

Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Manuel Barroso da Silva

**Regulação Organizacional da Disciplina
num Agrupamento de Escolas do Norte
de Portugal: participação e perceções
da comunidade educativa**

janeiro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Manuel Barroso da Silva

**Regulação Organizacional da Disciplina
num Agrupamento de Escolas do Norte
de Portugal: participação e perceções
da comunidade educativa**

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

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Carlos Alberto Gomes

janeiro de 2014

Nome: José Manuel Barroso da Silva

Endereço Eletrónico: jbarroso.cavez@sapo.pt

Telemóvel: 962 957 063

Número do Bilhete de Identidade: 6602030

Título da Dissertação de Mestrado: Regulação Organizacional da Disciplina num Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal: participação e perceções da comunidade educativa.

Orientador: Doutor Carlos Alberto Gomes

Ano de Conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Administração Educacional

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

Universidade do Minho, 31/01/2014

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultante de várias lutas, de algumas vitórias, de algum sacrifício e de um forte e grande desejo de enriquecimento pessoal e profissional.

Esta dissertação foi levada a cabo com a colaboração e o apoio de várias pessoas, a quem quero expressar o meu mais profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, quero agradecer, de forma especial, ao Doutor Carlos Alberto Gomes, a disponibilidade, a generosidade, a competência, a total disponibilidade, e o apoio que me deu para que a realização deste projeto fosse possível. Todo o seu saber feito, e o seu espírito crítico, que me transmitiu, foi importante para a concretização desta dissertação. Um muito Obrigado, Professor.

Aos professores do Mestrado, pela partilha dos seus saberes, essenciais para a minha formação e para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas do curso de mestrado, que comigo partilharam bons e maus momentos, de sextas-feiras cansativas, e, sobretudo, àqueles que ao longo deste tempo me incentivaram a não desistir, nomeadamente à Paula Costa, ao António Cunha e o Gil Nunes.

Aos professores, aos assistentes operacionais e, principalmente, à Senhora Diretora do Agrupamento, pelo contributo dado pelas suas informações, pelo acesso permitido, pelo empenho que manifestaram em colaborar. Sem o seu apoio este trabalho não teria acontecido.

Last but not the least, um agradecimento à minha mulher e filhas, por terem permanecido ao meu lado, pelo carinho, pela paciência e pela compreensão disponibilizada, por compartilharem as minhas angústias e dúvidas, e pelo encorajamento constante.

**Regulação Organizacional da Disciplina num Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal:
participação e perceções da comunidade educativa**

José Manuel Barroso da Silva

Dissertação de Mestrado

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

Universidade do Minho – Instituto de Educação

2014

RESUMO

A dissertação consiste num estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, área de especialização em Administração Educacional, promovido pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho. Tem, como principal objetivo, analisar no contexto organizacional de um agrupamento de escolas do norte de Portugal, o processo de regulação e controlo disciplinar, considerando, para o efeito, como principais referências documentais e normativas o Estatuto do Aluno e da Ética Escolar e o Regulamento do referido agrupamento de escolas. No enquadramento teórico-conceptual considerou-se principalmente o modelo burocrático, o modelo da ambiguidade e o modelo (neo) institucional. Com o objetivo de visibilizar a evolução da problemática da regulação político – institucional e organizacional da disciplina escolar em Portugal apresentou-se uma contextualização histórica e política do Estatuto do Aluno. A pesquisa empírica realizada inspirou-se na metodologia do estudo de caso, cruzando dimensões qualitativas e quantitativas, recorrendo, no processo de recolha de dados, à entrevista, ao inquérito por questionário e à pesquisa documental.

Structural guideline of discipline in a group of schools in the north of Portugal: involvement and insights of the educational community.

José Manuel Barroso da Silva

Master's Dissertation

Master of Science in Education- Specialization in Educational Administration area

University of Minho - Institute of Education

ABSTRACT

The dissertation is a study undertaken within the Master of Science in Education, Educational Administration specialization area, sponsored by the Institute of Education, University of Minho. Its main objective is to analyze the organizational context of a group of schools in the northern of Portugal, the process of regulation and disciplinary control, considering, for this purpose, as main documentary and normative references, the Student Status, School Ethics and Regulation of that group of schools. In the theoretical and conceptual framework was considered mainly the bureaucratic model, the ambiguity model and the (neo) institutional model. In order to visualize the evolution of the problem of political-institutional and organizational regulation of school discipline in Portugal, it was presented an historical and political contextualization of Student Status. The empirical survey was inspired by the case study methodology, crossing qualitative and quantitative dimensions, using the data collection process, the interview, the questionnaire survey and documentary research.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
LISTA DE SIGLAS	xiii
INTRODUÇÃO	15
Capítulo I. A escola como organização educativa e os modelos teóricos de análise organizacional: uma síntese	19
A escola como organização	21
Imagens da escola como organização educativa	23
Modelos teóricos de análise organizacional	25
O modelo burocrático	25
Os modelos da ambiguidade	29
A metáfora da anarquia organizada	29
A metáfora do caixote do lixo	31
A metáfora das organizações debilmente articulados	32
O modelo (neo)institucional	34
Capítulo II. A Regulação Político-Normativa da Indisciplina na Escola Pública: regulamentos	39
1. Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos do Ensino Preparatório e Secundário (Portaria n.º 679/77 de 8 de novembro)	48
2. O Decreto-Lei n.º 270/98 de 01 de Setembro	49
3. Estatuto do Aluno do Ensino não Superior – (Lei n.º30/2002, de 20 de dezembro)	52
4. Estatuto do Aluno e da Ética Escolar - (Lei n.º51/2012, de 05 de setembro)	56
Capítulo III. Opções metodológicas e desenho da pesquisa empírica	61
Eixos estruturais	61
Objeto empírico de investigação	64
Opções metodológicas	65
As técnicas de recolha de dados	67

Entrevista	67
Inquérito por questionário	69
A pesquisa e análise documental	71
O processo de recolha de dados em trabalho de campo	72
Capítulo IV. Apresentação e análise de dados e resultados de investigação	75
4.1 Resultados obtidos no inquérito por questionário e entrevistas	77
4.2 Apresentação e análise dos resultados	80
1. Perceções dos Professores do AE sobre Indisciplina na Escola Pública Portuguesa	80
2. Perceção dos Professores do AE sobre a Indisciplina no AE	84
3. Perceções no AE sobre o Estatuto do Aluno e o Regulamento Interno	89
4. Confronto dos Professores do AE com a Indisciplina na Sala de Aula e noutros Espaços Escolares.	92
5. Participação dos Professores do AE na Regulação Organizacional da Indisciplina	98
6. Participação de Outros Membros da Comunidade Educativa do AE na Regulação Organizacional da Disciplina	105
7. Participação da Direção do AE na Regulação Organizacional da Disciplina	109
4.3 Síntese	114
CONCLUSÃO	117
Referências Bibliográficas	123
	129
Referências Documentais	
ANEXOS	131
Guiões das Entrevistas	133
E1. Diretora do Agrupamento de Escolas	133
E2.Coordenador de Diretores de Turma	135
E3.Assistente Operacional	137

E4. Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação	138
E5. Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	141
E6. Polícia Municipal	142
Inquérito por questionário aos Professores	143

Índice de Quadros

Quadro I - Data, local e duração das entrevistas	73
Quadro II – Distribuição dos professores segundo variável género	77
Quadro III – Distribuição dos professores segundo variável idade	77
Quadro IV – Distribuição dos professores segundo variável formação académica	78
Quadro V – Distribuição dos professores segundo variável tempo de serviço no sistema educativo	78
Quadro VI – Distribuição dos professores segundo variável tempo de serviço no agrupamento	78
Quadro VII – Caracterização dos(as) entrevistados(as)	79
Quadro VIII – Caracterização dos(as) entrevistados(as)	79
Quadro IX – Perceção sobre a evolução da indisciplina na escola pública portuguesa: variável género	80
Quadro X – Perceção sobre a evolução da indisciplina na escola pública portuguesa: variável tempo de serviço no sistema educativo	81
Quadro XI – Atribuição causal da indisciplina no AE	84
Quadro XII – Atribuição causal da indisciplina: variável tempo de serviço no AE	85
Quadro XIII – Contextos escolares de irrupção de indisciplina no AE	92
Quadro XIV – Atribuição causal da indisciplina no AE: fatores	92
Quadro XV – Estratégias pedagógicas usadas pelos professores do AE para lidar com indisciplina em sala de aula	93
Quadro XVI – Perceção dos professores sobre o apoio dos pais e encarregados de educação na promoção do respeito pela disciplina por parte dos alunos	93
Quadro XVII – Solicitação da colaboração dos Pais/EE variável tempo de serviço no AE	94
Quadro XVIII – Recurso ao Regulamento Interno do AE como referência organizacional	98

Quadro XIX – Recurso a medidas preventivas previstas no Regulamento Interno do AE	98
Quadro XX – Recurso a medidas preventivas previstas no Regulamento Interno do AE: variável tempo de serviço no AE	99
Quadro XXI – Aplicação de medidas previstas no Regulamento Interno do AE	99
Quadro XXII – Medidas mais frequentes aplicadas pelos professores do AE: variável tempo de serviço no AE	100
Quadro XXIII – Recurso à Direção do AE como referência organizacional	101
Quadro XIV - Recurso à Direção do AE como referência organizacional: variável género	101
Quadro XV – Medidas mais frequentes de combate à indisciplina no AE: variável género	102
Quadro XVI – Medidas mais frequentes de combate à indisciplina no AE: variável tempo de serviço	102
 Índice de Gráficos.	
Gráfico I – Participações disciplinares no 1º Período	109
Gráfico II – Participações disciplinares no 2º Período	109
Gráfico III – Participações disciplinares no 3º Período	110
Gráfico IV – Medidas Corretivas aplicadas no ano letivo 2012/2013	110
Gráfico V – Conselho de Turma Disciplinar 2012/2013	111
Gráfico VI – Medidas Sancionatórias aplicadas no ano letivo 2012/2013	111

LISTA DE SIGLAS

AE – Agrupamento de Escolas

APEE – Associação de Pais e Encarregados de Educação

CDT1 – Coordenador de Diretores de Turma

CDT2 – Coordenador de Diretores de Turma

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregados de Educação

PE – Projeto Educativo

PM – Polícia Municipal

RI – Regulamento Interno

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado foi desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. A dissertação intitula-se Regulação Organizacional da Disciplina num Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal: participação e perceções da comunidade educativa pretende, como um dos seus principais objetivos, realizar uma análise organizacional dos processos de regulação da disciplina na escola pública portuguesa, à luz dos normativos em vigor, nomeadamente o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, de 5 de Setembro).

Na escolha do tema da dissertação foram consideradas razões de ordem profissional e a relevância social (o crescente aumento da indisciplina, violência e *bullying* nas escolas), organizacional (alterações no regime de autonomia e gestão das escolas) e política (alterações ao Estatuto do Aluno), da problemática da indisciplina em meio escolar.

A dissertação tem como principais objetivos descrever e analisar, de um ponto de vista organizacional, o processo de regulação e controlo disciplinar, as funções e desempenho dos órgãos com funções institucionais de regulação e controlo de indisciplina na escola; avaliar e analisar o impacto organizacional, pedagógico e educativo dos processos de regulação e controlo da disciplina, e, finalmente, descrever, documentar e analisar organizacionalmente processos de aplicação de medidas disciplinares.

A pesquisa empírica teoricamente orientada que foi realizada no âmbito da dissertação propõe-se descrever e analisar organizacionalmente, perceções, discursos e práticas assumidas por vários sectores da comunidade educativa do agrupamento no processo de regulação da indisciplina que ocorreu durante o ano letivo de 2013-2014, primeiro ano de implementação do novo Estatuto do aluno e ética escolar.

A pesquisa foi estruturada em torno dos seguintes objetivos, em termos de produção de conhecimento. Assim, com base na análise dos resultados, espera-se construir conhecimento nomeadamente sobre:

A organização e os procedimentos implementados pelo agrupamento no processo de controlo e regulação da disciplina na escola;

As lógicas educativas, pedagógicas e organizacionais acionadas pelos atores responsáveis pelo controlo e regulação organizacional da disciplina no AE

As perspetivas dos atores educativos sobre os processos de regulação organizacional da disciplina escolar implementados no AE

Os valores, interesse, objetivos, problemas e racionalidades orientam e/ou norteiam a aplicação e monitorização das medidas disciplinares no AE.

Em termos de enquadramento teórico, o estudo fundamenta-se em três contributos concetuais provenientes, maioritariamente, de teorias organizacionais que tomam a escola como objeto de análise: o modelo burocrático; o modelo da ambiguidade (“anarquia organizada”, “garbage can” ou “caixote do lixo”, “organizações debilmente articuladas”) e no modelo (neo) institucional.

De um ponto de vista metodológico estudo empírico, apoia-se numa combinatória das abordagens qualitativas e quantitativas, recolhendo dados expressos de forma quantitativa através da aplicação de um inquérito por questionário e dados de natureza discursiva-qualitativa, através da realização de entrevistas. O estudo inclui também o recurso à pesquisa e análise documental.

Após ter referido os principais aspetos do trabalho, passo a apresentar a sua estrutura geral:

No capítulo I, intitulado, *a escola como organização educativa e os modelos teóricos de análise organizacional: uma síntese*, apresenta-se o enquadramento concetual sobre a escola como organização educativa e os modelos teóricos que no meu ponto de vista mais de adequam ao estudo que se pretende levar a cabo.

No capítulo II, intitulado, *a regulação político-normativa da indisciplina na escola pública: Regulamentos*, apresentam-se os vários estatutos do aluno contextualizados no tempo.

No Capítulo III, intitulado, *opções metodológicas e desenho da pesquisa empírica*, descreve-se todo o processo de recolha de dados da pesquisa empírica e justificam-se as opções metodológicas.

Finalmente, no Capítulo IV, intitulado, *apresentação e análise de dados e resultados de investigação*, analisam-se os dados dentro das várias dimensões e a sua repercussão organizacional e apresentam-se as conclusões.

**CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA E OS MODELOS TEÓRICOS DE
ANÁLISE ORGANIZACIONAL: UMA SÍNTESE**

CAPÍTULO I

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA E OS MODELOS TEÓRICOS DE ANÁLISE ORGANIZACIONAL: UMA SÍNTESE

A escola como organização

A escola é uma organização complexa, e, por isso, não será de todo fácil decidir de forma clara e determinante qual será o modelo, ou modelos teóricos, mais adequados ou aplicáveis à sua análise enquanto organização. Como o estudo realizado se refere à disciplina *versus* indisciplina terei de considerar a sua organização formal e organizacional, os absurdos, a falta de clareza e de ambiguidade na aplicação dos procedimentos disciplinares, as relações formais e informais entre todos os seus membros, professores, alunos, assistentes operacionais e direção da escola.

A escola é um complexo social e organizacional, em que os vários intervenientes se têm de adaptar, integrar, de criar interdependências e consensos, tendo em vista os objetivos da organização, no que concerne à criação de um ambiente disciplinador e de disciplina. A organização escola é fruto de um conjunto de atores que interdependem entre si, e que têm um conjunto de objetivos que pretendem alcançar. Cada organização vale por si, sendo muito diferenciadas umas das outras, e só, num certo sentido, só é possível conhecê-las, em profundidade, estando dentro delas. Como observa Morgan (2006, pp.345-347), as organizações são “...muitas coisas ao mesmo tempo [...] Só é possível conhecê-las através de experiências dentro delas”.

Na atualidade, as organizações são cada vez mais importantes. Existem diversos tipos de organizações, com especificidades muito próprias. Como escreve (Lima, 2001, p.103), “...as organizações são sempre pessoas em interação social, e porque os atores escolares dispõem sempre de margens de autonomia relativa, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente regulamentada”. Dentro da definição concetual de escola, como organização, Lima (1988, pp. 47-48) observa que:

“... a imagem da escola como organização é, porventura, uma das imagens menos difundidas, seja no domínio das representações sociais de professores, alunos, pais, etc., seja mesmo no domínio académico”. “... a verdade é que não é à escola – organização específica e identificável enquanto tal, que nos referimos a maior parte das vezes, mas à escola – instituição – à idade de

estar na escola, às funções sociais da escola, ao ensino e às aprendizagens que nela têm lugar, enfim às características gerais partilhadas por todas as escolas, típicas dos processos educativos escolares e de um tempo, de uma idade e de um *status* social particulares”.

De acordo com Torres (1997, p.55), a organização educativa tem especificidades muito próprias, pois:

“...a visibilidade da escola como organização tende a diferenciar-se, por exemplo, da empresa em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional: a centralização do sistema educativo e o concomitante controlo político, administrativo e burocrático da escola, traduzidos pelas normas de aplicação universal; a ausência de (ou precária) autonomia organizacional associada à inexistência de uma direção organizacionalmente localizada; assim como a especificidade dos objectivos organizacionais centralmente construídos e organizacionalmente implementados constituem, em breves traços, as principais características da estrutura organizacional escolar”.

Entre os vários autores há uma grande consensualidade em considerar a escola como uma organização. Em relação à sua caracterização esse consenso é inexistente, pois ela é estudada sobre diferentes e frequentemente contraditórias perspectivas e modelos teóricos. Tal como afirma Lima (1998, p.64):

“Não obstante a escola, como organização, partilhar com a maioria das outras organizações a presença de um certo número de elementos – objectivos, poder, estruturas, tecnologias, etc. -, de ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades, e de acentuar os processos de controlo, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho, entre outros aspetos, não parece possível ir muito mais além no seu estudo, nem ultrapassar o enunciado de generalidades, ou até de imagens estereotipadas, sem remeter esta questão para o quadro de modelos de análise”.

A evolução dos estudos sobre as organizações confronta-nos com perspectivas teóricas divergentes, do ponto de vista da gestão, do ponto de vista da eficiência, do ponto de vista da eficácia, do ponto de vista do controlo, do ponto de vista das necessidades humanas, do ponto de vista da política e da tomada de decisão.

Com efeito uma organização pode ser estudada a partir de vários ângulos de análise, em função do quadro concetual em que o investigador se posiciona ou situa.

Imagens organizacionais da escola como organização educativa

Bush (1986), analisa a organização educativa distinguindo cinco modelos: formais, democráticos, políticos, subjetivos e ambíguos, tendo em consideração os objetivos, as estruturas, os ambientes e as lideranças. Para Lima (2001, p.107), “os modelos teóricos constituem referências potenciais, alternativas implícitas ou explícitas nos processos de construção dos modelos organizacionais de escola enquanto configurações e modos de ação”. Ellstrom (1983), apresenta a sua tipologia, privilegiando a dicotomia clareza e consenso *versus* ausência de clareza e conflito e por outro os processos e tecnologias, considerando a dicotomia transparência/clareza *versus* ambiguidade/falta de clareza. Gareth Morgan (2006) vê a organização como um modo de pensar, como uma máquina, como um organismo, como cérebro, como cultura, como sistema político, como fluxo e transformação, e como instrumento de dominação. Costa (1996), à semelhança de Morgan, propõe seis imagens organizacionais da escola: a escola como empresa; a escola como burocracia; a escola como uma democracia; a escola como uma arena política; a escola como uma anarquia e a escola como cultura.

A organização educativa, de acordo com Lima (2001, p.10), é uma “organização educativa complexa e multifacetada”. A organização educativa partilha algumas características com outras organizações, nomeadamente de carácter económico ou empresarial, e, por isso, como Lima (1992, p.42), observa: é “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”. A escola tem sido cada vez mais objeto de estudo no âmbito da sociologia das organizações. Na perspetiva de Lima (2003, p.7):

“A revalorização da escola como objecto de estudo sociológico-organizacional tem-se revelado um dos mais interessantes e fecundos desenvolvimentos da pesquisa em educação, ao longo dos últimos anos. Apoiado pela emergência de uma sociologia das organizações educativas e procurando estabelecer pontes de análise das políticas educacionais, com modelos, imagens e metáforas para a interpretação das organizações sociais formais e metáforas para a interpretação das organizações sociais formais e com a crítica às ideologias organizacionais e administrativas, tradicionalmente de extracção empresarial, o estudo da escola vem ganhando centralidade. Trata-se um processo complexo, mas também estimulante, de construção de um objeto de estudo que, no passado, foi frequentemente apagado, ou colocado entre a “espada e a parede”, isto é, entre olhares macro analítico que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenómenos educativos e pedagógicos, e olhares micro analíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala e das práticas pedagógico-didáticas”.

A escola como organização tem características muito próprias, pois trabalha com pessoas com uma racionalidade muito própria. Como é constituída por pessoas, a organização apresenta um grande grau de imprevisibilidade sendo potenciada através de práticas de mediação e coordenação que exigem envolvimento individual e coletivo, e uma análise muito cuidada e reflexiva das práticas educativas. A inteligência da escola, que pode ser espiritual, ética, contextual, estratégica, académica, reflexiva, pedagógica, cultural, colegial e emocional, tem como objetivos o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento profissional, e como primeira e última finalidade, o sucesso e a aprendizagem dos alunos. Uma organização educativa inteligente pressupõe uma coordenação e uma liderança inteligente, em que exista uma interligação e interdependência entre o indivíduo, a equipa, a sociedade e a organização.

A principal especificidade desta organização é o facto de a sua matéria-prima ser bem diferente das demais organizações, lida com pessoas e especialmente com crianças, o que exige profissionais específicos, não chega que sejam tecnicamente bons, mas não são lhe exigidas outras competências.

A escola como instituição leva-nos a uma escola de cidadania, para um conjunto de valores intrínsecos e desempenha papéis importantes na unificação cultural, linguística e política, pois, como afirma Canário (2005), esta “funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspetiva durkheimiana, de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho”.

Para o estudo das lógicas de ação e formas de regulação organizacional da disciplina na escola considero adequado ter em consideração os contributos teóricos e analíticos do modelo burocrático, do modelo da ambiguidade e do modelo (neo)institucional. Pretende-se analisar a organização escola com especial enfoque nas racionalidades associadas aos processos de decisão e de controlo da disciplina na escola. Os modelos escolhidos tiveram em conta a problemática a tratar e as questões orientadoras para este trabalho.

O modelo burocrático confere importância à estrutura formal, ao poder e à autoridade. Como tudo está previamente decidido e previsto através de regulamentos o mais pormenorizadamente possível de modo a retirar todo o carácter de incerteza, restringe a margem

de autonomia dos participantes organizacionais, tornando-se impessoal e desvalorizando as influências e os sentimentos dos participantes.

Os modelos da ambiguidade, em que prevalece a incerteza, a debilidade, a imprevisibilidade, a instabilidade e complexidade na ação. A participação dos atores é fluída, a indefinição de objetivos, a ausência de planejamento das decisões está presente na nossa organização educativa pressupondo alguma desorganização e ausência de objetivos.

O modelo (neo)institucional vê a instituição como expressão de valores sociais, destacando sua relação com o ambiente e privilegia os aspetos coletivos sobre os aspetos individuais na explicação de fenómenos sociais e organizacionais.

Modelos teóricos de análise organizacional

Em seguida, serão apresentadas, de forma muito sucinta, algumas dimensões das abordagens mais significativas no estudo das organizações educativa e que são importantes para a compreensão e análise do nosso objeto de estudo.

Modelo Burocrático

Tony Bush (1986), insere dentro dos modelos formais o modelo estrutural, o modelo sistémico, o modelo burocrático, o modelo racional e o modelo hierárquico. Dentro dos modelos formais, o modelo burocrático possibilita a compreensão e a interpretação de alguns aspetos que estão relacionados com o funcionamento das organizações no seu aspeto formal e nas questões de autoridade e poder. O modelo burocrático foi elaborado teoricamente por Max Weber que realça as dimensões da centralização e racionalidade, pressupondo a adequação dos meios aos objetivos (fins), para que se obtenha o máximo de eficiência possível na realização dos objetivos. Mintzberg (1982, p. 127-226), idealiza uma organização burocrática como uma estrutura centralizada, hierarquizada, com um funcionamento rotineiro, uniforme e eficaz, com processos de coordenação e de controlo que visam, sobretudo, eliminar zonas de incerteza e de conflito. Friedberg (1995, p.145), considera esta estrutura formal, a parte oficial e codificada da estrutura, produzindo uma fachada. Morgan (1986, p.27), considera que este modelo de

organização revela um funcionamento rotineiro e uma ordem conformista, reforçada por mecanismos de coação que mantêm a obediência às regras e aos regulamentos, privilegiando a interdependência estrutural, a distribuição rígida de funções, as diversas cadeias de comando e as linhas de autoridade.

O modelo burocrático tem sido apresentado através de características que lhe são inerentes, e que, segundo Weber, são as seguintes: o caráter legal das normas e regulamentos que estipulam o funcionamento previsível da organização que servem a coordenação, a realização e o controlo das atividades dentro da organização; o caráter formal da comunicação; o caráter racional e divisão do trabalho caracterizada pelo conformidade entre os meios e os fins, de tal maneira que a organização é vista como uma estrutura composta de órgãos e papéis integrados, pode atingir eficientemente os objetivos previamente definidos; a impessoalidade nas relações que se caracteriza pela distribuição de tarefas não de acordo com as pessoas mas com cargos e as funções segundo critérios definidos. As pessoas são consideradas apenas como ocupantes de cargos e as relações entre si são apenas administrativas; a hierarquização da autoridade define uma estrutura de autoridade e controlo e uma organização de cargos em que a cada ocupante compete o desempenho de funções em conformidade com as atribuições e as competências conferidas; as rotinas e procedimentos são standardizados; existe uma competência técnica e meritocracia; especialização da administração que é separada da propriedade em que cada membro dentro da organização tem uma tarefa específica segundo critérios técnicos previamente definidos e de acordo com procedimentos formais e imparciais e os participantes são altamente especializados.

As organizações que têm todas estas características são muito previsíveis no seu funcionamento. Autores como Merton (1970), defendem que o modelo burocrático contém muitas disfunções, tais como a internalização das normas e apego aos regulamentos, o excesso de formalismo e de papéis, a resistência a mudanças, a despersonalização do relacionamento, a categorização como base no processo decisório, a superconformidade às rotinas e aos procedimentos, a exibição de sinais de autoridade e a dificuldades no atendimento a clientes e conflitos com o público.

Mas este modelo tem vantagens, tais como a racionalidade em relação ao alcance dos objetivos da organização; a precisão na definição do cargo e na operação, pelo conhecimento exato dos deveres; a rapidez nas decisões, pois cada um conhece o que deve ser feito e por quem e as ordens e papéis tramitam através de canais preestabelecidos; a univocidade (que só

comporta uma forma de interpretação) de interpretação garantida pela regulamentação específica e escrita. Por outro lado, a informação é discreta, pois é fornecida apenas a quem deve recebê-la; a uniformidade de rotinas e procedimentos que favorece a padronização, redução de custos e erros, pois as rotinas são definidas por escrito; a continuidade da organização através da substituição do pessoal que é afastado. Além disso, os critérios de seleção e escolha do pessoal baseiam-se na capacidade e na competência técnica; a redução do atrito entre as pessoas, pois cada funcionário conhece o que é exigido dele e quais os limites entre suas responsabilidades e as dos outros; a constância, pois os mesmos tipos de decisão devem ser tomados nas mesmas circunstâncias; a confiabilidade, pois o negócio é conduzido através de regras conhecidas, e os casos similares são metodicamente tratados dentro da mesma maneira sistemática. As decisões são previsíveis e o processo decisório, por ser despersonalizado no sentido de excluir sentimentos irracionais, como amor, raiva, preferência pessoal, elimina a discriminação pessoal; os benefícios para as pessoas na organização, pois hierarquia é formalizada, o trabalho é dividido entre as pessoas de maneira ordenada, as pessoas são treinadas para se tornarem especialistas, podendo encarrear-se na organização em função de seu mérito pessoal e competência técnica.

