



**SUSE MARA DUARTE
DAS NEVES**

**O DIRETOR E A GESTÃO DA INDISCIPLINA NA
ESCOLA: ESTUDO DE CASO**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**SUSE MARA DUARTE
DAS NEVES**

**O DIRETOR E A GESTÃO DA INDISCIPLINA NA
ESCOLA: ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Catedrático do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à memória do meu pai, companheiro de todas as horas, impulsionador de toda a minha força e grande responsável pela pessoa que hoje sou.

o júri

presidente

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Cláudia Sofia Sarrico Ferreira da Silva
professora associada com agregação, ISEG - Universidade Técnica de Lisboa

Prof. Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
professor catedrático da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Terminado este trabalho, é importante começar por dizer um obrigado a todos aqueles que, diretamente ou indiretamente, ajudaram à concretização deste projeto.

Agradeço ao Professor Doutor Jorge Adelino, enquanto orientador, pela disponibilidade manifestada, pela ajuda concedida e pelas críticas construtivas que imprimiu.

A todos os professores do mestrado pelos conhecimentos partilhados nas suas aulas.

A todos aqueles que, tão gentilmente, se disponibilizaram a tornar este trabalho possível, através das suas respostas, cedência de documentação, informações (Agrupamento – Diretora, professores, alunos, pessoal não docente, Encarregado de Educação).

Às minhas colegas de mestrado, Ana Paula, Cristina e Cláudia, pelo convívio, entretida e partilha de saberes, tão importantes para o meu desenvolvimento profissional, e, não menos importante, pela companhia nas viagens e palavras de encorajamento (Ana Paula).

À minha família pela força, pelo apoio, pela paciência, pela compreensão, pelo tempo da minha ausência, ...

Finalmente, ao Miguel, meu amigo e companheiro, sempre presente, pelo incentivo e inesgotável dedicação em me ajudar em todos os momentos deste trabalho.

O meu muito OBRIGADO A TODOS!

palavras-chave

(In)disciplina, Diretor, Projeto Educativo de Escola, Escola, Organização.

resumo

Este trabalho tem como finalidade perceber em que medida o diretor contribui para o combate à indisciplina, tendo em conta o caso específico da diretora de um Agrupamento de Escolas. De forma a orientar e explicitar a nossa investigação definimos cinco objetivos para o presente estudo: caracterizar o clima disciplinar da escola, conhecer a evolução da indisciplina da escola, conhecer as medidas implementadas na escola para minimizar a indisciplina, verificar a importância atribuída pelos agentes educativos aos documentos relacionados com a gestão da indisciplina (*Projeto Educativo de Escola*, *Regulamento Interno* e *Projeto de Combate à Indisciplina*) e conhecer o modo como a diretora se relaciona com a indisciplina.

A aposta num *Projeto de Combate à Indisciplina* que prevê nos seus pressupostos uma atuação eficaz para controlar/diminuir a indisciplina através de várias atividades articuladas, envolvendo toda a comunidade educativa, permitiu-nos encontrar uma linha de investigação.

A visibilidade desta temática nas escolas provocou-nos uma preocupação académica de compreender melhor o fenómeno da indisciplina, relacionando-o com o papel da diretora na sua gestão.

Do ponto de vista metodológico, optámos por realizar este estudo segundo uma abordagem descritiva e qualitativa, elegendo o estudo de caso como a metodologia mais apropriada e a análise documental e a entrevista como técnicas de recolha de dados.

Os resultados do caso estudado permitiram algumas considerações finais que, dada a natureza do estudo, não possibilitam fazer generalizações. Contudo, do cruzamento de todos os dados obtidos, destacamos o reconhecimento do papel da diretora no combate à indisciplina, a presença de uma atuação concertada de todos na sua prevenção e o reflexo positivo das estratégias definidas em documentos da escola, destacando-se o *Projeto Educativo de Escola* e o *Projeto de Combate à Indisciplina*, no clima disciplinar na escola.

keywords

(In)discipline, Director, *School Project*, School, Organization.

abstract

This work aims to understand to what extent the director of school contributes to the fight against indiscipline, taking into consideration the specific case of the director of a school. In order to guide and explain our research we defined five goals for this study: characterize the disciplinary climate of the school, learn about the evolution of the indiscipline of the school, know the implemented measures at school to minimize the indiscipline, verify the importance attached by the educational agents to documents related to the management of indiscipline (*School Project*, *Internal Procedures* and *Project to Combat Indiscipline*) and know how the director of school is related to indiscipline. A bet on a *Project to Combat Indiscipline* that provides in its assumptions an effective actions to control/reduce indiscipline through various articulated activities, involving the entire educational community, allowed us to find a line of research.

Visibility of this issue in schools caused us an academic concern to better understand the phenomenon of indiscipline, relating it with the director of school's role in its management.

Methodologically, we have chosen to carry out this study according to a descriptive and qualitative approach, choosing the case study as the most appropriate methodology and the documental analysis and interview data collection techniques.

The results of the case studied permit some final considerations that, given the nature of the study, do not allow generalizations. However, from the intersection of all the data, we highlight the recognition of the role of the director of school in the fight against indiscipline, the urgency of a concerted action of all in its prevention and the positive reflection of the strategies defined in school's documents, especially the *School Project* and the *Project to Combat Indiscipline*, in school disciplinary climate.

INTRODUÇÃO	1
Pertinência da investigação	1
Problemática	3
Objetivos	3
Metodologia adotada	4
Estrutura do trabalho	4
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	7
1. A escola como organização	7
1.1 Conceito de Organização	7
1.2 A Organização escolar	8
1.3 Modelos organizacionais da escola	11
1.3.1 A escola como empresa	12
1.3.2 A escola como burocracia	12
1.3.3 A escola como democracia	13
1.3.4 A escola como arena política	13
1.3.5 A escola como anarquia	14
1.3.6 A escola como cultura	14
1.3.7 A escola como hipocrisia organizacional	15
2. A Indisciplina na escola	18
2.1 Perspetiva histórica do conceito de indisciplina	18
2.2 Diferentes abordagens disciplinares	19
2.3 Definição de disciplina/indisciplina	21
2.4 Fatores que condicionam a indisciplina em contexto escolar	24
2.5 Medidas de prevenção da indisciplina no contexto escolar	27
3. O Diretor	32
3.1 Impacte da liderança do diretor no combate à indisciplina	32
3.2 Expectativas em relação ao papel do diretor no que diz respeito à indisciplina	34
3.3 Enquadramento legal dos Agrupamentos de Escola e competências dos diretores ...	38
4. A construção da disciplina no âmbito do Projeto Educativo de Escola	40
4.1 O Projeto	40
4.2 Enquadramento teórico do Projeto Educativo de Escola	40
4.3 Enquadramento legal do Projeto Educativo de Escola	43
4.4 PEE: um instrumento ao serviço da disciplina escolar	46

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	49
1. Opção Metodológica	49
1.1 Metodologia – O que é?	49
1.2 Método	50
<i>O Estudo de Caso</i>	52
2. Técnicas de recolha e tratamento de dados	55
2.1 Técnicas de recolha de dados	55
2.1.1 Análise Documental	55
2.1.2 Entrevista: entrevista semiestruturada	57
2.2 Técnicas de tratamento de dados	59
3. Informadores Privilegiados	62
3.1 Caracterização geral dos entrevistados	62
4. O Agrupamento	63
4.1 Caracterização do Meio Envolvente	63
4.2 Recursos Humanos	64
4.2.1 Alunos do Agrupamento	64
4.2.2 Os docentes	65
4.2.3 Pessoal Não Docente	66
4.2.4 Pais/Encarregados de Educação	67
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
1. Análise documental	69
<i>O projeto de Combate à Indisciplina</i>	74
<i>A Indisciplina em Números</i>	76
2. Apresentação dos dados da entrevista	77
2.1 Clima disciplinar na escola	78
2.2 Evolução da indisciplina na escola	79
2.3 Medidas de combate à indisciplina	80
2.4 Papel de documentos da escola	82
2.5 Relação da diretora com a indisciplina	85
3. Análise e interpretação dos dados	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
BIBLIOGRAFIA	107

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Situação profissional dos professores	65
Gráfico 2 – Habilitações do Pessoal Não Docente	66
Gráfico 3 – Habilitações dos EE	67
Gráfico 4 – Profissões dos EE	67
Gráfico 5 – Faltas Disciplinares	76
Gráfico 6 – Faltas Disciplinares por períodos	76
Gráfico 7 – Alunos com/sem Faltas Disciplinares	77

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação dos métodos	51
Quadro 2 – Guião da entrevista	58
Quadro 3 – Grelha de categorização das entrevistas	61
Quadro 4 – Caracterização dos entrevistados do Agrupamento de Escolas em estudo	62
Quadro 5 – Número de alunos por ciclos	65
Quadro 6 – Número de turmas de ER, CEF, PPT e CP	65
Quadro 7 – Projetos e Recursos Humanos	70
Quadro 8 – Análise comparada dos documentos no domínio – Clima disciplinar na escola	71
Quadro 9 – Análise comparada dos documentos no domínio – Evolução da indisciplina na escola	71
Quadro 10 - Análise comparada dos documentos no domínio – Medidas de combate à indisciplina	72
Quadro 11 - Análise comparada dos documentos no domínio – Papel de documentos da escola	73
Quadro 12 - Análise comparada dos documentos no domínio – Relação da diretora com a indisciplina	74
Quadro 13 – Clima disciplinar na escola	78
Quadro 14 – Evolução da indisciplina na escola	80
Quadro 15 – Medidas de combate à indisciplina	81
Quadro 16 – Contribuição do RI no combate à indisciplina	83
Quadro 17 – Contribuição do PEE no combate à indisciplina	84
Quadro 18 – Contribuição do <i>PCI</i> no combate à indisciplina	85
Quadro 19 – Relação da diretora com a indisciplina	86

