam à noite. Quando chegam, querem fazer a vida de casa, claro que não têm tempo e às vezes dizem aos filhos: Agora não posso, tenho que fazer isto ou aquilo, a vida de casa (entrevista/ assistente operacional 1).

4. Fazendo uma Síntese Crítica dos Dados/Discursos

Tendo chegado a este ponto da presente investigação, impõe-se a elaboração do cruzamento dos dados recolhidos, e já sujeitos a análise de conteúdo, para responder à nossa pergunta de partida, dar cumprimento aos objectivos delineados, corroborar ou infirmar as nossas hipóteses de investigação.

A análise dos dados/discursos advindos das entrevistas é aqui cruzada com a análise dos normativos externos e internos à Escola e, nomeadamente, dos que revertem sobre as suas estruturas intermédias, fazendo, sempre que possível, uma desejável relação com os princípios das perspectivas sociológicas em educação, das teorias e modelos analíticos das organizações e, ainda, e sobretudo, com a reflexão sobre a multiplicidade de relações de poder (seus tipos e tipologias) que apresentamos no enquadramento teórico deste trabalho.

Começamos por dizer que a escola objecto do nosso estudo possui todos os documentos estruturantes exigidos por lei e, assim sendo, está sob tutela do “poder como autoridade” e do “poder posicional” (Bush, 1986) que a Administração Central exerce sobre a escola como organização.

Contudo, o Projecto Curricular de Escola (2010) somente aparece na página institucional da Internet no dia 29 do mês de Janeiro de 2010. Há aqui, por parte da Escola Lua – Sol um “controlo (pelas) tecnologias” (Morgan, 2006), nomeadamente sobre a equipa de avaliação externa, uma vez que a divulgação deste documento interno somente foi feita aquando da vinda desta equipa à escola, e como que “obrigatoriamente”, para cumprir com os requisitos da mesma equipa. O “controlo (pelas) tecnologias” (Morgan, 2006) é ainda activado, sobretudo por parte do Director, aquando do envio de “ordens internas” a diversos actores organizacionais, sobretudo aos professores, que têm de executar as tarefas em conformidade com o “e-mail enviado”.

O “poder das redes de comunicação” (Michel Crozier e Erhard Friedberg, 1977) é também convocado nesta Escola quando se envia ou publica informação institucional sem a garantia de que a todos os actores organizacionais a ela possa chegar, especificamente aos pais e encarregados de educação, uma vez que não se tem a garantia de que estes têm efectivamente a possibilidade de a ela ter acesso ou, mesmo, possuir competências e conhecimentos para a interpretar.

Para além disso, o formalmente previsto nos documentos internos não vai além do que está definido nos documentos externos emanados da Administração Central, quando deles não são subtraídos conteúdos importantes. Veja-se que quando os normativos externos prevêm, no exercício

da autonomia organizacional de cada escola, a diversidade de soluções organizativas, como é o caso da organização pedagógica, os documentos internos apresentam-se redutores e não manifestam qualquer capacidade de criatividade, neste e noutros aspectos, por parte de quem os elaborou. Veja-se, também, e por exemplo, que a forma de participação dos pais e dos alunos está omissa no Regulamento Interno da Escola, o que constitui uma “infidelidade normativa” (Lima, 1998, 2003) relativamente ao estipulado no Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, em suma um desvio ao “poder como autoridade” e ao “poder posicional” (Bush, 1986) da Administração Central.

Tal como o é percebido pelos pais e encarregados de educação, a Escola, e em muitos dos seus documentos internos, “fala sempre dos pais” porque os documentos externos assim o exigem. Contudo, e ainda na opinião deste actores, a Associação de Pais não possui qualquer tipo de “controlo do poder decisório” (Morgan, 2006), ou seja capacidade de influenciar a tomada de decisões nas estruturas organizacionais devido à fraca representatividade destes actores nas mesmas.

Constatamos, ainda, que o Conselho Geral, apesar de, formalmente, ser o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, na prática, é ultrapassado pelo Director que, como “órgão de administração e gestão da Escola”, utiliza o seu poder de “controlo da estrutura organizacional” (Morgan, 2006) para produzir e implementar orientações organizacionais antes de as mesmas serem aprovadas pelo “verdadeiro” órgão de Direcção Escolar.

Quanto às estruturas de orientação educativa e gestão pedagógica intermédia da escola, no que se refere aos “departamentos curriculares” aos “delegados de disciplina” e aos “directores de turma”, a sua designação, pelo Director, não está ajustada à exigência da existência de posse de competências específicas por parte dos elementos que as compõem, ou seja não está em correlação com o “poder de especialista” (Crozier e Friedberg, 1977), mas está antes inserida numa lógica técnico-funcional interna novamente reveladora de um “controlo da estrutura organizacional” em associação com um “controlo do poder decisório” (Morgan, 2006) activados por parte do Director.

Estas lógicas de controlo interno não são consentâneas nem com as normas legais externas que exigem a detenção de competências específicas para a ocupação de determinados cargos, o chamado “poder de especialista” (Crozier e Friedberg, 1977) nem com os princípios de uma organização educativa que procura adequar a sua acção pedagógica às necessidades educativas específicas dos seus públicos, isto é uma escola dotada de “poder cognoscitivo – pedagógico” (Formosinho, 1980).

Acresce a este facto que o Director não possui habilitação específica na área de administração educacional, o que constitui mais uma “infidelidade normativa” (Lima, 1998, 2003) e propicia uma vulnerabilidade organizacional que tenta ser superada pelo Director, principalmente, pelo exercício do “poder funcional hierárquico” (Crozier, 1981) em relação ao pessoal docente e não docente e pelo exercício do “poder disciplinar” (Foucault) em relação aos alunos. De salientar que no caso dos assistentes operacionais, “poder funcional hierárquico” (Crozier, 1981) do Director é exercido em conjugação com o “poder coercitivo” (French e Raven, 1975) sobre estes actores, ao “penalizá-los”, quando estes não cumprem uma ordem.

Relativamente às formas de participação discente, verificamos que “não existe o hábito de a escola” auscultar os alunos, apesar de estes terem “uma palavra a dizer” para melhorar o funcionamento organizacional, em suma para engendrar a consolidação de um “poder comunicativo” (Arendt, 1986) entre todos os actores, independentemente da posição que ocupem nas estruturas organizacionais.

Neste âmbito de análise, constatamos que a Escola não tem uma Associação de Estudantes, nem promove a participação dos alunos na elaboração do Regulamento Interno da Escola, tal como a lei 3/2008, de 18 de Janeiro o define, o que constitui uma “infidelidade normativa” (Lima, 1998, 2003) que aqui, mais uma vez, pode ser reveladora de uma não obediência ao “poder como autoridade” (Bush, 1986) da Administração Central. O que o Regulamento Interno da Escola refere é que os alunos têm o direito a ser informados sobre todos os assuntos que lhe digam respeito, através de um “documento pronto”, razão que, a par de outras, pode justificar o conhecimento “vago” dos seus direitos e deveres institucionais e que, simultaneamente, pode conferir a outros actores organizacionais a utilização do “poder das regras organizacionais” (Crozier e Friedberg, 1977) a seu proveito e não a proveito dos alunos. É então nosso entendimento que a Escola objecto do nosso estudo tem que conceder aos alunos este espaço institucional – a Associação de Estudantes – para que estes possam participar na elaboração dos seus direitos e deveres, considerando que para discentes esta estrutura escolar não é só “fachada” ou de menor importância. Trata-se aqui de reforçar o “poder de participação” dos alunos, quando não o seu “poder como influência” (Bush, 1986).

No que diz respeito aos principais problemas detectados na Escola, objecto do nosso estudo, o Projecto Educativo enuncia: o insucesso escolar; articulação entre os vários ciclos; fracas expectativas dos alunos e dos pais; falta de civismo; abandono escolar; pouca participação dos encarregados de educação dos alunos que apresentam problemas de aproveitamento e comporta-

mento. A forma encontrada para colmatar estes problemas, no plano formal, tem a ver com a realização de visitas de estudo, dinamização de clubes, cumprimentos dos planos de recuperação e acompanhamento, apoio ao estudo na Sala de Estudo, criação do GOPI e tutorias.

No entanto, no plano da acção organizacional, para a realização das visitas de estudo, o que a Escola mais valoriza é que as respectivas propostas sejam feitas e apresentadas no modelo/norma da Escola pré-definido para a sua aprovação/legitimação pelo Conselho Pedagógico, sem estarem garantidos os objectivos pedagógicos destas actividades. Por exemplo, pese embora estar formalmente prevista a dinamização de clubes, o que é certo é que não existe qualquer clube ou actividade extracurricular para os alunos da Escola, o que nos permite dizer que na escola existe um “controlo de recursos escassos” (Morgan, 2006), pese embora o discurso legal interno o não manifestar.

Relativamente à elaboração dos planos de recuperação e acompanhamento dos alunos, verificamos que estes documentos internos da Escola são preenchidos em conselhos de turma, mais para salvaguardar o “poder de avaliar” (Afonso, 1991b) dos professores sobre os alunos do que intervir sobre as dificuldades escolares dos discentes. A este respeito, diga-se que a nossa investigação empírica tende a comprovar que o “poder de avaliar” dos professores tem vindo a ser diminuído pelas exigências do “poder como autoridade” (Bush, 1986) da Administração Central no seu intuito de garantir estatísticas favoráveis para a diminuição do insucesso e abandono escolares.

Também a Escola, objecto do nosso estudo, cria estruturas de apoio às actividades lectivas e de complemento curricular, a Sala de Estudo e o GOPI, como a forma encontrada para solucionar as dificuldades dos alunos em termos escolares e comportamentais, em contexto de sala de aula.

No que concerne à Sala de Estudo, enquanto estrutura de apoio às actividades lectivas e de complemento curricular, esta é criada antes ser definida no Regulamento Interno da Escola e antes de ser considerada objecto de uma estratégia educativa exequível, uma vez que carece de uma planificação prévia e em plena adequação, isto é de forma arbitrária, com a elaboração dos horários dos alunos propostos para este serviço educativo e dos horários dos professores de apoio ao mesmo.