O modelo burocrático quando aplicado à escola, como afirma Lima (1998, p.73), coloca em relevo a importância das normas, os processos, a tomada de decisões, a consistência de objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter preditivo das ações organizacionais possibilitando à escola um elevado nível de previsibilidade, reduzindo as incertezas. Para Friedberg (1988, p.36), a estratégia de um indivíduo, em contexto de relações de poder, consiste em manter o seu comportamento e as suas reações tão imprevisíveis quanto possível, permitindo-lhe alargar a sua margem de liberdade ao mesmo tempo que restringe a dos seus adversários ou rivais. É esta “zona de incerteza” que lhe permite tirar dividendos de uma estratégia para maximizar os seus interesses, numa disputa por posições ou parcelas de poder.

Nesta perspectiva, a escola e os seus líderes selecionam objetivos e implementam programas, ações para os alcançar e avaliando a sua realização. Assim, com o modelo burocrático, apenas poderemos analisar os aspetos formais da organização educativa, como a autoridade legal, as relações hierárquicas, o poder formal e a estrutura formal interna.

Segundo o modelo burocrático os atores organizacionais são meros indivíduos que estão sujeitos às determinações do sistema legal estabelecido, sem qualquer tipo de reação ou

decisão e incapazes de ter qualquer intervenção na definição dos objetivos e/ou das políticas institucionais. Os atores não têm qualquer visibilidade, surgindo como uma categoria de “peões” homogêneos, interessados apenas em sobreviver dentro de uma organização que promove a padronização do comportamento. Não lhes é reconhecida qualquer tipo de liberdade estratégica, é negligência a sua intervenção na organização, são meros executantes de papéis, de normas e regulamentos.

Modelos da Ambiguidade

(anarquia organizada, *garbage can*, debilmente articulados)

A perspectiva da ambiguidade, com as suas várias propostas teóricas, dá grande destaque à incerteza e à imprevisibilidade nas organizações e ainda à sua grande instabilidade e complexidade nas organizações. As organizações educativas sendo uma organização complexa, com objetivos complicados, aonde as suas estruturas trabalham como grupos autónomos debilmente articulados, com grande dose de anarquia é defendida por esta teoria. Esta debilidade é fruto de uma tomada de decisão que ocorre em ambientes quer formais quer informais nos quais os atores têm uma participação muito fluída.

Os modelos da ambiguidade têm como características principais: a ausência de uma definição clara de objetivos; a fragmentação das organizações; a incerteza sobre o poder dos diferentes setores da organização; uma tecnologia problemática; uma participação fluída dos seus atores; pela influência do ambiente envolvente; pelo carácter não planeado das decisões e, também, pelo reconhecimento da descentralização motivado pela grande complexidade e imprevisibilidade das organizações.

Esta ambiguidade organizacional foi desenvolvida e apresentada com recurso a um conjunto de metáforas, como a metáfora da anarquia organizada, a metáfora do caixote do lixo¹ e a metáfora do sistema debilmente articulado². A perspectiva da ambiguidade, com as suas metáforas, é uma das alternativas teóricas mais radicais relativamente ao modelo burocrático proposto por Weber.

A metáfora da anarquia organizada

Esta metáfora foi proposta por Cohen, March e Olsen, em 1972. As organizações, segundo este modelo, apresentam como principais características: a variedade dos objetivos inconsistentes e mal definidos, problemáticos e conflituais, uma tecnologia pouco clara, ambigua e incerta, baseada nos procedimentos de ensaio e erro, por uma participação fluída dos seus membros, pela sua imprevisibilidade. Estas características contrastam com as teorias clássicas onde os objetivos são bem definidos, consensuais e com uma tecnologia clara. Segundo Lima

¹ Estas metáforas foram propostas por Cohen, March & Olsen, em 1972.

² Karl E. Weick, em 1976, propôs esta metáfora.

(1998, p.80), “a imagem de anarquia organizada não envolve um juízo de valor ou uma apreciação negativa, embora a expressão possa à primeira vista sugerir-lo, não pretende caracterizar situações de exceção, nem sequer se assume como modelo explicativo de todas as organizações, e de todas as partes e componentes de uma organização”.

De acordo com Cohen, March e Olsen (1972, p.1) estas características introduzem muita ambiguidade na ação organizacional, nomeadamente nos processos de decisão face a objetivos pouco claros, inconsistentes e não partilhados, e às várias perceções da realidade.

Como afirma Lutz (1982, p.156), o conceito de anarquia organizada designa um modo de organização onde as linhas de autoridade e de responsabilidade são indefinidas e pouco visíveis e onde a desarticulação estrutural e funcional é constante.

A definição de objetivos nas organizações é traçada com falta de clareza, bastante inconsistentes, vagos, parecendo um amontoado de ideias, voláteis, e sem nexos. Nas organizações educativas isto passa-se com muita frequência com objetivos vagos, sem grande intencionalidade na ação e Lima (1998, p.80), observa que a aplicação desta perspectiva ao estudo da escola (de resto a escola é entendida como um caso típico de anarquia organizada em muitas das suas características) ...”

Em relação à tecnologia pouco clara, Costa (1996, p.91), refere que os processos são pouco claros, com procedimentos improvisados e geralmente não são entendidos pelos seus membros. Os atores constroem significados diferenciados de acordo com os seus valores, os seus padrões culturais e com isso dão sentido às suas práticas. Estas zonas de grande incerteza permitem a que cada um construa e reconstrua uma realidade que partilha e com as quais os atores criam ou mantêm o seu mundo social. Para Bilhim (1986, p.89), “as organizações, são encaradas como construções sociais significando diferentes coisas para diferentes pessoas”.

Nas organizações educativas nem sempre é fácil tornar os processos e as tecnologias claros e compreendidos pelos membros desta organização. Lima (1998, p.80), afirma que “as decisões parecem, portanto, sujeitas a juízos de valor, em vez de emergirem como as únicas e as melhores decisões que, pela sua superioridade técnica e racional, se impõem ao próprio decisor (objetivo). À certeza sucede-se a incerteza e uma certa indeterminação, à objectividade a subjectividade e à optimização a satisfação”. Nestas organizações a experiência e a intuição do momento parecem ser mais importantes do que a reflexão, racional e sistemática.

Outra característica importante das anarquias organizadas é a participação fluída dos seus membros, que é inconstante e nas organizações educativas isso é evidente, pois o tempo e o esforço despendidos nem sempre são constantes.

A anarquia organizada deita por terra a ideia da escola como organização coesa e coerente. Como observa Lima (2001), a escola “...é talvez uma imagem de desorganização”, e reconhece-se que nela existem lógicas de conflitualidade, percepções divergentes e ambiguidade de preferências, e, por essas razões Friedberg (1995, p.73), afirma que “os actores não sabem muito bem o que querem, ou antes, querem muitas coisas nem sempre fáceis de conciliar”. Isto pode explicar a pluralidade e a ambiguidade de escolhas e decisões dos atores organizacionais que lhes possibilita agir em função da sua percepção e da antecipação das suas estratégias. Nesta metáfora, os processos de decisão são produzidos a partir de confronto entre as várias racionalidades, e têm um resultado aleatório na medida em que não existe um sistema racional de tomada de decisões.

A metáfora do *caixote do lixo*

Esta metáfora foi proposta e desenvolvida teoricamente por Cohen, March e Olsen (1972). Tem como características a falta de intencionalidade da ação organizacional, questiona as concepções tradicionais da decisão organizacional que obedecem a um plano sequencial e racional de fases. Para estes autores, o processo organizacional não é mais do que a oportunidade de escolha entre soluções existentes num “caixote de resíduos”, para onde são atirados diferentes tipos de soluções, pelos diferentes participantes, à medida que vão surgindo.

Cohen, March e Olsen (1972, p. 16), definiram do seguinte modo o processo organizacional sintetizado através da metáfora do “caixote do lixo”:

“.... aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada. Estes incluem a mistura das escolhas disponíveis num dado momento, a mistura dos problemas que irrompem na organização, a mistura dos problemas que irrompem na organização, a mistura de soluções em busca de problemas e as exigências externas sobre os decisores”.

Este modelo teórico chama a atenção para a grande inconsistência e espontaneidade, para as grandes desconexões existentes entre os problemas, as soluções e a tomada de decisões, o que não permite articular objetivos, meios, tarefas e pessoas. Como refere Lima (1998, p.81), a utilização desta metáfora chama a atenção para a ausência de intencionalidade de algumas ações organizacionais e faz contraponto com o modelo burocrático e o seu circuito sequencial³.

Nas organizações educativas tomam-se decisões baseadas na metáfora do caixote do lixo, mas isso não significa que estejam desorganizadas, sem ordem, ou em balbúrdia, só que têm uma organização diferente das concepções e racionalidades dos modelos burocráticos. As decisões são, muitas vezes, não planeadas por causa da falta de clareza dos objetivos e dos processos, e, por isso, não existe uma sequência lógica de deteção dos problemas, de análises das hipóteses e de implementação da linha de acção mais viável. Neste sentido, Sá (1997, p.158), realça “...a falta de intencionalidade da acção organizacional, questionando em particular as concepções tradicionais da decisão organizacional como um acto planeado obedecendo a uma sequência racional de fases”

As decisões são também determinadas pelo volume de soluções existentes no “caixote do lixo”. Os problemas são resolvidos sem reflexão prévia e muitas vezes existem problemas que são resolvidos do decorrer do processo de resposta a outros problemas. Existem respostas que emergem mais ou menos acidentalmente nesta metáfora onde os problemas e as escolhas se encontram separadas, bem como a mistura destes com as soluções e os participantes.

Organizações debilmente articuladas

Karl Weick (1976), ao estudar as organizações educativas elaborou a metáfora do “*loosely coupled system*”, ou sistema debilmente articulado, que se caracteriza por uma estrutura organizacional pouco rígida e variável, bastante flexível, pela autonomia entre os seus participantes e desconexões entre os vários elementos da organização, entre as orientações e a prática, entre as ações e os resultados e entre estes e os objetivos. Salienta ainda que existe

³ Lima (1998, p.81) observa que a “...identificação do problema, definição, selecção da solução, implementação e avaliação...”

uma relativa interdependência entre as diversas dimensões da organização, e que a articulação ou conexão débil é evidente quando diversos elementos se afetam mutuamente.

As organizações educacionais são debilmente articuladas, pois entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas sim uma conexão frágil ou desarticulada entre os elementos que, separados, preservam uma identidade própria. Lima (2001, p.37) observa que “...a escola tem sido vista como um sistema *loosely coupled*, isto é, como uma organização em que muitos dos seus elementos são desligados, se encontram relativamente independentes, em termos de intenções e de ações, processos e tecnologias adoptadas e resultados obtidos.”

São várias as situações que evidenciam a escola como sistema debilmente articulado: a débil ligação entre a intenção e a ação, os meios e os fins, o ontem e o amanhã, a relação hierárquica entre o topo e a base. Como salienta Lima (2001, p.37), muitos participantes organizacionais na escola (administradores-professores, professores-professores e professores-alunos) estão desligados, e são relativamente independentes quanto às intenções e às ações, nos processos e tecnologias adaptadas e aos resultados obtidos. Estão relacionados de alguma forma, mas cada um tem uma identidade, a ligação pode ser circunscrita, infrequente e pouco importante. As “desarticulações” podem aparecer e desaparecer em diversos momentos, uma vez que a sua natureza e intencionalidade não são sempre as mesmas. Isto significa que mesmo em contextos de administração burocrática centralizada os atores educativos têm uma margem de autonomia relativa. De acordo com Weick (1976, p.3):

“as organizações como sistemas debilmente articulados podem não ter sido reconhecidas antes pela razão de ninguém acreditar nelas ou de permitir-se acreditar nelas. É concebível que a preocupação com as estruturas racionalizadas, ordenadas, eficientes, coordenadas, tenha cegado muitos práticos, tanto como investigadores, relativamente a algumas propriedades atrativas e inesperadas menos racionalizadas e menos articulados conjuntos de eventos.”

O modelo (neo)institucional.

O institucionalismo surge no fim da década de 1970, época em que alguns sociólogos contestaram a distinção tradicional da esfera do mundo social, uma racionalidade abstrata de fins e de meios, de tipo burocrático e as influências de um conjunto de práticas ligadas à cultura. Nesta perspectiva teórica as organizações burocráticas são vistas como estruturas cada vez mais eficazes e cumpriam as tarefas formais inerentes a essas organizações. Per-Erik Ellström (1992, p. 20), adverte que “a perspectiva institucional tem sido contrastada com uma perspectiva racionalista. Contudo, tal não quer dizer que as duas perspectivas sejam mutuamente exclusivas. Pelo contrário, uma perspectiva institucional pode ser vista como complementadora e contextualizadora de uma perspectiva racionalista das organizações educativas.” Os (neo)institucionalistas consideram que as formas e os procedimentos adotados pelas organizações tendo em vista a realização das tarefas de modo eficaz eram formas e procedimentos que deveriam ser práticas culturais, comparáveis aos mitos e às cerimónias elaborados por numerosas sociedades.

Meyer e Rowan (1977), defendem a existência de “mitos racionais” que orientam a ação dos agentes económicos. O “mito” seria um elemento simbólico que orienta a ação individual. Durkheim, na sua sociologia, defende que a solidariedade só é sustentável quando os indivíduos compartilham símbolos coletivos, que são agregados, ou produto das adições das crenças individuais, mas que passam além do individual. Meyer e Rowan (1977), subordinam a sua teoria institucional à tradição durkeimiana, e privilegiam os aspetos coletivos sobre os aspetos individuais na explicação de processos individuais. Selznick (1984), desenvolveu um trabalho em que analisava simbolicamente as organizações, sendo considerado um dos fundadores da perspectiva institucional e onde desenvolveu o processo da institucionalização. Para ele, as organizações situam-se entre dois pontos que estão em contínuo: a organização ideal e a instituição ideal. O primeiro ponto relaciona-se com a parte técnica, a parte racional da organização, preparada para realizar tarefas, cumprir objetivos ser eficiente e eficaz.

Na organização educativa este ponto pode ver-se na forma que a escola organiza os espaços, os tempos escolares, os objetivos que pretende alcançar, a constituição de turmas e as modalidades de relação com o saber. O segundo ponto, a instituição ideal, pretende responder as necessidades e às pressões sociais. A escola como instituição ideal desempenha um papel

importante na integração social, funcionando como uma fábrica de cidadãos e que na perspectiva de Durkeim de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho. A distinção entre organização e instituição permite analisar problemas e experiências que não se enquadram em nenhum dos modelos tradicionais de análise do modo organizacional. Sá (1997, p.163,) afirma que “...a perspectiva institucional não é determinada pelas exigências técnicas de produzir resultados de modo eficiente, mas também pela necessidade de refletir “sistemas normativos e cognitivos” de regras e símbolos que se encontram ampla e profundamente implantados (institucionalizados) e que funcionam como “mitos altamente racionalizados” Poderemos considerar que a institucionalização é um processo pelo qual as organizações incorporam valores e estabilidade e como refere Sá (2004, p.20) “à medida que os sistemas de normas e regras vão sendo institucionalizados e interiorizados, o comportamento em conformidade torna-se um imperativo moral”.

Como defende Sá (1997, p. 169), as escolas são ótimos exemplos de organizações que têm capacidade de incorporar os elementos institucionais do seu ambiente, o que nem sempre é tarefa simples e fácil, devido à “...necessidade de incorporar as inconsistências, quer entre regras cerimoniais e as exigências de eficiência, quer a própria conflitualidade entre ambientes institucionais, torna-se numa tarefa particularmente complexa”.

Meyer e Rowan (1983), baseiam-se nos pilares de uma sociedade pós-industrial cujas estruturas da organização refletem os mitos dos contextos institucionais no qual estão inseridos. Os autores, numa referência ao construtivismo social, concebem as organizações como reflexos estruturais da realidade socialmente construída, sendo condicionadas, principalmente, por seu ambiente institucional. Meyer e Rowan (1983, p.2), afirmam que “tais regras podem ser simplesmente tomadas como evidentes, ou podem ser sustentadas pela opinião pública ou pela força da lei. Instituições inevitavelmente envolvem obrigações normativas, mas frequentemente entram na vida social, primeiramente, como fatos que devem ser considerados pelos atores. Institucionalização envolve o processo pelo qual processos sociais e obrigações passam a ter um status de regra no pensamento e na ação social”. Estes autores enumeram os três processos que estão na origem dos mitos institucionais: a elaboração de redes relacionais complexas, o grau de organização coletiva do ambiente e/ou contexto e os esforços das lideranças das organizações. Assim, o isomorfismo com as instituições do ambiente tem consequências cruciais para as organizações: elas incorporam elementos legitimados externamente, em vez de considerar a eficiência organizacional; empregam critérios de avaliação externos ou cerimoniais

para definir o valor de elementos estruturais e a dependência de instituições externamente fixas reduz a turbulência e mantém a estabilidade.

A perspectiva institucional tende a considerar que as organizações são influenciadas por muitas pressões, formas de dominação e de poder vindos dos meios institucionais externos que ao interagirem entre si condicionam de forma muito relevante a sua identidade, a sua estrutura, a sua ação nas organizações. Ellström (1992, p.11), apresenta um quadro teórico-conceitual que tem por base três grandes teses institucionais: a tese da institucionalização; a tese da racionalidade contextual e a tese da legitimidade institucional. Estas teses dão grande importância ao ambiente institucional como meio instigador de isomorfismo institucional.

O isomorfismo é o conceito-chave para compreender e descrever as organizações que passam por um processo de homogeneização em que as organizações acabam por parecer umas com as outras, tanto ao nível das suas práticas como ao nível das suas estruturas.⁴

Autores como DiMaggio e Powell (1983, pp. 153-154), identificam três tipologias de mecanismos de isomorfismo institucional: o isomorfismo coercivo, o isomorfismo mimético, e o isomorfismo normativo. O isomorfismo coercivo tem origem nas pressões feitas por regulamentações governamentais e também por pressão de outras organizações similares. O isomorfismo mimético tem origem na tecnologia mal compreendida, nos objetivos ambíguos das organizações ou na criação de um ambiente com valores incertos e mal compreendidos. O sistema normativo provém da profissionalização de alguns colaboradores da organização, sobretudo os gestores e o pessoal especializado.

As organizações ao incorporarem regras institucionalizadas podem perder eficiência e eficácia e tendo como consequência que conformidade das estruturas formais com o ambiente institucional é apenas cerimonial, e como afirma Sá (1997, p.169), "...nas organizações altamente institucionalizadas, um controlo estreito dos seus desempenhos e uma forte articulação entre as estruturas e actividades poderá ser fonte de conflitos e tornar pública a ineficácia e a ineficiência [...] a organização pode simultaneamente incorporar de forma cerimonial os diversos "mitos racionalizados" e continuar a desenvolver a sua atividade "rotineira". Estes processos de institucionalização poderão ser ou não intensos, como afirma Selznick (1984, p.16), tendo em conta se os objetivos são ou não claros, quanto mais incertas forem as tecnologias e quanto maior ou menor for a margem de manobra concedida aos membros da organização. As organizações educativas estão sujeitas a este tipo de processos

⁴ Cf DiMaggio & Powel (1983, p.149).

com grande frequência pois no entender de Sá (2004, p. 201), “as organizações educativas, dada a conflitualidade dos seus objetivos e a fragilidade e imprevisibilidade da sua tecnologia...seriam particularmente permeáveis “à infusão como valores” e, conseqüentemente, à sua “descaracterização” como simples meios de realizar objetivos de forma mais eficiente”. Nas organizações educativas submetidas a um isomorfismo institucional no seu funcionamento, raramente um professor articula o seu trabalho com outro colega e não quer e evita que o seu trabalho em sala de aula seja controlado por alguém da organização. Como afirma Sá (1997, p.169), é necessário dar-lhe credibilidade e consistência através da lógica da confiança e por isso “Uma cadeia de actos de fé é então desenvolvida: a administração educacional confia na administração das escolas que por sua vez confia nas estruturas de gestão intermédia que, por último, confiam que cada professor ao nível da sala de aula age de boa fé e de forma competente e, assim, o controlo e a inspeção infrequentes e assumem um carácter cerimonial e ritualizado”.

Ao abordarmos esta perspectiva de análise não podemos deixar de referir a metáfora da hipocrisia organizada de Nills Brunsson (2006). Este autor considera que a hipocrisia é parte de uma solução que as organizações adotam perante situações diversificadas, uma opção que não é considerada moralmente reprovável, pois como sublinha “...que as organizações modernas são confrontadas não só com exigências consistentes, mas também com outras que são inconsistentes, conflituosas ou contraditórias, e que isto se aplica às exigências acerca do que tem que ser feito e do modo como tem feito “.

A metáfora propõe dois ambientes diferentes, um técnico e outro institucional e dois conjuntos distintos de estruturas e de processos, que vão funcionar de modo separado. As estruturas respondem ao ambiente institucional através de uma organização formal que Brunsson (2006, p. 29), afirma que é aquela “...que obedece a normas institucionais e que pode ser facilmente adaptada a novas modas ou leis, bastando, literalmente uns quantos rabiscos no organigrama da organização”. A este ambiente técnico responde com uma estrutura da organização informal que “...é de forma a coordenar a ação” (Brunsson: 2006, p. 29). A nível de processos também são diferentes, pois um gera ação e outro não e como refere o mesmo que “... embora seja mantido com intuitos demonstrativos para o mundo externo. Estes segundos processos podem ser definidos como rituais”. Como afirma Brunsson (2006, p.272), a metáfora da hipocrisia organizada permite-nos que “através da produção de política e acção, as

organizações podem, inclusive, ajudar a manter o belo mito da racionalidade, da unidade entre o pensamento e a acção, e a absoluta supremacia das ideias sobre as acções”.

Nesta perspectiva (neo)institucional, as organizações estabelecem campos organizacionais cheios de elementos institucionalizados e outros em institucionalização numa interação constante com outros níveis igualmente repletos destes elementos, cheios de relações de (re)institucionalização. A perspectiva (neo) institucional vai focalizar-se sobre os símbolos, as crenças, os ritos e a maneira como os ambientes contribuem para os construir e reconstruir.

CAPÍTULO II. A REGULAÇÃO POLÍTICO-NORMATIVA DA INDISCIPLINA NA ESCOLA PÚBLICA:

Regulamentos

CAPÍTULO II

A REGULAÇÃO POLÍTICO-NORMATIVA DA INDISCIPLINA NA ESCOLA PÚBLICA: Regulamentos

O sistema de ensino e as instituições educativas têm sofrido, em Portugal, ao longo dos anos transformações significativas. As relações entre a educação e a sociedade e o seu papel na formação integral dos indivíduos constituem um objeto de estudo pertinente e sempre contemporâneo.

Uma realidade inequívoca é a massificação da frequência da escolaridade, com todos os problemas que isso acarreta. Esta massificação, para além de permitir o alargamento social da frequência na escolaridade, permite também o alargamento da idade escolar, bem como da integração de grupos sociais, culturais e étnicos muito diferenciados.

Como afirma Estevão (2004, p. 65), a escola “é um campo de desigualdades mais ligadas à categoria social dos alunos, mas outras menos, interessando...estar atento a outras categorias (raça, etnia, género...) que numa relação de “não-sincronia”, ou seja, de não coincidência de efeitos....perpassam também a experiência dos alunos”.

Nas sociedades contemporâneas, de raiz cultural europeia, só no XX se assistiu à criação de um sistema de ensino básico obrigatório, de acesso a todos os níveis de ensino. Em Portugal, com o 25 de Abril, a Constituição da República impôs essa obrigação do Estado.⁵ Contudo, verificou-se que a democratização⁶ do sistema de ensino tem sido efetuada a um ritmo superior ao da própria sociedade. Grande parte do discurso político e pedagógico sobre a educação está imbuído dos princípios de integração social do indivíduo e da socialização para os valores democráticos, havendo quem concorde que essas dimensões crescem em importância concomitantemente com a complexidade social.⁷

⁵ A Constituição da República no n.º 1, do Artigo 74.º diz que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”.

⁶ A Lei de Bases do Sistema Educativo, no artigo 2º, afirma que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” e ainda “acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar...”

⁷ O ponto 5, do artigo 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo reafirma que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

O otimismo pedagógico subjacente a essas ideias partiu de uma concepção “missionária” do papel do professor e atribuiu à escola virtualidades e responsabilidade enquanto agente de desenvolvimento e de transformação social. A escola tem falhado nessa missão já que a ação socializadora intencional não compete só à escola que deveria concentrar todos os seus esforços na melhoria da qualidade de “instrução” que oferece aos alunos.

De facto, vulgarizou-se, no meio educativo, a ideia de que existe uma profunda crise de valores na escola de hoje. É certo que a questão é bastante subjetiva, mas existem sinais de que algo não está bem a este nível. A escola não poderia ficar “indiferente” às enormes transformações sociais e culturais que se vão verificando no mundo. Muitos dos seus problemas são reflexos de realidades mais vastas e o seu aparente agravamento foi propiciado pela massificação do sistema educativo.

Um outro fator de perturbação e gerador de verdadeiras crises de identidade é a crescente complexidade composição sociocultural e por vezes étnica patente na escola pública. A escola tem de acolher alunos de diversas classes sociais, como culturas e valores por vezes afastadas dos que esta preconiza. Nunca a população escolar foi tão heterogénea.⁸

Cabe hoje à escola a necessidade de educar para a cidadania em áreas que não são tradicionalmente domínios dos currículos escolares: a sexualidade, a prevenção da toxicodependência e das doenças sexualmente transmissíveis, a intervenção cívica e democrática. O desafio está em, para além de introduzir estes temas apesar das rotinas instaladas, abordá-los adequadamente face à enorme diversidade de quadros mentais e culturais de que os alunos são portadores.

A autoridade da escola é um atributo importantíssimo para quem forma jovens, não é uma técnica de comando, mas sim a capacidade de ter ascendente proveniente do estilo de comunicar das práticas adotadas, do respeito pela pluralidade de opções e crenças, das próprias

⁸ Cabe à escola, segundo a Lei de Bases, “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas. Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;” e “Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação. Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação”.

qualidades que o educador possui, e que favorecem a adesão dos alunos aos valores veiculados.⁹

Perante estes cenários, é cada vez mais visível que os jovens sentem a redução do peso que competia à escola como fator decisivo para a sua integração no processo social. A frequência do sistema educativo não corresponde à integração no processo produtivo, aumentando as incertezas dos jovens quanto à utilidade da sua permanência na escola. Efetivamente é esta disfunção entre o que a sociedade reclama da escola e as reduzidas expectativas que os jovens nela depositem, que tem conduzido à crescente conturbação sentida nos estabelecimentos de ensino, sendo conhecidos relatos respeitantes ao aumento dos casos de indisciplina na escola e na sala de aula.¹⁰

O crescente número de situações de indisciplina e violência que se tem vindo a verificar no espaço escolar é, em larga medida, resultado do agravamento da situação social e económica do país. Os fenómenos de desemprego, precariedade, pobreza e exclusão têm vindo a crescer de modo exponencial, factos que têm reflexos ao nível da escola.