SIGLAS E ACRÓNIMOS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
AEE – Programa de Avaliação Externa das Escolas
CEF – Curso de Educação e Formação
CP – Curso Profissional
DI – Destacamento Interno
DL – Decreto-Lei
DT – Diretor de Turma
EE – Encarregado de Educação
EF – Educação Física
EPE – Educação Pré-Escolar
ER – Ensino Recorrente
EV – Educação Visual
F – Feminino
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
M – Masculino
ME – Ministério da Educação
OPT – Ocupação Pedagógica dos Tempos Escolares
PAA – Plano Anual de Atividades
PC – Professores Contratados
PCI – Projeto de Combate à Indisciplina
PEE – Projeto Educativo de Escola
PES – Programa Educação para a Saúde
PI – Projeto de Intervenção
PPT – Português Para Todos
QE – Quadro de Escola
QZP – Quadro de Zona Pedagógica
RI – Regulamento Interno
SERE – Secretário de Estado da Reforma Educativa
SPO – Serviço de Psicologia e Orientação
TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Pertinência da investigação

As constantes transformações sociais e culturais a que Portugal e a Europa estão permanentemente sujeitos exigem, por parte da escola, uma pertinaz atenção e atualização para que esta seja capaz de responder aos novos desafios.

A escola portuguesa tem sido marcada por diversas transformações – sociais, culturais, científicas, demográficas, económicas e tecnológicas – que, inevitavelmente, provocam mudanças, das quais podemos destacar o agravamento dos atos indisciplinados que tanto preocupa os atores do sistema educativo.

Com o nascer da democracia e a massificação do ensino, a escola assistiu ao espoletar de uma nova realidade: a indisciplina, um dos problemas mais difíceis e aliciados com que se defrontam atualmente as escolas (Estrela, 2002: 9). Confrontada com este fenómeno, a escola viu-se envolta em condicionalismos que afetam algumas das suas funções. Desta forma, se a mudança é inevitável, é necessário conhecê-la, controlá-la e dirigi-la para melhorar a educação e fazer face aos problemas que possam surgir (Martins, 2001: 11).

Recorde-se que, atualmente, a escola constitui uma organização complexa que se articula num sistema – político, económico, demográfico e administrativo – e, por isso, assume uma responsabilidade social que se reflete no seu funcionamento (Arroteia, 2008: 223). Ou seja, é fundamental incentivar uma escola humanista e democrática para o exercício efetivo da cidadania, através do desenvolvimento da consciência de grupo e da solidariedade. Contudo, é imprescindível a articulação entre todos os membros da comunidade educativa para o efetivo sucesso educativo dos alunos.

É verdade que a escola, devido à sua complexidade, é confrontada com diversos constrangimentos, limitações, atos frustrados, para a resolução da indisciplina. Porém, é também visível, por parte das escolas, uma tentativa de ultrapassar os seus problemas, através da mobilização de todos os seus atores, da abertura ao diálogo, com o intuito de se concretizar, sempre que possível, atividades escolares participativas, socializadoras e disciplinadas.

O fenómeno da indisciplina não se apresenta como algo novo, contudo, é um problema bem atual e muito presente na organização escolar, uma vez que é cada vez mais frequente e observável, mostrando-se muito perturbador para o bom funcionamento desta unidade.

A escolha do tema da indisciplina advém, assim, da necessidade de encontrar algumas respostas sobre a temática, daí o interesse e a urgência de uma investigação sobre esta problemática que se apresenta tão subjetiva.

Por outro lado, apesar da existência na escola de um quadro normativo (RI) onde se encontram plasmados os direitos e deveres de todos os agentes educativos, a ambiguidade causada pela interpretação individual de cada um pode, com ou sem intencionalidade, gerar atos indisciplinados, também eles revestidos de alguma subjetividade e ambiguidade.

Por sua vez, os professores não interpretam o fenómeno da indisciplina da mesma forma. Existe um elevado grau de subjetividade em torno desta problemática, sendo que um aluno não é considerado indisciplinado em todas as aulas. Logo, torna-se perceptível que este fenómeno reveste-se de uma certa incoerência e inconsistência.

Acresce referir que, ao longo da nossa prática pedagógica, o contacto com este fenómeno na escola permite-nos perceber como um mesmo comportamento pode ter variadíssimas interpretações, dependendo da sensibilidade individual. É visível quão difícil pode ser definir modos de atuação concertados por parte de todos os agentes educativos. Se existem casos em que não há dúvidas na classificação do ato praticado, há outros de difícil interpretação, pois podem ser originados pelo contexto social e cultural do aluno ou simplesmente pela faixa etária em que se encontra.

Assim, é urgente reconhecer que é necessário desenvolver competências e atitudes diferenciadas para resolver os problemas disciplinares que ocorrem nas escolas.

A prevenção da indisciplina, regra geral, é característica de qualquer organização escolar. Essa preocupação é pertinente, uma vez que é na escola que o sujeito adquire vários papéis que a sociedade espera que ele venha a desempenhar. Logo, é esperado que a escola dê o seu contributo nesse sentido.

A preocupação pela prevenção deste fenómeno foi, também, um fator preponderante para a escolha do estudo sobre a indisciplina, porque, como atores do sistema educativo, no nosso dia-a-dia, somos confrontados com esta problemática.

Da participação ativa e das relações que se estabelecem entre todos os atores na comunidade educativa podem advir estratégias, atividades, mecanismos, critérios e estruturas, com o intuito de controlar/diminuir a indisciplina. Documentos como o PEE e o RI podem contribuir para a diminuição da indisciplina, uma vez que neles devem estar identificados os problemas e definidas as prioridades e metas do Agrupamento. Contudo, fica o alerta de Costa (2007),

“Muito dificilmente um projeto de escola terá sucesso se (...) os seus diversos intervenientes não forem chamados a contribuir para tal. O desenvolvimento de um projeto implica uma atuação conjunta e concertada, o que pressupõe o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso, assim como a adesão e envolvimento dos vários intervenientes” (2007: 66).

O interesse em pesquisar a indisciplina ficou ainda mais aguçado, porque na nossa prática pedagógica fomos confrontados com um *Projeto de Combate à Indisciplina* que despertou a nossa curiosidade em perceber a relação da diretora com a indisciplina naquela escola em particular, assim como a eficácia do projeto.

Com este trabalho, balizado num espaço e num tempo definidos, acreditamos que seja possível encetar perspetivas para novas investigações que conduzam a um conhecimento mais profundo e concreto sobre esta problemática.

Problemática

Hodiernamente, são apontadas como causas da indisciplina o aluno, o seu contexto de vida social e familiar e, não menos importante, o próprio funcionamento e organização da escola. Portanto, cremos ser indiscutível a existência de múltiplos condicionalismos que influenciam o clima disciplinar escolar: naturais, tecnológicos, humanos, sociais, demográficos, económicos e culturais.

Mantendo-se a indisciplina como um tema atual e pertinente, elegemos para questão central da nossa investigação: **Qual a relação do diretor com a indisciplina?**

Será esta questão que norteará o nosso estudo e para a qual iremos tentar encontrar resposta. Após uma fundamentação teórica da temática, passaremos, numa segunda fase, às constatações referentes à relação de uma diretora com a indisciplina, num Agrupamento de Escolas, para percebermos se existe correlação entre a ação da diretora e a diminuição da indisciplina.

Objetivos

Para encaminharmos a investigação no sentido de se perceber a relação do diretor com a indisciplina, definimos para o nosso estudo cinco objetivos:

- Caracterizar o clima disciplinar da escola;
- Conhecer a evolução da in(disciplina) na escola;

- Conhecer as medidas implementadas na escola para minimizar a indisciplina;
- Verificar a importância atribuída, pelos agentes educativos, aos documentos relacionados com a gestão da (in)disciplina;
- Conhecer o modo como a diretora se relaciona com a indisciplina.

Metodologia adotada

Do ponto de vista metodológico, optámos por realizar este trabalho segundo uma abordagem descritiva e qualitativa, elegendo o Estudo de Caso como a metodologia mais apropriada, tendo em conta as características do nosso estudo e as limitações temporais para a realização do mesmo. Utilizou-se, desta forma, uma metodologia de natureza descritiva/interpretativa, recorrendo à análise documental e à entrevista, como técnica de recolha de dados. A escolha do Agrupamento recaiu sobre um Agrupamento TEIP que desenvolve um *Projeto de Combate à Indisciplina*.

Estrutura do trabalho

Em termos de estrutura, o trabalho, para além da introdução e das considerações finais, apresenta-se dividido em três capítulos distintos, contudo, intimamente ligados: o enquadramento teórico e legal da temática em estudo, a metodologia de investigação adotada e a apresentação, análise e discussão dos resultados, verificando a confluência ou clivagem com o quadro teórico.