O cumprimento das orientações exteriores, por parte do Director e dos membros envolvidos na criação de algumas das estruturas internas da Escola, inserindo-se numa lógica de obediência ao “poder como autoridade” (Bush, 1986), é indutor de constrangimentos, quer para os alunos, quer para os professores, quer para os pais obrigando, por parte de alguns destes actores, nomeadamente por parte dos alunos, à convocação do seu “poder de perito ou resistência” (Afonso, 1991a)

consubstanciado nas “faltas” a uma acção pedagógica que não se coaduna com outros dos seus interesses.

Para além disso, esta situação configura um nítido desperdício de recursos humanos, nomeadamente dos professores, revelador de uma ausência de “poder de especialista” (Crozier e Friedberg, 1977), por parte do Director que, neste caso, a tenta superar através do “controlo das estruturas organizacionais” (Morgan, 2006), criando-as, para um efeito de visibilidade externa e de aparente preocupação pedagógica, mesmo que as mesmas não cumpram com os objectivos que formalmente as sustentam.

Relativamente ao GOPI, também este entrou em funcionamento antes de ser objecto de regulamentação no Regulamento Interno da Escola, acontecendo que o Projecto Curricular da Escola não possui qualquer referência neste âmbito o que, mais uma vez, mostra a existência de um “controlo da estrutura organizacional” em associação com um “controlo do poder decisório” (Morgan, 2006) activados por parte do Director.

É de registar, ainda, que o GOPI não está previsto em nenhum normativo externo. Contudo, esta estrutura escolar da Escola tem como objectivo, formalmente, “diminuir a indisciplina e resolver as situações criadas na sala de aula”. Na verdade, na prática, o GOPI é uma estrutura escolar que permite aos professores em sala de aula actualizar o seu “poder coercitivo” (Ribeiro e Bregunci, 1984) e que permite à Escola exercer o seu “poder disciplinar” (Foucault) sobre os alunos que resistem à acção pedagógica. Contudo, muitos destes alunos não legitimam nem o “poder coercitivo” (Ribeiro e Bregunci, 1984) nem tão pouco o “poder cognoscitivo – académico e pedagógico” (Formosinho, 1980) dos professores e somente cumprem com o formalmente previsto preenchendo as grelhas do GOPI mas, passada a fase formal, reincidem nos comportamentos vistos como não apropriados pelos professores. Os alunos fazem-no, até como forma de provocação, conscientes que estão que não são nem o “poder coercitivo” nem o “poder disciplinar” que os vão a obrigar de desistir do seu “poder de perito ou resistência” (Afonso, 1991a).

No que diz respeito à implementação de acção tutorial, prevista no Regulamento Interno (2010), esta não está em funcionamento porque, mais uma vez, o Director procurou dar *a posteriori* uma resposta organizacional, ao convidar uma professora do quadro de escola para coordenar esta estrutura, após lhe ter sido entregue o seu horário semanal, e tentando, então, exercer formas de poder através do “controlo do poder decisório” (Morgan, 2006) assente no “poder funcional hierárquico” (Crozier, 1981), formas de poder estas que não se revelaram suficientemente legitimadas até porque, neste caso, a professora, convocando um “poder de incerteza ou poder do executor”

(Afonso, 1991a) *declinou* o “convite” com o argumento de existência de incompatibilidade entre o seu horário com o horário semanal de um grande número de professores e de alunos.

Na Escola objecto do nosso estudo verificamos, ainda, que os alunos actualizam o “poder de incerteza ou poder do executor” (Afonso, 1991a) advindo da sua capacidade para perceber e aproveitar as falhas do “controlo do poder decisório”, as falhas do “controlo da estrutura organizacional” (Morgan, 2006) e as falhas do “poder de cargo” (Ribeiro e Bregunci, 1984), falhas essas manifestas por parte de quem pretende exercer “o poder como autoridade” (Bush, 1986), o “poder autoritativo (Formosinho, 1980), o “poder legítimo” (Afonso, 1991a).

Também formas de poder tais como o “poder de especialista” (Ribeiro e Bregunci, 1984, Afonso, 1991a), o “poder cognoscitivo” (Formosinho, 1980), o “poder de referente” (Afonso, 1991a) dos professores são contrariadas pelos alunos quando, perante estes, individualmente, convocam o seu “poder de perito ou resistência” (Afonso, 1991a) ou aproveitam o “poder de referente” de alguns alunos, com elevado estatuto sociométrico sobre os seus colegas (Afonso, 1991a) ou, ainda, o que acontece muitas vezes, se apoiam no “poder de grupo” (Afonso, 1991a) para definir estratégias de recusa de aprendizagem concertadas com as quais conseguem desconcertar e descontrolar os professores.

De não menosprezar, até pelo aprofundamento da análise sociológica e organizacional que este aspecto nos merece, as formas de actualização, por parte dos alunos, de formas de “poder de mobilizar conjuntos de interacção” (Afonso, 1991a) muitas vezes assentes em formas de “resistência simbólica” (Giroux, 2001) para se imporem contra o “poder coercitivo” (Afonso, 1991a) e o “poder disciplinar” (Foucault).

Também nesta análise sobre a problemática das relações de poder entre os vários actores educativos se impõe focalizar o *olhar* sobre as configurações estruturais que a Escola adquire quando atravessada por relações de poder. A principal imagem que se pode captar é a de um espectro organizacional burocrático, onde todas as regras e normas escritas são definidas *a priori*, no topo da hierarquia que, no caso em estudo, é subvertido pelo “poder de cargo” exercido pelo Director, muitas vezes à margem do “verdadeiro” órgão de direcção da Escola – o Conselho Geral.

E, como da exposição analítica anterior se pode deduzir, se é certo que momentos e espaços há em que os actores escolares produzem relações de poder instituintes que contariam o poder instituído (Rocha, 2007), não deixa de ser menos certo que as relações de poder entre os vários actores escolares possuem um cariz predominantemente normativo/prescritivo, isto é configuram a

prevalência do “poder como autoridade” (Bush, 1986) sobre o “poder comunicativo” (Arendt, 1986).

Aproveitando a tipologia de poder apresentada por Steven Lukes (1980a, b) podemos dizer que a Escola como organização está principalmente enquadrada numa “visão unidimensional do poder” – tanto em termos de “controlo”, de “dependência”, de “desigualdade”, e de “aquiescência”, apresentando uma “visão bidimensional do poder” muito desfocalizada – em termos de “resistência” e “conflito”, sendo que a “visão tridimensional do poder”, isto é, uma “circularidade relacional que acentua aspectos que configuram o poder enquanto relação simétrica”, não nos é aqui possível de obter. A ser assim, “os circuitos de poder” de que nos fala Stuart Clegg (1990), só existem pontualmente na escola sendo constantemente derrubados pelo peso das orientações para a acção sobre a acção organizacional.

Assim sendo, as configurações organizacionais que a escola apresenta são as de uma configuração essencialmente burocrática, não deixando contudo os actores de aproveitar as margens de ambiguidade para consciente ou inconscientemente incorrer em “infidelidades normativas”, de maior ou menor importância, mas com uma ausência significativa de inputs para uma fase de discussão política, de regateio e negociação de outras soluções possíveis, ausentes que se apresentam, na Escola objecto do nosso estudo, e entre os actores que nela trabalham e estudam, formas de “poder comunicativo” (Arendt, 1986).

E, num contexto organizacional assim desigual em termos de poder, podemos convocar Anthony Giddens (2000) para dizer que na Escola o “poder como estrutura de dominação” impera sobre “o poder como capacidade transformadora”. Este aspecto ao mesmo tempo que nos permite questionar o papel da Escola Pública como organização educativa que deve propiciar a inclusão de todos os seus alunos, permite-nos, simultaneamente, reforçar a força que o “poder simbólico” (Bourdieu e Passeron, 1975) adquire num espaço educativo em que muitos alunos, apesar de tudo, valorizam o “poder cognoscitivo – académico e pedagógico” (Formosinho, 1980) mas onde o processo ensino – aprendizagem não é neutro uma vez que a atenção dos professores está essencialmente centrada nos “bons alunos”, sendo que “os rebeldes” experimentam um sistema institucionalizado de diferenciação de *status* baseado no seu fraco desempenho escolar, nos seus comportamentos, na sua linguagem, na sua cultura de origem (teorias da reprodução social e cultural). Veja-se que mesmo quando estes alunos se esforçam raramente vêm activados, por parte de outros actores, formas de “poder de recompensa” (French e Raven, 1975, Ribeiro e Bregunci, 1984, Afonso, 1991a).

Neste processo educativo pautado pela desigualdade entre quem tem *status escolar* e quem não o tem, verifica-se uma forte tendência a atribuir o insucesso e a indisciplina a causas externas à Escola, nomeadamente aos contextos de socialização familiar, impregnando-se assim a Escola de ideologias meritocráticas e convencendo-se, de modo especial os alunos com retenções repetidas, que as suas não aptidões pessoais ou inatas estão na base dos seus fracassos escolares (teorias funcionalistas).

É num contexto educativo assim definido que, perante as actualizações, por parte dos alunos, de formas de “poder de perito ou resistência”, “poder de grupo”, “poder de mobilizar conjuntos de interacção”, “poder de incerteza ou poder do executor” (Afonso, 1991a) que os gestores e professores manifestam um certo saudosismo pela “autoridade” perdida, isto é pela “autoridade/poder moral/obediência consentida” (Durkheim, 1984) ou pela “disciplina” entendida como a “probabilidade de [...] encontrar obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem, em virtude de uma atitude adestrada [o que], engloba o ‘treino’ da obediência acrítica e sem resistência de massas” (Weber, 1993).

Ora, “as definições autoritárias e rigidamente hierárquicas de disciplina [são] hoje claramente deslegitimadas pela conjugação de valores democráticos [e] são potencialmente geradoras de altos níveis de tensão e resistência nas relações pedagógicas educativas [...] e não se adaptam ou não são mesmo adaptáveis aos ‘novos tempos democráticos’ [...]” (Gomes, Silva e Silva, 2010: 13).