Os atos de indisciplina e violência decorrentes, também em larga medida da falta de expectativas de muitos alunos em relação ao que a escola possa vir a acrescentar ao seu futuro enquanto cidadãos e trabalhadores, não só põem em causa a dignidade pessoal e profissional dos professores, mas também a própria função educativa da escola que, não raras vezes, é vista como um mero espaço formal para a obtenção de um diploma.

A escola enquanto organização teve de controlar e combater a indisciplina e a violência através dos meios que lhe são disponibilizados enquadrados por normativos, por regulamentos, por regras assentes em princípios desejáveis.

Os normativos pretenderam representar um novo enquadramento em termos axiológicos, de finalidades, de instrumentos jurídicos e pedagógicos, tendo em vista uma escola disciplinada e disciplinadora. A correção destes atos indisciplinados pode ser feita através de mecanismos organizacionais e sociais, jurídicos e morais, formais e informais.

⁹ Hannah Arendt (2003, p. 48), afirma que “a crise da autoridade na educação está intimamente ligada com a crise da tradição, isto é, com a crise da nossa atitude face a tudo o que é passado”.

¹⁰ Na visão de António Nóvoa (1991, p.64), “ser hoje em dia professor é pertencer a uma profissão de alto risco...”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo e outros normativos¹¹ valorizam a contratualização entre parceiros educativos através do seu envolvimento na elaboração dos documentos mais importantes e orientadores das políticas educativas da escola.

É neste sentido que a construção, a aprovação e a aplicação do projeto educativo, do regulamento interno da escola, do plano anual de atividades, e a conseqüente responsabilização no seu cumprimento implica um compromisso de todos os agentes educativos para com a sua comunidade educativa.

Estes documentos pressupõem uma assunção total da autonomia da escola, no sentido em que se parte do princípio de que a escola, bem como os seus agentes educativos, “vivendo” e potenciando a sua autonomia, será uma escola mais envolvida no sucesso educativo, e conseqüentemente, assumirá naturalmente as suas responsabilidades, permitindo a existência de um compromisso coletivo.

Em todos os mecanismos de controlo disciplinar devem estar sempre presentes princípios de equidade e de justiça. A questão de justiça está intimamente ligada à educação e à escola, quer na forma como se regula normativamente, quer no posicionamento ético, no modo como se pensa a educação e a escola que defendemos, quer, ainda, nas práticas diárias dos diversos atores que constituem a organização escolar.

Segundo Estêvão (2004), a justiça pode ser concebida como um outro nome em educação. Neste sentido, a sua autonomia, a formação dos seus atores, a qualidade e a modernização do sistema educativo, bem como a sua regulação não podem ser abordados sem se apelar de forma implícita ou explícita à noção de justiça.

A noção de justiça, por seu lado, não pode ser entendida no singular, mas, segundo o mesmo autor, será preferível falar de justiça, ou de justiças complexas, havendo, sempre, uma relação entre ética e justiça. Esta relação assume significância primordial em educação, na medida em que assentando numa base normativa, não pode ser neutra, do ponto de vista axiológico. Pelo contrário, a escola tem valores que transmite, ou não, de forma intencional, ao cumprir os referidos normativos ou satisfazer a necessidade de buscar sentido para as suas ações ou intenções.

Antes porém é de referir que a ética pode ser entendida segundo várias concepções. Estêvão (2004, pp. 75 a 80), aborda as questões da ética referindo-se à ética da crítica, à ética da justiça e valores e à ética do cuidado.

¹¹ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22/04.

A ética da crítica visa a denúncia de lógicas escolarizadas e instrumentalizadas que atuam a favor de alguns e que se apresentam por isso pouco consistentes com aquilo que deve ser a educação.

Com o objetivo de promover uma ordem social e justa na escola, R. Starratt (1991 e 1994) citado por Estêvão (2004, p.75), propõe uma “ética da justiça”, com o dever de responder aos problemas ou de conseguir um consenso, ainda que mínimo, sobre os valores de igualdade, liberdade, de participação democrática e dos direitos humanos.

Trata-se de uma noção mais ampliada da ética, onde o indivíduo pode exprimir os seus direitos de forma a não colidirem com os dos outros. Trata-se de uma política de justiça que leva à responsabilização de cada um.

A escola ao assumir a ética da justiça ver-se-á sujeita a determinadas implicações, como a clarificação de valores, a resolução negociada de conflitos, a participação dos atores nos processos que lhe dizem respeito, a responsabilização social, a criação de uma ordem social justa, uma política de igualdade não descaracterizadora da diferença. As normas pelas quais a organização escolar se rege para manter a disciplina devem levar a uma “ética do cuidado”, que nos remetem para as relações de solidariedade. Os normativos, apesar de na sua génese epistemológica terem presentes uma ética de justiça e de valores, na sua regulamentação coloca questões que podem conduzir a desigualdades e por isso passíveis de serem analisadas como carentes de uma política de justiça.

O gestor escolar deve e qualquer outro ator educativo deve ter a obrigação em “propor princípios democráticos e escolas justas”.¹²

Os normativos elaborados pelo Ministério da Educação em variadas situações remetem para o Regulamento Interno das Escolas. Efetivamente este fato é à partida uma atitude de justiça social, de democraticidade e de participação. Todavia, em si mesmo, pode levar a diferentes interpretações conduzindo a desigualdades e subjetividades, dado que cada escola, exercendo a sua autonomia poderá pôr em causa uma justiça que se quer para todos. Aliás, é nosso entendimento que os referidos documentos partem de pressupostos de que todas as escolas atingiram a sua maturidade no processo de autonomia, onde toda a comunidade é

¹² Estêvão, (2011) afirma que “as atitudes no seu interior se tornem mais civicamente responsáveis e solidárias, tornando-se o próprio pensamento dos diferentes actores educativos num modo de cuidar ou de tratar os outros, de acordo com uma ética que, apesar da pluralidade de formas, respeita os princípios básicos da democracia, da justiça social, da solidariedade, da esperança”.

interventiva e participativa (em especial os pais), quando na realidade não se verifica o que constitui uma barreira à aplicação de justiça.

O estatuto do aluno não superior só por si jamais será a solução para todos os males respeitantes à indisciplina e falta de autoridade dos professores. Medidas como a mudança de protagonista na aplicação das penas, o estipular a retenção dentro da escolaridade obrigatória devido à falta de assiduidade ou à transferência de escola podem, aparentemente, atenuar problemas indisciplinados. No entanto, os princípios motivadores dessa indisciplina mantêm-se de forma latente e podem eclodir a qualquer momento. Não podemos ficar pelo silogismo: “A sociedade é violenta; a escola é parte da sociedade; logo a escola é violenta”. Existem fatores exógenos que contribuem para a existência de instabilidade nas escolas, nomeadamente a exclusão social e a pobreza. No entanto, há fatores endógenos que conduzem a comportamentos de agressividade e são esses que mais interessa identificar e resolver. Ao querer ser um garante de igualdade para todos os alunos, e assim apresentar-se como normativos eticamente justos, não podem, no nosso entender, esquecer a existência de tais fatores, pois ao tratar todos por igual estarão certamente a ser profundamente injustos, na medida em que serão reprodutoras de desigualdades. Nos últimos dois Estatutos do Aluno estão consagrados três princípios de justiça (F. Dubet, 1999, citado por Estêvão): mérito: corresponde entre contribuições e as retribuições; igualdade: tratar todos os alunos do mesmo modo e da mesma maneira e respeito: dignidade da pessoa ou uma norma protegendo os indivíduos da violência.

Esta situação obrigou ao estabelecimento de novos objetivos e metodologias educativas e à assunção de novas responsabilidades por parte dos professores, processo que nem sempre tem corrido da melhor maneira, pois a formação inicial e em serviço dos professores não se modificou para responder adequadamente a estes novos desafios.

Por outro lado, também, o progressivo desgaste da própria instituição escolar enquanto meio privilegiado de ascensão social, leva a que muitos alunos encarem a sua permanência na escola como uma imposição, o que contribui para a generalização de comportamentos de desinteresse e de indisciplina. Assim, não é de estranhar que a indisciplina provoque hoje um grande “stress” profissional, contribuindo para o agravamento da indisciplina fatores como: o aumento da escolaridade obrigatória, maior acesso a outras fontes de informação, aumento do insucesso escolar e também uma maior incerteza quanto ao futuro escolar profissional por parte

dos alunos. Estes fatores levam os alunos a questionarem, cada vez mais, o valor/utilidade dos “saberes” escolares ministrados pelos professores.

Como é um mundo desigual, não se pode “tratar” de forma igual o que é diferente. O Ministério da Educação e Ciência está empenhado em reforçar a autoridade das escolas e dos professores, distinguindo indisciplina e violência escolar, de modo a traçar estratégias específicas para estes dois casos, tendo em vista a eficácia da intervenção.

Por isso, seria importante que estes documentos, bem como muitos outros emanados pela tutela, não tivessem apenas caráter “paliativo”, mas tivessem a preocupação de refletir as novas realidades que envolvem a escola e apostar em orientações preventivas. É meu entendimento que a educação para a cidadania está no eixo das transformações da realidade escolar em situações que vão desde a revisão curricular à alteração de mentalidades e de comportamentos, revelando-se primordial na resolução do problema.

Neste sentido, urge pensar numa política de escola que seja capaz de combater a indisciplina, e isso passa obrigatoriamente por um conhecimento e respeito pelas regras por parte de todos os membros da comunidade escolar. É fundamental que todos saibam os direitos e responsabilidades que lhes estão inerentes, assim como as consequências e punições a aplicar quando se registem comportamentos disruptivos.

Cabe à escola zelar pelo cumprimento das regras por forma a garantir um bom ambiente escolar. Por isso, deve acionar os mecanismos jurídico-administrativos que tem ao seu dispor sempre que não sejam respeitados os princípios e direitos fundamentais expressos na Lei.

OS REGULAMENTOS

1.Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos do Ensino Preparatório e Secundário

(Portaria 679/77, de 8 de novembro).

As tensões na sociedade portuguesa eram muito evidentes e o verão quente de 1975 ainda estava muito presente na memória dos portugueses e isso refletia-se na escola. A instabilidade era evidente.

O programa do primeiro governo constitucional (1976-78), presidido pelo Doutor Mário Soares, do Partido Socialista, dá uma indicação clara de que quer alterar esta situação e promover uma escola cidadã, respeitada e onde todos se sintam bem e desenvolvam todas as suas capacidades e destrezas, fazendo um diagnóstico bastante crítico da escola pública portuguesa.¹³ Depois deste diagnóstico muito negativo, este governo pretende normalizar as escolas de modo a que elas cumpram as funções que lhe são destinadas.

O governo entendia que era preciso acabar com a anomia reinante nas escolas ¹⁴ Esta preocupação de promover e assegurar os direitos dos professores e dos estudantes levou o Governo a elaborar o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário, através da Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro.

Como anteriormente não havia qualquer tipo de procedimento disciplinar, a portaria foi inovadora e também abanou uma sociedade escolar demasiado permissiva, sem regras e com

¹³ O Programa do I Governo Constitucional refere que “As contradições, contenções e dificuldades existentes explodem e assiste-se a uma onda de contestação e reivindicações que ultrapassam o razoável e entram no domínio do oportunismo demagógico, do carreirismo fácil (para alguns professores e alunos) e, enfim, do caos total”. “Como mero corolário das actuações das várias forças partidárias no processo político português, assiste-se, adentro de estruturas já tão debilitadas, a infiltrações partidárias que visaram, mais do que pôr a funcionar o sistema educacional à luz de novos princípios, dominá-lo e colocá-lo ao seu serviço e, muitas vezes, ao serviço de interesses particulares de alguns dos seus militantes oportunistas”.

¹⁴ O Programa do I Governo Constitucional afirma “A escola foi já teatro de afrontamentos políticos em excesso. É altura de promover a despartidarização da vida escolar. A grande maioria de estudantes luta pela própria formação intelectual e profissional e por uma sociedade mais justa. Os verdadeiros professores lutam para poderem exercer com eficiência e dignidade a missão que a sociedade lhes confia. A uns e outros tem de ser assegurada a realização desse direito. A formação cívica e política é elemento constitutivo do desenvolvimento da personalidade, mas a função da escola não é difundir esta ou aquela ideologia filosófica, política ou religiosa (n.º 2 do artigo 43.º da Constituição da República).”

tiques de uma revolução em que tudo era permitido. Tudo se podia fazer e daí não se retiravam qualquer tipo de consequências. O “*laissez faire, laissez passer*” estava instalado nas escolas. Era necessário alterar este estado de coisas.

Recentemente saídos de uma revolução em que se passou de uma ditadura para uma democracia, esta portaria, apresenta, ainda, termos em que a indisciplina é vista como um “crime” e que para isso tem que ser julgada como tal, apesar de frisar a medida disciplinar terá sempre um caráter pedagógico e educativo.¹⁵

O aluno é visto com um “réu” sujeito a uma “pena” por uma infração cometida e observada por um “queixoso” e julgado pelos professores e presidente do conselho diretivo. A portaria elenca um conjunto de penas a aplicar (seis), mas sempre tendo em vista o caráter educativo das mesmas, sem descuidar a exclusão da frequência do estabelecimento de ensino pelo período de um ano e ainda a exclusão temporária da frequência de todos os estabelecimentos de ensino oficial (Números 5.2, 6, 6.1, 6.1.1; 6.1.2; 6.1.3; 6.1.4; 6.1.5; 6.1.6; 6.1.7; 6.1.8; 6.1.9 e 6.1.10).

Esta portaria teve o mérito de rudemente iniciar uma chamada de atenção para os comportamentos desviantes dos alunos e que prejudicavam o normal funcionamento das atividades letivas, a aprendizagem dos alunos e que punham em causa a autoridade dos professores e a eficácia e a eficiência do sistema educativo.

2. Decreto-Lei n.º 270/98 de 01 de setembro

O programa do décimo terceiro governo constitucional (1995-1999), presidido pelo Engenheiro António Guterres, pelo Partido Socialista, para a área da educação tinha como grandes objetivos a responsabilidade, a negociação, a qualidade e a equidade. A educação era uma prioridade. O governo tinha um cariz humanista¹⁶ e queria que todos os atores educativos participassem na elaboração e na implementação das políticas educativas¹⁷.

¹⁵Portaria n.º679/77, de 08 de Novembro, em que diz que a “gradação das penas ter-se-á sempre em vista o caráter educativo da acção disciplinar”

¹⁶ O Programa do XIII Governo Constitucional propõe “tornar a educação uma prioridade efectiva, humanizando a escola através da melhoria das condições de vida e trabalho dos alunos, funcionários e docentes e dotando-a dos meios necessários à melhoria dos espaços físicos e equipamentos pedagógicos”.

As grandes orientações do seu programa de governo eram a democratização do ensino, redução do abandono escolar, construção de uma escola com qualidade e a humanização da escola.¹⁸

A Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro, que se encontrava desajustada da nova matriz organizacional das escolas e imbuida de uma vocação essencialmente punitiva veio a ser substituída pelo Decreto-Lei n.º 270/98, de 01 de setembro

Este decreto vem dotar a escola de um quadro de referência processual e temporal, não perde de vista que as escolas podem fazer melhor, sempre que para tal tenham condições, adotando práticas que privilegiam a prevenção dos conflitos e promovam um ambiente de justiça, equidade e respeito mútuo evitando, sempre que possível, o recurso a soluções inscritas na regulamentação administrativa, e consagrou os direitos e deveres dos pais e dos adultos em relação aos menores.

O Decreto-Lei 270/98 tinha como objetivo consagrar os direitos, os deveres gerais e a criação de um código de conduta com regras que devem ser conhecidas e observadas por todos os elementos da comunidade educativa (pais, professores, funcionários, autarquia...).¹⁹

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 270/98, o Governo afirma que a Portaria 679/98 se encontrava desajustada no tempo - das novas formas de organização da escola - e estava impregnada de uma justiça punitiva, não tendo em conta a dimensão formativa das escolas.

O Decreto-Lei n.º 270/98 fez a apologia de que toda a intervenção disciplinar deve obedecer a critérios pedagógicos, simplificou e tornou os procedimentos disciplinares mais rápidos, tendo em consideração o Código do Processo Administrativo e pretendeu reforçar a

¹⁷ O Programa do XIII Governo Constitucional defende que “as políticas educativas, por dizerem respeito a toda a sociedade, implicam a negociação permanente e a participação activa da sociedade e dos cidadãos, o que significa envolver no processo os responsáveis pelos ensinos público, privado e cooperativo, professores, pais, estudantes, funcionários, autarquias e todos os demais protagonistas do processo educativo. As mudanças em educação devem, neste sentido, ser graduais, centradas nas escolas e nas comunidades educativas, sujeitas a avaliação e a um processo constante e participado de ajustamento à realidade. Daí a necessidade de um pacto educativo que permita substituir a confrontação pelo diálogo construtivo e a importância da criação dos Conselhos Locais de Educação.”

¹⁸ O Programa do XIII Governo Constitucional assume que “a política educativa do Governo terá, assim, como orientações centrais humanizar a escola, democratizar as oportunidades educativas e construir a qualidade.

¹⁹ Cf. Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 270/98.

autoridade do professor com regras de convivência inscritas no Projeto Educativo. Um ponto inovador foi a criação de recurso para a comissão arbitral, instância que regulava os conflitos na comunidade escolar.

Finalmente, este Decreto-Lei explicita formas de cooperação com outras entidades, quando envolvam crianças e jovens em risco ou a prática de ilícitos criminais.

Na altura em que saiu este Decreto, a orientação política caracterizava-se por um certo humanismo, por potenciar uma educação para todos, por criar uma escola de qualidade e equidade, com responsabilidade de todos os intervenientes (professores, alunos, autarquias, funcionários) e abertos à participação e negociação.

O estatuto do aluno explicitava os direitos e os deveres dos alunos, em que a competência do seu desenvolvimento pertence à escola e que devem ser concretizados no regulamento interno. Neste deve estar salvaguardada a participação dos diversos elementos da comunidade educativa, de acordo com o regime de autonomia, administração e gestão aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Enquanto a portaria qualifica certas condutas como crime passível de penas sancionatórias, o novo Decreto-Lei salientava que os comportamentos perturbadores deviam ser corrigidos através de uma intervenção disciplinar com critérios pedagógicos.²⁰

O Decreto visava a formação dos jovens, alicerçada em valores fundamentais numa sociedade democrática, como a tolerância, a responsabilidade e a igualdade de oportunidades.

O diploma acentua que deve existir uma responsabilidade individual e coletiva de modo a que a escola seja um meio propício ao desenvolvimento das competências sociais dos alunos, integrando esta dimensão em todas as atividades educativas.

O diploma tomou como objetivo estratégico a restauração da autoridade do professor²¹. O Decreto-Lei teve uma vigência relativamente curta. Apesar de ter como princípios a integração e a responsabilização, tinha algumas lacunas e desadequações, assentando num formalismo

²⁰ O n.º 2 do Artigo 12.º diz que “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”.

²¹ Como escreve Lipovetsky (1983:37): “...em poucos anos, com a velocidade de um relâmpago, o prestígio e a autoridade dos docentes desapareceram quase por completo. Hoje o discurso do Mestre encontra-se banalizado, dessacralizado, em pé de igualdade com os media, e o ensino é uma máquina neutralizada pela apatia escolar, feita de atenção dispersa e de cepticismo desenvolto ante o saber”.

excessivo, com uma linguagem jurídica específica, com recorrentes referências ao Código do Procedimento Administrativo.

3. Estatuto do Aluno do Ensino não Superior

(Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro).

O XXV Governo Constitucional (2002-2004) do PSD/CDS, liderado pelo Doutor Durão Barroso, de cariz liberal, tinha a intenção de dar um grande incremento à educação e à formação e torná-las alavancas fundamentais para o desenvolvimento económico do país, residindo aí o futuro de Portugal e dos Portugueses.²²

As ideias liberais do XXV Governo Constitucional para a educação valorizavam a eficiência, a eficácia, o rigor e a excelência, procurando a criação de uma escola competitiva que fosse o motor do desenvolvimento cultural e económico, contrariando a visão humanista dos anteriores executivos liderados pelo Partido Socialista.²³

O governo pretende uma educação moderna que ajude a ultrapassar barreiras e bloqueios no desenvolvimento de uma cultura científica, aberta a novos desafios, que prepare os nossos jovens para a globalização, que seja mais solidária e que reforce a identidade nacional incentivando o orgulho na nossa língua e na nossa cultura.

Os objetivos do Estatuto do Aluno estão definidos no artigo 2º: “ o estatuto prossegue os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português, conforme são estatuídos nos artigos 2.º e 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, em especial “promovendo a assiduidade, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efetiva aquisição de saberes e competências”.

²² O programa do XXV Governo Constitucional onde se afirma que “O futuro de Portugal está indissociavelmente ligado ao que de bom ou mau for realizado no plano da qualidade da educação e da formação. Este desafio centra-se, antes de mais, no domínio cultural, mas concretiza-se na afirmação cívica dos portugueses e na qualificação dos recursos humanos. Por isso, o Governo entende como decisiva a opção estratégica de potenciar a articulação progressiva entre as políticas de educação e formação.

²³ O programa do XXV Governo Constitucional “defende uma escola assente no respeito por valores como o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor e a competência, na busca da excelência.”

O espírito da Lei nº 30/2002 não é criar um conjunto de normas de carácter sancionatório, mas dotar as escolas de uma regulamentação adequada ao desenvolvimento harmonioso dos jovens.

O estatuto do aluno (Lei nº30/2002) atribui aos professores a prevenção de atitudes e comportamentos desviantes ou indisciplinados dentro do contexto escolar. Promove medidas de carácter pedagógico, é responsável pelas medidas de melhoria das aprendizagens e da promoção do sucesso educativo e faz a articulação da intervenção dos professores, dos encarregados de educação, e colaborar com estes no sentido de resolver e prevenir problemas comportamentais ou de aprendizagem dos seus educandos.

A autonomia das escolas e o desenvolvimento dos respetivos projetos educativos tem como base a responsabilização de todos os membros da comunidade educativa, salvaguardando o direito efetivo à educação e à igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares. O diploma promove uma cultura de cidadania, defensora dos valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual, responsabiliza os encarregados de educação na construção numa escola de sucesso a nível humano, cívico, de valores, de justiça e de resultados. Por isso, os encarregados de educação devem acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando, articular com a escola, diligenciar que o educando beneficie dos seus direitos e cumpra pontualmente os seus deveres, contribuir para a criação e execução do projeto educativo, regulamento interno e participar na vida da escola, cooperar com os professores; contribuir para a preservação da disciplina, para o apuramento dos fatos em processo disciplinar e, sendo aplicada a medida disciplinar, diligenciar que a mesma prossiga o reforço da sua formação cívica e plena integração na comunidade educativa, integrar ativamente a comunidade educativa, comparecer na escola quando julgue necessário ou for solicitado e conhecer o regulamento interno.

A Lei nº 30/2002, pela sua conceção apresenta-se como imagem de uma escola cidadã, assente numa justiça igualitária e solidária, assente em valores de igualdade, solidariedade e interesse geral. Ao nível dos direitos humanos tem uma visão igualitária e de cidadanização dos direitos. O normativo tem como objetivo a integração plena na comunidade educativa, como cidadão livre e crítico.

O diploma coloca sempre a tónica na integração, na prevenção, na promoção de medidas de carácter pedagógico, no envolvimento dos professores e dos encarregados de educação na tomada de decisão. Aquando das sanções disciplinares estas “devem ser aplicadas

em coerência com as necessidades educativas do aluno e com objetivos da sua educação e formação” (artigo. 24º).

O XXVII Governo Constitucional (2005-2009) liderado pelo Engenheiro José Sócrates, do Partido Socialista e tendo como Ministra da Educação a Doutora Maria de Lurdes Rodrigues defendia no seu programa uma escola para todos, inclusiva, que promova os valores, a participação cívica, a igualdade de oportunidades e uma aquisição de competências que sustentem uma aprendizagem sustentada ao longo da vida.²⁴ Defendem as ideias e os ideais de uma esquerda social e humanista.

As propostas apresentadas para a educação inscrevem, no que ficou definido na Estratégia de Lisboa, de tornar a educação uma alavanca do desenvolvimento económico e social.²⁵

Em 18 de janeiro de 2008, o Governo fez a primeira alteração à Lei n.º 30/2002 com a Lei n.º 3/2008. Os objetivos são, na sua generalidade, iguais aos da Lei anterior mas acrescentando um novo: desenvolver a sua formação cívica. As alterações são pouco significativas, mas desde logo prevê medidas corretivas e disciplinares sancionatórias, mas sem um carácter acentuadamente punitivo. Em relação aos Pais/Encarregados de Educação mantêm as mesmas atribuições, mas têm que diligenciar que o seu educando beneficie dos seus direitos e cumpra rigorosamente os seus deveres, contribua para a preservação da disciplina, para o apuramento dos factos em processo disciplinar e, sendo aplicada a medida corretiva ou sancionatória, diligenciar que a mesma prossiga o reforço da sua formação cívica e plena integração na comunidade educativa, e devem conhecer o estatuto do aluno, o regulamento interno o subscreva e faça subscrever a aceitação do mesmo e se comprometa eticamente no seu cumprimento global.

²⁴ Programa do XVII Governo Constitucional, p.48, onde se pode ler: “A escola de hoje defronta-se, entretanto, com um novo leque de desafios. Nas sociedades democráticas, abertas e complexas em que vivemos, pede-se legitimamente à escola que não se preocupe apenas com a transmissão de conhecimentos organizados em disciplinas. De um lado, há que centrar o trabalho pedagógico na aquisição de competências, que sustentem a aprendizagem ao longo de toda a vida. Do outro, há que promover a educação para os valores” e “entre as múltiplas responsabilidades da escola actual estão a formação cívica, incluindo o conhecimento das instituições democráticas, o estímulo da participação cívica, a cultura da paz, a valorização da dimensão europeia, a capacidade empreendedora individual e de grupo...”

²⁵ Programa do XVII Governo Constitucional, p.42, afirma que “...fazer da sociedade da informação e do conhecimento uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica”.

O XVIII Governo Constitucional, (2009-2011) do Partido Socialista, já numa nova legislatura, liderado pelo Engenheiro José Sócrates, e tendo como Ministra da Educação a Doutora Isabel Alçada prossegue em linhas gerais os objetivos programáticos do governo anterior, mas tendo como grandes linhas a consolidação e o aprofundamento dos ensinos básico e secundário.²⁶ Contudo, introduziu algumas alterações, nomeadamente:

No referido programa, o governo vê a função docente e seu trabalho pouco valorizados e pretende que na legislatura essa função seja vista de modo muito diferente²⁷, e continuar um trabalho de reforço e poder da autoridade nas escolas, atribuindo-lhe mais capacidade de decisão e reforçando as suas competências²⁸. O programa não descarta, também, que as escolas devem ter em grande consideração o mérito, a exigência e a responsabilidade e assegurar que todos tenham sucesso nas suas aprendizagens.²⁹

Esta alteração provoca alterações significativas no que se refere à competência da aplicação das medidas disciplinares já que os professores a perderam passando para o diretor esse trabalho após o relatório elaborado pelo instrutor decide a pena a aplicar ao aluno.

As ideias humanistas de que os governos liderados pelo Partido Socialista tinham como grande objetivo vêm-se nesta alteração bastante arredados dando lugar ideais mais repressivos e punitivos que os governos de direita são partidários.

²⁶ Programa do XVIII Governo Constitucional, p.47, afirma que “o tempo é, agora, de consolidar as mudanças e desenvolver as linhas de evolução e progresso do nosso sistema educativo”.