No capítulo I, *Enquadramento Conceptual*, construímos um quadro teórico de forma a suportar e explicar os dados recolhidos na investigação empírica. Iniciamos o capítulo I com uma breve abordagem da escola como organização, fazendo-se referência aos modelos organizacionais da escola. A escolha do quadro teórico da análise organizacional prendeu-se com a necessidade de aplicar vários focos que permitissem uma perceção multifacetada e globalizante da escola, bem como uma melhor compreensão da relação da diretora com a indisciplina. De seguida, apresentamos o enquadramento teórico do conceito de indisciplina, seguido de algumas páginas dedicadas ao diretor, relacionadas com a temática em causa. Por último, fizemos referência ao enquadramento teórico e legal do PEE.

No capítulo II, *Metodologia da Investigação*, apresentamos a fundamentação da opção metodológica, bem como dos procedimentos adotados e caracterizamos o Agrupamento de Escolas escolhido.

No capítulo III, *Apresentação, análise e discussão dos resultados*, procedemos à apresentação, descrição e análise dos dados obtidos, tendo como suporte o enquadramento teórico, os objetivos do nosso trabalho e todos os dados que recolhemos e organizámos.

Terminamos com as considerações finais, onde enfatizamos as principais reflexões e conclusões sobre os resultados obtidos no estudo e alertamos para algumas limitações e desafios que se colocaram durante a realização deste trabalho.

Por fim, expomos a bibliografia consultada e que tornou possível a realização deste estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1. A escola como organização

Uma vez que, neste trabalho, foi nosso objetivo conhecer o papel da diretora na gestão da indisciplina escolar, achámos pertinente abordar o conceito de escola como organização.

Tal como refere Etzioni (1984: 1), a nossa vida desenrola-se dentro de organizações, desde o nosso nascimento até à nossa morte, sendo o Estado a maior das organizações, contudo, nem sempre temos consciência da sua presença e complexidade (Ferreira, 2005: 165). A escola é, sem dúvida, mais uma organização, seja qual for a definição apresentada por qualquer autor ligado à análise organizacional.

Começemos por clarificar o conceito de organização.

1.1 Conceito de Organização

A revisão da literatura acerca da temática das organizações revela-nos que a abordagem da escola como organização é tudo menos linear ou pacífica entre a comunidade científica. Vejamos, a este propósito, Costa (1996: 17) quando afirma que as organizações são

“realidades sociais complexas (diagnóstico a que as escolas não escapam) cuja compreensão adequada necessita, tendo em conta o estado atual do desenvolvimento teórico nesta área, da intervenção simultânea de diferentes perspetivas organizacionais”.

De acordo com o mesmo autor (Idem: 10), a definição do conceito de organização “pode apresentar-se como uma tarefa simultaneamente simples e complexa”. Simples, se optássemos apenas por uma de entre as várias definições propostas pelos vários autores. Poderíamos aqui, a título de exemplo, lembrar a definição proposta por Etzioni e citada por Costa (Ibidem: 10-11): “As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos”. Por outro lado complexa, se procurássemos uma definição que reunisse algum consenso entre os vários autores e as diversas perspetivas vigentes no campo da análise organizacional.

Apesar da dificuldade em encontrar uma definição única para organização, de uma forma geral, podemos dizer que o conceito de organização aparece associado a um conjunto de

indivíduos com diferentes funções que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas, orientados por objetivos comuns, sendo controlado e atravessado por questões de poder (Teixeira, 1995: 5). A respeito destas considerações, convocamos o contributo de autores como Munõz e Roman (1989: 41-46, citados por Costa, 1996: 11) que, depois de analisarem várias definições, no âmbito da análise organizacional, apontam cinco elementos fundamentais neste conceito: a composição (indivíduos e grupos inter-relacionados); a orientação para objetivos e fins; a diferenciação de funções; a coordenação racional intencional e a continuidade através do tempo.

Reconhecendo a dificuldade em definir organização, já que as organizações são encaradas como entidades complexas, afetadas por diversos fatores, não podemos deixar de referir a definição apresentada por Hall (1984: 23, citado por Teixeira, 1995: 5):

“Uma organização é uma coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistema de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação; essa coletividade existe numa base relativamente contínua num ambiente e compromete-se em atividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objetivos”.

Compreendemos, deste modo, que “a definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspetivas organizacionais que lhe dão corpo, (...) encontrando-se (...) cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes” (Costa, 1996: 12). Contudo, uma abordagem da escola como organização, seja ela centrada em modelos burocráticos, políticos, democráticos ou culturais deve ter sempre em linha de consideração a especificidade da organização escolar.

1.2 A organização escolar

“A escola é uma organização complexa do ponto de vista organizacional, onde, ao longo dos tempos, têm sido aplicadas muitas das funções administrativas ligadas às organizações burocráticas” (Martins, 2001: 11).

Como assinala Lima (1998: 41-47), as organizações, e nomeadamente a escola, são unidades socialmente construídas. A escola como organização especializada carrega uma longa história, rica de significados. Mas a escola dos nossos dias é muitas vezes apreendida como uma realidade objetivada, como algo que nos é imposto. Contudo, a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada.

Considerar a escola como uma organização, continua o autor, implica, do ponto de vista metodológico, uma rutura com o tipo de representações anteriormente citadas. No entanto, a imagem da escola como organização é, possivelmente, uma das imagens menos difundidas, seja no domínio das representações sociais – de professores, alunos, pais – seja no domínio académico.

Bates e Murray (1982: 58), citados por Freire (2001: 139), definem as escolas como

“organizações formais complexas e, enquanto tal, incluem os comportamentos de um grande conjunto de atores, organizados em grupos ligados entre si por uma estrutura de autoridade e por uma rede de relações que permite que informações, recursos e produtos parcialmente acabados passem de um grupo a outro”.

Podemos encarar a escola como uma organização na medida em que ela se constitui como unidade social «de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos» (Chiavenato, 1983, citado por Carvalho e Diogo, 2001: 17), enfatizando os indivíduos e os grupos interrelacionados, as suas interações, o carácter pessoal direto e prolongado de que se reveste o ato educativo (Carvalho e Diogo, 2001).

Muñoz Sedano e Roman Perez (1989: 46-48), citados por Almeida (2007: 76-77), fazem uma chamada de atenção para as diferentes terminologias utilizadas na definição de organização escolar, e sugerem nesse sentido quatro definições:

- Numa definição mais ampla, trata-se do sistema de elementos e fatores ordenados para possibilitar o melhor cumprimento da ação educativa. A política educativa, a administração e legislação escolar e a organização escolar propriamente dita enquadram-se nesta aceção.
- A segunda definição refere-se à estrutura geral do sistema educativo e às suas implicações sociais e pedagógicas.
- Na terceira definição consiste no estudo da escola “em investigar metodicamente a coerência máxima no funcionamento dos diversos elementos para alcançar os objetivos fixados pela instituição escolar”.
- Na quarta definição, a organização escolar é concebida como a estrutura e o conjunto de relações hierárquicas e funcionais entre os diversos órgãos de uma instituição e, ainda, como o conjunto de grupos e funções de uma instituição.

De forma a dar um carácter único à escola, Lima (1998: 61) enumera algumas características da escola que a diferencia das demais organizações:

“É o caso dos objetivos, quase sempre considerados mais difíceis de definir, e em todo o caso menos consensuais, que os objetivos das organizações industriais; a existência de uma matéria-prima humana que conferirá à escola um caráter especial; o facto de os gestores escolares terem, em geral, o mesmo background profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de tipo económico; o caráter compulsivo da escola para os alunos de certas idades e a ambiguidade do seu estatuto (membros, clientes, beneficiários?...)”.

Na mesma linha de pensamento, Carvalho e Diogo (2001: 17) referem que a escola é uma organização

“distinta das demais organizações pela sua especificidade, pela construção social operada por professores, alunos, pais e elementos da comunidade, reforçando o caráter de interesse público pelo serviço que presta e pela certificação de saberes que proporciona”.

Embora sem esgotar o enunciado das características de natureza organizacional e pedagógica que devem identificar a escola, de acordo com Guerra (2002: 182), esta tem de garantir o desenvolvimento dos valores, não se limitando ao cumprimento burocrático das prescrições. A escola tem a responsabilidade de respeitar e promover os direitos de igualdade, favorecer a socialização e a promoção sociocultural dos seus alunos. A democracia que pratica e promove, no entender deste autor, deve estar ao serviço das pessoas e dos valores, uma vez que a escola está, definitivamente, ao serviço dos cidadãos, e não estes ao serviço da escola.

Na mesma linha de pensamento, Arroteia (2008: 155) defende que estas funções atribuídas à escola são indispensáveis para o desenvolvimento do seu espírito crítico e para a aquisição de conhecimentos empíricos, científicos e especializados, que garantem o seu desempenho e inserção socioprofissional, a socialização, inclusão social e as práticas de cidadania. Trata-se, segundo o autor, de alguns desafios que os sistemas educativos, como sistemas sociais que são, têm de responder: substituírem a transmissão dogmática dos saberes, os métodos de ensino autoritários, predominantemente didáticos (indutores de passividade), a pouca criatividade e a reprodução cultural por uma participação e desempenho de todos os seus agentes na construção e desenvolvimento do próprio sistema educativo, na inovação e na mudança social.

É visível que as constantes interações dos membros da comunidade educativa influenciam o funcionamento da organização escolar e esta, por sua vez, define (diferencia) as relações de interdependência entre os seus membros, bem como os meios para atingir

determinados objetivos. Por isso, é importante não esquecer que, de acordo com Bolívar (2003: 167), “cada escola é única em si mesma”, ou seja, cada escola tem a sua própria cultura, contextos e “histórias”, o que não permite trabalhar à base de fórmulas e conteúdos semelhantes. Cada escola, refere o mesmo autor, determina as suas prioridades e as formas de as alcançar, pelo que nem todos os processos formativos e de inovação alcançam os mesmos resultados.