Desta feita, o “poder” visto como “a probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade” (Weber, 1993), muitas vezes consolidado na escola sob a forma de “poder normativo” (Formosinho, 1980), se é muitas vezes, na escola, visto como “autoridade/dominação legítima” (Weber, 1993) não é, como seria desejável, visto como “autoridade democrática”, “disciplina democrática”, “cultura cívica”, “cidadania democrática”, conceitos que “podem e devem ser equacionados, de forma a consolidar a ideia de que democracia e liberdade – dentro e fora da sala de aula – implicam, necessariamente o respeito por valores e regras” (Gomes, Silva e Silva, 2010: 13-15) mas não pura e simplesmente de uma forma descende hierárquica onde os valores e regras de uns adquirem maior peso do que os valores e regras de outros.

Desta feita, estamos em condições de dizer que a escola de hoje se deve pautar por um “poder comunicativo” (Arendt, 1986), o que implica a “influência”, vista como “uma relação entre actores” (Dahl, 1986), isto é um “modelo mais relacional” (Rocha, 2007) com o qual se dilua a

concepção de “poder” que remete para a prevalência em exclusivo de formas culturais e ideológicas tendentes à dominação de uns actores sobre outros, imprimindo nestes últimos uma “cultura do silêncio” (Freire, 1986) e que implique, simultaneamente, não só uma “resistência simbólica” (Giroux, 2001) mas uma efectiva “resistência” (Giroux, 2001) assente em práticas que questionem as formas culturais e ideológicas prevaletentes e operacionalizem novas relações de poder indutoras de transformação e emancipação, como bem defendem os teóricos da pedagogia crítica.

CONCLUSÃO

Finalizado este trabalho de investigação, impõe-se apresentar algumas das suas limitações. Estas limitações emanam, por um lado, das opções teóricas privilegiadas e, por outro lado, porque uma opção do objecto de estudo implica sempre outras exclusões de *olhares* sobre a organização escolar. Assim sendo, as análises e síntese crítica que enformam este trabalho somente servem para explicar este contexto organizacional específico, tornam-se eventualmente não passíveis de explicação das dinâmicas organizacionais e das relações de poder que ocorrem em outros contextos educativos. Contudo, é nosso entendimento que a partilha do conhecimento por nós mostrado ao longo destas páginas assume particular relevância, sobretudo quando nos questionamos acerca da sua importância para os outros.

Pese embora estas limitações, estamos plenamente conscientes que a presente investigação foi construída a partir de quadros teóricos e metodológicos explícitos, e que nos parecem adequados, pese embora pudessem ser mais alargados, o que não acontece sobretudo ao tempo que tivemos para a sua elaboração. O mesmo acontece com a nossa investigação empírica. Apesar de nela ter sido dada voz a um grupo de actores diversificado, nomeadamente aos alunos, aos professores, aos assistentes operacionais e aos encarregados de educação um maior número destes actores, e de outros que não só estes, podiam ter constituído a nossa amostra.

Sublinhamos, ainda, nesta conclusão, que se a familiaridade com o contexto organizacional escolar nos facilitou uma reflexão heurística sobre a problemática em estudo, simultaneamente a mesma obrigou a uma luta constante contra as nossas crenças e noções prévias para que a análise não se apresentasse subjectiva, embora saibamos que a neutralidade da mesma é completamente impossível de obter.

Os quadros teóricos que dão corpo ao nosso estudo e o trabalho empírico que desenvolvemos permitem-nos concluir que existem, na escola em estudo, sobretudo relações assimétricas de poder entre os vários actores organizacionais escolares, mas nem sempre.

Deste modo, constatamos que o contexto organizacional, objecto do nosso estudo, é pautado por políticas, orientações e critérios que são convocados numa tentativa de tudo querer regular, o que reproduz um enquadramento jurídico - normativo dimanado da Administração Educativa que condiciona os actores escolares e obriga as estruturas organizacionais a uma configuração em consonância com esse enquadramento – uma configuração organizacional escolar essencialmente burocrática construída a partir de uma “visão unidimensional do poder”, configuração

essa que se acentua a nível interno, na escola, quando se percebe que os professores, os alunos, os assistentes operacionais e encarregados de educação não são mais que uma *fatia* de um *espectro* organizacional que têm que actuar segundo a vontade do Director.

Neste contexto, somos levados a questionar se a escola, enquanto organização assente num modelo hierárquico ou burocrático, e enquanto instituição descentralizada concentrada da Administração Central, responde às necessidades educativas da generalidade dos actores que a frequenta. Estamos em crer que não. Daí que sejamos de opinião que uma diluição desta configuração organizacional se impõe para que os actores sejam capazes de não só aproveitar as margens de ambiguidade que as orientações para a acção permitem, e de dentro destas cometerem as suas “infidelidades normativas”, mas sobretudo sejam capazes de politizar a educação, nomeadamente pela concepção, gestão e avaliação de projectos educativos inclusos nos seus documentos estruturantes, efectivamente desenvolvidos e não só para “visibilidade pública”, e com os quais todos os actores se encontrem aptos a defender os valores da democracia e de consolidar práticas institucionais indutoras de liberdade, autonomia e responsabilidade.

Na escola como organização, há então que fomentar os *olhares* dos “vários mundos” (Estêvão, 2004), em presença, para que as relações de poder que nela se desenvolvem se apresentem mais simétricas e não só assimétricas porque assentes, sobretudo por parte dos alunos, em actos de “rebelião” e de “resistência simbólica”. É neste registo que pensamos que o contexto organizacional escolar, pautado por relações de poder assimétricas entre os vários actores escolares pode agudizar ou atenuar as suas tensões de acordo com a política educativa definida nos níveis superiores da hierarquia institucional e também, embora em menor grau, nos seus níveis intermédios.

Neste registo, a instituição escolar tem que equilibrar dialecticamente os direitos e os deveres institucionais dos vários actores educativos, a partir da sua participação activa na construção dos documentos estruturantes e a partir de práticas que não se limitem à actualização do “poder coercitivo” perante os desvios e as recusas. Há então a necessidade de a escola (e a Administração Educacional) conjugar e activar nos mesmos graus toda a rede de poderes que nela se vai constituindo numa lógica de construção de “circuitos de poder” que a todos favoreça.

Pese embora assim pensarmos, estamos conscientes da complexidade das constelações institucionais a que a escola tem que dar resposta, num registo pautado por um equilíbrio em desequilíbrio permanente entre os vários actores escolares em presença e entre os seus mundos interorganizacionais. A organização escolar não é uma estrutura total que controla todos os comportamentos que reproduz e produz. Contudo, reiteramos, as finalidades da Escola Pública como organi-

zação democrática inscritas na *Constituição da República Portuguesa* e na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986) só se efectivarão a partir de uma Escola que mobilize relações de poder mais comunicativas, nas quais a firmeza, mas, também, a tolerância capacite os vários actores escolares a pilotar, a surfar e a gerir as suas vivências escolares num registo menos tenso e crispado. É neste paradigma de relações de poder mais simétricas que a Escola pode encontrar novas formas de problematizar as certezas escolares, evitando que o tempo escolar dos seus actores seja um tempo vazio.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

- AFONSO, Almerindo J. (1991a). “Relações de Poder no Quotidiano da Escola e da Sala de Aula. Elementos para uma Análise Sociológica e Organizacional”. In *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 10/11, pp. 133-155;
- AFONSO, Almerindo J. (1991b). “O poder de avaliar na génese de uma sociologia da avaliação”. A. J. AFONSO (Org.). Dossier: “Sociologia da Educação em Portugal”. In *O Professor*, Nº. 22, pp. 41-50;
- AFONSO, Almerindo J. (2001). “Globalização, Crise do Estado-Nação e Reconfiguração das Cidades: Novos Desafios às Políticas de Educação”. In M. BARBOSA (Org.). *Educação do Cidadão*. Braga, Edições APPACDM de Braga, pp. 11-24;
- AGUIAR, Álvaro e MARTINS, Manuel, M. (2004). *O crescimento da produtividade da indústria portuguesa no século XX*. CEMPRE – Centro de Estudos Macroeconómicos e Previsão. Porto: Faculdade de Economia, Universidade do Porto. Working Papers. Investigação, nº 115, Maio;
- ALMEIDA, João Ferreira e PINTO José Madureira (1986). “Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais”. In A. S. SILVA e J. M. PINTO (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento;
- APPLE, Michael (2001). *Educação e Poder*. Porto: Porto Editora
- ARAÚJO, Helena, Costa (1996). “Precocidade e ‘Retórica’ na Construção da Escola de Massas em Portugal”. In *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 5, pp. 161 – 174);
- ARENDT, Hannah (1986). “Communicative Power”. In S. LUKES (Edit.). *Power*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 59-74;
- ARENDT, Hannah (1994). *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará;
- BALDRIDGE, Vítor (1971). *Power and Conflict in the University*. New York: John Wiley;
- BALL, Stephen (1999). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós;
- BARCA, Padre Joaquim da (1952). *Monografia de Vila das Aves*;
- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70;
- BARROSO, João (1993). *A organização pedagógica e a administração dos liceus (1836 – 1960)*. Lisboa: Universidade de Lisboa (FPCE);

- BARTHES, Roland (1984). *O Rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70;
- BENAVENTE, Ana; CARVALHO, António (1995). “Conflitos na escola: textos e contextos” *In Educação, Sociedade e Culturas*. Porto: Edições Afrontamento, n.º 3, pp. 143-199;
- BERNOUX, Philippe (1995). *A sociologia das Organizações*. Porto: Rés Editora;
- BERNSTEIN, Basil (1980). “A escola não pode compensar a sociedade”. *In S. GRÁCIO e S. R. STOER (Org.). Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 151-187;
- BLAU, Peter (1978). “Estudo comparativo das organizações”. *In E. CAMPOS (Org.). Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 125-153;
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- BOUDON, Raymond (1990). *Os Métodos em Sociologia*. Lisboa: Edições Rolim;
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude (1975). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves;
- BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE Patrick (1999). Les Exclus de L’Interieur”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 91/92, Paris, Editions de Minuit, pp. 71-75;
- BOURDIEU, Pierre (1982). O Poder Simbólico. *In S. GRÁCIO e S. R. STOER (Orgs.). Sociologia da Educação II - A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Horizonte, pp. 101-110;
- BOURRIAUD, Nicola (2009). *Entrevista a Artecapiatal*. Disponível em www.tate.org.uk/britain/exhibitions/altermodern/. Consultado em Setembro de 2009;
- BUSH, Tony (1986). *Theories of Educational Administration*. London: Harper & Row;
- BUSH, Tony (1994). “Theory and Practice in Educational Management”. *In T. BUSH e J. WEST-BURNHAM (Edit.). The Principles of Educational Management*. Leicester, Longman, pp. 33-53.
- CÂMARA Municipal de Santo Tirso (2008). *Vila das Aves, Investimento Público Municipal*;
- CANÁRIO Rui, ALVES Natália e ROLO Clara (2001). *Escola e Exclusão Social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Educa organizações;
- CASTRO, Engrácia (1995). *O director de turma nas escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora;
- CHARLOT, Bernard (2009). “A escola e o trabalho dos alunos”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, pp. 89-96. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Consultado em Janeiro 2010;