²⁷ Programa do XVIII Governo Constitucional, na p.47, observa que “...o quinto objectivo é valorizar o trabalho e a profissão docente”.

²⁸ Programa do XVIII Governo Constitucional, p.52, afirma que quer “Prosseguir o reforço da autoridade dos professores na escola e na sala de aula, bem como o reforço das competências e do poder de decisão dos directores na imposição da disciplina, na gestão e resolução de conflitos e na garantia de ambientes de segurança, respeito e trabalho nos estabelecimentos de ensino;”

²⁹ Programa do XVIII Governo Constitucional, p.50, observa que a “...promoção activa, junto das escolas e dos professores, de uma atitude de exigência e responsabilidade, capaz de fixar metas ambiciosas e garantir as condições necessárias à plena realização das capacidades dos alunos, de ser rigoroso na sua avaliação e de facultar planos de recuperação àqueles que revelem insuficiências na aprendizagem”.

4. Estatuto do Aluno e da Ética Escolar (Lei n.º51/2012, de 05 de Setembro)

Tendo em consideração que a visão da escola depende muito das ideias políticas defendidas, os governos tendem a mudar as leis segundo os seus ideais e os programas dos seus partidos sufragados nas urnas. O governo do PSD/CDS, liderado pelo Doutor Passos Coelho, defende uma escola para o rigor, para a excelência, para o mérito, defendendo e reforçando a autoridade do professor ³⁰. No Programa do XIX Governo Constitucional (p.114), defende-se que é importante “apostar no estabelecimento de uma nova cultura de disciplina e esforço, na maior responsabilização de alunos e pais, no reforço da autoridade efectiva dos professores e do pessoal não docente”. Mais adiante (p.114) pretende “reforçar o Programa Escola Segura em zonas urbanas de maior risco criando incentivos ao voluntariado da comunidade educativa” como modo de combater a indisciplina e a violência escolar. O mesmo programa defende medidas de estabilidade, dignificação e valorização da profissão docente, tais como o reforço da “autoridade do professor”.

Dando seguimento a estes objetivos é publicada a Lei n.º51/2012, de 05 de setembro, que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

Desde logo, apesar dos seus objetivos serem semelhantes à Lei anterior, apresenta uma pequena diferença que revela uma visão diferente da defendida pelo governo anterior. Defende uma “efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades” em vez de uma “efetiva aquisição de saberes e competências”.

A Lei n.º51 é globalmente semelhante à Lei n.º 30/2002 e alterações seguintes, acrescentado alguns artigos sobretudo de carácter sancionatório e punitivo.

³⁰ Programa do XIX Governo Constitucional observa que “O Governo assume a Educação como serviço público universal e estabelece como sua missão a substituição da facilidade pelo esforço, do laxismo pelo trabalho, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia”, pois, na perspectiva educativa que defende “...Só se obtêm resultados com determinação e rigor, com a cooperação dos pais, professores e alunos e com a criação de um ambiente de civilidade, trabalho, disciplina e exigência. Assim, as soluções preconizadas visam, face à realidade das escolas portuguesas, qualificar os nossos alunos e desenvolver a sua formação cívica.” e “O Governo assume a Educação como serviço público universal e estabelece como sua missão a substituição da facilidade pelo esforço, do laxismo pelo trabalho, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia.”

O diploma é caracterizado pelo reforço da autoridade do diretor e do professor, da redução de direitos dos alunos e da punição dos alunos, dos pais e encarregados de educação pelo incumprimento dos seus deveres e enfatiza a dimensão punitiva como resposta a condutas consideradas muito graves. Apresenta os direitos e os deveres do aluno em secções individualizadas. A lei não permite ao aluno utilizar telemóveis nas aulas ou reuniões, captar sons ou imagens sem autorização do professor, difundir, na escola ou fora dela, nomeadamente via *Internet* ou nos meios de comunicação sons ou imagens captadas nos momentos letivos e não letivos, sem autorização do diretor da escola e reparar os danos por si causados ou indemnizar os lesados. Este conjunto de deveres não existia em qualquer estatuto anterior.

É de salientar a corresponsabilização dos encarregados de educação pelo incumprimento das medidas disciplinares do seu educando que o diploma define.

O artigo 42.º reforça da autoridade do professor dentro e fora da sala de aula, estando protegido pela “lei penal relativamente aos crimes cometidos contra a sua pessoa ou seu património, no exercício das suas funções...”.

Existe um importante reforço o papel do professor, no sentido de poder intervir de um modo pedagógico nas questões de disciplina, nomeadamente dentro da sala de aula, mas sem que isso signifique o regresso a um regime autoritário. A autoridade do professor não decorre da assunção, por este, de uma atitude autoritária. Os mecanismos, pedagógicos e outros, que permitam sustentar a autoridade do professor são articulados com o papel do diretor de turma e do conselho de turma, devendo este ter um papel preponderante na análise das questões disciplinares, bem como na decisão sobre o papel das faltas na retenção do aluno.

A “reposição” da autoridade do professor não pode ser, também, pretexto para que se passe a considerar o docente como único, ou principal, responsável pelos atos de indisciplina nas escolas. Para além deste reforço, é importante que as políticas educativas invertam a tendência que tem sido seguida, caracterizada por uma progressiva diluição do conteúdo funcional da profissão docente, através da atribuição de tarefas que pouco ou nada têm a ver com o ensino e do irracional número de exigências profissionais que se colocam aos docentes³¹.

É uma responsabilidade dos pais e encarregados de educação “reconhecer e respeitar a autoridade dos professores no exercício da sua profissão e inculcar nos seus filhos ou educandos

³¹ O Programa do XIX Governo Constitucional, p.114 manifesta a intenção de “Proceder a uma intensa desburocratização e à avaliação das práticas e dos processos administrativos aplicados à gestão da Educação”.

o dever de respeito para com os professores” (alínea f, do Artigo 43.º). Deveria ser uma função essencial para melhorar de forma significativa o bom ambiente e a disciplina na escola.

O diploma atribui não só a responsabilização dos pais e encarregados de educação no acompanhamento escolar do seu educando, mas também a responsabilidade em caso de incumprimento e que consequências daí poderão advir, distanciando-se do Estatuto do Aluno anterior. Como se afirma o ponto 1 do artigo 44.º “O incumprimento pelos pais ou encarregados de educação, relativamente aos seus filhos ou educandos menores ou não emancipados, dos deveres previstos no artigo anterior, de forma consciente e reiterada, implica a respetiva responsabilização nos termos da lei e do presente Estatuto”.

O incumprimento tem a ver com os deveres de matrícula, frequência, de assiduidade e pontualidade; a não comparência na escola para justificar faltas quando o seu educando atinja metade do limite de faltas, na ausência em que a sua audição é obrigatória no âmbito de procedimento disciplinar instaurado ao seu educando, ou quando o seu filho não realiza as medidas de recuperação e integração definidas pela escola ou ainda a não comparência destes em consultas ou terapias prescritas por técnicos especializados.

As consequências destes atos para alunos e pais/encarregados de educação podem ser várias, desde as coimas, a perda de apoios sociofamiliares concedidos pelo estado até à comunicação à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens ou ao Ministério Público dos atos de indisciplina grave que desencadearão os mecanismos necessários para resolver o incumprimento.

O Estatuto do Aluno e Ética Escolar determina e prevê, pela primeira vez, no Artigo 45.º, “contraordenações” e “coimas” para os pais e encarregados de educação que tenham tido “recusa” e “não comparência” a “ações de capacitação parental determinadas e oferecidas” (ponto 1 do referido Artigo) “a promover pela equipa multidisciplinar do agrupamento de escolas ou das escolas não agrupadas” (ponto 4 do Artigo 44.º).

Relativamente às medidas disciplinares sancionatórias e punitivas elas são semelhantes ao Estatuto anterior, apresentando, as últimas, algumas diferenças, tais como a suspensão do aluno que pode ir até três dias úteis ou abranger um período entre quatro e doze dias úteis. É introduzida a medida de expulsão da escola, aplicável a alunos maiores de 18 anos.

Novidade no diploma é a possibilidade de qualquer professor ou aluno contra quem outro aluno tenha praticado ato de violência, poder requerer a transferência desse aluno para outra turma.

Introduz uma maior celeridade da atuação disciplinar, com substituição do respetivo procedimento pelo reconhecimento individual dos factos, no caso de aluno maior de 12 anos.

O diploma dá muita ênfase ao mérito, mas não revelou consistência ou mesmo credibilidade na sua aplicação efetiva, nem colocou em prática medidas que incentivem o mérito, pois, “o regulamento interno pode prever prémios de mérito...”. Fica à discricionariedade de cada escola regulamentar ou não, pois ao fazê-lo terá que garantir os “fundos necessários ao financiamento dos prémios de mérito” através de meios próprios ou estabelecendo parecerias com entidades ou organizações da comunidade educativa.

No essencial, a Lei n.º 51/2012 produz um novo equilíbrio entre direitos e responsabilidades e entre o poder dos alunos, dos encarregados de educação e dos professores. Nota-se um reforço da autoridade dos professores e uma ênfase nos deveres e responsabilidades de alunos e encarregados de educação. O longo articulado está repleto de palavras como estas: responsabilidade, deveres, assiduidade, pontualidade, autoridade, respeito...

Desde 1997 até ao momento, o estatuto do aluno foi sofrendo alterações, revogações de acordo com os partidos que governavam o país e também de acordo com as suas ideias, ideais que defendiam para a Educação. A evolução foi fruto de pressão da sociedade que se encontra em constante mutação, onde os comportamentos, atitudes, valores se foram alterando e que a escola não resistiu a essas influências. A Escola sendo uma organização de pessoas que provêm dessa sociedade, é perfeitamente normal que essas alterações ocorram, sejam elas boas ou más. A violência das ruas, os comportamentos desajustados, os problemas familiares, o consumo de álcool, a toxicodependência e outros problemas sociais convivem na escola com as aprendizagens, o sucesso e o insucesso dos alunos. O Estatuto do Aluno, (Portaria n.º679/1977; Decreto-Lei n.º 270/1998, a Lei n.º 30/2002 e alterações e a Lei n.º 51/2010) têm o mérito de, em cada tempo, responderem às solicitações e às dificuldades das escolas, nas questões disciplinares. Desde o Estatuto de aluno mais punitivo (Portaria n.º679/77), passando pelo de carácter mais humanista, de igualdade, de solidariedade (Decreto-Lei n. 270/1998), passando por uma visão de competição e de um certo individualismo (Lei n.º 30/2002), até,

finalmente, chegarmos a um estatuto onde os valores como a eficiência e eficácia, a modernização e a utilidade estão bem explicitos (Lei n.º 51/2010).

CAPÍTULO III - OPÇÕES METODOLÓGICAS E DESENHO DA PESQUISA EMPÍRICA

CAPÍTULO III

OPÇÕES METODOLÓGICAS E DESENHO DA PESQUISA EMPÍRICA

Neste capítulo apresento a metodologia usada e o desenho da pesquisa empírica. O estudo inspirou-se nas abordagens qualitativas e quantitativas, em educação. Seguidamente, e de forma sucinta faço uma descrição do objeto empírico (agrupamento onde decorreu o estudo e dos participantes na investigação e a caracterização dos participantes na pesquisa); as opções metodológicas (tipo de pesquisa: qualitativa e quantitativa); as opções técnicas (recolha e registo de dados: entrevista, questionários, recolha documental, identificação das suas potencialidades e das suas limitações); descrição detalhada da pesquisa empírica (desenho, organização, execução) e finalmente o modelo de apresentação e análise dos dados e resultados da investigação.

Eixos estruturais

Os principais objetivos da pesquisa empírica são descrever e analisar organizacionalmente o processo de regulação e controlo disciplinar na escola; descrever e analisar organizacionalmente as funções e desempenho dos órgãos e atores escolares com funções institucionais de regulação e controlo da indisciplina na escola; descrever, documentar e analisar organizacionalmente processos de aplicação de medidas disciplinares e avaliar e analisar o impacto organizacional, pedagógico e educativo dos processos de regulação e controlo da disciplina.

A pesquisa foi estruturada em torno dos seguintes objetivos em termos de produção de conhecimento. Assim, com base na análise dos resultados, espera-se construir conhecimento nomeadamente sobre:

A organização e os procedimentos implementados pelo agrupamento no processo de controlo e regulação da disciplina na escola;

As lógicas educativas, pedagógicas e organizacionais acionadas pelos atores responsáveis pelo controlo e regulação organizacional da disciplina no AE;

As perspetivas dos atores educativos sobre os processos de regulação organizacional da disciplina escolar implementados no AE

Os valores, interesse, objetivos, problemas e racionalidades orientam e/ou norteiam a aplicação e monitorização das medidas disciplinares no AE.

O objeto empírico de investigação

A pesquisa empírica realizou-se num agrupamento de escolas de um concelho do interior norte de Portugal. O agrupamento tem todos os níveis de ensino desde pré-escolar, primeiro ciclo, segundo e terceiro ciclos e secundário profissional. Além disso, possui Cursos de Educação e Formação (CEF). O nosso objeto de investigação foram os alunos do segundo e terceiro ciclos, os alunos ensino secundário profissional e ainda os alunos dos cursos CEF. No estudo foram envolvidos os cerca de 1200 alunos que compõem esses ciclos. O investigador foi um observador “não participante” neste estudo. A sua função na escola era muito próxima da diretora tendo observado alguns episódios em que esta exercia a sua competência no campo disciplinar. Os participantes entrevistados e os que deram opinião sobre a indisciplina *versus* disciplina foram contactados previamente, sendo informados sobre os objetivos da investigação. Neste grupo estiveram o diretor do agrupamento, os coordenadores dos diretores de turma, o presidente da associação de pais e encarregados de educação, o presidente da comissão de proteção de crianças e jovens, um assistente operacional, e ainda um agente da polícia municipal. Os professores inquiridos foram aqueles que lecionavam na escola básica e secundária, num total de 132. Previamente, foram contactados os Coordenadores de Departamento para que entregassem a cada professor o inquérito e o recolhessem. Informei os Coordenadores de Departamento sobre os objetivos do inquérito e solicitei que cada um transmitisse essa informação aos docentes. Procurei que, com este inquérito aos professores, pudesse retirar com objetividade, com fiabilidade e com credibilidade dados de trabalho que sejam válidos.

Opções metodológicas.

Para analisar todas as perspectivas e representações optou-se por uma metodologia inspirada no estudo de caso³², combinando dimensões qualitativas³³ e quantitativas. O cruzamento metodológico permitiu conhecer, descrever e analisar com mais detalhe como se processa o controlo da disciplina numa organização educativa. Bogdan e Biklen (1994, pp.47-50),³⁴ referem que um estudo baseado numa investigação qualitativa pressupõe algumas características próprias, como seja o facto de a fonte directa dos dados ser o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. A primeira característica confere dimensão ao papel do investigador qualitativo, principal instrumento da investigação, que frequenta o local de estudo – o ambiente natural – interessado em perceber o contexto. A segunda característica enunciada assenta no facto deste tipo de investigação ser descritiva, pressupondo uma recolha de dados exaustiva, atenta a todos os detalhes, mesmo os que inicialmente se revelam insignificantes. Outra característica deste método de investigação centra-se na ênfase que é dada ao processo, e o conhecimento das práticas e na análise dos dados de forma indutiva.

³² Luke e André (1986, p.17) definem o estudo de caso como um caso simples e específico. Deve ser sempre bem delimitado e ter os seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. Os autores afirmam que quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso.

Bell (2010, p.23) afirma que o estudo de caso é especialmente indicado para investigadores isolados, já que proporciona uma oportunidade para estudar de uma forma mais ou menos aprofundada um determinado aspeto de um problema em pouco tempo.

³³ Para Luke e André (1986, p.18) todo o estudo de caso é qualitativo. Os mesmos autores apresentam algumas características ou princípios que estão associados ao estudo de caso “naturalístico” e que pressupõem características gerais da pesquisa qualitativa, das quais se destacam: os estudos de caso visam a descoberta; enfatizam a “interpretação em contexto”; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar as diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

³⁴ Bogdan e Biklen (1994, pp.47-50) referem que “na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”; “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”; “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” e “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Noutras perspetivas³⁵ a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, o estudo de caso. Esta estratégia tem ampliado o seu campo de aceitação e credibilidade nos estudos sobre educação, em concreto nas ciências da educação.

Assim, tendo também como condicionante o fator temporal, a opção passou pelo desenvolvimento de um estudo de caso³⁶. Pretendeu-se estudar um caso bem delimitado com contornos claros e definidos, como é o controlo da disciplina na organização. Bogdan e Biklen (1994, p.88), são da opinião que o estudo de caso não se limita a descrever factos, acontecimentos ou histórias, mas a tentar analisar a interação existente entre eles. A investigação tentou-se aproximar-se de um estudo de caso, pois só este, a par de uma investigação de tipo qualitativo, permite a observação detalhada de um determinado contexto³⁷. Outros autores defendem as vantagens e limites do estudo de caso, destacando os contributos de Yin (1993).

³⁵ Ludke e André (1986, p. 13) observam que “entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacam-se a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso”.

³⁶ Bell (2004; p.23), afirma que “o método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

³⁷ Bogdan e Biklen (1994, p.89-90) referem “(...) Começam pela recolha de dados, revendo-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar. Podem pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros novos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias seleccionadas. Com o tempo acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que irão estudar. A área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos”.

AS TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Entrevista

A entrevista permite uma interação direta com os entrevistados, e esta interação permite ao entrevistador compreender melhor o ambiente que rodeia o entrevistado, as suas emoções, as hesitações, as lacunas quando lhe são feitas determinadas perguntas. Ela permite recolher informação importante e fundamental para o estudo e também conhecer os atores que intervêm direta ou indiretamente nas perceções das formas de regulação do controlo da disciplinar na organização. De acordo com Bogdan e Biklen (1996, p. 136), as boas entrevistas são caracterizadas pelo simples facto de os interlocutores estarem à vontade para que com calma e de forma livre possam expressar os seus pontos de vista só assim produzem dados e nos dão as perspetivas dos respondentes. Será importante saber distinguir as informações que são de carácter subjetivo, as informações que são de carácter objetivo e são estas as que são realmente importantes para o nosso trabalho. Uma entrevista, como esclarecem Erasmie e Lima (1989, p.85), “ é uma conversa cuidadosamente planeada que visa obter informações sobre crenças, opiniões, atitudes, comportamentos, conhecimentos do entrevistado relativamente a certas questões ou matérias”.

Os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte do investigador³⁸. Os mesmos autores destacam os objetivos para os quais a técnica de entrevista é especialmente adequada³⁹.

As entrevistas podem ser de vários tipos e existem autores que fazem essa distinção. As entrevistas podem ser estruturadas, obedecendo a um esquema rígido, previamente fixado, que o entrevistador deverá respeitar integralmente. Neste tipo de entrevistas, as questões são, geralmente, fechadas, ou seja, o entrevistado não tem a possibilidade de desenvolver a sua

³⁸ Quivy e Campenhoudt (1998,p. 192), referem que “os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele”

³⁹ Quivy e Campenhoudt, (1998, p.193), esclarecem que “ A análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências; a análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização; a reconstituição de um processo de acção de experiências ou de acontecimentos do passado”.

resposta, o objetivo é conseguir uma standardização máxima da entrevista⁴⁰. A entrevista não estruturada, em que a condução por parte do entrevistador é mais flexível, podendo ser orientada com a sequência, com as questões que julgar mais convenientes, de acordo com a sua sensibilidade e tato. As questões apresentadas são, sobretudo, abertas, isto é, o entrevistado tem a possibilidade de exprimir e justificar livremente a sua opinião. Neste tipo de entrevistas, não existe uma lista pré-definida de questões que possa ser rigorosamente seguida. O entrevistador dispõe, apenas, de um guia de tópicos que lhe recorda os temas sobre os quais deve inquirir⁴¹.

Para aceder e registar o discurso dos atores utilizei a entrevista semiestruturada⁴² (semidirigida), baseada num guião que prescreve o tipo de perguntas e a ordem por que devem ser feitas. Pretende-se deixar o entrevistado falar à vontade, mas focado nos objetivos que se pretendem e quando este se afastar deles cabe ao entrevistador reencaminhá-lo através de perguntas previamente elaboradas⁴³. Nas entrevistas que realizei, e perante as respostas do entrevistado, outras perguntas foram feitas e que não estavam no guião. Mas, como todos os métodos de investigação, a entrevista apresenta vantagens⁴⁴ e limitações⁴⁵.

⁴⁰ Bell (2010, p.139), afirma que “ Quanto mais padronizada for a entrevista, mais fácil será agregar e quantificar os resultados. Uma entrevista estruturada pode adoptar a forma de um questionário ou de uma lista que sejam completados pelo entrevistador e não pelo entrevistado”.

⁴¹ Bell (2010, p.139), diz que “as entrevistas não estruturadas centradas num só aspeto e conduzidas por um entrevistador habilitoso podem fornecer dados muito valiosos”, e, segundo, Bogdan e Bicklen (1994: 135), “...fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão”.

⁴² De acordo com Quivy e Campenhout (2008, p.192), “a entrevista semidirectiva, ou semidirigida, é certamente a mais utilizada em investigação social”.

⁴³ Quivy e Campenhout (2008, p.192), explicam que “...o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber informação da parte do entrevistado...mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem que as anotou e sob a formulação prevista...«deixará andar» o entrevistado para que possa falar abertamente, com palavras que desejar e pela ordem que lhe convier”.

⁴⁴ Quivy e Campenhout (2008, p.192), apresentam como vantagens o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos; a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais.

⁴⁵ Quivy e Campenhout (2008, p.192), referem como problemas e limitações da ..., “A própria flexibilidade do método pode intimidar aqueles que não consigam trabalhar com serenidade sem directivas técnicas precisas”; “(...) o carácter pouco técnico da formação exigida não ajuda o investigador (...) a fazer uma estimativa correcta do seu

O inquérito por questionário

Para obter os dados dos docentes do Agrupamento em estudo, sobre as lógicas e formas de regulação organizacional da disciplina na escola, foi aplicado um inquérito por questionário aos docentes do segundo e terceiro ciclos, num total de 132. Uma das principais vantagens desta técnica é permitir auscultar um grupo suficientemente representativo da comunidade docente de cada uma das escolas⁴⁶. Com esta técnica é exigido um grande cuidado na formulação das perguntas, no tipo de questões e na sua apresentação, para não originar situações de dúvida, a quem responde e, depois, a quem os trata.

Um dos principais problemas ou limitações dos inquéritos reside precisamente na dificuldade de formulação clara e unívoca das perguntas, mas também com a fiabilidade das respostas⁴⁷. Os inquéritos não podem oferecer resistências nem duplicidade de interpretações para não provocar distorções nos dados apresentados.

nível de competência na matéria”; “(...) os elementos de informação e de reflexão recolhidos pelo método da entrevista não se apresentam imediatamente sob uma forma que requeira um modo de análise particular”; “(...) o facto de a flexibilidade do método poder levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador”.

⁴⁶ Quivy e Campenhoudt, (2008, p.189), defendem que uma vantagem do inquérito por questionário é “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” e também “o facto...de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser satisfeita através desse método...a representatividade nunca é absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas – as que têm um sentido para a totalidade da população em questão”.

⁴⁷ (Quivy e Campenhoudt, (2008, p.189) referem como limites e problemas do “o peso e o custo...elevado...”; “a superficialidade das respostas, que não permitem a análise de certos processos,... os resultados apresentam-se como simples descrições, desprovidas de elementos de compreensão penetrantes.”; “A individualização dos entrevistados, que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais.”; “o carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo.”; Para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores. Se qualquer destas condições não for corretamente preenchida, a credibilidade do conjunto do trabalho resente-se.”; ...as dificuldades provêm, geralmente, da parte dos entrevistados, que nem sempre estão suficientemente formados e motivados para efectuarem este trabalho exigente e muitas vezes desencorajador”.

Os inquéritos foram distribuídos pelos docentes, através dos coordenadores de departamento, em envelope individual, sem qualquer tipo de identificação, sendo devolvidos em envelope fechado, ao mesmo, após preenchimento. Como foram entregues através dos coordenadores, a percentagem dos que responderam foi muito elevada. O agrupamento **tem** há um total de 132 docentes. Foram entregues 127 inquéritos por questionário, já que cinco professores faltaram e responderam aos mesmos 118 professores. Deste modo pretendeu-se manter a privacidade e o anonimato, criando deste modo condições para uma resposta sincera e espontânea⁴⁸. A confidencialidade é de extrema importância para a investigação, já que permite ao entrevistado (inquirido) responder de forma franca e espontânea a todas as questões.

Antes de passar o inquérito por questionário foi feito um pré-teste a alguns professores, seis, de diferentes agrupamentos, tendo em vista a aplicabilidade do mesmo. Aos professores foi pedido que o preenchessem, e dessem a sua opinião sobre o tempo que demorou a completar, se as perguntas eram claras ou ambíguas, se faltava algum tópico importante, e se a sua formatação era clara e atraente⁴⁹. Com as sugestões apresentadas foi feita a revisão do questionário que foi entregue aos respondentes. Globalmente, os respondentes ao pré-teste consideraram as questões claras e bem direcionadas e que não era demasiado extenso, o que o tornava motivador para responder. Apresentaram algumas dificuldades de compreensão e confusão na pergunta 3, no que se refere ao preenchimento das habilitações académicas; na pergunta 8 as opções de resposta foram consideradas redundantes; na pergunta nove deveria existir o limite de respostas, os 5 mais importantes.

⁴⁸ Lima, J. (2006, p.145), esclarece que “a privacidade refere-se ao interesse das pessoas em controlar o acesso que outros lhes têm, ou à informação que lhes diga respeito; a confidencialidade implica um acordo estabelecido entre o investigador e o investigado quanto ao acesso de terceiros aos dados e o anonimato descreve a existência de dados que não incluem qualquer característica identificadora do indivíduo a que se referem, ou que os forneceu”.

⁴⁹ Bell (2010, p.139), considera que este “...exercício-piloto consiste em descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação que escolher, de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder; por outro lado, poderá realizar uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas na altura de analisar os dados reais.”

A pesquisa e análise documental

Como em todos os estudos sobre as organizações o recurso à análise de documentação⁵⁰ é essencial e fundamental e “nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutras constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusiva» (Duffy, 1997, p. 90).

A análise documental é uma fonte poderosa e essencial na abordagem qualitativa porque complementa a informação que outras técnicas tenham mostrado e permite retirar evidências que podem fundamentar algumas afirmações e declarações do pesquisador.

No âmbito deste estudo esta opção, enquanto técnica, deve-se à intenção de utilizar documentos produzidos pela escola, tais como atas de conselhos de turma disciplinares, recolha feita pelo agrupamento das infrações disciplinares e das mediadas disciplinares aplicadas, os relatórios anuais da Escola Segura, as leis e os normativos consultados, o regulamento interno do agrupamento e o projeto educativo que contribuíram para dar solidez e fundamentação do objeto de estudo. O acesso a estas diversas fontes contribuiu para a elaboração das questões que fazem parte, tanto das entrevistas como dos inquéritos por questionário. A recolha e análise documental foram importantes para compreender e tomar conhecimento sobre as políticas educativas desenvolvidas ao nível do agrupamento e também a nível nacional do controlo da disciplina em contexto escolar⁵¹.