A conceção da escola e do seu funcionamento dependem da perspetiva com que se contempla, uma vez que oferecem um ângulo de visão particular (Guerra, 2002: 188). Assim, a utilização das diferentes metáforas organizacionais no estudo da escola permitirá encarar a organização segundo diferentes pontos de vista, ajudando-nos na interpretação da escola como organização.

1.3 Modelos organizacionais da escola

Também no que concerne ao conceito de organização escolar deparamo-nos com várias definições, propostas por diferentes autores, uma vez que, segundo Costa (1996: 12), “a sua definição e caracterização passa pelas diferentes perspetivas, pelas diversas *imagens organizacionais* com que a escola é visualizada”.

A literatura da sociologia das organizações e, em particular, da organização e administração educacional, conforme refere Ferreira (2005: 166), tem sido fértil na produção e utilização de metáforas, as quais permitem uma leitura, interpretação e compreensão das organizações escolares. As metáforas, continua o mesmo autor, são ferramentas que podem ajudar a entender o carácter complexo das organizações. O seu uso está associado, portanto, a modos de ver, de pensar e de agir no mundo, na organização social e, em particular, nas organizações educativas e nos processos de administração da educação, permitindo diversificar as possibilidades de compreensão e transformação das condições de vida, de trabalho e de aprendizagem.

Costa (1996: 14), baseando-se em várias propostas de diferentes autores neste campo de investigação (Ellstrom, Bolman e Deal, Bush, Borrel, entre outros), apresenta-nos na sua obra uma sistematização de seis modos distintos de perspetivar a organização escolar e que designa por imagens organizacionais da escola: a escola como empresa; a escola como burocracia; a escola como democracia; a escola como arena política; a escola como anarquia e a escola como cultura.

Estas seis imagens organizacionais representam em si um grande poder interpretativo e explicativo das organizações em geral e da escola em particular, as quais permitem ler a organização de vários ângulos, fazer apreciações sobre situações e acontecimentos diversos do meio escolar e estabelecer associações entre os mesmos (Ferreira, 2005: 166).

De acordo com Costa (1996), cada uma das metáforas é fundamental para a compreensão das várias dimensões da organização escolar, não sendo nenhuma superior ou adversária às outras, antes possibilitando uma perspectiva diferente, convergindo todas para uma visão mais holística da escola.

Passemos, então, à apresentação de cada uma dessas imagens seguindo de perto o trabalho do autor (Costa, 1996), ainda que não de forma exaustiva, uma vez que a explicitação pormenorizada das várias teorias não constitui objeto de estudo deste trabalho.

1.3.1 A escola como empresa

Esta imagem foi concebida tendo por base os princípios da Teoria da Administração Científica de Taylor e Fayol, sendo adaptada à organização escolar.

A escola como empresa caracteriza-se por uma organização formal; uma estrutura hierárquica, centrada na eficiência e na produtividade organizacional pelo menor custo, com divisão do trabalho individualizado (especialização). Neste tipo de organização, ocorre uma planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objetivos a alcançar, por parte do líder, com uniformização de processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos. Outros aspetos reveladores desta imagem são: a uniformidade curricular e de horários; a escassez de recursos; a disciplina formal, as metodologias de ensino coletivo; a constituição rígida das turmas; a insularização dos professores, a avaliação descontínua; a direção unipessoal e as insuficientes relações com a comunidade.

1.3.2 A escola como burocracia

Este tipo de organização, inspirada na teoria de Weber, caracteriza-se: pela centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação; pela regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma rigorosa divisão do trabalho e responsabilidades; pela sua estrutura formalizada, hierarquizada e centralizada; por uma obsessão pelos documentos escritos (arquivomania); por uma uniformização pedagógica, onde prevalecem os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias; e por uma conceção burocrática da função docente.

Neste tipo de organização são predominantes, também, a articulação forte, a objetividade, a certeza, a ordem, a prestação de contas aos superiores hierárquicos, a autodisciplina e a previsibilidade pela planificação minuciosa.

Neste contexto, estabelecem-se as relações de autoridade e poder, entre chefes e subordinados, onde os aspetos humanos da organização são desvalorizados. Assim, este tipo de organização só consegue subsistir caso não existam elementos de competição.

1.3.3 A escola como democracia

A escola como democracia, baseada na teoria de Elton Mayo e desenvolvida por John Dewey, caracteriza-se pelo desenvolvimento de processos participativos e compartilhados na tomada de decisões, através da participação direta ou indireta de todos os atores envolvidos (pais, comunidade...), que passam a ter voz nos processos decisórios. Neste tipo de organização há um grande interesse pelo estudo do comportamento humano (necessidades, motivações, satisfação e liderança) e pela utilização de técnicos para a correção de desvios (psicólogos, assistentes sociais, mediadores). Ao contrário da escola burocrática, privilegia uma visão da organização consensual e harmoniosa e o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

De acordo com Dewey (1959, citado por Costa, 1996: 62-63), a escola tem como função a preparação do indivíduo para a vida em sociedade e a sua formação como cidadão ativo e participativo.

O modelo democrático apresenta alguns aspetos que nos permitem estabelecer uma ligação de proximidade com o modelo português da gestão democrática das escolas (modelo de gestão suportado por uma imagem fortemente normativa; defesa da autoridade profissional da classe docente) (Costa, 1996: 69). Contudo, algumas vezes, a escola encontra-se em constante conflito e/ou em permanente contradição, facto visível através das suas ações, quando prega a democracia e age ao contrário. Sobre este domínio, debruçar-nos-emos com mais detalhe ainda neste capítulo.

1.3.4 A escola como arena política

Nesta perspetiva, a escola é considerada um sistema político em miniatura, onde a gestão tem um papel de regulação do conflito. As palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional são: interesses, conflito, poder e negociação. A escola é composta por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos de interesse, com objetivos

próprios (mais importantes que a própria instituição), poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados. Portanto, as relações no seio da organização baseiam-se numa troca de “favores”, que acaba por influenciar toda a atividade organizacional.

1.3.5 A escola como anarquia

A escola como anarquia não se compraz com a teoria convencional da organização, na medida em que se baseia em intervenções e objetivos inconsistentes, vagos e mal definidos, tecnologias pouco claras e participação fluida. As decisões são tomadas de forma desarticulada, improvisada, conforme as circunstâncias o exigem.

Assim, neste tipo de organizações, o líder assume um papel de mediador – de forma muito ambígua – onde é favorecida a discussão dos problemas, a participação e o confronto de ideias/soluções. Todavia, trata-se de uma anarquia organizada. Verifica-se, portanto, que as organizações escolares têm uma estrutura própria que são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos e organizações profissionais).

1.3.6 A escola como cultura

A cultura escolar é um dos traços decisivos no sucesso do funcionamento organizacional. Na perspetiva cultural, a organização escolar é percebida como algo singular/única, diferente não só das demais organizações, como cada escola é diferente de qualquer outra. É essa especificidade que constitui a identidade cultural da escola, através de elementos simbólicos como os valores, os heróis, os rituais e as crenças (Deal, 1988: 211-212, citado por Costa, 1996: 130). A escola transforma-se, por assim dizer, numa minissociedade, com uma cultura própria e diferenciada, influenciada pelos indivíduos que a compõem e pelo ambiente externo.

A escola reflete os valores da sociedade e, simultaneamente, produz a sua própria cultura. Esta é vista, também, como um veículo de socialização e transmissão de cultura, capaz de reinterpretar e adaptar os elementos de uma cultura globalizante.

Parafraseando Costa (1996: 133), trata-se, portanto, de uma imagem da organização escolar com carácter englobante, ou seja, presente nos mais diversos aspetos da vida organizacional e nos vários setores da atuação administrativa. Aqui, continua o mesmo autor, o

papel do líder aparece mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência. Estamos, portanto, perante uma concepção diferente dos líderes organizacionais que tem vindo a ser exigida para as organizações escolares.

Desta forma, “o líder é percecionado como o seu primeiro e principal responsável, como aquele que, possuindo uma *visão do futuro*, deve indicar a direção a seguir e levar ao desenvolvimento do *projeto* que enformará (e informará) a ação coletiva” (Idem, 1996: 134).

1.3.7 A escola como hipocrisia organizacional

Sendo a organização um conjunto de interações humanas, está sujeita a condições internas e externas, ou seja, a conflitos, divergências de valores, que acabam por gerar indisciplina, comprometendo o bom funcionamento da organização escolar. Desta forma, é da responsabilidade dos diretores saberem “encaminhá-la” para os resultados que querem atingir.

A escola é encarada como uma instituição dotada de *autonomia relativa*, como um *território intermédio* de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macrossistema (Nóvoa, 1992: 20). Porém, também, não pode ser entendida exclusivamente como um microuniverso dependente do jogo dos atores sociais presentes (Idem). Assim, contrariamente à visão tradicional (ancorada na estabilidade da coordenação e do controlo da ação coletiva), no funcionamento das organizações escolares verificam-se dimensões de desconexão e incongruência entre as intenções, os discursos, as decisões, os documentos e os resultados efetivos, a ação organizacional propriamente dita (Costa: 2007: 99-100). Ou seja, para resolver os seus problemas “as organizações podem falar num sentido, decidir noutra e atuar num terceiro nível” (Brunsson, 2006: 18, citado por Costa, 2007: 102).