- CHIAVENATO, Idalberto (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw-Hill;
- CLEGG, Stewart R. (1990). *Frameworks of Power*. London: Sage Publications.
- COSTA, António Firmino (1986). “A Pesquisa de Terreno em Sociologia”. In A. S. SILVA e J. M. PINTO (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 129 - 148;
- COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA;
- CROZIER, Michel (1981). *O Fenómeno Burocrático*. Brasília: Universidade de Brasília: ASA Norte;
- CROZIER, Michel e FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Éditions du Seuil;
- DAHL, Robert (1986). “Power as the Control of Behavior”. S. LUKES (Edit.). *Power*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 37 – 58;
- DELAMONT, Sara (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: livros Horizonte;
- DUBET, François (2001). “As desigualdades multiplicadas”. In *Revista Brasileira de Educação*, 17, pp. 5 -19.
- DUBET, François (2004). “O que é uma escola justa?”. In *Cadernos de Pesquisa*, V. 34, N° 123, pp. 539 – 555;
- DURKEIM, Émile (1972). *Educação e Sociologia*. Porto: Edições 70;
- DURKEIM, Émile (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés - Editora;
- ECO, Humberto (1973). *O Signo*. Lisboa: Editorial Presença;
- ESTÊVÃO, Carlos (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho;
- ESTÊVÃO, Carlos (2004). *Educação, Justiça e Democracia. Um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez Editora;
- ESTRELA, M^a Teresa (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora;
- ETZIONI, Amitai (1974). *Análise comparativa de organizações complexas. Sobre o poder, o engajamento e seus correlatos*. São Paulo: Zahar Editores;
- FERNANDES, António Teixeira (1998). *Os fenómenos políticos. A sociologia do poder*. Porto: Edições Afrontamento;
- FERNANDES, Evaristo (1990). *Psicopedagogia e psicanálise da educação. Para uma pedagogia humanista*. Aveiro: Editora Estante;

- FORMOSINHO, João (1980). *As Bases do Poder do Professor*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra;
- FORMOSINHO, João (1985). “*A escola como burocracia*”. Braga: Universidade do Minho, pp. 1-10. Policopiado;
- FORMOSINHO, João (2005). Centralização e desenvolvimento na administração da escola de interesse público. In J. FORMOSINHO; J. MACHADO; F. I. FERREIRA. *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA, pp. 77-90;
- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento;
- FREIRE, Paulo (1977). *A mensagem de Paulo Freire – Teoria e Prática da Liberdade*. Textos de Paulo Freire seleccionados pelo INODEP. Porto: Editora Nova Crítica;
- FREIRE, Paulo (1983). *Extensão ou Comunicação?* Colecção o Mundo Hoje. Rio de Janeiro: Paz e Terra;
- FREIRE, Paulo (1986). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra;
- FREIRE, Paulo (1997). *A mensagem de Paulo Freire – Teoria e Prática da Libertação. Textos de Paulo Freire seleccionados pelo INODEP*. Porto: Editora Nova Crítica;
- FRENCH, J. R. e RAVEN, B. H. (1975). “The Basis of Social Power”. In *Social Power*. Michigan: University of Michigan, Institute for Social Research, Ann Arbor;
- FRIEDBERG, Erhard (1993). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget;
- GIDDENS, Anthony (2000). *Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura*. Oeiras: Celta Editora;
- GIL, António Carlos (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A;
- GIROUX, Henry (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para Além das Teorias da Reprodução*. Petrópolis: Vozes;
- GIROUX, Henry (1992a). *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez Editora
- GIROUX, Henry (1992b). *Teoria y resistencia en educación. Una pedagogia para la oposición*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A;
- GIROUX, Henry (1993). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadania*. Madrid, Siglo Veintiuno;
- GIROUX, Henry (2001). *Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas;
- GHIGLIONE Rodolphe e MATALON Benjamin (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora;

- GLATTER, Ron (1995). “A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas” *In* A. NÓVOA (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 141-161;
- GOMES, Carlos (1987). “A Interacção Selectiva na Escola de Massas”. *In Sociologia, Problemas e Práticas*. Nº 3, pp. 36-49;
- GOMES, Carlos (2009). *Guerra e Paz na Sala de Aula. Pesquisa e Análise em Escolas Portuguesas*. Edições Rui Costa Pinto;
- GOMES, Carlos, SILVA, Guilherme, SILVA, Daniela (2010). *Cidadania, Civismo e Indisciplina*. Braga: Universidade do Minho, CIEd;
- GOODSON, Ivor (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº 9. Porto: Porto Editora;
- GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política educativa como Tecnologia Social. As reformas do ensino técnico de 1948 – 1983*. Livros Horizonte;
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw Hill;
- HOYLE, Eric (1988). *The Politics of School Management*. London: Hodder and Stoughton, pp. 73 - 75;
- HUTMACHER, Walo (1995). “A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”. *In* A. NÓVOA (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 45-76;
- LIMA, Licínio (1995). “Reformar a Administração Escolar: A Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política”. *In Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), pp. 57-71. (Original de 1992).
- LIMA, Licínio (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho;
- LIMA, Licínio (2003). *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo: Cortez;
- LUKES, Steven (1980a). “Poder e Autoridade”. *In* T. BOTTOMORE e R. NISBET (Orgs). *História da Análise Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores;
- LUKES, Steven (1980b). *O Poder. Uma Visão Radical*. Brasília: Editora Universidade de Brasília;
- MACLUHAN Marshall (2008). *Compreender os Meios de Comunicação. Extensões do Homem*. Relógio D'ÁGUA Editores;

- MARCH, James (1988). *Décisions et organisations*. Paris: Les Éditiones d'organisation;
- MARQUES, Teresa e DOMINGUES, Álvaro. *Breve caracterização do "Vale do médio Aves"*. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1510.pdf>;
- MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote;
- MORGAN, Gareth (2006). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas S.A.;
- NÓVOA, António (Org.) (1991). Os professores: Quem são? Onde Vêm? Para onde vão? *In Stoer Stephen (org.). Educação, Ciências Sociais e realidade Portuguesa*. Uma abordagem Pluri-disciplinar. Porto: Edições Afrontamento;
- NÓVOA, António (Org.) (1995). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora;
- OLIVEIRA, José Barros (1992). *Professores e Alunos Pigmalhões*. Coimbra: Livraria Almedina;
- PARSONS, Talcott (1984). *El sistema social*. Alianza Universidad, Madrid: Alianza Editorial, pp. 237 – 305;
- PARSONS, Talcott (1985). "La clase como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad Americana". *In A. GRAS (Org.). Sociología de la Education. Textos Fundamentales*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones, pp. 53 – 60;
- PARSONS, Talcott (1986). "Power and the Social System". *In S. LUKES (Edit.). Power*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 94-143;
- PFEFFER Jeffrey (1994). *Gerir com Poder. Políticas e Influências nas Organizações*. Venda Nova: Bertrand Editora;
- PERROW, Charles (1990). *Sociología de las Organizaciones*. Madrid: McGraw-Hill;
- QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
- ROCHA, M^a Custódia (2007). *Educação, Género e Poder: Uma Análise Política, Sociológica e Organizacional*. Braga: Centro de Investigação em Educação;
- SÁ, Virgínio (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- SANTOMÉ, Jurgio Torres (1995). *O Currículo Oculto*. Porto. Porto Editora;
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2005). *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* Porto. Edições Afrontamento;

- SANTOS, Laura Ferreira (1993). “O caso da educação desfundamentada”. *In Revista portuguesa de Educação*, nº 6 (1), pp. 53-70;
- SEDANO, Martin e PEREZ, Mariana (1989). *Modelos de organizacion escolar*. Madrid: Editorial Cincel S. A.;
- SILVA, Guilherme Rego (2006). *Modelos de Formação em Administração Educacional*. Um estudo centrado na realidade portuguesa. Braga: Universidade do Minho;
- SILVA, Augusto Santos e PINTO, J. Madureira (Orgs.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento;
- STOER, Stephen R. (2008). Os diplomas académicos também sofrem de inflação. *Educação, Sociedade & Culturas*. *In Stephen Stoer, Textos escolhidos*, nº 26, p. 105;
- STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luisa e CORREIA, J. (Org.). (2001). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento;
- STONER, James e FREEMAN, Edward (1985). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice/Hall do Brasil;
- TEODORO, António (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez Editora;
- TOFFLER, Alvin (1991). *Os Novos Poderes*. Lisboa: Edições Livros do Brasil;
- TOURAINE, Alain (1984). *O Retorno do Actor. Ensaio sobre Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget;
- TUCKMAN, Bruce W. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Serviço de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian;
- VALA Jorge (1986). A Análise de Conteúdo. *In SILVA, Augusto Santos e PINTO, J. Madureira (Orgs.) (1999). Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento;
- VALENTE, Bartolomeu (1985). *A escola madraستا*. Lisboa: Livros Horizonte;
- VILA X em livro Aberto – 1955- 2005 (2005);
- WEBER, Max (1967). *L’Ethique Protestante et L’Esprit du Capitalisme*. Paris: Presses Pocket;
- WEBER, Max (1983). *Fundamentos da Sociologia*. Porto: Rés - Editora;
- WEBER, Max (1984). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores;
- WEBER, Max (1987). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira
- WEBER, Max (1993). *Economia y Sociedad: Esbozo de Sociología Comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica;
- WEBER, Max (2005). *Três tipos de poder e outros escritos*. Lisboa: Tribuna da História;

- WILLIS, Paul (1991). *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA E CONSULTADA

- Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de Outubro, Ministério da Educação Nacional - Gabinete do Ministro (funcionamento dos serviços administrativos dos estabelecimentos do ensino médio, secundário e preparatório e das escolas do magistério primário);
- Portaria n.º 664/73, 4/10/73, I Série Suplemento n.º 233, p. 1746 (1) Ministério das Finanças e Ministério da Educação Nacional (Cria diversas escolas preparatórias do ensino secundário e fixa as suas denominações e quadro de pessoal);
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1986);
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro (Serviço de Psicologia e Orientação);
- Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, (participação dos pais e encarregados de educação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada);
- Despacho n.º 43/SERE/90, de 29 de Junho de 1990 (Estabelece a obrigatoriedade de utilização da Caderneta Escolar);
- Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio (orientação escolar e vocacional dos alunos)
- Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de Março, (participação dos pais e encarregados de educação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada);
- Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho (Competências das estruturas de orientação educativa);
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (Reorganização Curricular do Ensino Básico);
- Decreto – Lei Nº 209/2002, de 17 de Outubro (altera o artigo 13º e anexos I, II e III do
- Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro (Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior);
- Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro (define, princípios e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação sumativa interna dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento dos alunos do ensino básico)
- Lei n.º 29/2006, de 4 de Julho (participação dos pais e encarregados de educação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada);
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da Carreira Docente);

- Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro (1ª alteração ao Estatuto do aluno do Ensino Não Superior);
- Despacho n.º 3/2008, de 7 de Janeiro (Educação Especial);
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário);
- Decreto-Lei 55/2009, de 3 de Março (Serviço de Acção Social Escolar);
- Despacho n.º 1889/2009, de 17 de Agosto (Serviço de Acção Social Escolar);
- *Constituição da República Portuguesa* (1976). Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Vila X em livro aberto (2005). Junta de Freguesia da Vila X;
- Projecto Educativo da Escola Lua/Sol (2007- 2010);
- Projecto de Intervenção do Director na Escola Lua – Sol (2009);
- Projecto Curricular da Escola Lua – Sol (2010);
- Regulamento Interno da Escola Lua/Sol (2010);
- Plano Anual de actividades da Escola Lua/Sol (2009 - 2010)
- Documento da Avaliação Interna da Escola Lua/Sol (2010);
- Documento da Avaliação Externa da Escola Lua/Sol (2009 - 2010);
- *Jornal O Primeiro de Janeiro*, 21/01/2010.

WEBSITES CONSULTADOS

- <http://www.oprimeirodejaneiro.pt/edicoes/2098.pdf> (em 20/01/2010)
- <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~105e.aspx> (em 20/01/2010)
- <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=25&p=93>, (em 21/03/2010)
- http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRN/AEE_10_Ag_Ave_Sto_Tirso_R.pdf, (em 26/09/2010)

APÊNDICES

Apêndice 1

GUIÃO ENTREVISTA / ALUNO(A)

...º Ano de Escolaridade

Idade: ... Anos

Gênero:

Entrevistadora: Na tua opinião, a escola que frequentas é uma boa escola? Do que é que mais gostas/menos gostas nesta Escola? Porquê?

Entrevistado:

Entrevistadora: Conheces/não conheces os teus Direitos e Deveres enunciados no Regulamento Interno da Escola?

Entrevistado:

Entrevistadora: Como tiveste conhecimento desses Direitos e Deveres?

Entrevistado:

Entrevistadora: Concordas com eles?

Entrevistado:

Entrevistadora: Alguma vez participaste na definição dos Direitos e dos Deveres dos alunos desta escola? De que forma? Alguma vez deste sugestões? A quem?

Entrevistado:

Entrevistadora: Porque é que nesta Escola não existe associação de estudantes?

Entrevistado:

Entrevistadora: Achas que se existisse uma associação de estudante nesta Escola, os alunos tinham mais influência na tomada de decisão em matérias ou assuntos do seu interesse?

Entrevistado:

Entrevistadora: Achas que as sugestões que os delegado e subdelegado de turma levam para os Conselhos de turma são tomadas em consideração pelos professores da turma?

Entrevistado:

Entrevistadora: Alguma vez deste uma sugestão sobre o funcionamento da escola?

Entrevistado:

Entrevistadora: Mas quando tens uma sugestão a dar sobre o funcionamento da escola, a quem te diriges?

Entrevistado:

Entrevistadora: Na tua opinião quais são os problemas de comportamento mais graves que os alunos exibem?

Entrevistado:

Entrevistadora: E nos intervalos?

Entrevistado:

Entrevistadora: Esses problemas de comportamento são exibidos mais pelas raparigas ou pelos rapazes?

Entrevistado:

Entrevistadora: Já presenciaste problemas/conflitos entre alunos ou entre alunos e professores ou Auxiliares da acção educativa (na aula ou noutro espaço escolar – biblioteca, sala de estudo e aulas de apoio, intervalo...)? Quais foram esses problemas/conflitos, podes dar exemplos? Sabes como foram resolvidas as situações?

Entrevistado:

Entrevistadora: Podes me contar o que aconteceu?

Entrevistado:

Entrevistadora: De acordo com a tua experiência, quais são os factores que determinam a ocorrência desses problemas/ conflitos? Esses problemas/conflitos ocorrem com muita ou pouca frequência? E ocorrem mais na sala de aula ou fora dela? E mais com professores homens ou professoras?

Entrevistado:

Entrevistadora: E ocorrem mais na sala de aula ou fora dela? E mais com professores homens ou professoras?

Entrevistado:

Entrevistadora: Já alguma vez tiveste problemas de comportamento na Escola? (na aula ou noutro espaço escolar)? Podes me contar o que aconteceu? Como foi resolvida a situação? A quem recorreste para te ajudar na resolução da situação?

Entrevistado:

Entrevistadora: Que tipo de maus comportamentos os alunos desta Escola exibem?

Entrevistado:

Entrevistadora: E nos intervalos?

Entrevistado:

Entrevistadora: Já alguma vez presenciaste problemas entre alunos e professores / Auxiliares de Acção educativos na aula ou noutro espaço escolar? Qual a Origem?

Entrevistado:

Entrevistadora: Na aula de Formação Cívica são clarificadas as regras de conduta dos alunos nesta escola? O que resulta dessa conversa (os comportamentos incorrectos voltam se a repetir)?

Entrevistado:

Entrevistadora: Os conflitos entre alunos e professores ocorrem com muita frequência?

Entrevistado:

Entrevistadora: Como aconteceu?

Entrevistado:

Entrevistadora: Nesta escola e/ou na tua turma formam-se grupos de alunos?

Entrevistado:

Entrevistadora: O que fazem em grupo (sala de aula e fora)?

Entrevistado:

Entrevistadora: Já alguma vez foste prejudicado/beneficiado por pertenceres a um grupo? Porquê?

Entrevistado:

Entrevistadora: Quais os castigos/sanções disciplinares que são aplicados aos alunos que não cumprem algum dos seus deveres ou que têm problemas de comportamento? Por quem são aplicados? Concordas com esses castigos/sanções disciplinares? Já alguma vez te sentiste injustamente castigado ou viste algum colega injustamente castigado? Porquê?

Entrevistado:

Entrevistadora: Achas que os alunos a quem foram aplicados castigos/punições disciplinares não voltam a ter problemas de comportamento? O que leva esses alunos a continuarem com a mesma postura, apesar da punição disciplinar?

Entrevistado:

Entrevistadora: Achas que o envio dos alunos com mau comportamento para o GOPI diminui a indisciplina na escola?

Entrevistado:

Entrevistadora: Alguma vez foste ao GOPI? Porquê?

Entrevistado:

Entrevistadora: Um dos castigos aplicados aos alunos nesta Escola é permanecerem, no intervalo, sentados à porta do Gabinete do Director, para além de estarem sentados à porta do Gabinete do Director, o que lhes é dito ou o que mais têm que fazer como castigo?

Entrevistado:

Entrevistadora: Nos intervalos os alunos têm vigilância para prevenir algum problema de comportamento?

Entrevistado:

Entrevistadora: A tua turma faz uma análise mensal ou trimestral do seu comportamento/ aproveitamento escolar dos alunos com a directora de turma?

Entrevistado:

Entrevistadora: Então não reflectem sobre os vossos problemas.

Entrevistado:

Entrevistadora: De acordo com a tua experiência, quando um aluno tem algum problema (de indisciplina ou outro), o Director da Escola ajuda a resolver esse problema? Já estiveste nessa situação? Porquê? O que aconteceu no fim?

Entrevistado:

Entrevistadora: De acordo com a tua experiência, quando um aluno tem algum problema (de indisciplina ou outro), a vinda do encarregado de educação à escola ajuda a resolver esse problema? Já estiveste nessa situação? Porquê? O que aconteceu no fim?

Entrevistado:

Entrevistadora: Já alguma vez recebeste um prémio, nesta escola, por teres feito alguma coisa bem? (aproveitamento e ou comportamento)

Entrevistado:

Entrevistadora: Já alguma vez os professores, o Director, o Director de turma ou os Auxiliares da acção educativa realçaram o aproveitamento ou comportamento excepcional de algum aluno? De que forma?

Entrevistado:

Entrevistadora: Na tua opinião, quem manda nesta Escola?

Entrevistadora:

Entrevistadora: O que pensas do Director da Escola e da relação que ele mantém com os alunos?

Entrevistado:

Entrevistadora: O que pensas dos professores e da relação que eles mantêm com os alunos?

Entrevistado:

Entrevistadora: O que pensas dos auxiliares da acção educativa e da relação que eles mantêm com os alunos?

Entrevistado:

Entrevistadora: O que pensas dos teus colegas e da relação que eles mantêm contigo?

Entrevistado:

Entrevistadora: O que pensas da relação que os teus pais/encarregado de educação mantêm com a escola/professores?

Entrevistado:

Entrevistadora: Na tua opinião a que se deve a desmotivação de alguns alunos pela escola e pelo estudo?

Entrevistado:

Entrevistadora: Quais são os seus principais problemas? Quem os ajuda a resolver esses problemas?

Entrevistado:

Entrevistadora: Como é que te classificas como aluno? O que pensas das tuas notas são merecidas sendo elas positivas ou negativas?