Nenhum método de investigação é perfeito, nenhum deles nos dará cem por cento de certezas sobre o conteúdo que queremos investigar, pois todos eles apresentam vantagens e limitações. Por isso, será importante fazer uma triangulação entre os vários métodos, de modo a que os dados que queremos tenham credibilidade e sejam fiáveis para a investigação ou estudo que estamos a realizar.⁵²

⁵⁰ Giddens (1993, p.812), recorda que “A análise documental – o uso sistemático de materiais escritos ou impressos – é frequentemente encarada como pouco importante”. Mas de seguida afirma que “...de uma forma ou de outra, é de facto um dos métodos mais usados para coligir dados sociológicos”.

⁵¹ Luke e André (1986, p. 40), recordam as críticas que são feitas ao uso dos documentos pois “...são amostras não representativas dos fenómenos estudados.”, têm “falta de objetividade e sua validade é questionável”.; é criticada por “...representar escolhas arbitrárias, por parte dos seus autores, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas”.

⁵² Giddens (1993, p.820) recorda que “...é vulgar combinar vários métodos num único processo de investigação, usando cada um deles para completar e testar os outros – um processo conhecido como triangulação”.

O processo de recolha de dados em trabalho de campo

A recolha de dados é um processo moroso, nem sempre fácil, e de alguma complexidade de execução. Para o desenvolvimento da pesquisa empírica, e de modo a responder às questões orientadoras e aos objetivos propostos, optei por recorrer a várias técnicas de investigação, tais como a pesquisa documental, a entrevista e o inquérito por questionário. Na pesquisa documental foram selecionados só alguns documentos que se produzem na escola, e não a sua totalidade, já que para o estudo não eram fundamentais. Os dados da pesquisa documental foram recolhidos em atas dos conselhos de turma, em atas dos conselhos disciplinares e em documentos de participações disciplinares. Foram analisados documentos produzidos pela própria escola, como o projeto educativo, o plano anual de atividades e o regulamento interno. Ao fazer a análise dos documentos referidos, tive como pressuposto de que eles permitiam construir um entendimento sobre o contexto em estudo por incluírem elementos decorrentes de uma determinada orientação normativa e cultural e, dessa forma, influenciavam o funcionamento da escola e as práticas gestionárias.

Em relação à organização e operacionalização e tendo em vista os objetivos do estudo, foi realizada uma seleção criteriosa dos intervenientes, constituindo-se como uma fonte importante para permitir perceber as posições dos atores organizacionais e recolher descrições de acontecimentos. Para este trabalho foram entrevistados a Diretora do agrupamento, os coordenadores dos diretores de turma do 2º e 3º ciclos, a presidente da associação de pais e encarregados de educação, o presidente da comissão de proteção de crianças e jovens (CPCJ), um assistente operacional, e fez-se, ainda, recolha de opinião do responsável pela polícia municipal.

Para a concretização destas entrevistas foi solicitado, pessoalmente a colaboração das entidades acima referidas, o que de imediato foi conseguido. Nesse contacto pessoal foi explicitado a natureza e os objetivos de investigação. Neste mesmo contacto foi garantido a todos os futuros entrevistados um conjunto de garantias éticas, como a confidencialidade, o sigilo das declarações e o uso das declarações para fins puramente académicos, e de acordo com as normas éticas que regem a investigação social⁵³.

⁵³ Código Deontológico da Associação Portuguesa de Sociologia (1992, p. 5): “É dever dos sociólogos procurar evitar que da recolha, utilização e divulgação da informação decorram prejuízos para quem a presta ou para aqueles acerca de quem a informação é prestada. Devem, nomeadamente, salvaguardar o direito das pessoas à privacidade

A aplicação das entrevistas foi feita em Julho de 2013. Pela diversidade dos participantes, estas não decorreram todas na escola, mas sim nos locais de trabalho dos intervenientes. Na escola decorreram as entrevista à Diretora, que foi realizada no seu gabinete, aos dois coordenadores de diretores de turma e o assistente operacional, que foram aplicadas na sala de reuniões. A entrevista ao presidente da CPCJ, foi no seu gabinete; a entrevista à Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação foi feita no Gabinete da Escola Tecnológica, local do seu trabalho, e, finalmente, a recolha de opinião ao agente da Polícia Municipal (PM), no seu gabinete, na sede da Policia Municipal. As entrevistas tiveram uma duração entre os 24 minutos e 62 minutos, tendo um duração média de 49 minutos.

Quadro I - Data, local e duração das entrevistas

Data	Participantes	Local	Duração da gravação (minutos)
09 julho	Coordenador de Diretores Turma do 3º Ciclo	Sala de Reuniões	58 min
10 julho	Assistente Operacional	Sala de Reuniões	36 min
22 julho	Coordenador de Diretores Turma do 3º Ciclo.	Sala de Reuniões	44 min
23 julho	Presidente da APEE	Gabinete da Escola Tecnológica	61 min
24 julho	Presidente da CPCJ	Gabinete da CPCJ	55 min
25 julho	Diretora	Gabinete da Diretora	62 min
25 julho	Agente da Polícia Municipal	Gabinete do PM	24 mim

No início de cada entrevista foi recordada a natureza da investigação e o objetivo da entrevista, bem como, assegurada a confidencialidade e o sigilo de toda a informação e, ainda, o anonimato dos entrevistados, de modo a que prestassem toda a colaboração, indispensável para o sucesso do trabalho. Durante as entrevistas, o guião foi completamente percorrido, mas em certos momentos das entrevistas foram colocadas questões que não estavam no guião, decorrentes da conversa, mas que pela sua pertinência poderiam ser importantes para a investigação. Todas as entrevistas foram transcritas e objeto de análise crítica dos seus conteúdos, à luz das questões e objetivos que orientam o trabalho.

e ao anonimato, bem como respeitar a confidencialidade de informações e resultados, em todas as situações em que ela tenha sido acordada”.

Relativamente aos inquéritos por questionário, o objetivo era que a maioria dos inquiridos os devolvesse devidamente preenchidos. Solicitei a colaboração dos Coordenadores de Departamento para que fossem eles a passar e a recolher os inquéritos por questionário tendo -lhes explicado o âmbito e os objetivos e enfatizado o cuidado com a questão do sigilo e confidencialidade dos mesmos. Os inquéritos foram entregues dentro de um envelope individual para que fosse devolvido dentro do mesmo, devidamente fechados. Dos 132 professores existentes nos referidos departamentos, os coordenadores entregaram 127, (cinco professores estavam a faltar) e foram devolvidos preenchidos 118 (93%) inquéritos por questionário. A amostra é muito significativa e representativa do universo docente do agrupamento. Todos os inquéritos foram tratados recorrendo ao programa informático SPSS. O trabalho de campo foi desenhado tendo em vista alguns condicionalismos devido ao facto de a função docente ser muito absorvente, com pouco tempo disponível para as entrevistas e, também, para as respostas ao inquérito por questionário.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados recolhidos nas entrevistas, no inquérito por questionário e na análise documental.

4.1 Resultados obtidos através de Inquérito por Questionário

Quadro II – Distribuição dos professores segundo a variável género

Género	Frequência	Percentagem
Professor	78	66,1%
Professora	37	31,4%
Não responde	3	2,5%
Total	118	100,0

Quadro III – Distribuição dos professores segundo a variável idade

Idade	Frequência	Percentagem
De 31 a 35 anos	11	9,3%
De 36 a 40 anos	36	30,5%
De 41 a 45 anos	30	25,4%
De 46 a 50 anos	18	15,3%
Mais de 50 anos	22	18,6%
Não responde	1	0,8%
Total	118	100,0%

Quadro IV – Distribuição dos professores segundo a variável formação académica

Formação Académica	Frequência	Percentagem
Bacharelato	3	2,5%
Licenciatura	85	72,0%
Curso de Especialização	16	13,6%
Mestrado	11	9,3%
Doutoramento	1	0,8%
Não responde	2	1,7%
Total	118	100,0

Quadro V - Distribuição dos professores segundo a variável tempo de serviço no sistema educativo

	Frequência	Porcentagem
Entre 6 e 15 anos	47	39,8%
Entre 16 e 25	53	44,9%
+ de 26	17	14,4%
Não responde	1	0,8%
Total	118	100,0%

Quadro VI - Distribuição dos professores segundo a variável tempo de serviço no agrupamento

	Frequência	Porcentagem
Até 5 anos	54	45,8%
Entre 6 e 15 anos	41	34,7%
Entre 16 e 25	17	14,4%
+ de 26	1	0,8%
Não responde	5	4,3%
Total	118	100,0%

Leitura de conjunto

Responderam ao inquérito por questionário são 118 professores, correspondendo a 93% da totalidade (132) dos professores do AE. São maioritariamente professores do sexo masculino (66,1%), sendo 31,4% do sexo feminino. A percentagem das idades dos respondentes é muito semelhante em todos os intervalos, mas a grande maioria situa-se no patamar acima dos 40 anos de idade (59,3%). Em relação ao tempo de serviço no sistema educativo, estes mesmos 59,3% têm mais de 16 anos de serviço, e só 39,8% têm entre 6 e 15 anos. Ao nível o tempo de serviço no agrupamento, apesar de existir uma maioria de professores que estão entre 6 anos e mais de 26 anos (49,9%), regista-se a existência de uma percentagem elevada de professores que estão no agrupamento até 5 anos (45,5), o que indicia um grande número de professores contratados, provocando alguma instabilidade docente. A sua formação académica é fundamentalmente licenciatura (72,0%), seguindo-se professores com cursos de especialização

(13,6%), de mestrado (9,3%). Professores com doutoramento e bacharelato são pouco significativos (3,3%).

Resultados obtidos através de entrevista

Quadro VII – Caracterização dos(as) Entrevistados (as)

Entrevistado	Sexo	Habilitações Académicas	Situação Profissional	Tempo de Serviço	
				Na carreira	No agrupamento
Diretora	F	Licenciatura/Pós-graduação	Professora do Quadro	18	17
CDT1	M	Licenciatura	Professor do Quadro	17	16
DCT2	F	Licenciatura	Professora do quadro	15	14
Assistente Operacional	M	9.º Ano	Assistente do quadro	31	31

Quadro VIII – Caracterização dos(as) Entrevistados (as)

Entrevistado	Sexo	Habilitações Académicas	Tempo de Serviço na Instituição
Presidente da APEE	F	Licenciatura	4 anos
Presidente da CPCJ	M	12º Ano	2 anos
Agente da PM	M	12.º Ano	10 anos

Os discursos apresentados e analisados nesta secção do trabalho foram obtidos através da realização de 7 entrevistas. A maioria dos entrevistados é do sexo masculino (4), sendo 3 do sexo feminino. Dentro deste grupo, registam-se duas situações distintas: pessoas que trabalham na escola e pessoas que trabalham noutras instituições. Os que integra o primeiro grupo, conhecem bem o meio em que trabalham, pois exercem a sua atividade no agrupamento há já muito tempo, mais concretamente entre os 14 e os 31 anos. São todos do

quadro de agrupamento, possuidores de licenciatura, exceto a Diretora, que tem pós-graduação, e o assistente operacional, que tem o 9.º ano de escolaridade. O segundo grupo trabalha noutras instituições, num intervalo temporal que se situa entre os 2 e os 10 anos de serviço, sendo 2 são do sexo masculino, e 1 do sexo feminino. A presidente da APEE tem licenciatura, e os restantes membros do segundo grupo têm o 12.º ano e exercem cargos nas instituições, num intervalo temporal que vai dos 2 aos 10 anos de serviço.

4.2. Apresentação e análise de resultados

Em seguida serão apresentados os resultados da pesquisa empírica, de acordo com as seguintes dimensões de análise:

1. Perceções dos Professores do AE sobre Indisciplina na Escola Pública Portuguesa

Quadro IX – Perceção sobre a evolução da indisciplina na escola pública portuguesa: variável género

			Género		Total
			Professor	Professora	
A indisciplina escolar em Portugal	Em sua opinião, a indisciplina escolar em Portugal diminuiu?	N	2	1	3
		%	1,7%	0,8%	2,5%
	Em sua opinião, a indisciplina escolar em Portugal estagnou?	N	5	2	7
		%	4,1%	1,7%	5,8%
	Em sua opinião, a indisciplina escolar em Portugal aumentou?	N	48	21	69
	%	39,7%	17,4%	57,0%	
	Em sua opinião, a indisciplina escolar em Portugal aumentou muito?	N	27	15	42
		%	22,3%	12,4%	34,7%
Total		N	82	39	121
		%	67,8%	32,2%	100,0%

No quadro IX, os resultados mais relevantes permitem concluir que os professores do AE (91,7%) consideraram que a indisciplina na escola pública portuguesa aumentou ou aumentou

muito significativamente durante o último ano. A evolução da indisciplina é vista de igual modo tanto pelos professores como pelas professoras. Estes resultados sugerem uma reflexão sobre a eficácia dos mecanismos de regulação da indisciplina em contexto escolar.

Quadro X- Perceção sobre a evolução da indisciplina na escola pública portuguesa: variável tempo de serviço no sistema educativo

			A indisciplina escolar em Portugal				Total
			Em sua opinião, a indisciplina escolar em Portugal diminuiu?	Em sua opinião, a indisciplina escolar em Portugal estagnou?	Em sua opinião, a indisciplina escolar em Portugal aumentou?	Em sua opinião, a indisciplina escolar em Portugal aumentou muito?	
Tempo de serviço no sistema educativo	Entre 6 e 15 anos	N %	0 0,0%	1 0,8%	29 23,6%	20 16,3%	50 40,7%
	Entre 16 e 25	N %	2 1,6%	5 4,1%	30 24,4%	18 14,6%	55 44,7%
	+ de 26	N	1	1	11	5	18
		%	0,8%	0,8%	8,9%	4,1%	14,6%
Total		N	3	7	70	43	123
		%	2,4%	5,7%	56,9%	35,0%	100,0%

No quadro X, destaco o facto de os professores com menos tempo de serviço no sistema educativo (85,4%) considerarem que a indisciplina aumentou ou aumentou muito. Pode sugerir-se que os professores mais novos não estarão preparados para lidar com os comportamentos indisciplinados em sala de aula, algo que pode dever-se, em parte, a alguma lacuna na formação inicial dos professores.

Diretora do Agrupamento de Escolas

“(…) além de formadora tem um papel de educador. Os dois conceitos não estão dissociados e tem de ser uma instituição aberta, inclusiva.”

“A grande função social da escola é capacitar as nossas crianças e jovens no sentido de estarem dotados num conjunto de competências sociais que lhes permitam integrar-se numa sociedade multicultural, numa sociedade global, na qual vivemos. Portanto, a escola tem essa função de os dotar dessa capacidade. Por outro lado, também tem a função de responder a muitos problemas sociais que se vão vivendo, desde problemas económicos, sociais, de relacionamentos e até de vivência que os jovens vão tendo, de comportamentos desviantes. Parece-me que a escola tem essas duas vertentes, por um lado capacitar os jovens de integração enquanto agentes sociais, por outro lado de ajudar a responder aos problemas que a sociedade enfrenta”.

“...o conceito de disciplina tem de assentar num conhecimento de um conjunto de regras que devem estar claramente definidas numa instituição, conhecimento e cumprimento dessas regras. Portanto, têm de ser regras fundamentais, bem conhecidas, bem definidas. A disciplina assenta nisso mesmo, no conhecimento e cumprimento que qualquer instituição, neste caso, qualquer escola deve ter. Estas regras têm de ser conhecidas e exercidas por todos os agentes, não só pelos alunos mas também professores, auxiliares de ação educativa, pais e parceiros da escola.”

“O Projeto Educativo deste agrupamento desde há muitos anos que contempla a temática da indisciplina. Durante muito tempo nem tivemos muitos casos de indisciplina mas aparecia como medida preventiva e funcionou, embora este ano tenha sido atípico, mas é uma das temáticas que há muitos anos tem vindo a fazer parte no Projeto Educativo”

Leitura organizacional

As perceções dos professores sobre a evolução da indisciplina na escola pública, nos últimos anos, convergem para a ideia de que a indisciplina aumentou ou aumentou muito significativamente. Apesar do Projeto Educativo, como afirma a Diretora do AE contemplar esta temática, e ter existido alguma sensibilização dos atores para os comportamentos atípicos, a organização não foi capaz de controlar e regular a indisciplina em contexto escolar, pelo menos na sua totalidade, tendo, por isso, na opinião dos atores, aumentado. As razões deste

descontrole poderão estar na ausência de conhecimento das regras e regulamentos por parte dos atores ou ao seu incumprimento na sua plenitude. Afigura-se uma falta de articulação entre as estruturas da organização educativa, uma certa permissividade, uma certa anarquia e ambiguidade organizacional no controle e regulação na indisciplina.

2. Percepção dos Professores do AE sobre Indisciplina no AE

Quando XI – Atribuição causal da indisciplina no AE

		Respostas	
		N	%
O que mais contribui para a indisciplina	A diversidade cultural e social dos alunos contribui para a indisciplina no agrupamento	12	2,0%
	Aumento da escolaridade obrigatória	23	3,8%
	Desvalorização do social trabalho dos professores	66	10,8%
	Desagregação familiar	69	11,3%
	Deficiência na educação familiar	88	14,4%
	Ausência de apoio por parte dos pais	72	11,7%
	Influência da televisão	10	1,6%
	Influência da internet	13	2,1%
	Mau funcionamento da escola	5	0,8%
	Más Infraestruturas físicas da escola	3	0,5%
	Falta de estabilidade na política educativa	30	4,9%
	Clima de escola pouco atrativo e motivador	12	2,0%
	Má constituição de turmas e horários	7	1,1%
	Falta de orientação no Projeto Educativo	1	0,2%
	Falta de definição de regras no Regulamento Interno	4	0,7%
	Dificuldades de aprendizagem dos alunos	20	3,3%
	Excesso de alunos por turma	70	11,4%
	Pouca experiência de alguns professores	1	0,2%
	Falta de formação para lidar com a indisciplina	11	1,8%
	Estratégias pedagógicas desmotivadoras	2	0,3%
	Ausência de uniformidade na ação dos professores	18	2,9%
	Dificuldades em gerir o grupo turma	4	0,7%
	Falta de definição de regras e papéis	11	1,8%
	Má relação pessoal com os alunos	1	0,2%
	Falta de coordenação ao nível do Conselho Turma	2	0,3%
	Falta de apoio da direção da escola	3	0,5%
	Pouca motivação dos alunos	51	8,3%
Programas extensos	4	0,7%	
Total	613	100,0%	

Destaco, no quadro XI, a atribuição causal externa da indisciplina manifestada pelos professores: deficiência na educação familiar (14,4%); ausência de apoio por parte dos pais (11,7%); desagregação familiar (11,3%); desvalorização do social trabalho dos professores (10,8%) e excesso de alunos por turma (11,4%). Os professores afirmam que a organização não tem qualquer tipo de responsabilidade na emergência da indisciplina. Os quatro primeiros

fatores têm a ver com a sociedade e a família, fatores que a instituição escolar não controla nem regula. Outro fator importante é o excesso de alunos por turma, constrangimento que a organização escolar é obrigada a cumprir, numa lógica burocrática, aplicando os normativos emanados do Ministério.

Quadro XII – Atribuição causal da indisciplina: variável tempo de serviço no AE

	Tempo de serviço no atual agrupamento				Total
	Até 5 anos	Entre 6 e 15 anos	Entre 16 e 25	+ de 26	
Desvalorização do social trabalho dos professores	29 8,2%	28 7,9%	6 1,7%	1 0,3%	64 18,1%
Desagregação familiar	33 9,3%	22 6,2%	12 3,4%	1 0,3%	68 19,3%
Deficiência na educação familiar	43 12,2%	29 8,2%	11 3,1%	1 0,3%	84 23,8%
Ausência de apoio por parte dos pais	37 10,5%	24 6,8%	6 1,7%	1 0,3%	68 19,3%
Excesso de alunos por turma	34 9,6%	25 7,1%	10 2,8%	0 0,0%	69 19,5%
Total	176 49,9%	128 36,3%	45 12,7%	4 1,1%	353 100,0%

No quadro XII, sobre fatores que influenciam a indisciplina, os resultados mais relevantes são: os professores com menos anos de serviço (até 5 anos), 49,9%, consideram que esses 5 fatores são determinantes para a indisciplina, 36,6% (entre 6 e 15 anos), também têm essa opinião. Contrariamente, os mais velhos (+26 anos), 1,1% consideram que esses fatores provocam a indisciplina na organização escolar. Numa lógica organizacional, os professores consideram que os pais/encarregados de Educação são vitais para a regulação e controlo da indisciplina na organização educativa.

Diretora do AE

“Os pais e restante família são fundamentais na construção da disciplina, até o meio social é fundamental e depois a escola também não se pode demitir da sua função. No entanto o papel dos pais na definição dessas regras é muito importante, e depois o acompanhamento que fazem aos filhos na aceitação das regras que a escola define. Muitas vezes, o grande problema dos pais está em não aceitar, ainda que digam que sim, e não valorizar as regras que a escola define e logo não exige ao seu filho as regras que são estipuladas. Para muitos pais não é fundamental que o filho tenha de cumprir as regras da escola, e isso torna difícil o papel do professor, do funcionário e o papel da direção.”

“Este ano foi um ano em que os casos de indisciplina foram muito superiores a anos anteriores”.

“Talvez esteja um pouco relacionado com os tempos que vivemos, com a conjuntura que se vive, mas também com o facto de nós estarmos numa escola com condições diferentes. Ainda estamos numa fase de adaptação a novos espaços, pois muitos dos casos de disciplina aconteceram em contexto de corredores, isto é, empurrões. Deste modo, penso que não posso definir quais foram as razões mas os casos não foram tanto em contexto de sala de aula, foi tudo mais a nível dos espaços exteriores, até mais de alguma gravidade”.

Coordenadores dos Diretores de Turma

“Conceito de ensino, aprendizagem, de convivência e de aprendizagem das regras de cidadania. [...] a aprendizagem das regras de cidadania e, segundo, ensinar os alunos a aplicar as regras na sociedade civil. As regras são muito importantes, por isso a escola é muito importante nesse sentido.”

“...a escola tem desempenhado corretamente essas funções, só não é ajudada pelos pais dos alunos e por essa razão não conseguimos mudar os alunos, inculcando-lhes valores e princípios que os possam influenciar de forma decisiva na sua vivência na sociedade. Eu acredito que a escola continua a desempenhar o seu papel nesse sentido mas tem vindo a mudar.”

“...a pessoa é disciplinada se cumprir essas regras, ou se, pelo menos, souber adaptar-se ao que está acordado, por isso é que nós no início do ano fazemos o acordo pedagógico com os alunos, precisamente para levar os alunos a cumprir essas regras.”

“... transmite conhecimentos e competências para preparar as pessoas para o dia-a-dia, deve ser um local agradável onde as pessoas se sintam bem. Quanto às suas funções passa por preparar as crianças e os jovens para futuros cidadãos.”

A partir do momento em que os jovens, as crianças respeitam as regras de conduta estabelecidas... Existe disciplina numa sala de aula quando os alunos têm os comportamentos adequados, segundo o que está estabelecido. Em termos de direção de turma temos um contrato pedagógico que os alunos sabem que têm de cumprir.”

Presidente da Associação de Pais do AE

“...para além de conferir apetências aos jovens e crianças para uma melhor integração na sociedade também contribui para a própria integração social, para ninguém ser excluído. É também na própria escola onde se detetam várias situações que esta encaminha para outros locais. Daí, o importante papel não só de dotar apetências transversais como por vezes também conseguir filtrar outras situações.”

Assistente Operacional do AE

“A falta de educação por parte dos alunos já vem de casa. Há professores que poderiam empenhar-se um pouco mais nesta situação, mas não o fazem. Os alunos, por vezes, não aceitam o que se lhe é dito. Muitos alunos são desobedientes, principalmente para com os funcionários. Por exemplo, atiram com os papéis para o chão estando o caixote do lixo bem perto pois dizem que os funcionários estão na escola para limpar e não para outra coisa. Dão pontapés nas portas, destroem os autoclismos das casas de banho, torneiras, etc..

São ainda observadas agressões entre alunos. Mas, nós acabamos por atuar e acabar com estas situações, para que não se atinjam maiores proporções.”

Agente da Polícia Municipal

“Outro facto que leva à indisciplina é a liberdade dada pelos pais. Hoje em dia verifica-se pouco interesse dos pais perante as situações de indisciplina dos seus filhos e não prestam a atenção necessária ao percurso escolar dos filhos.”

“Os pais acham que, a partir do momento em que os filhos entram na escola não tem qualquer responsabilidade nenhuma, acham que a escola é um depósito de crianças onde as deixam de manhã e as vão buscar ao fim do dia.”

(Agente da PM)

Leitura organizacional

Deste conjunto de resultados podemos concluir que a institucionalização na escola dos valores, ou a ausências deles, devido a fatores relativos às famílias, são os grandes responsáveis pelos problemas de indisciplina na organização escolar. Todos os atores são unânimes a responsabilizar a família e a sociedade pelo que de negativo acontece na escola, em termos de indisciplina, apesar de esta estar regulada por regulamentos, estatutos e regimentos. Nesta dimensão existe uma lógica (neo) institucionalista da visão da indisciplina na organização, bem como uma lógica burocrática de fazer cumprir as normas e as regras. A organização não tem sido eficaz nessa regulação.

3. Percepções no AE sobre o Estatuto do Aluno e o Regulamento Interno

Diretora do AE

“Eu penso que este diploma veio melhorar alguns aspetos. Melhora no sentido de definir mais claramente alguma ação que a escola tenha enquanto poder exercer a sua ação enquanto agente educador e no sentido poder, de alguma forma, exigir que os pais possam ser mais responsabilizados e que os alunos possam ser mais responsabilizados. No entanto, este documento na prática é difícil de aplicar. Quando se fala com os pais que são responsáveis por aquilo que os alunos fazem na escola, depois na prática não há muitos mecanismos que façam os pais serem responsáveis.”

“...tem havido essa preocupação na elaboração do regulamento interno, em atualizá-lo de acordo com a mudança da lei, mas também em tentar melhorá-lo tornando-o um instrumento que seja de fácil leitura, que seja o mais reduzido possível pois tem de ser conhecido pelos encarregados de educação. Caso ele seja muito extenso e de difícil leitura será um entrave a que o conheçam.”

“...a grande dificuldade é que as pessoas o conheçam, até mesmo entre os professores e alunos.”

“...aos diretores de turma é pedido que os leiam e tomem conhecimento do mesmo e que o deem a conhecer aos alunos e a todos os professores. Nos conselhos de turma é aconselhado o debate, não significa que o façam, e depois que o apliquem no dia-a-dia.”

“Foram adotadas as medidas foram as definidas no Estatuto do Aluno para as situações em causa. Em termos de prevenção foram várias medidas tomadas. Foram implementadas novas regras na entrada e saída dos corredores, a permanência nos corredores, tentou-se movimentar alguns funcionários para determinados espaços, tentou-se articular com a polícia municipal porque havia alguns comportamentos relacionados com o tabaco, o uso de algumas bebidas alcoólicas dentro ou fora da escola. Tentou-se, ainda, que entre os diretores de

turma se estivesse atento a estas situações. Os pais dos alunos mais problemáticos foram mais trabalhados, o que nem sempre deu bons resultados. O Agrupamento em termos de conselho pedagógico, foram várias as reuniões onde foi discutido este problema e acho que o agrupamento está atento a esta situação e temos de ver o que vai acontecer no próximo ano.”