Estas incoerências resultam de um fenómeno apelidado por Brunsson (2006) de hipocrisia organizacional. Esta perspetiva encontra-se já presente nas teses (neo)institucionais que enfatizam a dependência que as organizações têm relativamente ao seu ambiente, às pressões, às exigências e às normas (muitas vezes inconsistentes e mesmo contraditórias) a que são sistematicamente sujeitas, às quais têm que responder favoravelmente (isomorfismo), caso contrário, põem em causa a sua legitimidade institucional (Costa, 2007: 102).

A hipocrisia organizacional surge, então, como uma solução necessária para a sobrevivência e funcionamento da organização. Neste sentido, segundo Brunsson (2006, citado por Costa, 2007: 102), a hipocrisia organizacional aparece como uma forma de solucionar os

conflitos intergrupais existentes, dando à organização uma certa flexibilidade para a resolução dos mesmos.

Costa (Idem) refere que perante o avolumar de exigências e de orientações de funcionamento que lhes é imposto, as organizações apropriam-se de uma certa hipocrisia organizacional, em que as estratégias e ações são desconexas, duplas, ritualizadas, ou seja, há uma descoordenação e incoerência entre o discurso, a decisão e a ação. Estamos, assim, perante uma dupla face das organizações: organização para a ação e organização política. Na opinião de Brunsson (2006: 56, citado por Costa, 2007: 103), essa dupla face pode assumir quatro formas no comportamento organizacional:

- a separação *cronológica* (em determinados períodos a organização pode responder às exigências da ação, noutros aos condicionalismos da política);
- a separação por *assuntos* (umas vezes produz coerência na ação, outras conduz a política);
- a separação por *ambientes* (a organização pode optar pela dimensão da ação ou pela dimensão política, em função dos ambientes e dos interlocutores com que interage);
- a separação por *unidades organizacionais* (a organização pode criar ou utilizar diferentes estruturas para responder umas vezes às exigências políticas outras à ação).

Por conseguinte, essa dupla face adotada pela organização não constitui um problema, mas sim uma solução. Isso significa, conforme nos refere Brunsson, que o conceito de hipocrisia não surge com conotação pejorativa ou condenatória, pelo contrário, em vez de interpretações e conotações merecedoras de reprovação moral, corresponde a uma apreciação da realidade sobre o comportamento das organizações:

“Em termos comuns, a visão geral da hipocrisia é algo questionável, moralmente duvidosa e a evitar absolutamente. Este livro discute precisamente a perspetiva oposta. Ou seja, a hipocrisia é vista como uma solução e não como um problema, possui algumas vantagens morais e muitas vezes é quase impossível evitá-la” (Brunsson, 2006: 15, citado por Costa, 2007: 102).

Baseando-nos nas imagens organizacionais de Costa (1996) – *empresa, burocracia, democracia, arena política, anarquia, cultura* – e no conceito de hipocrisia organizacional de Brunsson (2006), verificamos que a escola reveste-se de uma dupla face que “legitima” o “direito à hipocrisia organizada”. Por um lado, a sua estrutura organizacional (aspetos legais, burocráticos e políticos), por outro, as suas ações para alcançar os objetivos. É visível que a

organização escolar sofre pressões para atender a demandas sociais, muitas vezes contraditórias, para mostrar à sociedade que adere a projetos como estratégia. Isto faz com que a organização escolar adote uma postura “hipócrita”, necessária, legítima e benéfica para o seu desenvolvimento (Costa, 2007: 104-115). Por isso, a hipocrisia organizacional é apresentada como uma ferramenta eficaz de controlo alternativo para os diretores da escola. Isto só é possível, porque o que acontece entre as ações pensadas, realizadas e operacionalizadas e as decisões tomadas nas organizações escolares não são acompanhadas de perto pela maioria dos elementos internos e externos à escola.

Costa (2007) enumera três dimensões centrais do funcionamento das organizações escolares que são amplamente marcados pela hipocrisia: *o projeto educativo da escola; a avaliação das escolas; os exames nacionais*.

Segundo o mesmo autor (2007: 112-115), nas escolas podem surgir projetos que não passam de meros artefactos no interior das organizações escolares, elaborados com base em procedimentos rotineiros e estandardizados, não se traduzindo em práticas inovadoras. Nesta perspetiva, a escola poderá continuar a manter os seus modos de funcionamento tradicionais e, ao mesmo tempo, mostrar uma faceta mais “moderna”, “apelativa”, “criativa” e “inovadora” através dos seus projetos – *a vitrina dos projetos*. Dir-se-á, então, que a hipocrisia manifesta-se não só de forma legítima, como também necessária e benéfica na perspetiva do desenvolvimento das organizações. Desta forma, a hipocrisia organizada constitui um modelo de análise para a explicação de um fenómeno contextual específico e para a compreensão das organizações escolares.

Após a revisão da literatura da sociologia das organizações, ficamos, portanto, conscientes de que o estudo da escola como organização é complexo, sendo necessário olhar para o seu interior através de diferentes perspetivas. A este propósito, vejamos Costa (1996: 7-8) quando afirma que

“não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspetivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola que se nos afigura essencial para as investigações dos especialistas, para a tomada de decisões dos gestores, para as práticas esclarecidas dos atores escolares e para a análise crítica dos demais interessados nos processos educacionais”.

2. A Indisciplina na escola

2.1 Perspetiva histórica do conceito de indisciplina

A indisciplina apresenta-se como um reflexo das transformações sociais, no entanto, continua a ser um “fenómeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela” (Estrela, 2002: 13-14). Existem vários estudos que comprovam uma longa trajetória desta problemática, que se vem complexificando devido a diversos fatores.

Ao longo do tempo, o conceito de indisciplina assumiu um carácter polissémico, o que lhe permitiu adotar diferentes significados. Historicamente, o conceito de disciplina aparece intimamente relacionada com a noção medieval de castigo e punição, sendo que só mais tarde é que adota o sentido de ramo do conhecimento ou matéria de estudo (Idem: 17).

Após revisão bibliográfica, verificamos que no século XI a indisciplina era sinónimo de punição, estrago, dor. No século XIV era vista como um instrumento de punição, flagelador, mortificador. Mais tarde, no século XVI, era encarada como instrução, direção moral e influência. Só já no século XVIII se assiste a uma viragem de correntes teóricas sobre o tema. O grande impulsionador desta mudança foi Rousseau que influenciou os ideais educativos contemporâneos, criando uma nova abordagem da educação que permanece até aos dias de hoje (Estrela, 1986).

Esta viragem deu origem a um ideal democrático e laico (século XIX) e “abriu” portas a um novo espírito educativo e a um novo ideal de Escola, bem visível no decorrer do século XX (Estrela, 2002: 18).

Assim, e segundo o que é considerado o *método montessori*, a disciplina resulta, então, do respeito pelas leis naturais e pelos princípios de trabalho e de liberdade, não significando anarquia e desordem. Ou seja, assiste-se a uma transformação das relações professor-aluno-saber, onde o professor é encarado como um organizador do ambiente de aprendizagem, e não, como até então, um mero transmissor direto do conhecimento (Idem: 21). Isto leva, também, a uma mudança na relação entre a atuação do professor e a disciplina/indisciplina.

Deste modo, segundo a autora, o conceito de disciplina “deixa de assentar na coerção externa para se transformar em autocontrolo e autogoverno”. No entanto, para manter a disciplina não significa que não haja sanções, só que a criança submete-se a elas mais facilmente, dado o seu contributo para a elaboração das regras, sentindo-se, por isso, responsável pela sua manutenção.

Podemos, também, afirmar que a disciplina educativa resulta da ação social coletiva, em que os interesses individuais são subordinados aos interesses do coletivo. Por isso é que a vida da comunidade educativa é regulada pelos órgãos de direção, administração e gestão, onde se resolvem os problemas administrativos e pedagógicos e se estabelecem regras e determinam prémios e punições. Daí, as boas relações entre o diretor escolar e o conselho geral serem fundamentais para a “harmonia educativa”. A disciplina deve, portanto, manifestar-se em todos os aspetos da vida coletiva e são as manifestações desse espírito de disciplina que, simultaneamente, a vão reforçando (Ibidem: 22).

Baudelot e Establet (1971, citados por Estrela, 2002: 86) “veem na indisciplina atualmente existente uma expressão de luta de classes, que se manifesta, por exemplo, no uso de linguagem grosseira e em atos de vandalismo”. Ainda na mesma linha de pensamento, Apple e Everbart “defendem a existência de uma contracultura dos alunos oriundos de meios desfavorecidos como forma de resistência à cultura dominante na escola, fora dos seus interesses e agindo contra eles” (Idem).

2.2 Diferentes abordagens disciplinares

A indisciplina na escola tem sido alvo de vários estudos que suportam teoricamente as suas investigações nas diferentes abordagens sobre a temática, as quais acompanharam a própria evolução dos conceitos de disciplina/indisciplina.

Verificamos, então, que uns autores dão maior ênfase às causas e características intrínsecas ao aluno, outros enfatizam as causas exteriores aos alunos, os fenómenos pedagógicos, sociais e institucionais.

Optámos por uma breve exposição das diferentes abordagens: psicológicas, pedagógicas e sociológicas, de forma a clarificar o enquadramento da temática no nosso estudo.