Entrevistado:

Entrevistadora: Como preparas/não preparas o teu estudo em casa?

Entrevistado:

Entrevistadora: Tens ajuda de alguém ou explicações?

Entrevistado:

Entrevistadora: Achas que se quisesses podias ser melhor aluno? Quem te poderia ajudar a ser melhor aluno?

Entrevistado:

Entrevistadora: Sentes-te motivado para continuar a estudar ou não?

Entrevistado:

Entrevistadora: Como perspectivas o teu futuro, o que queres ser quando fores adulto?

Entrevistado:

Obrigada

Apêndice 2

GUIÃO ENTREVISTA /PROFESSOR (A)

<p>Disciplina:</p> <p>Idade:</p> <p>Gênero:</p>
<p>Entrevistadora: Na sua opinião, a escola em que trabalha é uma boa escola? Entrevistada:</p>
<p>Entrevistadora: Do que é que mais gosta nesta Escola? Porquê? Entrevistada:</p>
<p>Entrevistadora: Do que é que menos gosta nesta Escola? Porquê? Entrevistada:</p>
<p>Entrevistadora: Conhece/Não Conhece os Direitos e Deveres dos alunos que estão enunciados no Regulamento Interno da Escola? Entrevistada:</p>
<p>Entrevistadora: Quem os definiu? Entrevistada:</p>
<p>Entrevistadora: Concorda com todos eles? Entrevistada:</p>
<p>Entrevistadora: Na sua opinião, os alunos conhecem os seus direitos e deveres? Entrevistada:</p>
<p>Entrevistadora: Como tiveram conhecimento desses Direitos e Deveres? Entrevistada:</p>
<p>Entrevistadora: Tem conhecimento se os alunos participaram na definição dos seus Direitos e Deveres de alunos desta escola? Entrevistada:</p>
<p>Entrevistadora: De que forma? Entrevistada:</p>
<p>Entrevistadora: Alguma vez, os alunos deram sugestões? A quem? Entrevistada:</p>
<p>Entrevistadora: Porque é que nesta Escola não existe associação de estudantes? Entrevistada:</p>
<p>Entrevistadora: Acha que se existisse uma associação de estudante nesta Escola, os alunos tinham mais influência na tomada de decisão em matérias ou assuntos do seu interesse? Entrevistada:</p>

Entrevistadora: Acha que as sugestões que os delegados e subdelegados de turma levam para os Conselhos de turma são tomadas em consideração pelos professores da turma?

Entrevistada:

Entrevistadora: E pelo Director?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como elemento do corpo docente desta Escola, já alguma vez deu alguma sugestão sobre o funcionamento da escola?

Entrevistada:

Entrevistadora: Qual?

Entrevistada:

Entrevistadora: A quem?

Entrevistada:

Entrevistadora: Na sua opinião quais são os problemas de comportamento mais graves que os alunos desta escola exibem?

Entrevistada:

Entrevistadora: Esses problemas de comportamento são exibidos mais pelas raparigas ou pelos rapazes?

Entrevistada:

Entrevistadora: Já presenciou problemas/conflitos entre alunos ou entre alunos e professores ou Auxiliares da acção educativa (na aula ou noutro espaço escolar – biblioteca, sala de estudo e aulas de apoio, intervalo...)?

Entrevistada:

Entrevistadora: Quais foram esses problemas/conflitos, pode me falar de alguns exemplos?

Entrevistada:

Entrevistadora: Sabe como foram resolvidas as situações?

Entrevistada:

Entrevistadora: De acordo com a sua experiência, quais são os factores que determinam a ocorrência desses problemas/ conflitos?

Entrevistada:

Entrevistadora: Esses problemas/conflitos ocorrem com muita ou pouca frequência?

Entrevistada:

Entrevistadora: E ocorrem mais na sala de aula ou fora dela?

Entrevistada:

Entrevistadora: E mais com professores homens ou professoras?

Entrevistada:

Entrevistadora: Já alguma vez foi confrontada (o) com problemas de comportamento de alunos na Escola? (na aula ou noutro espaço escolar)?

Entrevistada:

Entrevistadora: Pode me contar o que aconteceu?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como foi resolvida a situação? Teve que recorrer a alguém para a (o) ajudar na resolução da situação?

Entrevistada:

Entrevistadora: Nesta escola e/ou nas turmas que lecciona, por vezes, os alunos comunicam uns com os outros e definem estratégias de acção concertadas em grupo?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que fazem em grupo (sala de aula e fora)?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que a Escola e os professores prejudicam ou beneficiam os alunos por pertencerem a um grupo? Porquê?

Entrevistada:

Entrevistadora: Quais os castigos/sanções disciplinares que são aplicados aos alunos que não cumprem algum dos seus deveres ou que têm problemas de comportamento?

Entrevistada:

Entrevistadora: Por quem são aplicados?

Entrevistada:

Entrevistadora: Concorda com esses castigos/sanções disciplinares? Porquê?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que os alunos a quem foram aplicados castigos/punições disciplinares não voltam a ter problemas de comportamento?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que leva esses alunos a continuarem com a mesma postura, apesar da punição disciplinar?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que o envio dos alunos com mau comportamento para o GOPI diminui a indisciplina na escola?

Entrevistada:

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada:

Entrevistadora: Um dos castigos aplicados aos alunos nesta Escola é permanecerem, no intervalo, sentados à porta do Gabinete do Director. Concorda com o castigo?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que este castigo reforça a autoridade do Director perante os alunos?

Entrevistada:

Entrevistadora: Nos intervalos os alunos têm vigilância para prevenir algum problema de comportamento? - entre alunos; - partir vidros; - riscar paredes; - destruir todo o papel higiénico das casas de banho; - etc...

Entrevistada:

Entrevistadora: De acordo com a sua experiência, quando um aluno tem algum problema (de indisciplina ou outro), quem ajuda a resolver esse problema? É o Director, O Director de Turma, os professores, os Encarregados de Educação.

Entrevistada:

Entrevistadora: Nesta Escola é norma, os professores, o Director, o Director de turma ou os Auxiliares da acção educativa realçaram o aproveitamento ou comportamento excepcional de algum aluno?

Entrevistada:

Entrevistadora: De que forma?

Entrevistada:

Entrevistadora: Na sua opinião, quem manda nesta Escola?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que pensa do Director da Escola e da relação que ele mantém com os alunos?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como professor (a) que relação mantém com os alunos?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que pensa dos auxiliares da acção educativa e da relação que eles mantêm com os alunos?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que pensa dos seus colegas e da relação que eles mantêm *consigo*?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que pensa da relação que os pais/encarregado de educação mantêm com a Escola/professores?

Entrevistada:

Entrevistadora: Na sua opinião a que se deve a desmotivação de alguns alunos pela escola e pelo estudo?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como explica a capacidade que os alunos têm de actuar e muitas vezes ameaçar, embora não fisicamente, os professores.

Entrevistada:

Entrevistadora: Quais os poderes que os alunos têm sobre os professores?

Entrevistada:

Entrevistadora: Com que tipo de comportamentos de alunos se vê frequentemente confrontado (a)? (nas aulas e noutros espaços)

Entrevistada:

Entrevistadora: Quais os poderes que tem sobre os alunos?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que a Escola deve oferecer aos alunos com dificuldades, aulas de Apoio e Sala de Estudo?

Entrevistada:

Entrevistadora: Porque é que os alunos a quem a escola oferece esses apoios ao estudo o não valorizam?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que esse apoio devia ser dado pelos professores das disciplinas em que os alunos têm dificuldades?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como encara o presente e perspectiva o futuro da escola pública portuguesa?

Entrevistada:

Obrigada

Apêndice 3

GUIÃO ENTREVISTA / ASSISTENTE OPERACIONAL

Idade:

Género:

Entrevistadora: Na sua opinião, a escola em que trabalha é uma boa escola?

Entrevistada:

Entrevistadora: Do que é que mais gosta nesta Escola?

Entrevistada:

Entrevistadora: Do que é que menos gosta nesta Escola?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que os alunos conhecem os Direitos e Deveres que estão enunciados no Regulamento

Entrevistada:

Entrevistadora: Sabe quem definiu os Direitos e Deveres dos alunos?

Entrevistada:

Entrevistadora: Concorda com todos eles?

Entrevistada:

Entrevistadora: Tem conhecimento se os alunos participaram na definição dos seus Direitos e Deveres de alunos desta escola?

Entrevistada:

Entrevistadora: Alguma vez deu sugestões?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como elemento do corpo Não docente desta Escola, já alguma vez deu alguma sugestão sobre o funcionamento da escola?

Entrevistada:

Entrevistadora: Na sua opinião quais são os problemas de comportamento mais graves que os alunos desta Escola exibem?

Entrevistada: Atirar água uns aos outros, vão para a casas de banho e fazem para lá vandalismo, deitam o papel higiénico para o chão, nos urinóis, enfim e depois temos que ir lá apanhar tudo.

Entrevistadora: Esses problemas de comportamento são exibidos mais pelas raparigas ou pelos rapazes?

Entrevistada:

Entrevistadora: Já presenciou problemas/conflitos entre alunos ou entre alunos e professores ou Auxiliares da acção educativa (na aula ou noutro espaço escolar – biblioteca, sala de estudo e aulas de apoio, intervalo...)?

Entrevistada:

Entrevistadora: De acordo com a sua experiência, quais são os factores que determinam a ocorrência desses problemas/ conflitos?

Entrevistada:

Entrevistadora: Esses problemas/conflitos ocorrem com muita ou pouca frequência?

Entrevistada:

Entrevistadora: E ocorrem mais na sala de aula ou fora dela?

Entrevistada:

Entrevistadora: E mais com professores homens ou professoras?

Entrevistada:

Entrevistadora: Já alguma vez foi confrontada (o) com problemas de comportamento de alunos na Escola? (na aula ou noutro espaço escolar)?

Entrevistada:

Entrevistadora: Nesta escola, por vezes, os alunos comunicam uns com os outros e definem estratégias de acção concertadas em grupo?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que a Escola prejudica ou beneficia os alunos por pertencerem a um grupo?

Entrevistada:

Entrevistadora: Quais os castigos/sanções disciplinares que são aplicados aos alunos que não cumprem algum dos seus deveres ou que têm problemas de comportamento?

Entrevistada:

Entrevistadora: Concorda com o GOPI?