“Eu penso que este diploma veio melhorar alguns aspetos. Melhora no sentido de definir mais claramente alguma ação que a escola tenha enquanto poder exercer a sua ação enquanto agente educador e no sentido poder, de alguma forma, exigir que os pais possam ser mais responsabilizados e que os alunos possam ser mais responsabilizados. No entanto, este documento na prática é difícil de aplicar”.

“Eu tenho plena consciência que muitos alunos não conhecem o Regulamento Interno”.

O Regulamento Interno é fundamental que as coisas estejam bem definidas embora há, muitas vezes, tendência para repetir no Regulamento Interno o que é a lei geral e há pequenas coisas que só quando os problemas surgem é que se dá conta que não está contemplado no regulamento interno, e também me parece que essas questões terão de ser revistas. Cada vez mais há a necessidade de retirar o que está na lei geral que não faz estar no Regulamento Interno e trabalhar questões mais particulares.

Coordenadores dos Diretores de Turma

“...este novo estatuto as funções dos Diretores de Turma não foram reforçadas pois o está praticamente igual ao que estava anteriormente em vigor, a esse nível. Pelo conhecimento que tenho do Novo Estatuto, as alterações deram-se mais ao nível da aplicação de medidas, e a novidade é a questão dos encarregados de educação, a questão da penalização dos encarregados de educação. Este facto foi uma falsa questão pois é praticamente delegar nas escolas a responsabilidade de penalizar os pais, algo que as escolas não querem fazer. Como eu já referi, eu não sou pela penalização, sou pela prevenção, pelo diálogo.”

“...há coerência nas medidas, mas talvez pudéssemos ter ido mais além. Por exemplo, no último conselho geral onde estivemos a analisar o regulamento interno colocou-se em questão o retiro do telemóvel ao aluno caso o tenha. O professor entregava o telemóvel na direção e os pais iriam, posteriormente, buscá-lo. O Presidente do Conselho geral, acho que, na escola dele não se fazia isso pois achava que não era correto, e tinha até consultado um advogado que lhe tinha dito que esse facto poderia dar problemas. Eu também consultei um advogado e ele disse-me que não porque o regulamento interno é o órgão que gere tudo, nomeadamente os aspetos disciplinares. No Estatuto do aluno fala do não uso do telemóvel na sala de aula, se nós retirarmos o telemóvel e o entregarmos na direção não qualquer tipo de problema.”

“...este novo Estatuto é mais rigoroso no sentido em que em determinadas situações obriga a que o diretor de turma atue logo de forma mais rigorosa perante situações de indisciplina, obrigando mesmo os próprios pais a ter uma atitude de responsabilidade que não tinham.”

Leitura organizacional

Nos discursos obtidos através das entrevistas, os atores manifestam a perceção de que o novo Estatuto pouco trouxe de novo para a regulação da indisciplina. Na perspetiva dos professores o referido Estatuto retirou poder às estruturas intermédias e aos docentes, acrescentando mais atribuições aos Diretores, e, acentuando uma vertente mais punitiva, visa corresponsabilizar os encarregados de educação pelos problemas de indisciplina dos seus educandos, através, nomeadamente, da aplicação de coimas. Esta lógica burocrática do Estatuto é muito difícil de colocar em prática, no dizer da Diretora do AE, ou, como denunciam os coordenadores de diretores de turma: “este facto foi uma falsa questão pois é praticamente delegar nas escolas a responsabilidade de penalizar os pais, algo que as escolas não querem fazer”. Os professores não defendem a penalização mas “... a prevenção, o diálogo.” Esta é uma lógica mais ambígua, e de uma certa anarquia ao nível da regulação da disciplina na escola.

Sobre o regulamento interno do agrupamento a perceção dos professores é de que os pais/encarregados de educação têm grande dificuldade em o conhecerem, bem como os

alunos. A grande preocupação da organização é a divulgação e a sensibilização para o conhecimento do Regulamento.

4. Confronto dos Professores do AE com a Indisciplina na Sala de Aula e noutros Espaços Escolares

Quadro XIII – Contextos escolares de irrupção de indisciplina no AE

		Respostas	
		N.º	Percentagem
No agrupamento, quando acontecem, os comportamentos indisciplinados são sobretudo:	Na sala de aula	61	26,3%
	Nos corredores	77	33,2%
	Nos pátios	16	6,9%
	Nos recreios	57	24,6%
	Na entrada e saída da aula	21	9,1%
Total		232	100,0%

No quadro XIII, os professores é significativo salientar a perceção dos professores sobre os espaços escolares onde são mais frequentes os comportamentos indisciplinados: recreios (33,2%), na sala de aula (26,3%) e nos corredores (24,6%).

Quadro XIV – Atribuição causal da indisciplina no AE: fatores

		Respostas	
		N	Percentagem
O que mais contribui para a indisciplina?	Infração às regras estabelecidas	75	15,3%
	Falta de educação	62	12,7%
	Violência	10	2,0%
	Desobediência	55	11,2%
	Atrasos	86	17,6%
	Barulho	86	17,6%
	Provocação ao professor	30	6,1%
	Contestação das ordens do professor	40	8,2%
	Uso do telemóvel	46	9,4%
Total		490	100,0%

Os resultados mais relevantes no quadro XIV mostram que as percepções dos professores sobre as formas que assume a indisciplina no agrupamento são, principalmente: o barulho, os atrasos na entrada da sala (17,6%), a infração às regras estabelecidas (15,3%), a falta de educação (12,7%) e a desobediência.

Quadro XV – Estratégias pedagógicas usadas pelos professores do AE para lidar com a indisciplina na sala de aula

		Respostas	
		N	Percentagem
Estratégias pedagógicas para lidar com o problema da indisciplina nas aulas.	Conversar com os alunos	97	24,6%
	Conversar com o aluno no final da aula	66	16,7%
	Trocar lugares	69	17,5%
	Olhar fixamente para o aluno indisciplinado	38	9,6%
	Evidenciar que quem manda é o professor	45	11,4%
	Repreender diretamente um aluno indisciplinado	80	20,3%
Total		395	100,0%

Os professores para combaterem a indisciplina usam várias estratégias pedagógicas, sendo as que as mais frequentes: conversar com alunos (24,6%), repreender diretamente o aluno (29,3%), trocar de lugares (17,5%), e conversar com os alunos no final da aula (16,7%). Numa lógica organizacional, os professores regem-se por racionalidades de ambiguidade no controlo da disciplina na sala de aula.

Quadro XVI – Percepção dos professores sobre o apoio dos pais e encarregados de educação na promoção do respeito pela disciplina por parte dos alunos

	Frequência	Percentagem
Positiva	71	60,2%
Negativa	23	19,5%
Não responde	24	20,3%
Total	118	100,0%

A percepção dos professores sobre o apoio dos encarregados de educação na promoção da disciplina na escola é muito positiva (60,2%), apesar de, como foi referido, na segunda dimensão, os pais/encarregados de educação serem os principais visados pelos professores no que toca à atribuição de responsabilidades pela emergência da indisciplina no agrupamento.

Quadro XVII – Solicitação da colaboração dos Pais/EE: variável tempo de serviço no AE

		Neste ano letivos os pais/encarregados foram uma referência (um ponto de apoio) importante na relação com os alunos?		Total	
		Positiva	Negativa		
Tempo de serviço no atual agrupamento	Até 5 anos	N	36	12	48
		%	39,1%	13,0%	52,2%
	Entre 6 e 15 anos	N	23	9	32
		%	25,0%	9,8%	34,8%
	Entre 16 e 25	N	9	2	11
		%	9,8%	2,2%	12,0%
	+ de 26	N	1	0	1
		%	1,1%	0,0%	1,1%
Total	N	69	23	92	
	%	75,0%	25,0%	100,0%	

No quadro XII, os professores com menos tempo de serviço, 39,1% consideram que os pais/encarregados de educação tiveram uma colaboração muito positiva na regulação da indisciplina na escola. Essa percentagem vai diminuindo conforme aumenta o tempo de serviço no agrupamento de escolas. Do ponto de vista organizacional há uma maior segurança dos professores mais velhos na regulação da indisciplina, não precisando do apoio dos pais, enquanto os mais novos procuram que os pais/encarregados de educação participem nessa regulação. Nota-se a existência de uma racionalidade (neo) institucionalista e anárquica na participação dos pais/encarregados de educação na regulação da disciplina.

Coordenadores dos Diretores de Turma

“Eu tenho muita dificuldade em falar nessa questão da autoridade porque, se te dizem que por um lado te reforçaram a autoridade, se analisares bem vêes que não consegues fazer nada sem consultares os encarregados de educação, e há pais que muitas vezes não concordam com as medidas que nós, professores, queremos aplicar.”

“Provavelmente terá acontecido com maior frequência dentro das salas de aula só que, muitas vezes, esses atos de indisciplina não são registados o que é um erro por parte de alguns colegas. Dentro das salas de aula acontecem mais casos mas de menor gravidade. Os casos de maior indisciplina ocorrem, geralmente, fora das salas.”

“As estratégias que os professores utilizam passa por chamar à atenção. É claro que muitas vezes acabam por expulsar os alunos da sala de aula fazendo o devido registo. Na minha opinião, não sei se expulsar o aluno será a melhor opção, mas algumas vezes os professores não têm outra hipótese se fazê-lo pois estão a penalizar uma turma por causa de um único aluno. Estes alunos que são expulsos são encaminhados para a Biblioteca com trabalho, o que para mim é a melhor estratégia.”

“...os professores não foram capazes de minimizar esses problemas porque não houve a articulação com os encarregados de educação. Maioritariamente, os professores são capazes de minimizar os problemas de indisciplina, mas existem casos que isso não acontece. Não é por negligência dos professores, pois estes tentaram através dos meios possíveis resolver a situação, só que não houve apoio por parte dos encarregados de educação.”

“Os pais deviam ser os primeiros a ter uma formação sobre disciplina. Eu acho que, hoje em dia, a maior parte dos pais não quer saber, não se importam se o aluno quer ou não estudar. Este ano tive uma má experiência pois um pai não matriculou o aluno e achou que a culpa era minha por tal facto ter acontecido. Por mais que os pais saibam qual é a sua posição, na hora de atuar não o fazer, deixam a situação andar.”

“...muita desta violência dos alunos está relacionada com a televisão, pois esta apresenta às crianças demasiada violência. Noto isso nos recreios, as crianças são muito violentas. Mas o principal fator de indisciplina é a educação que trazem de casa influencia o comportamento que os alunos trazem para a escola.”

“Eu acho que há resistência por parte dos alunos. Esse facto está relacionado com a educação que eles trazem de casa e eu vejo pelos pais. Eu este ano tive uma turma um bocado complicada e quando nós falamos aos pais sobre o que os seus educandos devem fazer eles respondiam que se o aluno não o quer fazer não tem que o fazer. Mas, claro, na generalidade os alunos cumprem as normas, sabem que têm de as cumprir e sabem quais as sanções que podem ser aplicadas. No entanto eu acho que falta muito apoio por parte dos pais.”

“...houve situações onde se chamou um elemento da direção para resolver a situação. A nível pedagógico e no meu caso específico acabo por dialogar muito com os alunos, faço ver que as atitudes que tomaram não foram as melhores.[...] A maior parte dos casos são pontuais e resolvidos com um diálogo com os alunos, ou tomar outras medidas de modo a restabelecer a ordem na sala de aula, de modo a poder trabalhar com o grupo.”

“...o professor deve impor o seu lugar como professor, deve saber manter uma certa distância com os alunos. Quando nos apresentamos aos alunos devemos apresentar-nos rigorosos, esclarecer que há regras para cumprir o que na maioria das vezes não acontece”.

“Basta passar pelo corredor e vejo dois alunos a baterem um no outro eu tenho de intervir e chamá-los à atenção. Mas eu observo que há professores que passam por essas mesmas situações e não fazem nada. Dentro das salas de aula, há colegas que nunca conseguiram resolver as situações de indisciplina, nem sequer minimizar, deixam andar e depois o programa não é cumprido e os resultados são muito baixos.”

Leitura organizacional

Na leitura dos resultados desta dimensão verifica-se que a perceção do confronto dos professores do AE com a indisciplina caracteriza-se por uma certa anarquia, ambiguidade e

aspectos de (neo) institucionalismo. Os professores tendem a não usar uma racionalidade burocrática no controlo da disciplina, mas antes uma racionalidade ambígua, pois “...atos de indisciplina não são registados”; perante atos de indisciplina “...os professores utilizam passa por chamar à atenção”; a expulsão da sala e participação é sempre feita em último caso, como afirma CDT1 “...não sei se expulsar o aluno será a melhor opção”; os professores regulam a indisciplina sem dar conhecimento à Direção, pois “...são capazes de minimizar os problemas de indisciplina, mas existem casos que isso não acontece”, mas existem outros que “dentro das salas de aula, há colegas que nunca conseguiram resolver as situações de indisciplina, nem sequer minimizar, deixam andar e depois o programa não é cumprido e os resultados são muito baixos.” Os professores afirmam que “a maior parte dos casos são pontuais e resolvidos com um diálogo com os alunos, ou tomar outras medidas de modo a restabelecer a ordem na sala de aula, de modo a poder trabalhar com o grupo” em vez de fazer participação disciplinar e fazer cumprir os regulamentos. A racionalidade (neo) institucionalista está bem presente nesta dimensão, já que a escola incorpora valores, ritos e crenças que vêm da família e da sociedade em que a organização está inserida. As perceções dos professores é a de que os alunos são indisciplinados porque “...muita desta violência dos alunos está relacionada coma televisão, pois esta apresenta às crianças demasiada violência”; “a educação que trazem de casa influencia o comportamento que os alunos trazem para a escola”. Reforçam a opinião de que os pais/encarregados de educação deviam ter formação sobre disciplina na escola, e que, muitas vezes, são uma obstrução ao cumprimento das regras na escola.

5. Participação dos Professores do AE na Regulação Organizacional da Indisciplina

Quadro XVIII – Recurso ao Regulamento Interno do AE como referência organizacional

	Frequência	Porcentagem
Sim	93	78,8%
Não	23	19,5%
Não responde	2	1,7%
Total	118	100,0%

O quadro XVIII, mostra que os professores têm o Regulamento Interno como ponto de referência para aplicação das medidas disciplinares (78,8%).

Quadro XIX – Recurso a medidas preventivas previstas no Regulamento Interno do AE

			Neste ano letivo o Regulamento Interno do Agrupamento foi para si uma referência (um ponto de apoio) importante na sua ação docente?		Total
			Sim	Não	
No presente ano letivo, teve necessidade de recorrer a medidas preventivas	Sim	N	61	13	74
		%	54,0%	11,5%	65,5%
	Não	N	31	8	39
		%	27,4%	7,1%	34,5%
Total		N	92	21	113
		%	81,4%	18,6%	100,0%

Neste quadro, destaca-se o resultado que mostra que os professores quando, sentiram necessidade de recorrer à aplicação de medidas preventivas tiveram como ponto de apoio o regulamento interno (54,0%). Contudo, tal procedimento não é seguido por significativo número de professores (11,5%).

Quadro XX – Recurso a medidas preventivas previstas no Regulamento Interno do AE: variável tempo de serviço no AE

			Neste ano letivo o Regulamento Interno do Agrupamento foi para si uma referência (um ponto de apoio) importante na sua ação docente?		Total
			Sim	Não	
Tempo de serviço no atual agrupamento	Até 5 anos	N	42	12	54
		%	37,5%	10,7%	48,2%
	Entre 6 e 15 anos	N	35	5	40
		%	31,3%	4,5%	35,7%
	Entre 16 e 25	N	12	5	17
		%	10,7%	4,5%	15,2%
	+ de 26	N	0	1	1
		%	0,0%	0,9%	0,9%
Total		N	89	23	112
		%	79,5%	20,5%	100,0%

No quadro XX, os resultados mais relevantes mostram que os professores mais novos ao aplicarem as medidas preventivas tiveram como ponto de apoio o regulamento interno, enquanto os professores mais velhos não precisaram de recorrer ao regulamento interno para aplicar as medidas disciplinares. Globalmente, 79,5% dos professores veem no regulamento interno um ponto de referência para a aplicação das medidas disciplinares.

Quadro XXI – Aplicação de medidas previstas no Regulamento Interno do AE

			Neste ano letivo o Regulamento Interno do Agrupamento foi para si uma referência (um ponto de apoio) importante na sua ação docente?		Total
			Sim	Não	
Medidas mais frequentes	Advertência pública	N	19	3	22
		%	12,0%	1,9%	13,9%
	Participação ao Diretor de Turma	N	45	9	54
		%	28,5%	5,7%	34,2%
	Participação ao Encarregado de Educação	N	32	6	38
		%	20,3%	3,8%	24,1%
	Participação ao Diretor (Direção)	N	7	3	10
		%	4,4%	1,9%	6,3%
	Ordem de saída da sala de aula	N	29	5	34
		%	18,4%	3,2%	21,5%
Total		N	132	26	158
		%	83,5%	16,5%	100,0%

No quadro XXI, os resultados mais relevantes mostram que as medidas que estão no regulamento interno foram aplicadas pelos professores. Dado interessante é que houve uma percentagem pequena de medidas aplicadas e participadas ao diretor. Os professores aplicam as medidas preventivas dentro de uma racionalidade anárquica e ambígua.

Quadro XXII – Medidas mais frequentes aplicadas pelos professores do AE: variável tempo de serviço no AE

		Tempo de serviço no atual agrupamento			Total
		Até 5 anos	Entre 6 e 15 anos	Entre 16 e 25 anos	
Medidas mais frequentes	Advertência pública	N 9	9	3	21
		% 5,8%	5,8%	1,9%	13,6%
	Participação ao Diretor de Turma	N 25	19	8	52
		% 16,2%	12,3%	5,2%	33,8%
	Participação ao Encarregado de Educação	N 21	10	6	37
		% 13,6%	6,5%	3,9%	24,0%
	Participação ao Diretor (Direção)	N 7	3	0	10
	% 4,5%	1,9%	0,0%	6,5%	
Total	Ordem de saída da sala de aula	N 22	9	3	34
		% 14,3%	5,8%	1,9%	22,1%
	N 84	50	20	154	
	% 54,5%	32,5%	13,0%	100,0%	

No quadro XXII, salienta-se que os professores com tempo de serviço até 5 anos aplicam, como medidas disciplinares, a participação ao diretor de turma, a ordem de saída da sala de aula e a participação aos encarregados de educação. Os professores com mais tempo de serviço aplicam algumas destas medidas, mas usam também a advertência pública. Existe uma racionalidade burocrática na aplicação das medidas disciplinares cruzada com uma racionalidade ambígua.

Quadro XXIII – Recurso à direção do AE como referência organizacional

	Frequência	Porcentagem
Sim	81	68,6%
Não	34	28,8%
Não responde	3	2,5%
Total	118	100,0%

Para a maioria dos professores, a direção é uma referência organizacional para a regulação e controlo da disciplina na escola. De salientar que 28,8% não consideraram que tal referência fosse importante.

Quadro XXIV – Recurso à direção do AE como referência organizacional: variável género.

			Género		Total
			Professor	Professora	
Neste ano letivo o(a) Diretor(a) do Agrupamento foi para si uma referência (um ponto de apoio) importante na sua ação docente?	Sim	N	53	27	80
		%	46,9%	23,9%	70,8%
	Não	N	23	10	33
		%	20,4%	8,8%	29,2%
Total		N	76	37	113
		%	67,3%	32,7%	100,0%

No quadro XXIV, destaca-se que a Diretora foi um ponto fundamental para aplicação das medidas disciplinares (70,8%), e que para 29,3%, essa possibilidade não teve qualquer tipo de importância. Existe uma racionalidade burocrática na regulação da indisciplina na organização.

Quadro XXV – Medidas mais frequentes de combate à indisciplina no AE: variável género

			Género		Total
			Professor	Professora	
Medidas mais frequentes	Advertência pública	N	12	9	21
		%	7,8%	5,9%	13,7%
	Participação ao Diretor de Turma	N	36	16	52
		%	23,5%	10,5%	34,0%
	Participação ao Encarregado de Educação	N	26	11	37
		%	17,0%	7,2%	24,2%
Participação ao Diretor (Direção)	N	5	5	10	
	%	3,3%	3,3%	6,5%	
Ordem de saída da sala de aula	N	20	13	33	
	%	13,1%	8,5%	21,6%	
Total	N	99	54	153	
	%	64,7%	35,3%	100,0%	

No quadro XXV, verifica-se que tantos os professores, como as professoras, fazem uso, proporcionalmente, das mesmas medidas de combate à indisciplina. Salienta-se que a percentagem de participações ao diretor por parte dos professores e das professoras é igual. Existe uma lógica burocrática da aplicação das medidas de regulação da indisciplina em contexto escolar.

Quadro XXVI – Medidas mais frequentes de combate à indisciplina no AE: variável tempo de serviço

			Neste ano letivo o(a) Diretor(a) do Agrupamento foi para si uma referência (um ponto de apoio) importante na sua ação docente?		Total
			Sim	Não	
Tempo de serviço no atual agrupamento	Até 5 anos	N	39	15	54
		%	35,5%	13,6%	49,1%
	Entre 6 e 15 anos	N	29	11	40
		%	26,4%	10,0%	36,4%
	Entre 16 e 25	N	10	5	15
		%	9,1%	4,5%	13,6%
	+ de 26	N	1	0	1
		%	0,9%	0,0%	0,9%
Total	N	79	31	110	
	%	71,8%	28,2%	100,0%	

No quadro XXVI, os resultados mais relevantes mostram que os professores têm como referência na regulação da indisciplina na escola, a Diretora e a Direção. Entre os professores inquiridos 71,8% recorreram à direção do agrupamento como ponto de apoio organizacional. Em contrapartida 28,2% não o fizeram. Estes dados permitem verificar que existe uma racionalidade burocrática na aplicação das medidas disciplinares.

Diretora do AE

“O facto de dar mais competências ao diretor enquanto agente educativo, no sentido de poder atuar logo, eu concordo e, é benéfico pois muitas soluções podem ser encontradas na hora. No entanto, em muitas coisas o diretor não terá conhecimento suficiente, num agrupamento grande por exemplo, que é o caso do nosso onde há alunos desde o pré-escolar até ao 12º ano. Aí o diretor terá de se munir de informação suficiente para poder essa situação. Muitas vezes, aquilo que nos chega nem sempre é o mais correto, o que nos chega vem com uma visão, e por vezes existem outras partes que são necessárias ouvir. O diretor, nesse aspeto, tem de ter o cuidado de ouvir o diretor de turma, de saber a opinião do conselho de turma, especialmente quando são situações em que é preciso atuar disciplinarmente, para não correr o risco de ser influenciado só pela visão de um dos lados.”

Coordenadores dos Diretores de Turma

“É importante que haja estratégias. As que se encontram no Acordo Pedagógico, eu não sou pela penalização mas estas estratégias muitas vezes resultam, mas a maioria das vezes não resultam. É importante que haja uma concertação entre os pais e professores. Para mim esta é a estratégia mais importante, criar um acordo entre pais e professores. Se houver esse acordo temos cerca de 50% dos nossos problemas resolvidos. Depois existem outras estratégias que se podem aplicar; as pequenas penalizações, que para mim são mais importante quando são levadas ao nível de: quando existirem atividades em que os alunos participam, os alunos indisciplinados sejam impedidos de participar.”

“...este ano tivemos um caso [...] de um aluno que faltou o ano todo, e nós escola sentimo-nos impotentes para resolver esse assunto porque não tínhamos meios,

pois estava sob a jurisdição da segurança social que não tentou resolver esse problema.”

“...o problema maior foi o corredor da escola pois verifica-se maior número de casos de indisciplina o que não se verificava na antiga escola. [...] Nesta escola estão sempre uns em cima dos outros e quando passas por lá vês que estão sempre a bater uns nos outros. Acho que é o local de maior violência e onde ocorre o maior número de problemas.”

Agente da PM

“Nós fazemos uma prevenção, tanto no interior da escola por iniciativa dos diretores de escola como por iniciativa nossa nas zonas envolventes à escola, são zonas sempre muito patrulhadas por nós.”

Leitura organizacional

A participação dos professores do AE na regulação organizacional da indisciplina caracteriza-se, predominantemente, por uma lógica burocrática, já que aplicam as medidas disciplinares segundo o que consta no regulamento interno, no estatuto do aluno e com a participação da direção do agrupamento. Em muitos momentos e circunstâncias os professores fogem a esta lógica burocrática, e usam uma racionalidade mais anárquica, e de alguma ambiguidade, como o acordo pedagógico e pequenas penalizações.

6. Participação de Outros Membros da Comunidade Educativa do AE na Regulação Organizacional da Disciplina

Presidente da Associação de Pais do AE

“A Associação de Pais tem uma participação ativa em diferentes órgãos, além do conselho geral da escola, faz parte do conselho municipal da educação e conselho municipal de segurança tendo em cada um deles um membro, fazendo face aos problemas que vão surgindo. Quanto à regulação e monitorização da disciplina não temos tido grande ação pois os casos de indisciplina não nos têm feito chegar essas situações.”

“A família deveria procurar mais a escola, procurar participar mais nas atividades programadas pela escola e procurar saber qual a situação do seu educando na escola e a nível de comportamento, pois aos pais que mais se afastam são aqueles em que os seus filhos têm mais problemas comportamentais. O papel das famílias passa essencialmente pela participação no meio escolar, pois nota-se que cada vez mais os pais vêm à escola mas em períodos muito pontuais, nos períodos de avaliações. No entanto quando há palestras, conferências sobre questões pertinentes para os pais, muitas vezes estes não aparecem.”

“Eu penso que cada vez mais é uma expectativa alta. Os pais cada vez mais dispõem de menos tempo para os seus filhos, o que é uma situação muito negativa. Aí a expectativa que depositam na escola é muito maior porque os filhos estão na escola e confiança na escola é grande entregando os filhos como se a escola fosse uma segunda família. No entanto este facto pode influenciar negativamente as atitudes do aluno, provocando atos de indisciplina. Aos esperar que a escola dê tudo ao aluno, os pais não fazem, em casa, o devido acompanhamento nem se preocupam em verificar as atividades dos seus educandos. Se os pais estiverem interessados e disponíveis para acompanhar as crianças, eventualmente certas questões de indisciplina são evitadas.”

“A parte da disciplina, para além de a escola trabalhar muito bem essas questões, se não houver envolvimento por parte dos pais não se obtém qualquer resultado. E

essa questão de penalização dos pais e a comunicação à CPCJ funciona como uma forma de fazer com que os pais procurem resolver as situações de indisciplina, e educar os seus filhos.”

“De momento não me posso pronunciar muito nesse assunto em concreto pois não tenho conhecimento das atribuições que foram dadas ao Diretor.”

“As medidas são sempre gerais, muitas vezes em casos particulares a situação tem de ser resolvida de imediato com recurso aos professores e ao Diretor de turma que funciona quase como bombeiro. De qualquer uma das formas acho que há medidas que são de todo muito pertinentes”.

Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

“...de fato a responsabilização dos encarregados de educação não tem sido suficiente e não tem resultado. Eu também julgo que, hoje, a maioria dos casos que acontecem na escola são culpa dos encarregados de educação.”

“Mas é importante que os pais se envolvam pois são os intervenientes mais interessados na luta contra a indisciplina nas escolas. Os pais têm de ser os primeiros a envolverem-se, não podem ser só os professores. Se assim for o sucesso não pode ser muito grande. No entanto, se os pais e a sociedade civil se envolver nesta causa o sucesso pode ser grande.”