Por um lado, temos as correntes psicológicas que têm contribuído para a explanação de diversos fenómenos disciplinares. Nesta vertente, as causas da indisciplina centram-se no aluno. As correntes psicológicas behavioristas associam a indisciplina a comportamentos neuróticos e a perturbações de personalidade que levam a uma atitude antissocial por parte do indivíduo. Contudo, apesar do aluno ser considerado a origem do problema da indisciplina, a tendência é desculpabilizá-lo (Estrela, 2002: 83-85).

Por outro lado, as correntes pedagógicas, no que diz respeito aos fenômenos disciplinares, dão grande ênfase aos processos pedagógicos na sala de aula, ou seja, põem em evidência o papel do professor como agente de indisciplina. Segundo Estrela (2002: 89), “Os conceitos de disciplina e indisciplina têm agora um referente principal de ordem pedagógica, sendo reportados indiretamente à regra e diretamente ao normal funcionamento da aula ou à perturbação desta”. Alguns estudos realizados mostram que muitos problemas disciplinares advêm da forma como os professores organizam e planejam as suas aulas. Assim, as aulas bem planejadas, com regras claramente definidas, em que ocorre boa comunicação, com um bom clima, são aulas bem organizadas e em que há um efeito preventivo da indisciplina (Idem: 90).

Outra perspectiva têm as correntes sociológicas que realçam a dimensão relacional da escola. Desta forma, os estudos de índole sociológica apresentam a escola como: um sistema social, realçando-se a interação das partes; uma instituição, quando a ênfase é colocada nos valores que transmite e recebe, nas convenções e rituais estabelecidos; uma organização, quando se analisam as suas estruturas formal e informal (Ibidem: 50-51). Dentro desta perspectiva, a mesma autora (2002: 54) faz referência a estudos que identificam como características comuns das escolas com uma disciplina positiva: uma atitude de confiança em relação à capacidade da escola e dos seus alunos; uma política coerente de prevenção assente na atenção às eventuais causas e não na punição dos desvios; a abertura da escola às famílias e à comunidade; abertura a um feedback avaliativo; a solução dos problemas era encontrada pelos professores nas salas de aula, só recorrendo em última instância aos órgãos diretivos; a utilização da experiência da escola em vez de recurso a experiências ou modelos alheios. Podemos assim concluir que numa escola dita disciplinada há a convergência de um certo número de variáveis organizacionais ligadas à gestão da escola e a um clima colaborativo que envolve todos os agentes educativos no reforço de regras claras. Contudo, fica aqui o alerta de que são poucos os estudos experimentais que testam os efeitos da modificação experimental de fatores ligados à escola.

Podemos, então, concluir que, no geral, as diferentes abordagens disciplinares – psicológicas, pedagógicas e sociológicas – atribuem importância às regras para a manutenção de um ambiente disciplinar saudável. No entanto, não nos podemos esquecer da aposta na ação preventiva dos atos indisciplinados, que retrataremos mais adiante.

2.3 Definição de disciplina/indisciplina

Os conceitos de disciplina/indisciplina geram muita controvérsia, sendo necessário clarificar as distintas concepções relativas aos mesmos, uma vez que não existe uma taxonomia definida. A este respeito, Sampaio refere que “a questão da indisciplina na escola é um mar de equívocos” (1996: 32).

Desta forma, para definir indisciplina é importante ter em conta que o problema da disciplina/indisciplina é, acima de tudo, uma questão relacional, em que a responsabilidade não pode ser atribuída apenas a um dos atores dessa relação. Inicialmente, o aluno era responsabilizado pela indisciplina, depois passou a sociedade a ser “culpada”, posteriormente as “culpas” passaram para o próprio sistema de ensino. Atualmente, é a escola que carrega essa responsabilidade (Estrela, 2002).

Segundo a perspetiva sócio ecológica de Everhart,

“podemos compreender a disciplina escolar como parte de uma dinâmica progressiva criada pelos participantes na organização (alunos, professores e gestores), pela forma como eles vivem as suas vidas dentro da escola como uma organização social complexa” (1987: 78 citado por Lourenço, 2003: 4).

Por tudo isto, a problemática da indisciplina é uma preocupação constante de todos os agentes educativos. É caracterizada como um fenómeno complexo, suscetível de múltiplas interpretações, e está intimamente relacionado com o conceito de disciplina, tendendo normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas (Estrela, 2002: 17). Contudo, para que seja possível abordar uma determinada problemática, é necessário que exista um enquadramento do seu conceito (contexto sócio histórico).

Começemos por abordar o conceito de disciplina para depois ser possível clarificar o conceito de indisciplina.

Para Freire (2001: 13),

“disciplina é um conceito abrangente que se traduz não só na adesão ou, porventura, na simples obediência a essas mesmas regras, mas também nos processos que tornam possível essa adesão e nos resultados que com ela se obtêm”.

Apoiada em vários estudos (Hall e Hall, 1992; Kounin, 1970/1977; Gordon, 1974; entre outros), continua a mesma autora, a disciplina pode ser encarada como um conjunto de técnicas e de estratégias do professor para criar um bom clima de trabalho e de interação humana. Na perspectiva educativa, a disciplina contribui para o desenvolvimento progressivo dos alunos, preparando-os para a sua participação numa sociedade adulta organizada que se rege por determinados princípios e valores.

Segundo Estrela (2002: 17),

“quando falamos de disciplina, tendemos não só a evocar as regras e a ordem delas decorrente, como as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente sofrimento que elas originam. Por isso, para muitos o conceito adquiriu um sentido algo pejorativo”.

Freire (2001: 13), ainda a propósito da disciplina, aponta duas concepções diferentes: a disciplina imposta, face à qual ao indivíduo resta obedecer, resistir ou revoltar-se e a disciplina autónoma (estimuladora da autonomia e da autodeterminação do indivíduo) em que as relações são mais horizontais, harmónicas e dinâmicas. Parece evidente que esta segunda concepção é muito mais rica de significado, uma vez que constitui um ato voluntário. Só com uma escola democrática é que esta disciplina autónoma se torna possível.

Na mesma senda, Guerra (2002: 213) aponta duas vertentes da disciplina: uma extrínseca e outra intrínseca. Tem uma vertente extrínseca que se define pela facilitação dos processos de ensino-aprendizagem. Tem, também, uma vertente intrínseca, porque nela é desenvolvida boa parte do currículo oculto.

Assim, na escola, como em qualquer organização social, os conceitos de disciplina e indisciplina estão associados à necessidade dos seus elementos se regularem por regras e normas de conduta e de ação que proporcionem a integração de cada pessoa no grupo-turma e na organização escolar em geral (Lourenço, 2003).

A seguir apresentamos um conjunto de conceitos de indisciplina, sugeridos por diversos autores que têm estudado este fenómeno no meio escolar. Ainda que existam diversas abordagens de indisciplina, não há consenso entre os autores sobre qual é a sua melhor definição.

Sendo a disciplina considerada um importante elemento facilitador do sucesso escolar, a indisciplina pode ser considerada uma “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (Veiga, 1999: 13).

Seguindo a mesma linha de pensamento, e refletindo sobre o conceito de indisciplina, esta pode ser definida como um predomínio do não cumprimento de regras, rebeldia contra qualquer regra construída, desrespeito para com os princípios de convivência acordados, sem uma justificativa viável, criando transtornos, incapacidade de se organizar e de se relacionar de acordo com normas e valores estabelecidos por um grupo. Por sua vez, esta postura influencia negativamente o processo de ensino-aprendizagem, apresentando-se, tal como referem Carita e Fernandes, como “*alguma coisa de particularmente perturbador para a generalidade dos professores (...) vivida como uma obstrução à relação ou mesmo como uma desconsideração pessoal ou mesmo ainda como um ataque pessoal*” (2012: 15).

Garcia (1999: 102), por seu lado, define a indisciplina como um desfasamento entre as expectativas dos alunos e as expectativas da escola e como um desinteresse nas formas de relacionamento e socialização entre alunos e professores. A indisciplina pode ser encarada como uma construção social, produzida na escola, a partir de um conjunto de crenças, ou seja, consiste numa produção cultural que envolve professores, alunos, contextos, regras e acontecimentos.

Para Ventura (2002: 44),

“a indisciplina é inerente ao comportamento humano em geral e, de forma particular, ao comportamento das crianças e adolescentes. Essa característica do comportamento afeta naturalmente o relacionamento pessoal, seja entre as próprias crianças ou adolescentes, seja entre estas e os adultos”.

Porém, todas estas definições assumem tal ambiguidade, levando, mesmo, à impossibilidade de consenso sobre a aplicação do significado. A este respeito, Curto refere que “a noção de indisciplina surge como um fator subjetivo e de difícil definição, tendo os docentes formas diferentes de encarar os mesmos problemas” (1998: 17).

Perante tanta subjetividade, os professores interpretam a indisciplina de diversas maneiras e, por conseguinte, atuam de modo diferente, tornando-se difícil identificar com precisão o que são comportamentos indisciplinados. Por sua vez, os diferentes modos de atuação dos professores em relação a esta temática dificultam a consciencialização dos alunos das consequências dos seus atos indisciplinados, uma vez que uma mesma atitude pode originar diferentes reações nos docentes. Ou seja, um comportamento, num mesmo contexto, percebido por diferentes pessoas, é analisado e avaliado de forma distinta.