Entrevistada:

Entrevistadora: Por quem são aplicados?

Entrevistada:

Entrevistadora: Concorda com esses castigos/sanções disciplinares? Porquê?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que o envio dos alunos com mau comportamento para o GOPI diminuiu a indisciplina na Escola?

Entrevistada:

Entrevistadora: Um dos castigos aplicados aos alunos nesta Escola é permanecerem, no intervalo, sentados à porta do Gabinete do Director. Quem os leva para lá?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que este castigo reforça a autoridade do Director perante os alunos?

Entrevistada:

Entrevistadora: Nos intervalos os alunos têm vigilância suficiente para prevenir algum problema de comportamento?

Entrevistada:

Entrevistadora: De acordo com a sua experiência, quando um aluno tem algum problema (de indisciplina ou outro), quem ajuda a resolver esse problema?

Entrevistada:

Entrevistadora: Nesta Escola é norma, os Auxiliares da Acção Educativa realçaram o aproveitamento ou comportamento excepcional de algum aluno?

Entrevistada:

Entrevistadora: Na sua opinião, quem manda nesta Escola?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que pensa do Director da Escola e da relação que ele mantém com os alunos?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que pensa do Director da Escola e da relação que ele mantém com os Auxiliares da Acção Educativa?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como Auxiliar da Acção Educativa que relação mantém com os alunos?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que pensa dos professores desta Escola e da relação que eles mantêm com os alunos?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que pensa dos seus colegas e da relação que eles mantêm consigo?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que pensa da relação que os pais/encarregado de educação mantêm com a escola/professores/ Auxiliares da Acção Educativa?

Entrevistada:

Entrevistadora: Na sua opinião a que se deve a desmotivação de alguns alunos pela escola e pelo estudo?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como explica a capacidade que os alunos têm de actuar e muitas vezes ameaçar, embora não fisicamente, os professores?

Entrevistada:

Entrevistadora: Quais os poderes que os alunos têm sobre os professores?

Entrevistada:

Entrevistadora: Quais os poderes que os alunos têm sobre os Auxiliares da Acção Educativa?

Entrevistada:

Entrevistadora: Com que tipo de comportamentos de alunos se vê frequentemente confrontado? (nos espaços escolares)

Entrevistada:

Entrevistadora: Como encara o presente e perspectiva o futuro da escola pública portuguesa?

Entrevistada:

Obrigada

Apêndice 4

GUIÃO ENTREVISTA / MÃE

Idade: ...

Gênero:

Entrevistadora: Na sua opinião, a escola que o seu educando frequenta é uma boa escola?

Entrevistada:

Entrevistadora: Do que é que mais gosta nesta Escola? Porquê?

Entrevistada:

Entrevistadora: Do que é que menos gosta nesta Escola? Porquê?

Entrevistada:

Entrevistadora: Conhece/Não Conhece os Direitos e Deveres dos alunos enunciados no Regulamento Interno da Escola?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como teve conhecimento desses Direitos e Deveres dos alunos?

Entrevistada:

Entrevistadora: Concorda com todos eles?

Entrevistada:

Entrevistadora: Sabe se o seu educando participou na definição dos Direitos e Deveres dos alunos desta escola?

De que forma?

Alguma vez deu sugestões?

A quem?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como encarregado de educação participou na definição dos Direitos e Deveres dos alunos desta escola? De que forma? Alguma vez deu sugestões? A quem? (através da associação de pais.....etc.)

Entrevistada:

Entrevistadora: Porque é que os pais não participam mais na definição das regras de funcionamento da Escola?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que a Associação de Pais tem influência na tomada de decisão em matérias ou assuntos do interesse dos alunos desta Escola? De que forma?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que as sugestões ou reclamações que os representantes dos pais, da turma do seu educando, levam para os Conselhos de turma são tomadas em consideração pelos professores da turma?

Entrevistada:

Entrevistadora: E pelo Director?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como elemento da Comunidade Educativa desta Escola, já alguma vez deu alguma sugestão sobre o funcionamento da escola? Qual? A quem?

Entrevistada:

Entrevistadora: Esta Escola tem uma política clara de promoção da participação dos pais na Escola? Elabora encontros ou actividades, também, para Encarregados de Educação?

Entrevistada:

Entrevistadora: Com que frequência vem à escola?

Entrevistada:

Entrevistadora: Quando vem à escola é porque foi convocado?

Por quem? De que forma?

Entrevistada:

Entrevistadora: Quando vem à escola é bem acolhido?

Entrevistada:

Entrevistadora: Na sua opinião quais são os problemas de comportamento mais graves que os alunos desta escola exibem?

Entrevistada:

Entrevistadora: De acordo com a sua experiência enquanto encarregado de educação, quais são os factores que determinam a ocorrência desses problemas/ conflitos?

Entrevistada:

Entrevistadora: Esses problemas/conflitos ocorrem com muita ou pouca frequência?

Entrevistada:

Entrevistadora: E ocorrem mais na sala de aula ou fora dela?

Entrevistada:

Entrevistadora: E mais com professores homens ou professoras?

Entrevistada:

Entrevistadora: Já alguma vez foi confrontada (o) com problemas de comportamento do seu educando nesta Escola? (na aula ou noutra espaço escolar)?

Pode me contar o que aconteceu?

Entrevistada:

Entrevistadora: Porque é que nesta Escola não existe associação de estudantes?

Entrevistada:

Entrevistadora: Achas que se existisse uma associação de estudante nesta Escola, os alunos tinham mais influência na tomada de decisão em matérias ou assuntos do seu interesse?

Entrevistada:

Entrevistadora: Então acho que deviam serem retirados alguns direitos dos alunos do Regulamento Interno?

Entrevistada:

Entrevistadora: Da sua experiência como encarregado de educação, os alunos comunicam uns com os outros e definem estratégias de acção concertadas em grupo?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que acha que fazem em grupo (sala de aula e fora)?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que a Escola e os professores prejudica ou beneficia os alunos por pertencerem a um grupo? Porquê?

Entrevistada:

Entrevistadora: Tem conhecimento dos castigos/sanções disciplinares que são aplicados aos alunos que não cumprem algum dos seus deveres ou que têm problemas de comportamento? Por quem são aplicados?

Entrevistada:

Entrevistadora: Concorda com esses castigos/sanções disciplinares? Porquê?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que os alunos a quem foram aplicados castigos/punições disciplinares não voltam a ter problemas de comportamento?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que leva esses alunos a continuarem com a mesma postura, apesar da punição disciplinar?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que o envio dos alunos com mau comportamento para o GOPI diminui a indisciplina na escola? Porquê?

Entrevistada:

Entrevistadora: Um dos castigos aplicados aos alunos nesta Escola é permanecerem, no intervalo, sentados à porta do Gabinete do Director. Concorda com o castigo?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que este castigo reforça a autoridade do Director perante os alunos?

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que nos intervalos os alunos têm vigilância para prevenir algum problema de comportamento? - entre alunos; - partir vidros; - riscar paredes; - destruir todo o papel higiénico das casas de banho; - etc.....

Entrevistada:

Entrevistadora: Acha que o papel da Directora de Turma é determinante no comportamento/ aproveitamento escolar dos alunos da turma?

Entrevistada:

Entrevistadora: Tem conhecimento se, nesta Escola é usual, os professores, o Director, o Director de turma ou os Auxiliares da acção educativa realçaram o aproveitamento ou comportamento excepcional de algum aluno? De que forma?

Entrevistada:

Entrevistadora: O seu educando já recebeu algum prémio ou elogio de algum professor, Director de turma ou do Director?

Entrevistada:

Entrevistadora: Na sua opinião, quem manda nesta Escola?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que pensa do Director da Escola e da relação que ele mantém com os alunos?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que pensa dos professores do seu educando e da relação que eles mantêm com o seu educando?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que pensa dos auxiliares da acção educativa e da relação que eles mantêm com o seu educando?

Entrevistada:

Entrevistadora: O que pensa da relação que os pais/encarregado de educação mantêm com a escola/professores e Director?

Entrevistada:

Entrevistadora: Na sua opinião a que se deve a desmotivação de alguns alunos pela escola e pelo estudo?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como é que classifica o seu Educando como aluno? Acha que as suas notas são merecidas sendo elas positivas ou negativas?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como é que ele se prepara/não prepara o seu estudo em casa?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como é que classifica o seu Educando como filho? É um (a) jovem preocupado com a sua família e feliz?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como explica a capacidade que alguns alunos têm de actuar e muitas vezes ameaçar, embora não fisicamente, os professores?

Entrevistada:

Entrevistadora: Isso deve-se ao excesso de preocupação que os pais têm com os filhos?

Entrevistada:

Entrevistadora: Quais os poderes que os jovens têm sobre os professores?

Entrevistada:

Entrevistadora: Quais os poderes que os jovens têm sobre os pais?

Entrevistada:

Entrevistadora: Quais os poderes que tem sobre o seu educando?

Entrevistada:

Entrevistadora: Achas que a Escola deve oferecer aos alunos com dificuldades, aulas de Apoio e Sala de Estudo?

Entrevistada:

Entrevistadora: Porque é que os alunos a quem a escola oferece esses apoios ao estudo o não valorizam?

Entrevistada:

Entrevistadora: Tem a ver com que factores? (Horário desses espaçosetc).

Entrevistada:

Entrevistadora: Achas que esse apoio devia ser dado pelos professores das disciplinas em que os alunos têm dificuldades?

Entrevistada:

Entrevistadora: Como encara o presente e perspectiva o futuro da escola pública portuguesa?

Entrevistada:

Obrigada

Apêndice 5

GUIÃO ENTREVISTA /DIRECTOR

Idade:

Género:

Entrevistadora: Na sua opinião, a escola que dirige é uma boa escola? Do que é que mais gosta/menos gosta nesta Escola? Porquê?

Entrevistado:

Entrevistadora: Os Direitos e Deveres dos alunos estão enunciados no Regulamento Interno da Escola. Quem os definiu? Concorda com todos eles?

Entrevistado:

Entrevistadora: Na sua opinião, os alunos conhecem os seus direitos e deveres? Como tiveram conhecimento desses Direitos e Deveres?