“Não tenho conhecimento sobre o Estatuto do Aluno, mas se me der uma indicação sobre o assunto eu posso fazer um comentário. Tenho conhecimento de algumas medidas sancionatórias, transmitidas pelo professor, que são atribuídas aos alunos que se portam mal.”

“Hoje, a escola funciona quase como um depósito dos alunos. As turmas são grandes, os professores não têm tempo porque estão preocupados porque têm que fazer muito serviço administrativo, o que eu acho errado. Mas, de qualquer maneira, os encarregados de educação poderiam fazer muito mais pelos alunos, por exemplo em casa pois a educação começa em casa.”

“Segundo os encarregados de educação, os alunos em casa portam-se lindamente e na escola é que se portam mal porque os professores não gostam do aluno ou porque os professores não ensinam, e eu isso não acredito.”

Agente da Polícia Municipal

“A articulação é feita diretamente. Quer haja um pedido ao município para prestarmos apoio ou uma abordagem direta dos diretores de escola, pela entidade responsável, o nosso objetivo é tentar que tudo corra bem. Nós estamos sempre disponíveis para dar o apoio solucionando os problemas o mais rápido possível, para evitar que hajam casos mais graves.”

“É dar o apoio máximo. Tudo o que fizer falta para o bem das crianças, para o bem escolar, nós estamos sempre disponíveis para dar apoio. Tudo o que fizer falta, desde que esteja dentro das nossas competências, estamos sempre disponíveis para ajudar a escola. Não há reservas, desde que esteja dentro das nossas competências. Caso haja algum caso que vá além das nossas competências nos comunicamos às entidades competentes, seja a comissão de proteção de menores ou outros órgãos policiais.”

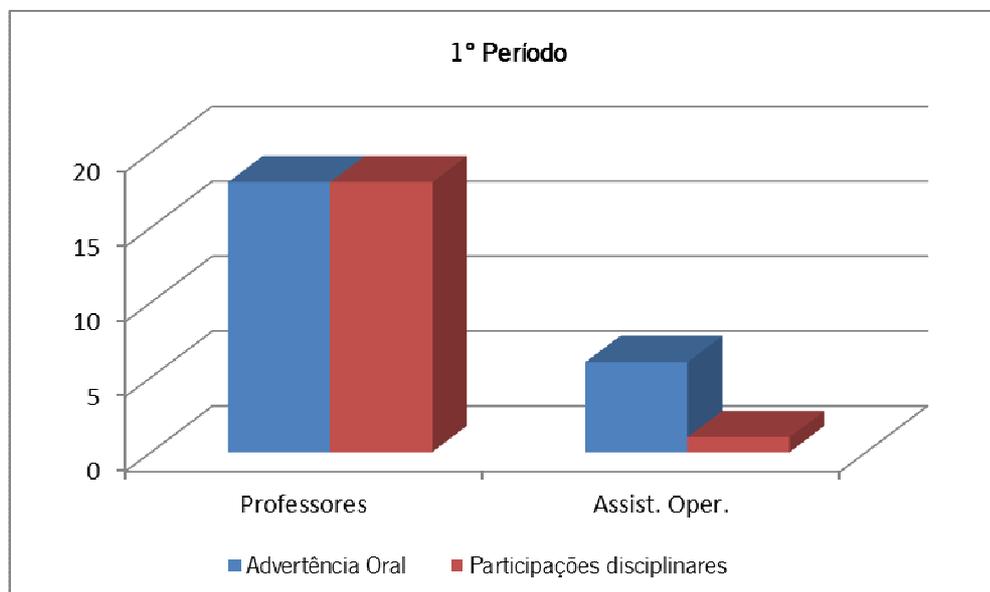
Leitura organizacional

As entrevistas aos elementos da comunidade permitem verificar que a comunidade, sobretudo os pais/encarregados, fazem a monitorização e regulação da indisciplina nos órgãos próprios, no Conselho Geral, na equipa de autoavaliação, ou quando são chamados a intervir pela direção da escola. Defendem que os pais devem participar na vida escolar dos seus educandos indo à escola com maior assiduidade, falando com o diretor de turma, e acompanhando em casa a evolução escolar dos seus filhos. A CPCJ só participa na regulação quando é solicitada pela direção do agrupamento, ou para tratar de casos graves de indisciplina protagonizada por alunos de famílias desestruturadas. A Polícia Municipal participa na regulação da indisciplina patrulhando o espaço escolar e o seu perímetro, e comunicando às

instâncias competentes todas as situações de indisciplina. A Comunidade Educativa participa na regulação da indisciplina em sala de aula dentro de uma racionalidade burocrática, através dos órgãos próprios, ou quando solicitada pela direção da escola.

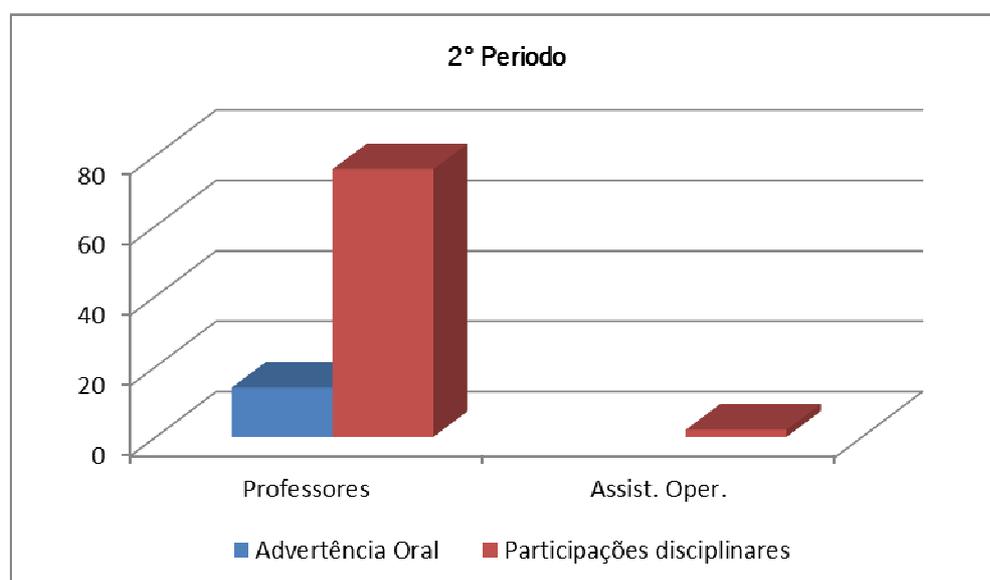
7. Participação da Direção do AE na Regulação Organizacional da Disciplina (Relação entre discursos e participação organizacional e os dados do AE: triangulação)

Gráfico I – Participações disciplinares no 1º Período



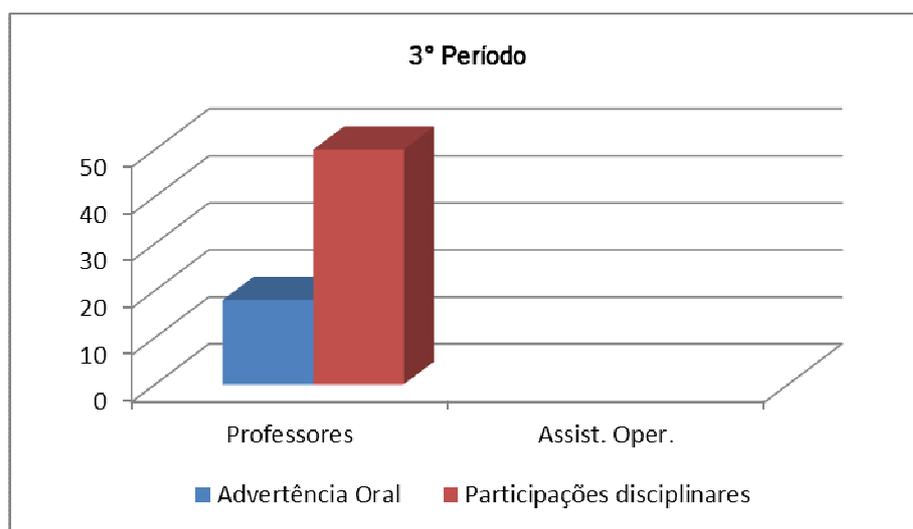
O gráfico I, apresenta as participações disciplinares feitas pelos professores ao Diretor de Turma, durante o primeiro período, que foram do conhecimento da direção, após o final do período. Destaca-se o resultado que mostra que as advertências orais e participações disciplinares apresentam o mesmo número. Os assistentes operacionais também fizeram participações aos diretores e advertiram oralmente os alunos indisciplinados.

Gráfico II – Participações disciplinares no 2º Período



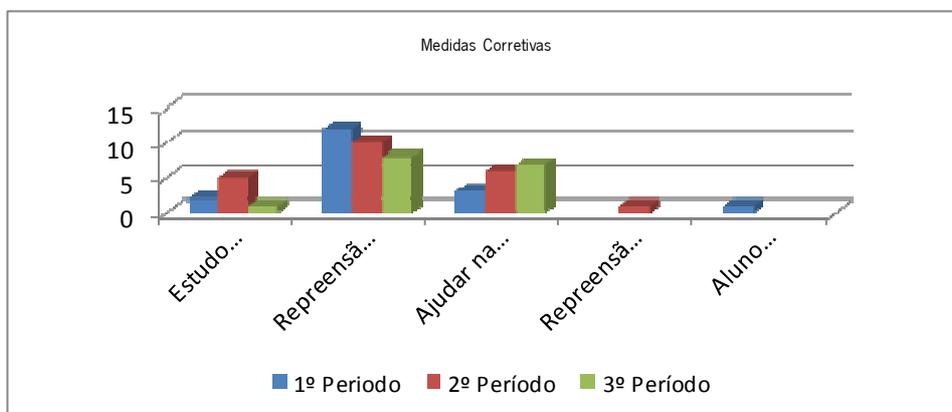
O gráfico II, mostra as participações disciplinares formalizadas pelos professores ao Diretor de Turma, durante o segundo período, que foram do conhecimento da direção, após o final do período. No primeiro período houve um aumento substancial nas participações disciplinares. Os assistentes operacionais tiveram menos participações disciplinares.

Gráfico III – Participações disciplinares no 3º Período



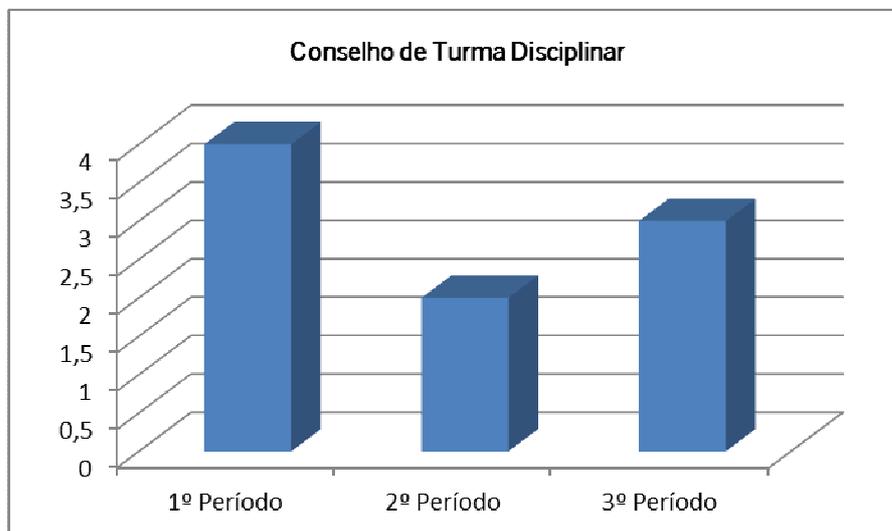
O gráfico III, apresenta as participações disciplinares dirigidas pelos professores ao Diretor de Turma, durante o terceiro período, que foram do conhecimento da direção, após o final do período. Do segundo para o terceiro período registou-se um decréscimo de participações disciplinares, mas sendo superior ao primeiro período. As assistentes operacionais não fizeram qualquer participação.

Gráfico IV – Medidas Corretivas aplicadas no ano letivo 2012/2013



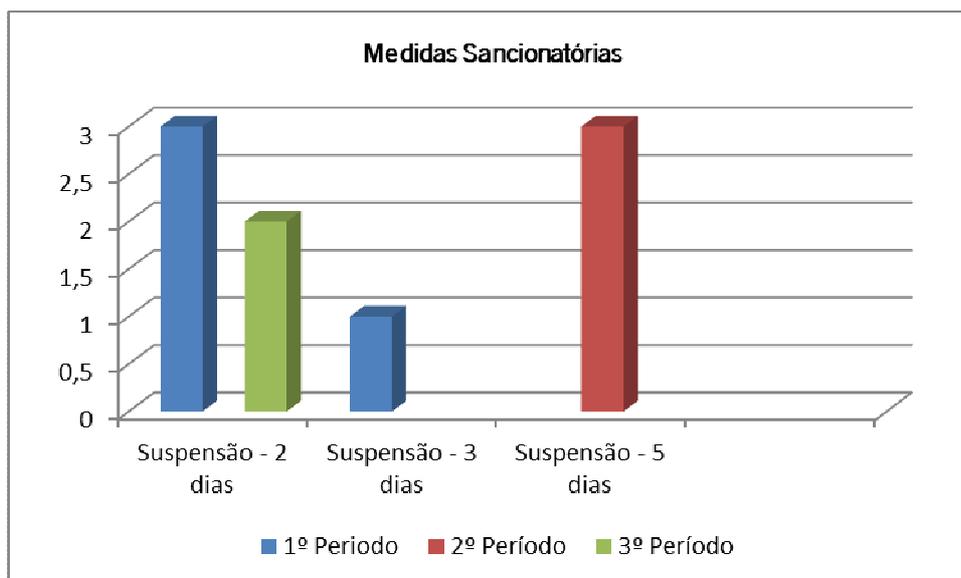
Pelos dados do gráfico IV, verifica-se que, globalmente, o segundo período apresenta o maior número de medidas corretivas aplicadas pela diretora do AE.

Gráfico V – Conselho de Turma Disciplinar 2012/2013



Os resultados apresentados no gráfico V, permitem concluir que no primeiro período se realizaram mais conselhos de turma disciplinares. Estes números desceram no segundo período, tendo aumentado no terceiro.

Gráfico VI – Medidas Sancionatórias aplicadas no ano letivo 2012/2013



As medidas sancionatórias aplicadas pela diretora do AE foram semelhantes no primeiro e terceiro períodos, mas, neste último, com penas muito mais gravosas (5 dias de suspensão) para os infratores. O segundo período apresenta números baixos de suspensão.

Diretora do AE

“Há monitorização do número de penas aplicadas. Os diretores de turma têm um documento que no final do ano entregam o total e que ao longo do ano vão entregando trimestralmente. Neste documento consta o número de vezes que o aluno foi posto fora da sala de aula, de situações que ocorreram.”

“...o aluno em determinados trabalhos (na cantina, a ajudar a cuidar dos espaços exteriores) tem um efeito muito positivo, outras vezes isso não acontece. A grande dificuldade de aplicação dessas medidas está no facto de as escolas não terem recursos. Os alunos têm de ser acompanhados na aplicação dessas medidas. Portanto, parece-me que deixam muito aquém. Quantas vezes nós aplicamos esse castigo, aplicamos o segundo e acaba por não resultar e o que fazemos é suspender esse aluno 1 ou 2 dias. Há casos em que não há remédio. ”

“Temos anos em que não há nenhum caso de suspensão, o que não foi o caso presente ano onde houve alguns casos de suspensão. Mas é sempre a última solução. Não é uma medida aplicada por se achar que é a melhor, mas é aplicada por se sentir que não há outra coisa a fazer, não temos outro mecanismo de atuação.”

“...quando se está a tratar desses assuntos o Diretor de turma ou professor ou até a Direção não está a fazer outra coisa senão resolver esses problemas, e hoje em dia o tempo começa a escassear para tudo aquilo que é exigido ao professor e Direção. Por outro lado, em contexto de sala de aula é terrível, situações de indisciplina onde é preciso constantemente intervir, quer por parte do professor que está a lecionar, quer por parte de algum elemento exterior como é o caso da Direção. Isso com certeza que destabiliza e que prejudica o processo de aprendizagem da pessoa que está envolvida na indisciplina e dos restantes colegas de turma. Até a própria escola, na globalidade, é afetada”.

“Para muitos pais não é fundamental que o filho tenha de cumprir as regras da escola, e isso torna difícil o papel do professor, do funcionário e o papel da direção”.

“Sozinho não tem meios eficazes para combater a indisciplina. Primeiramente, a indisciplina é uma questão social, é um problema transversal. Não podemos dizer que é só de casa ou que é só da escola, ou só do efeito de grupo, é na realidade um problema transversal. O importante é nós trabalharmos em parceria e que todos trabalhem no sentido de prevenir a indisciplina. Um Diretor sozinho não o consegue fazer, não tem recursos nem mecanismos para o fazer”.

Assistente Operacional do AE

“Dever-se-ia castigar-se os alunos para servir de exemplo para os restantes colegas; comunicar aos encarregados de educação, chamá-los à escola e falar-lhes sobre o comportamento do aluno.”

“Nós apenas os podemos avisar dos comportamentos que têm. Os próprios alunos acabam por nos dizer que nós não podemos fazer nada para os castigar. Eu acho que os funcionários têm muito pouco poder sobre os alunos.”

“Nestas situações as nossas reações são diversas. Por vezes reage-se de forma pacífica e conversa-se com o aluno. Outras vezes a reação é um pouco mais agressiva, o que já me aconteceu...”

“Quanto aos colegas há muitas diferenças perante as situações de indisciplina. Nos corredores da escola há colegas, tanto funcionários como professores, que reprimem os alunos quanto aos seus comportamentos enquanto outros nem ligam à situação, pois não se querem incomodar.”

Leitura organizacional

A Diretora tem uma participação decisiva na regulação organizacional da disciplina na escola. Essa participação é-lhe atribuída pelo cargo que ocupa, pelos normativos que a tutela emana, e pelos regulamentos que a escola produz. A Diretora chama a participar nesta regulação os professores, os conselhos de turma, os pais e outros elementos da comunidade educativa. A Direção do AE faz a monitorização de todos os atos de indisciplina através de documento próprio, através de atas, e aplica as penas disciplinares, corretivas ou sancionatórias, de acordo com a gravidade da infração. A monitorização, o controlo e a regulação faz-se com a Direção. A regulação é feita dentro de uma racionalidade burocrática. Numa ou noutra situação esta regulação é realizada com base numa racionalidade que aponta para lógicas de ambiguidade e do (neo) institucionalismo.

4.3 SÍNTESE

Os resultados relativos às sete dimensões de análise no seu conjunto permitem concluir que no AE objeto de estudo, a regulação organizacional da disciplina assume uma racionalidade predominantemente burocrática, algo que pode ser comprovado nos resultados das dimensões sobre as perceções da participação no AE sobre o Estatuto do Aluno e Regulamento Interno; na participação dos professores do AE na regulação organizacional da indisciplina; da participação de outros membros da comunidade educativa do AE na regulação organizacional da disciplina e pela dimensão da participação da direção do AE na regulação organizacional da disciplina. O carácter predominantemente burocrático da regulação da disciplina deve-se ao cumprimento de normativos, regulamentos, estatutos e regimentos na monitorização da disciplina na escola. Estamos perante um estudo numa organização que aparenta funcionar com lógicas e racionalidades simultâneas, na qual uma lógica burocrática se mistura com ambiguidades e institucionalizações, que, em certa medida, escapam ao modelo burocrático. Boa parte dos desvios - os problemas disciplinares –são resolvidos pela persuasão, pela palavra, e não pelos regulamentos. Nas dimensões sobre as perceções dos professores do AE sobre indisciplina na escola; a perceção dos professores do AE sobre a indisciplina no AE e o

confronto dos professores do AE com a indisciplina estamos perante racionalidades ligadas à metáfora das organizações debilmente articuladas, à anarquia organizada e à racionalidade institucional. Analisados os discursos recolhidos nas entrevistas, as respostas ao inquérito por questionário e os dados da pesquisa documental verifica-se que foi dada resposta às questões orientadoras do estudo. Os resultados permitem-me afirmar que a indisciplina está diretamente ligada ao sucesso do processo ensino-aprendizagem dos alunos. A existência desta provoca graves alterações e impedimentos ao desenvolvimento daquele processo, tanto ao nível da aula, como a nível da relação pedagógica que se estabelece entre o professor e os alunos. Além disso assume-se como um problema escolar de relativa gravidade e com tendência para uma generalização crescente, que tem a ver com causas muito diversas como os problemas económicos dos pais/encarregados de educação, e por uma demissão do papel dos pais/encarregados de educação. Os problemas disciplinares têm o seu início em casa, são transportados para a escola, esta monitoriza os problemas disciplinares e aplica medidas de contenção da indisciplina.

O agrupamento consegue dar resposta a todas as situações de indisciplina, utilizando lógicas e regras em que a figura do Diretor surge como o maior decisor das medidas disciplinares aplicadas. Também as lideranças intermédias têm um papel importante nesta questão, já que fazem o controlo e a regulação organizacional da disciplina, tanto na sala de aula como fora dela. Assumem que o cumprimento das normas instituídas pelo Regulamento Interno, acordo pedagógico entre professores e alunos, quando cumpridas, têm impacto educativo, pedagógico e social na regulação organizacional da disciplina em contexto escolar.

Os pais/encarregados de educação enquanto parceiros desta comunidade educativa não podem fugir às suas responsabilidades na questão da regulação organizacional da disciplina. Devem empenhar-se, serem proactivos e transmitir aos seus educandos valores e crenças de cidadania fazendo, desta forma, alguma regulação da disciplina na organização educativa. Os respondentes referem que as famílias são as grandes responsáveis pela maioria da indisciplina, que os Pais/EE deveriam ser responsabilizados pelas atitudes e comportamentos desadequados dos seus educandos. Apesar de tal possibilidade estar contemplada no Estatuto do Aluno e Ética Escolar é muito difícil aplicar coimas, ou corresponsabilizar os pais, já que a escola não tem força suficiente, nem competência legal para o fazer.

Os resultados permitem ainda afirmar que o agrupamento promove um quadro de valores e racionalidades que conseguem articular sucesso e cidadania, levando os seus alunos a

crescer na responsabilidade. Diagnosticados os problemas disciplinares, procurou-se motivar os alunos numa perspectiva de aprendizagem construtiva e participativa, valorizando a sua participação cívica de forma responsável, solidária e crítica fomentando o respeito e a valorização dos indivíduos quanto às suas pertenças e opções, promovendo o desenvolvimento do gosto pelo estudo, incentivando a construção de uma consciência cívica conducente à preservação do património educativo e escolar.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Ao chegar ao fim desta dissertação e ao fazer o balanço do caminho que percorri, tenho antes de mais a perceção e a consciência de que muito ficou por dizer e por fazer. Recordo as limitações do tempo, e as contingências sociais e pessoais dos atores que tiveram alguma dificuldade em responder às entrevistas e aos inquéritos. Além destas limitações, as opções teóricas e, por outro lado, a opção do objeto em estudo implica, sempre, a exclusão das perceções e olhares sobre a regulação da disciplina em contexto escolar de outros atores, e, neste caso, faltaram as perceções dos alunos. Assim sendo, as análises e as sínteses críticas só servem para explicar, perceber o contexto organizacional específico, e não passível de explicação de outras dinâmicas organizacionais que podem acontecer noutros contextos educativos. As conclusões e análises apresentadas referem-se ao agrupamento em estudo e não generalizáveis a outras escolas e agrupamentos. Contudo a partilha do conhecimento que ao longo do trabalho se mostrou pode assumir alguma relevância, quando questionado a sua importância para os outros. Apesar das múltiplas limitações atrás referidas, tenho consciência de que a investigação elaborada foi construída tendo em consideração determinadas perspetivas teóricas. Não podia deixar de destacar que o contacto mais próximo que tinha com o contexto organizacional escolar (adjunto direção) me facilitou a reflexão, a elaboração de conclusões sobre a problemática em estudo, mas tendo-me obrigado a uma luta constante entre aquilo em que eu acreditava e aquilo que eu conhecia superficialmente, de modo a que a análise não fosse apresentada de forma subjetiva, o que não deixa de ser um fator limitativo.

O presente estudo permitiu perceber que o Diretor e as lideranças intermédias do agrupamento desempenham um papel fundamental no controlo e regulação da disciplina em contexto escolar, seguindo uma lógica normativa, regulamentadora e burocrática. A obrigatoriedade de registo de todas as ocorrências disciplinares e posterior comunicação à Direção, a obrigatoriedade no cumprimento dos todos os trâmites legais nos processos disciplinares e a comunicação formal da pena aplicada aos pais/encarregados de educação persegue uma lógica ou lógicas burocráticas. Por outro lado, percebe-se a existência de valores, crenças e ideologias que são importantes na tomada de decisão pelas estruturas intermédias na aplicação das penas disciplinares, pela existência de alguma *infidelidade normativa*, surgindo alguns desvios da lógica burocrática, existindo alguma ambiguidade, alguma anarquia na aplicação das medidas disciplinares aos alunos. Nestas lógicas, o controlo dos

processos e dos atores é mais fluido, permitindo uma maior probabilidade de erro, e um risco de avaliação dos comportamentos disciplinares, bem como das medidas aplicadas. Reconhece-se a descentralização sobre a aplicação das medidas disciplinares devido à grande complexidade e imprevisibilidade da organização educativa. Também existe uma articulação débil entre as várias estruturas da comunidade educativa, nomeadamente entre professores, direção e encarregados de educação, já que estes não se responsabilizam pelas infrações dos educandos, não transmitem valores, não frequentam a escola com a assiduidade requerida pelos professores, existindo independência nas ações, nas intenções e nos processos.

A escola desempenha na sociedade um papel importante de integração social, funcionando como uma fábrica de cidadãos, incorporando e institucionalizando crenças, valores e mitos que influenciam de forma decisiva a tomada de decisão na aplicação das medidas disciplinares. A perceção dos intervenientes neste estudo é que as pressões da sociedade ou de algum elemento da comunidade educativa falam de uma forma (regulamento), decidem de outra e vão atuar de maneira diferente no controlo e regulação da disciplina em contexto escolar.

Conclui-se, ainda, que os professores para controlar a indisciplina usam lógicas profissionais, incorporando um conjunto de valores, de saberes, que, de boa-fé e de forma competente, usam dentro da sua sala de aula. Os professores devem ser rigorosos e esclarecer os alunos sobre as regras e normas a cumprir, bem como devem fazer uso da sua autoridade para pôr termo a casos de indisciplina. Conclui-se que existem lacunas na formação inicial de professores, já que existe pouca preparação dos professores para lidar com casos de indisciplina dentro da sala de aula. Os pais/encarregados de educação deveriam ter formação sobre disciplina em contexto escolar, mas, como refere a Presidente da APEE, quando lhes são proporcionadas conferências ou palestras sobre a temática, eles não aderem. Existe a perceção ao longo do trabalho que para regular a indisciplina terá que existir o envolvimento e a corresponsabilização da família.

Conclui-se ainda que, na regulação organizacional da disciplina na escola, está dependente de uma regulação política-normativa e burocrática. No entanto, é incluída, na regulação organizacional da disciplina, a comunidade escolar, que incorpora valores e crenças e introduz momentos de incerteza, de ambiguidade e de desvio à lógica burocrática. O cruzamento do modelo burocrático com os modelos de ambiguidade e (neo)institucional, apresentados no

enquadramento teórico, deram um forte contributo para entender como se faz a regulação organizacional no Agrupamento em estudo.