Concluindo, um aluno indisciplinado é, regra geral, alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma explícita ou implícita sancionada em

termos escolares e sociais. É por tudo isto que o conceito de indisciplina acarreta “um carácter polissémico fazendo depender o seu sentido dos contextos sociais e do quadro de valores que regula, aos mais diversos níveis, a vida quotidiana” (Amado e Freire, 2002: 7).

Após revisão bibliográfica, da qual é bem visível uma diversidade de interpretações do conceito de indisciplina, verificamos que, na literatura educacional, não há consenso quanto à sua definição.

2.4 Fatores que condicionam a indisciplina em contexto escolar

Diariamente somos confrontados com notícias proferidas na comunicação social sobre situações de indisciplina e violência nas escolas portuguesas, gerando na opinião pública uma imagem de desordem generalizada nas escolas.

A indisciplina apresenta-se, por assim dizer, como o “calcanhar de Aquiles” do sistema educativo. Estas notícias provocam uma tendência para a generalização abusiva deste fenómeno, bem como para culpabilizar a escola e, sobretudo, os professores pela incapacidade em manter a autoridade e o respeito na escola. Contudo, conforme nos alerta Estrela (2002: 11), também, “o Estado a nível da nação, a polícia a nível das ruas e as famílias em casa nem sempre conseguem dar prova”. É, portanto, necessário ter em conta vários fatores, – internos e externos – alguns deles fora do alcance da capacidade de intervenção da escola. Não podemos pedir à escola aquilo que ela não pode dar.

A escola em interação com o meio não fica imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente (desigualdades económicas e sociais, crise de valores, conflito de gerações), sendo a indisciplina um reflexo da sociedade em geral. Nas palavras de Ventura (2002: 44), “a escola mais não faz do que espelhar a realidade social”.

Com efeito, a massificação do ensino, a extensão da escolaridade obrigatória, a permanência na escola de um número elevado de alunos cujas motivações, expectativas e competências não se coadunam com as exigências da vida escolar e as mutações sociais e culturais (crescente heterogeneidade/multiculturalidade da população dos alunos) mudaram os comportamentos na escola, surgindo novas atitudes/valores, que tornam cada vez mais difícil o cumprimento do processo socializador na escola, falhando as respostas institucionais.

Desta forma, a indisciplina não surge isolada, antes, decorre de múltiplas causas, internas ou externas à escola e que interferem no dia-a-dia da sala de aula.

Tendo por base o estudo de Estrela (2002: 13), podemos referir como fatores internos à escola os acontecimentos que nela ocorrem, como por exemplo:

- as condições de ensino e de aprendizagem (turmas numerosas e escolas superlotadas, edifícios degradados, falta de equipamentos didáticos adequados, seletividade e competitividade do ensino);
- o fraco nível de remuneração dos docentes, que afasta do ensino os mais capazes;
- a persistência de pessoal docente sem formação profissional e pessoal auxiliar subqualificado;
- o perfil dos alunos (elevadas percentagens de alunos oriundos de meios economicamente degradados e submetidos a currículos onde a sua cultura não é contemplada) e a sua capacidade de se adaptar às condições que a escola oferece (presença de minorias étnicas a quem não se proporcionou formas de acolhimento facilitadoras da sua inserção escolar e social);
- as elevadas taxas de insucesso escolar;
- as relações estabelecidas entre os alunos, professores e/ou colegas;
- o desajustamento da oferta educativa (falta de saídas profissionais para os alunos do ensino básico e secundário, ligada à falta de um sistema coerente de formação profissional; falta de cursos de média duração).

Relativamente aos fatores externos à escola destacamos: as desigualdades económicas e sociais, a erosão da coesão familiar, a influência dos meios de comunicação, a crise de valores e a violência social. Os professores apontam estes fatores como os que mais prejudicam o processo de ensino-aprendizagem (Garcia, 1999: 104).

Veiga desafia ao questionar “qual o maior fator da indisciplina escolar ou da violência juvenil?” (1999: 8).

A resposta não reúne consenso entre autores. Para uns, é a evidente ausência de valores no seio da família, da escola e da própria sociedade a grande causa desta problemática. Outros defendem que as causas se centram na falta de objetivos de vida dos alunos e anunciam um presságio de ruturas. Outros, ainda, indicam como causa o influxo dos órgãos de comunicação social, os climas de concorrência no espaço escolar e o próprio professor.

Afonso (1991) destaca um fator que, a seu ver, é de extrema importância, sendo potencializador de indisciplina: a falta de preparação científica dos professores. Alerta, mesmo, que “no contexto da formação inicial de professores, a problemática da (in)disciplina na escola e na sala de aula só raramente aparece como unidade temática nos programas de sociologia da educação” (1991: 119).

Na mesma linha de pensamento, Ventura (2002: 45), apoiado na sua experiência profissional, acredita que a grande maioria dos problemas de indisciplina que ocorrem nas escolas, independentemente do nível de ensino, têm a sua origem numa gestão menos conseguida da disciplina ao nível do espaço de sala de aula (abordagem pedagógica já referida anteriormente).

Sintetizando, Amado (2001: 42) refere que os fatores internos e externos a ter em conta na compreensão da indisciplina são os:

- “*de ordem social e política*”, que refletem interesses, valores e modos de vida de classes divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego, pobreza.
- “*de ordem familiar*” em que os valores veiculados pela família são diferentes dos valores da escola e existência de disfuncionamento do agregado familiar, demissão da função socializadora. Os estilos de autoridade familiar também podem ser repressivos ou demasiados permissivos.
- “*de ordem institucional formal*” em que os espaços, horários, currículo e “ethos” poderão estar desajustados aos interesses e ritmos dos alunos.
- “*de ordem institucional informal*” em que a interação, coesão, comunicação e as lideranças no grupo-turma podem provocar desequilíbrios, clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de certos professores.
- “*de ordem pedagógica*” que se verificam nos métodos e competências de ensino, na definição de regras e na “inconsistência” na sua aplicação e, ainda, nos estilos de relação que se estabelecem.
- “*de ordem pessoal, do professor*” que se rege por valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas que podem não se coadunar com o grupo.
- “*de ordem pessoal, do aluno*” que podem estar relacionados com interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, histórias de vida e carreira académica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogénicos.

Verificamos que os autores supracitados partilham, de uma forma ou de outra, da mesma opinião: todos estes fatores analisados tornam a questão da indisciplina complexa e de difícil resolução. No entanto, no ponto seguinte, resultado de uma revisão da literatura, deixamos alguns exemplos de medidas preventivas a adotar nas Escolas, como um importante contributo para o controlo e diminuição da indisciplina. Não é através de uma atitude passiva

que as Escolas encontraram possíveis soluções para esta problemática em estudo, mas sim adotando uma postura atenta e interventiva.

Passemos, então, em revista as medidas de prevenção propostas pelos diversos autores ligados ao estudo desta problemática.

2.5 Medidas de prevenção da indisciplina no contexto escolar

Pressionados pela crescente cobertura mediática em redor da problemática da indisciplina, segundo Ventura (2002: 45), a sociedade civil, em geral, e os educadores, em particular, têm sentido necessidade em encontrar estratégias que permitam restaurar a autoridade dos educadores e restabelecer os níveis mais elevados de disciplina em meio escolar. Este fenómeno, no entender do autor, decorre, também, da consciencialização que o aumento da disciplina em meio escolar se refletirá positivamente na ordem social mais alargada, através de uma vivência mais profunda da cidadania.

Atualmente, os nossos alunos encontram-se expostos a modelos de violência na rua, na família, nos média, sendo natural que os transportem para a escola. Por isso, é fundamental a adoção de uma política de prevenção da indisciplina que contrarie o peso destes fatores e enfraqueça a sua interação (Estrela, 2002: 12).

De acordo com vários investigadores, continua a autora, “as escolas fazem a diferença” e “os professores fazem a diferença”, residindo a diferença – no que se refere ao comportamento dos alunos – na ação preventiva ligada a um bom clima relacional e a uma boa gestão da escola e da sala de aula. Prevenção que exige atenção aos pequenos desvios para não originar um clima favorável à eclosão dos grandes desvios e, paralelamente, favoreça o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia dos alunos. Na mesma linha de pensamento, Amado e Freire defendem que “o que verdadeiramente distingue tanto os professores como as escolas face às questões disciplinares é o modo como se antecipam aos problemas, prevenindo assim as situações difíceis de gerir” (2002: 5).

Estrela e Amado (2000: 260-267) apresentam um conjunto de medidas preventivas da indisciplina ao nível da sala de aula e da escola em geral que devem ser articuladas e integradas num projeto educativo, inserido num ambiente de corresponsabilização e de iniciativa. As iniciativas terão que ser pensadas em função dos diferentes níveis, articuladas e coerentes entre si de modo sistémico, na medida em que o que acontece na aula não é independente do que se passa na escola em geral e vice-versa.

Passemos, então, a elencar as medidas preventivas sugeridas pelos autores supracitados. Primeiramente, abordaremos as medidas preventivas ao nível de sala de aula e depois passaremos em revista as medidas preventivas ao nível da escola.

Assim, como medida preventiva na sala de aula, Estrela e Amado (2000) apontam a construção de um *clima relacional assente em normas e regras*. A existência de regras de trabalho e de convívio, acompanhada de rigor e coerência na exigência e na aplicação destas, implica que o professor possua competências de liderança. Só assim é possível a criação de um clima relacional positivo. Para que isto seja exequível, é necessário um sistema de regras bem definido para se obterem os objetivos previstos, na medida em que permite ao aluno saber exatamente o que é esperado dele (Bostroom, 1991; Estrela, 1994: 82, citados por Amado, 2000).