Entrevistado:

Entrevistadora: Os alunos participaram na definição dos seus Direitos e Deveres de alunos desta escola? De que forma? Alguma vez integrou sugestões dadas pelos alunos no Regulamento Interno?

Entrevistado:

Entrevistadora: Porque é que nesta Escola não existe Associação de Estudantes?

Entrevistado:

Entrevistadora: Acha que se existisse uma associação de estudantes nesta Escola, os alunos davam sugestões em matérias ou assuntos do seu interesse?

Entrevistado:

Entrevistadora: As sugestões que os delegados e subdelegados de turma levam para os Conselhos de turma são tomadas em consideração pela Escola?

Entrevistado:

Entrevistadora: Como Director desta Escola, implementa as sugestões que lhe chegam por parte dos alunos sobre o funcionamento da escola?

Entrevistado:

Entrevistadora: Do conhecimento que possui dos alunos desta Escola quais são os problemas de comportamento mais graves que se verificam?

Entrevistado:

Entrevistadora: Esses problemas de comportamento são exibidos mais pelas raparigas ou pelos rapazes?

Entrevistado:

Entrevistadora: De uma forma geral como são resolvidos os problemas/ conflitos nesta Escola?
Entrevistado:

Entrevistadora: De acordo com a sua experiência, quais são os factores que determinam a ocorrência desses problemas/ conflitos?

Entrevistado:

Entrevistadora: Esses problemas/conflitos ocorrem com muita ou pouca frequência?

Entrevistado:

Entrevistadora: E ocorrem mais na sala de aula ou fora dela?

Entrevistado:

Entrevistadora: E mais com professores homens ou professoras?

Entrevistado:

Entrevistadora: Nesta escola formam-se grupos de alunos? O que fazem em grupo (sala de aula e fora)?

Entrevistado:

Entrevistadora: Acha que a Escola e os professores prejudicam ou beneficiam os alunos por pertencerem a um grupo? Porquê?

Entrevistado:

Entrevistadora: Quais os castigos/sanções disciplinares que são aplicados aos alunos que não cumprem algum dos seus deveres ou que têm problemas de comportamento?

Entrevistado:

Entrevistadora: Por quem são aplicados?

Entrevistado:

Entrevistadora: Acha que os alunos a quem foram aplicados castigos/punições disciplinares não voltam a ter problemas de comportamento?

Entrevistado:

Entrevistadora: O que leva esses alunos a continuarem com a mesma postura, apesar da punição disciplinar?

Entrevistado:

Entrevistadora: Acha que o objectivo que esteve subjacente á criação do GOPI foi atingido?

Entrevistado:

Entrevistadora: É uma boa estrutura para a diminuição da indisciplina na Escola?

Entrevistado:

Entrevistadora: Os alunos com mau comportamento que foram enviados para o GOPI não voltaram a manifestar os mesmos comportamentos de indisciplina?

Entrevistado:

Entrevistadora: Um dos castigos aplicados aos alunos nesta Escola é permanecerem, no intervalo, sentados à porta do seu Gabinete?

Entrevistado:

Entrevistadora: Acha que esses castigos reforçam o seu poder de Director perante os alunos?

Entrevistado:

Entrevistadora: Os alunos que têm como castigo permanecer, no intervalo, sentados à porta do seu Gabinete não voltam a repetir os comportamentos incorrectos?

Entrevistado:

Entrevistadora: Desse castigo resulta a não repetição dos comportamentos incorrectos dos alunos visados?

Entrevistado:

Entrevistadora: Nos intervalos os alunos têm vigilância suficiente para prevenir algum problema de comportamento? - entre alunos; - partir vidros; - riscar paredes; - destruir todo o papel higiénico das casas de banho; - etc.....

Entrevistado:

Entrevistadora: Como Director desta Escola realça o aproveitamento ou comportamento excepcional de algum aluno? De que forma?

Entrevistado:

Entrevistadora: Na sua opinião, quem manda nesta Escola?

Entrevistado:

Entrevistadora: O que pensa da sua relação com os alunos?

Entrevistado:

Entrevistadora: O que pensa da sua relação com os professores?

Entrevistado:

Entrevistadora: O que pensa dos professores e da relação que eles mantêm com os alunos?

Entrevistado:

Entrevistadora: O que pensa dos auxiliares da acção educativa e da relação que eles mantêm com os alunos?

Entrevistado:

Entrevistadora: O que pensa dos representantes da Comunidade Local na Escola e da relação que eles mantêm com a Escola?

Entrevistado:

Entrevistadora: O que pensa da relação que os pais/encarregado de educação mantêm com a Escola?

Entrevistado:

Entrevistadora: Quais as áreas de intervenção da Associação de pais?

Entrevistado:

Entrevistadora: Acha que a Associação de Pais devia ser mais interventiva no modo de funcionamento da Escola?

Entrevistado:

Entrevistadora: Na sua opinião a que se deve a desmotivação de alguns alunos pela escola e pelo estudo?

Entrevistado:

Entrevistadora: Como explica a capacidade que os alunos têm de actuar e muitas vezes ameaçar, embora não fisicamente, os professores?

Entrevistado:

Entrevistadora: Quais os poderes que os alunos têm sobre os professores?

Entrevistado:

Entrevistadora: Com que tipo de comportamentos de alunos se vê frequentemente confrontado?

Entrevistado:

Entrevistadora: Quais os poderes que tem sobre os alunos?

Entrevistado:

Entrevistadora: Porque é que os alunos a quem a escola oferece aulas de apoio ao estudo o não valorizam?

Entrevistado:

Entrevistadora: Tem a ver com que factores?

Entrevistado:

Entrevistadora: Como encara o presente e perspectiva o futuro da escola pública portuguesa?

Entrevistado:

Obrigada

Apêndice 6

CD ROOM (Transcrição integral das entrevistas semi – estruturadas)

ANEXOS

Anexo 1

FICHA /NORMA DE PARTICIPAÇÃO DA OCORRÊNCIA NA SALA DE AULA

Participação de Ocorrência	Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina
Na sala de Aula	
Aluno _____ nº _____ Ano/Turma _____ Director de turma _____	
Data ____/____/____ Hora _____ Disciplina _____ Professor _____	
➤ Recusa no cumprimento das tarefas da aula <input type="checkbox"/>	
➤ Cumprimento inadequado/inoportuno na aula <input type="checkbox"/>	
➤ Utilização de linguagem imprópria para com:	
Professor <input type="checkbox"/> Colegas <input type="checkbox"/> Funcionários <input type="checkbox"/>	
Outros: _____	
➤ Foi marcada falta ao aluno <input type="checkbox"/>	
O Professor da disciplina _____ Data: ____/____/____	
No Gopi	
O aluno:	
➤ Revelou receptividade ao diálogo:	
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Com alguma resistência <input type="checkbox"/>	
➤ Demonstrou receptividade para alterar o seu comportamento:	
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Com alguma resistência <input type="checkbox"/>	
➤ Necessitou de alguma persistência para repensar a sua atitude: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
➤ Reconheceu a incorrecção da sua atitude e comprometeu-se a retratar-se junto do professor em questão:	
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Com alguma resistência <input type="checkbox"/>	
➤ Manifestou uma postura de cooperação na realização da tarefa:	
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Com alguma resistência <input type="checkbox"/>	
➤ Cumpriu a tarefa que lhe foi pedida: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
➤ Manteve a postura incorrecta e recusou qualquer tipo de ajuda: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Observações: _____	
O Professor Mediador: _____ Data ____/____/____	

Relatório do Aluno

Razão pela qual vim ao GOPI:

Deveres do Regulamento Interno que não cumpri:

O que me proponho fazer para melhorar o meu comportamento:

Opinião do GOPI:

Assinatura do aluno: _____

Professor Mediador: _____

Anexo 2

QUESTIONÁRIO A PROFESSORES MEDIADORES NO GOPI

GOPI - Questionário

O seguinte questionário pretende aferir a qualidade do Gabinete de Orientação e Prevenção da Indisciplina. A opinião dos professores mediadores é muito importante para que se possam introduzir melhorias já no próximo ano lectivo.

***Obrigatório**

Nome do professor mediador *

No Gopi os alunos: *

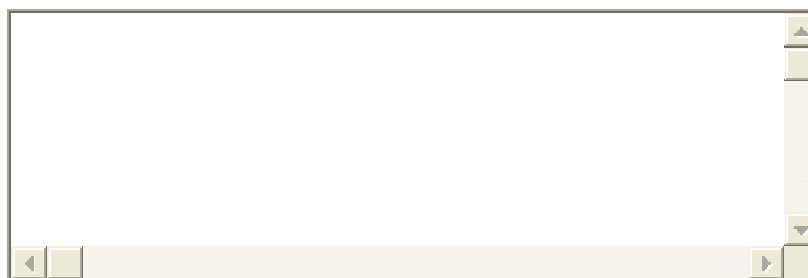
	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
Demonstram receptividade ao diálogo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconhecem o erro?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprometem-se a mudar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
São acompanhados pela Participação de Ocorrência?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trazem tarefa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observações * Deverão apontar pelo menos um aspecto positivo e um negativo.

Material/Espaço *

	Insuficiente	Suficiente	Bom
A ficha de Participação de Ocorrência é adequada?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A ficha de Participação de Ocorrência é adequada?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O espaço é adequado à função?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O espaço é confortável?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há interferências externas (ruído, movimento)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

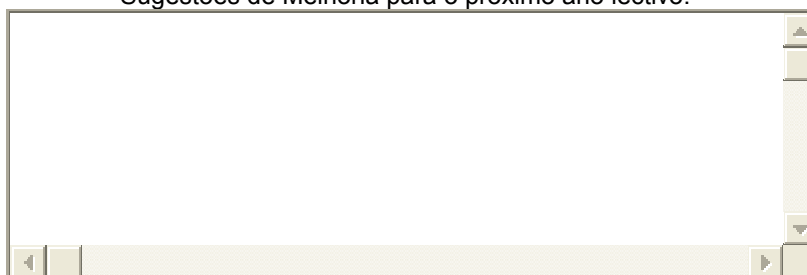
Observações * Deverão apontar pelo menos um aspecto positivo e um negativo.



O GOPI permitiu a diminuição de casos de indisciplina? *

- Sim
- Não

Sugestões de Melhoria para o próximo ano lectivo. *



Enviar