Na regulação organizacional da disciplina, fruto da existência de muitos atores, são introduzidos fatores pedagógicos, medidas preventivas e outras lógicas de ação, que fogem à lógica burocrática e que não são visíveis à Direção do Agrupamento. Na regulação organizacional da disciplina em contexto escolar existem zonas de invisibilidade e zonas de visibilidade. As zonas de invisibilidade, como as salas de aula, são de difícil acesso, não sendo visível, à Diretora do AE, a indisciplina existente, nem a forma como a sua regulação é feita. No entanto, existem outras áreas de visibilidade, como os corredores, os recreios e a cantina, onde é bem visível a indisciplina à Direção do AE, que pode fazer a regulação organizacional, cumprindo os regulamentos.

A regulação organizacional da indisciplina na escola é fruto destas lógicas, por vezes contraditórias.

Perante tudo o que foi dito, talvez possa concluir que a organização escolar regula e controla a indisciplina em todo o contexto escolar, apesar da existência de conflito. Como afirma Gomes (2009: p.154) “...é consensual [...] a ideia de que o conflito constitui uma característica marcante na escola secundária portuguesa”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo J. (1991) O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula: exercício de aplicação de um quadro teórico-sociológico a um problema pedagógico. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo J. (1989) O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, Natércio, (1993). A Análise Política das Organizações Escolares. Revista Aprender. N.º. 15, pp. 42-49.
- AFONSO, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALMEIDA, João & PINTO, José (1980). A Investigação nas Ciências Sociais. Lisboa: Editorial Presença (2ª ed.).
- ARENDT, Hannah e al. (2000) Quatro Textos Excêntricos. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- BARDIN, Laurence (2008). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70 (4ª ed.).
- BECHER, T. (1998) Principles and Politics: an Interpretative Fframework for University Management. A. Westoby /ed). Culture and Power in Educational Organizations. Philadelphia: Open University Press, pp317-192.
- BELL, Judith (2004). Como Realizar um Projecto de Investigação. Lisboa: Gradiva Editores (3ª ed.).
- BEEL, L.A. (1980) The School as an Organization: a Re-appraisal. British Journal of Sociology of Education. Vol. 1, n° 2, pp. 183-192.
- BEETHAM, David, (1988). A burocracia. Lisboa: Editorial Estampa.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- BRUNSSON, Nils (2006). A Organização da Hipocrisia – Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir. Lisboa: Edições Asa.
- CANÁRIO, Rui, (2005). O que é a Escola – Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora.
- COHEN, Michael, D.; MARCH, James G.; & OLSEN, Johan (1972) A Garbage Can Modelo of Organizational Choice. Administrative Sciensce Quarterly

- COHEN, Michael D. & MARCH, James, G (1974) *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York, MacGraw-Hill Book Company.
- COHEN, Michael, D.; MARCH, James, G.; OLSEN, Johan, P. (1991). Le modèle du garbage can dans les anarchies organisées. J. MARCH. *Décisions et Organisations*. Paris, Les Éditions d'Organisation. pp. 163-195.
- COSTA, José A., (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, Maria E., & VALE, Dulce. (1998). *A Violência nas escolas*. Lisboa: IIE.
- CROZIER, M. e FRIEDBERG, Erhard, (1977). *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de l'Action Collective*. Paris, Éditions du Seuil.
- CURTO, Pedro M. (1998) *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- DIMAGGIO, P. & POWELL, W. (1983). *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*. *American Sociological Review*, 48, pp. 147-160.
- DIMAGGIO & POWELL, (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DOMINGUES, Ivo, (1991) *Controlo disciplinar: práticas e paradoxos*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- DOMINGUES, Ivo, (1992) *Controlo disciplinar: rotinas, estratégias e expedientes*. *Revista Portuguesa de Educação*, p.125-163. Braga: Universidade do Minho.
- DOMINGUES, Ivo, (1992). *Controlo disciplinar na escola: Processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- DURKHEIM, Emile (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: RÉs-editora.
- ELLSTRÖM, Per-Erik (1992). *Rationality, Anarchy and The Planning of Change in Educational Organizations. A Study of Problem Solving and Planning of Change in Small Work Groups*. Linköping University.
- ELLSTRÖM, Per-Erik (1992). *Understanding Educational Organizations: An Institutional Perspective*. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 5, n.3, pp. 9-22.
- ELLSTRÖM, Per-Erik (1983). "Four Faces of Educational Organizations". *Higher Education*. 12, pp. 231-241.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia. Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições Asa.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2008). *Educação, conflito e convivência democrática. Ensaio, Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.16, n.61, p.503-514, out/dez, 2008.

- ESTÊVÃO, Carlos V. (2012). Políticas & valores em educação. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- ESTRELA, Maria, T. (1992). Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula. Porto: Porto Editora.
- ETZIONI, Amitai, (1974). Análise Comparativa de Organizações Complexas. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- FORMOSINHO, João (1980). "As bases do Poder do Professor." In Revista Portuguesa de Pedagogia, XIV, pp. 301-328.
- FOUCAULT, Michel, (1999) Vigiar e Punir. Petrópolis: Editora Vozes.
- FRIEDBERG, Erhard (1995) O poder e a regra: dinâmicas da acção organizada (tradução). Lisboa: Instituto Piaget.
- GOMES, Carlos A., (2009). Guerra e Paz na Sala de Aula. Rui Costa Pinto Edições.
- LIMA, Licínio C. (1998). A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (2011). A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, Licínio C.; SILVA, Eugénio Alves; TORRES, Leonor, L.; SÁ, Virgínio; ESTÊVÃO, Carlos V. (2011) Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean (2010). A Cultura-Mundo – Resposta a uma sociedade desorientada. Coimbra: Edições 70, Lda.
- LIPOVETSKY, Gilles (2010). O Crepúsculo do Dever – A ética indolor dos novos tempos democráticos. Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- LUTZ, F. (1982). "Tightening up Loose Coupling in Organizations of Higher Education". Administrative Science Quarterly. n°. 27, pp. 153-168.
- MARCH, James G. e OLSEN, Johan P. (1976). Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen, Universitetsforlaget.
- MERTON, Robert K., (1970). Sociologia. Teoria e Estrutura. São Paulo: Editora Mestre Jou (tradução portuguesa, ed. De 1949).
- MEYER, John W. e FENNEL, Mary.

- MEYER, John W. e ROWAN, Brian (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, *American Journal of Sociology*, v.83, n.2, pp.340-363.
- MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MORGAN, Gareth, (2006) *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- ORTON, J. Douglas e WEICK, Karl E. (1990). "Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization". *Academy of Management Review*. Vol. 15, N°. 2, pp. 203-223.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- WEBER, Max,(1983). *Fundamentos da Sociologia*. Porto: Rés – Editora.
- WEBER, Max,(1991). *Economia e Sociedade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- WEBER, Max, (2001). *Conceitos Sociológicos fundamentais*. Lisboa: Eduções 70. (Capítulo da obra *Economia e Sociedade*, publicada em 1992).
- WEICK, Karl E., (1976) *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21, N°. 1, pp. 1-19.
- WEICK, K. E. (1984). "Management of Organizational Change Among Loosely Coupled Elements", in Paul S. Goodman *et. al.* (Ed.) *Change in Organizations. New Perspectives on Theory, Research, and Practice*. San Francisco, Jossey- Bass Publishers, pp. 375-408.
- SÁ, Virgínio, (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O caso do Director de Turma*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- SÁ, Virgínio, (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho/IEP.
- SARMENTO, Manuel J. (2000). *Lógicas de Ação nas Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- SELZNICK, Philip, (1984). *Leadership in administration : a sociological interpretation*. Berkeley: University of California Press.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Constituição da República Portuguesa, de 2 de abril de 1976. VII Revisão Constitucional (2005).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República. I Série, n.º 237 de 14 de outubro de 1986
– Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Portaria n.º679/97, de 8 de novembro. Aprova o Regulamentos dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Aprova o Regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos.

Resolução da Assembleia da República n.º 16/2001, de 19 de fevereiro. Diário da República. I Série-A, n.º 42 de 19 de fevereiro de 2001 - Combate à insegurança e violência em meio escolar.

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro - Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro. Diário da República. 1ª Série, n.º 13 de 18 de janeiro de 2008
– Aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República. 1ª Série, n.º 79 de 22 de abril de 2008 - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro - Segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de **Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro**, aprova o Estatuto e Ética do Aluno.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Segunda alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, aprova o Estatuto do Aluno e da Ética Escolar.

Outros documentos consultados (<http://www.portugal.gov.pt/>)

Programa do I Governo Constitucional, de 1976-78. Primeiro-ministro: Mário Soares.

Programa do II Governo Constitucional, 1978. Primeiro-ministro: Mário Soares

Programa do III Governo Constitucional, 1978. Primeiro-ministro: Mota Pinto

Programa do IV Governo Constitucional, 1978-79. Primeiro-ministro: Mota Pinto

Programa do VI Governo Constitucional, 1979-80. Primeiro-ministro: Lurdes Pintassilgo

Programa do VI Governo Constitucional, 1980-81. Primeiro-ministro: Sá Carneiro

Programa do VII Governo Constitucional, 1981. Primeiro-ministro: Pinto Balsemão

Programa do VIII Governo Constitucional, 1981-83. Primeiro-ministro: Pinto Balsemão

Programa do IX Governo Constitucional, de 1983-85. Primeiro-ministro: Mário Soares.

Programa do X Governo Constitucional, de 1985-87. Primeiro-ministro: Cavaco Silva.

Programa do XI Governo Constitucional, de 1987-91. Primeiro-ministro: Cavaco Silva

Programa do XII Governo Constitucional, de 1991-95. Primeiro-ministro: Cavaco Silva

Programa do XIII Governo Constitucional, de 1995-99. Primeiro-ministro: António Guterres.

Programa do XIV Governo Constitucional, de 1999-02. Primeiro-ministro: António Guterres.

Programa do XV Governo Constitucional, de 2002-04. Primeiro-ministro: Durão Barroso.

Programa do XVI Governo Constitucional, de 2004-05. Primeiro-ministro: Santana Lopes.

Programa do XVII Governo Constitucional, de 2005-09. Primeiro-ministro: José Sócrates.

Programa do XVIII Governo Constitucional, de 2009-11. Primeiro-ministro: José Sócrates.

Programa do XIX Governo Constitucional, de 2011 - ...Primeiro-ministro: Passos Coelho.

GUIÕES DE ENTREVISTAS

E1 - DIRETOR(A) DO AGRUPAMENTO

1. Identificação

2. Tema da entrevista
3. Data da entrevista
4. Hora da entrevista
5. Local da entrevista
6. Entrevistado:
7. Sexo
8. Idade
9. Habilitações académicas
10. Situação profissional
11. Disciplina lecionada
12. Tempo de serviço (professores-funções docentes no agrupamento)
13. Tempo de serviço em Órgãos de Gestão (Só diretor)

2. Concetual

- Qual o seu conceito de escola e das suas funções sociais.

Conceito de disciplina

- Qual o seu conceito de disciplina?

3. Institucional

Novo Estatuto

- Qual é a sua opinião sobre o Estatuto do Aluno e Ética Escolar

Diretor

- Qual a sua opinião sobre as competências que o novo Estatuto impôs ao Diretor nas questões disciplinares.

Medidas

- Qual a sua opinião sobre as medidas disciplinares contempladas no Estatuto do Aluno?
- São suficientes e eficazes no combate da indisciplina?

- Se não, que outras poderiam ter maior eficácia.

4. Organizacional

Regulamento Interno

- As normas e as medidas disciplinares inseridas no regulamento interno possuem coerência e aplicabilidade e estão de acordo com o novo Estatuto do Aluno.
- Parece-lhe que os alunos compreendem, partilham e aceitam as normas do regulamento interno, ou pelo contrário encontra algumas resistências por parte dos mesmos?

Aplicação do novo estatuto na escola

- De que forma é aplicado o novo estatuto no agrupamento?

Lógica de ação estratégias seguidas

- Quais são as orientações dadas para se aplicar o regulamento interno no agrupamento.

Formas de regulação

- De que forma é monitorizada a aplicação das normas e medidas disciplinares incluídas no regulamento interno e do estatuto do aluno.

5. Balanco de ano letivo

1. Que importância atribui ao Projeto Educativo e ao Regulamento Interno para a construção da disciplina escolar?
2. O Projeto Educativo deu a todos os intervenientes no processo educativo orientações claras sobre questões de indisciplina?
3. Considera que o Diretor possui meios eficazes para combater a indisciplina?
4. O que acha da importância do envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na construção da disciplina escolar?
5. Pode dizer-se que este ano letivo foi marcado pela indisciplina no agrupamento? Ou tratou-se de um fenómeno residual?
Se sim, quais serão as causas da indisciplina no agrupamento?
6. Que medidas de combate à indisciplina foram adotadas pela direção do agrupamento?
7. Em que medida os problemas de indisciplina afetaram a qualidade do processo de ensino-aprendizagem?

E2 - COORDENADORES DE DIRETORES DE TURMA (2)

1. Identificação

1. Tema da entrevista
2. Data da entrevista
3. Hora da entrevista
4. Local da entrevista
5. Entrevistado:
6. Sexo
7. Idade
8. Habilitações académicas
9. Situação profissional
10. Disciplina lecionada
11. Tempo de serviço (professores-funções docentes no agrupamento)

2. Concetual

- Qual o seu conceito de escola e das suas funções sociais.

Conceito de disciplina

- Qual o seu conceito de disciplina?
- Que estratégias educativas e pedagógicas usam os professores para minimizar os atos de indisciplina.

3. Institucional

Funções

- Qual a sua opinião sobre as funções que o novo Estatuto atribui ao Diretores de Turma e aos professores na aplicação das medidas disciplinares.

Novo Estatuto/Regulamento Interno

- As normas e as medidas disciplinares inseridas no regulamento interno possuem coerência e aplicabilidade e estão de acordo com o novo Estatuto do Aluno.
- Parece-lhe que os alunos compreendem, partilham e aceitam as normas do regulamento interno, ou pelo contrário encontra algumas resistências por parte dos mesmos?

4. Organizacional

- A escola, enquanto organização educativa, define com precisão os comportamentos suscetíveis de serem considerados atos de indisciplina?

5. Implementação

- Quais os recursos que a escola tem para fazer face a situações de violência e indisciplina? São eficazes? Porquê?

6. Balço

1. Pode falar-se em indisciplina e a violência nesta Escola? Sim ? Não? Porquê?
2. Se sim, quando e onde surgiram com maior frequência os problemas?
Se não, porquê.
3. Que estratégias pedagógicas foram utilizadas pelos professores na construção da disciplina escolar?
4. Sente que os professores se foram incapazes, mediante as estratégias que utiliza, de resolver ou minimizar problemas disciplinares?
5. Considera que o Diretor possui meios eficazes para combater a indisciplina?
6. Que importância atribui ao Projeto Educativo e ao Regulamento Interno na construção da disciplina escolar?
7. O que acha do envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na construção da disciplina escolar?

E3 - ASSISTENTE OPERACIONAL

1. Identificação

1. Tema da entrevista
2. Data da entrevista
3. Hora da entrevista
4. Local da entrevista
5. Entrevistado:
6. Sexo
7. Idade
8. Habilitações académicas
9. Situação profissional
10. Tempo de serviço (funções no agrupamento)

2. Campo de observação, dentro e fora da escola, práticas de intervenção, articulação com a direção

1. No desempenho do seu trabalho contacta muito com os alunos. Por vezes vê coisas (comportamentos) com que não concorda. Pode dar alguns exemplos?
2. Onde observa esse tipo de comportamentos?
3. Nesses casos que medida toma?
 - a. Chama atenção dos alunos
 - b. Chama a atenção dos seus professores
 - c. Comunica à direção da escola
4. Alguma vez o(a) Senhor(a) ou algum dos seus colegas foi vítima de violência por parte dos alunos.
 - a. Se sim, qual a razão dessa violência.
5. Na sua opinião, o que deveria ser feito na escola, para reduzir os casos de indisciplina?
6. Como é que normalmente reage perante estas situações quando ocorrem fora das salas de aula? Todos os seus colegas agem da mesma maneira perante situações de indisciplina? Quais as diferenças? Quem age como?

E4 - PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

1. Identificação

1. Tema da entrevista
2. Data da entrevista
3. Hora da entrevista
4. Local da entrevista
5. Entrevistado:
6. Sexo
7. Idade
8. Habilitações académicas
9. Tempo na Presidência da Associação de Pais e Encarregados de Educação

2. Concetual

Escola

- Qual o seu conceito de escola e das suas funções sociais.
- Qual o seu conceito de disciplina

Disciplina

- Qual o seu conceito de disciplina
- No agrupamento como caracteriza a evolução da indisciplina escolar?

Papel e responsabilidade educativa da família

- Que responsabilidade cabe às famílias no melhoramento da disciplina em contexto escolar?
- Qual o papel que os pais podem ter no controlo da indisciplina em contexto escolar.
- Na sua opinião a baixa expectativa das famílias em relação à escola influencia o comportamento e atitudes dos alunos?
- Associação de Pais tem tido uma participação ativa no controlo da indisciplina em meio escolar? Se não, porquê.

3. Institucional

Projeto educativo

- O Projeto Educativo, é na sua opinião, um documento que potencia um ambiente agradável e disciplinador do Agrupamento?

Novo estatuto

- Considera que o Estatuto atribui ao Diretor deste agrupamento os meios eficazes para combater a indisciplina?
- O que acha da responsabilidade dos pais atribuída pelo Estatuto do Aluno e Ética Escolar quando o aluno tem comportamentos desviantes na escola.

Papel dos pais na implementação

- Que papel pode assumir a associação de pais ajuda na implementação das medidas de combate à indisciplina?
- A Associação de Pais tem promovido ações de sensibilização junto dos Encarregados de Educação sobre a temática da indisciplina, do novo estatuto e da responsabilidade que cabe aos pais.
- Houve muita participação? Se não, qual a razão.

Regulamento interno

- Conhece o Regulamento Interno do Agrupamento, pode dizer se ele possui medidas capazes de promover a disciplina na sua escola e qual o grau de razoabilidade e de aplicabilidade.
- Para além das medidas tomadas, que outras poderiam sugerir?

Estatutos da Associação de Pais (contributos dos pais)

- Qual o contributo que os estatutos da associação trazem para a criação de um ambiente aprazível e disciplinado no Agrupamento

Intervenção em casos concretos

- A Associação de Pais já teve intervenção em procedimentos disciplinares levados a cabo no Agrupamento. Se sim, em que casos. Se não, qual foi a razão.

Articulação com a direção na regulação

- A Associação de Pais pode ser uma parceira fundamental na regulação da disciplina no Agrupamento. De que modo a associação é chamada ou intervêm no processo de regulação e monitorização da disciplina na escola?

4. Balanco e sugestões

1. Qual é a sua opinião sobre o Estatuto do Aluno e Ética Escolar? Positiva? Negativa?
Porquê?
2. Em sua opinião há indisciplina neste agrupamento?
3. Se sim, quais serão par si as principais causas?
4. Acha que o Projeto Educativo e o Regulamento Interno podem ajudar a combater a disciplina neste agrupamento?
5. Acha que o diretor é importante no combate à indisciplina no agrupamento? Sim? Não?
Porquê?
6. Acha que Associação de Pais/EE pode ajudar no combate à indisciplina? Se sim, como?

E5 - PRESIDENTE DA COMISSÃO DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS

1. Identificação

1. Tema da entrevista
2. Data da entrevista
3. Hora da entrevista
4. Local da entrevista
5. Entrevistado:
6. Sexo
7. Idade
8. Habilitações académicas

2. Político-institucional

- De que modo se relaciona com o Agrupamento a Comissão de que Vossa Ex^a é Presidente?

Novo estatuto

- Qual é a sua opinião sobre o Estatuto do Aluno e Ética Escolar.
- Acha que as medidas nele contempladas são suficientes para a promoção da disciplina na escola.

Intervenção

- De que modo é a Comissão faz a sua intervenção no Agrupamento? Como articula com a direção e os professores em casos graves de indisciplina?
- Como são tratados e articulados com as famílias os casos mais graves de indisciplina e violência na escola?

3. **Balanço**

- Que balanço faz da intervenção da Comissão

4. **Resultados e perspetivas**

1. O que acha da importância do envolvimento dos Pais/Encarregados de Educação na luta contra a indisciplina na escola?
2. No seu âmbito de atuação como pode a CPCJ ajudar a combater a indisciplina escolar.

E6 (recolha de opinião e informação) - AGENTE DE SERVIÇO DA POLÍCIA MUNICIPAL**1. Identificação**

1. Tema da entrevista
 2. Data da entrevista
 3. Hora da entrevista
 4. Local da entrevista
 5. Entrevistado:
 6. Sexo
 7. Idade
 8. Habilitações académicas
 9. Tempo de serviço na Polícia Municipal
-
1. O que vê dentro e fora do perímetro da escola que pode provocar atos de indisciplina dos alunos?
 2. Quando vê situações de indisciplina e violência, como reage?
 3. Como é feita a articulação com a escola e em especial com a Direção.
 4. Quais as instruções do comando para ajudar a combater a indisciplina e a violência dentro e fora do contexto escolar

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PRODESSORES

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Regulação Organizacional da Disciplina num Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal: participação e perceções da comunidade educativa

Projeto de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação,

Área de Especialização em Administração Educacional

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente inquérito por questionário faz parte de um trabalho de investigação, com objetivos meramente académicos e que está a ser levado a cabo no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Administração Educacional e que visa conhecer o modo como a organização escolar gere a disciplina/indisciplina em contexto educativo. De acordo com as normas éticas que regem a investigação social, é garantido o anonimato dos respondentes e a confidencialidade das suas respostas.

Obrigado pela colaboração!

Nota: Por favor esteja atento às instruções de resposta.

O Mestrando

José Manuel Barroso da Silva

O Orientador

Doutor Carlos Alberto Gomes

A. Dados de Caracterização

1. Género.

Professora

Professor

2. Idade.

Até 25 anos	<input type="checkbox"/>	De 41 a 45 anos	<input type="checkbox"/>
De 26 a 30 anos	<input type="checkbox"/>	De 46 a 50 anos	<input type="checkbox"/>
De 31 a 35 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 50 anos	<input type="checkbox"/>
De 36 a 40 anos	<input type="checkbox"/>		

3. Formação Académica.

(Indique a formação académica mais recente)

Bacharelato	Área de Conhecimento: _____
Licenciatura	Qual? _____
Curso de Especialização (1º ano de Mestrado)	Área de Conhecimento: _____
Mestrado	Área de Conhecimento: _____
Doutoramento	Área de Conhecimento: _____

4. Profissionais

Nível de ensino: 2º CEB 3º CEB

5. Disciplina(s)/Área(s)lecionada(s): _____

6. Tempo de serviço no sistema educativo.

Até 5 anos Entre 6 e 15 anos Entre 16 e 25 + de 26

7. Tempo de serviço no atual agrupamento.

Até 5 anos Entre 6 e 15 anos Entre 16 e 25 + de 26

B. Perceção sobre a Indisciplina na atual Escola e no Agrupamento

8. *Em sua opinião, a indisciplina escolar em Portugal:*

	Sim	Não	Sem opinião formada
Diminuiu			
Estagnou			
Aumentou			
Aumentou muito			

C. Perceção sobre a Indisciplina no Agrupamento

9. *Por favor, assinale com um X, os 5 itens que, em sua opinião, mais contribuem para a indisciplina no agrupamento.*

1.	Diversidade cultural e social dos alunos	
2.	Aumento da escolaridade obrigatória	
3.	Desvalorização do social trabalho dos professores	
4.	Desagregação familiar	
5.	Deficiência na educação familiar	
6.	Ausência de apoio por parte dos pais	
7.	Influência da televisão	
8.	Influência da internet	
9.	Mau funcionamento da escola	
10.	Más Infraestruturas físicas da escola	
11.	Falta de estabilidade na política educativa	
12.	Clima de escola pouco atrativo e motivador	
13.	Má constituição de turmas e horários	
14.	Falta de orientação no Projeto Educativo	
15.	Falta de definição de regras no Regulamento Interno	
16.	Dificuldades de aprendizagem dos alunos	
17.	Excesso de alunos por turma	
18.	Pouca experiência de alguns professores	
19.	Falta de formação para lidar com a indisciplina	
20.	Estratégias pedagógicas desmotivadoras	
21.	Ausência de uniformidade na ação dos professores	
22.	Dificuldades em gerir o grupo turma	
23.	Falta de definição de regras e papéis	
24.	Má relação pessoal com os alunos	
25.	Autoritarismo dos professores	
26.	Pouco empenho dos professores	
27.	Falta de coordenação ao nível do Conselho Turma	

28.	Falta de apoio da direção da escola	
29.	Pouca motivação dos alunos	
30.	Programas extensos	

10. No agrupamento, quando acontecem, os comportamentos indisciplinados são sobretudo:
(pode responder a mais que um item)

1.	Na sala de aula	
2.	Nos corredores	
3.	Nos pátios	
4.	Nos recreios	
5.	Na entrada e saída da aula	

D. Relação Pedagógica: experiência pessoal na sala de aula no ano letivo 2012/2013.

11. Nº de Turmas lecionadas:

Até 2 turmas Entre 3 e 5 turmas Mais de 6 turmas

12. No início do ano letivo considerou importante definir, com clareza, as regras a respeitar na sala de aula?

Sim Não

13. Ao longo do presente ano letivo foi confrontado(a) com problemas de indisciplina nas suas aulas?

Sim Não

14. Neste ano letivo observou nas suas turmas:

		Sim	Não
1.	Infração às regras estabelecidas		
2.	Falta de educação		
3.	Violência		
4.	Desobediência		
5.	Atrasos		
6.	Barulho		
7.	Provocação ao professor		
8.	Contestação das ordens do professor		
9.	Uso do telemóvel		

15. *Indique, por favor, que estratégias pedagógicas usou para lidar com o problema da indisciplina nas suas aulas:*

1.	Conversar com os alunos	
2.	Conversar com o aluno no final da aula	
3.	Trocar lugares	
4.	Olhar fixamente para o aluno indisciplinado	
5.	Evidenciar que quem manda é o professor	
6.	Repreender diretamente um aluno indisciplinado	
7.	Ameaçar o aluno indisciplinado	
8.	Elogiar o aluno no momento de um comportamento mais adequado	

16. *No presente ano letivo, teve necessidade de recorrer a medidas:*

	Sim	Não
Preventivas		

17. *Se Sim, indique as medidas a que recorreu com mais frequência.*

1.	Advertência pública	
2.	Participação ao Diretor de Turma	
3.	Participação ao Encarregado de Educação	
4.	Participação ao (á) Diretor(a) (Direção)	
5.	Ordem de saída da sala de aula	

E. Regulação da Indisciplina no Agrupamento: componente professores.

18. *Neste ano letivo o Regulamento Interno do Agrupamento foi para si uma referência (um ponto de apoio) importante na sua ação docente?*

Sim Não

19. *Neste ano letivo o (a) Diretor(a) do Agrupamento foi para si uma referência (um ponto de apoio) importante na sua ação docente?*

Sim Não

20. *Neste ano letivos os Pais/Encarregados foram uma referência (um ponto de apoio) importante na relação com os alunos.*

Positiva Negativa

Uma vez mais, muito obrigado pela sua importante colaboração.