Outra medida preventiva passa pela construção de um *clima de abertura ao aluno*. É importante a criação de um clima relacional positivo, em que as interações entre professor e aluno sejam pautadas pelos valores da dignidade, de justiça, do respeito e consideração pelo outro. O clima de abertura ao aluno, segundo Amado (2000), requer diálogo, onde a opinião do aluno é tida em conta antes da tomada de qualquer decisão.

É apontada, também, como uma medida preventiva na sala de aula o domínio de *competência técnico-pedagógica*. Um professor consegue um bom ambiente de trabalho se fizer uma correta gestão e organização das atividades, com métodos adequados e ativos, posturas apropriadas e demonstrando domínio das situações, planificação, organização e clareza de comunicação. Muitos estudos evidenciam que uma boa organização e gestão de aula leva ao sucesso escolar, à satisfação e autoconceito positivo do aluno e, inevitavelmente, à diminuição dos desvios à norma (diminuição de comportamentos desviantes) (Amado, 2000: 27).

Uma das medidas preventivas na escola passa pela adoção de uma *gestão democrática e participada*, ou seja, a gestão da escola pode e deve ser participada e partilhada por todos os seus membros. Neste modelo, a direção sabe criar distintas vias de comunicação descentralizadas, valorizar a opinião e a iniciativa de todos, inclusive do aluno. Desta forma, o aluno adere espontaneamente às normas e valores da escola e sentir-se-á como membro de uma comunidade, como já foi comprovado em vários estudos efetuados (Debarbieux, Dupuch e Montoya, 1997; Torres e Sanches, 1997; Ruiz, 1998, citados por Estrela e Amado, 2000).

Outra medida passa pela promoção da *formação permanente baseada na análise e resolução dos problemas*. Segundo os mesmos autores, a formação centrada nas problemáticas da escola deve comportar as experiências de todos, criar instrumentos conceptuais que

permitam a cada professor ser sensível ao seu próprio comportamento, ser capaz de problematizar as suas práticas e as consequências delas. É extremamente importante que os profissionais sejam agentes reflexivos.

Por último, é apontada como medida preventiva da escola a promoção de *iniciativas de intervenção na comunidade*. É importante que a escola promova uma comunicação regular com os encarregados de educação, com o objetivo final de envolver as famílias, as escolas, as associações e o poder local nos projetos educativos a desenvolver dentro e fora da escola (Villas-Boas, 1999, citado por Estrela e Amado, 2000). Contudo, os mesmos autores, baseados em diversos estudos, alertam para a dificuldade da escola em articular com o meio, devido aos diversos conflitos de competências gerados entre os dois polos. Mas, apesar destes entraves, a abertura da escola ao meio acarreta muitas vantagens, nomeadamente um maior e melhor conhecimento da população escolar.

Ainda a este propósito, convocamos o contributo de autores como Afonso (1991) e Ventura (2002) que apontam como elemento fundamental para gerir a indisciplina dos alunos a formação inicial e contínua dos educadores. Os dois autores defendem que é fundamental que as instituições de ensino superior que têm a seu cargo a formação dos futuros educadores os preparem melhor para lidar com os problemas da indisciplina. Ventura (2002: 49) alerta, no entanto, que o fenómeno da indisciplina dos alunos não se circunscreve apenas aos recém-chegados à profissão. Independentemente da experiência, continua o autor, é necessário que o educador esteja sensível para o fenómeno e saiba atuar prontamente. Neste sentido, o investimento sério e concertado nesta componente da formação é encarada como uma importante medida de prevenção da indisciplina.

Após uma revisão da literatura, para além das medidas preventivas já mencionadas, passamos a destacar outras, não menos importantes para atenuar ou neutralizar comportamentos de indisciplina. Passamos, então, a enumerar:

- Abertura dos professores ao diálogo com as famílias, em que se verifica uma partilha de conhecimentos e experiências e se adota um trabalho de parceria, com o intuito de uniformizar regras;
- Reformulação dos currículos, quando estes se revelem excessivos e desinteressantes, procurando “agarrar” os alunos à escola;
- Preocupação pedagógica dos meios de comunicação social, em procurar fomentar valores e princípios de cidadania, respeito mútuo, solidariedade e cooperação;

- Apoio aos casos com insucesso escolar através: de aulas de apoio para os alunos que necessitam, evitando que estes se desinteressem e, conseqüentemente, se envolvam em atos indisciplinados; da criação de projetos e atividades nas escolas que podem funcionar como um estímulo aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e comportamento; e da intervenção do SPO (serviço de psicologia e orientação vocacional);
- Formação do pessoal não docente, muitas vezes não qualificados e que, de forma não intencional, agravam os atos de indisciplina;
- Uniformização das regras por parte de todos os professores de forma a existir um padrão de referência daquilo que se espera dos alunos;
- Ação da escola centrada na prevenção da indisciplina e não na forma de a controlar (aposta numa abordagem preventiva e não numa abordagem meramente corretiva e sancionatória);
- Reforço dos comportamentos adequados e positivos (quadro de mérito, por exemplo), sendo fundamental o desenvolvimento da autoestima e da consciência cívica dos alunos. É importante premiar o empenho, o esforço, a dedicação e o sucesso dos alunos, quer a nível académico quer a nível de comportamentos e atitudes.

Porém, mesmo que a escola promova uma abordagem preventiva, sempre aconselhável e mais eficaz no combate à indisciplina escolar, existirão sempre desvios às normas que, pela sua gravidade e amplitude, implicam a adoção de medidas corretivas e sancionatórias.

Este reconhecimento está bem patente nos normativos legais, que passamos a analisar. Na Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro¹, que estabelece a segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, encontram-se designadas as medidas corretivas e sancionatórias. Depois de uma leitura deste normativo, encontramos no Capítulo V, alusivo à disciplina, a conceptualização/tipificação das medidas disciplinares.

Podem ser aqui enquadradas as “*medidas disciplinares corretivas*” previstas nas alíneas do número 2, do Artigo 26.º:

“*a) A advertência; b) A ordem de saída da sala de aula, e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar; c) A realização de tarefas e atividades de integração escolar, podendo, para esse efeito, ser aumentado o período de permanência*

¹ Apesar de atualmente o diploma legal acerca desta temática ser outro (DL n.º 51/2012, de 5 de setembro), optámos por manter o anterior, uma vez que o estudo foi realizado na vigência do mesmo e pelo facto do presente diploma em vigor não apresentar alterações substanciais que afetem a interpretação do nosso estudo.

obrigatória, diária ou semanal, do aluno na escola; *d*) O condicionamento no acesso a certos espaços escolares, ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a atividades letivas; *e*) A mudança de turma”.

Por outro lado, a abordagem punitiva da indisciplina, “entendida como a utilização de consequências indesejadas pelo aluno, depois deste ter manifestado um comportamento considerado inadequado pelo professor, procurando diminuir a probabilidade de ocorrência desse comportamento” (Jesus, 2003: 23), também, encontra enquadramento legal, através das “*medidas disciplinares sancionatórias*” previstas nas alíneas do número 2 do Artigo 27.º: “*b*) A repreensão registada; *c*) A suspensão por um dia; *d*) A suspensão da escola até 10 dias úteis; *e*) A transferência de escola”.

É aconselhável que este tipo de abordagem só seja utilizado como último recurso, após esgotadas todas as outras formas de controlo comportamental, uma vez que a utilização frequente deste tipo de estratégias tem um efeito de habituação e pode levar os alunos a desenvolverem atitudes de evitamento em relação ao professor (figura punitiva) ou à escola (contexto de punição) (Jesus, 2003: 23-24).

Sendo a escola uma instituição que tem como principal função a transmissão intencional do saber considerado socialmente útil (Estrela, 2002: 37), é premente que esta adote uma postura ativa na prevenção da indisciplina, envolvendo toda a comunidade (pais, alunos, professores, autarquia, outras instituições locais) no desenvolvimento de um trabalho pedagógico que permita a formação dos alunos assentes em valores de cidadania (solidariedade, cooperação, justiça, tolerância, respeito pelo outro).

Contudo, estamos cientes que, devido ao elevado grau de complexidade do fenómeno em estudo, parece não existir uma solução totalmente eficaz para a prevenção da indisciplina. O que pode resultar numa escola, não significa que possa funcionar numa outra. É necessário ter em conta um vastíssimo conjunto de fatores (sociais, humanos, pedagógicos, económicos).

3. O Diretor

3.1 Impacte da liderança do diretor no combate à indisciplina

“O exercício eficaz da liderança é largamente aceite como um elemento chave no aumento da qualidade de ensino” (Vieira, 2006:1) e, por sua vez, na boa gestão da indisciplina.

De acordo com Bolman e Deal (2003), citados por Redondo (2011: 31), a definição do conceito de liderança suscita algumas dificuldades, no sentido em que se trata de um conceito abstrato que ganha diferentes significados, pois é apreendido por cada pessoa de modo diferente. É nesta perspetiva que os mesmos autores falam em diferentes “imagens de liderança” que muitas vezes estão ligados aos conceitos de gestão, autoridade e poder. Contudo, é importante não confundir conceitos. Liderança é um elemento de motivação e não apenas uma forma de controlo (gestão), uma vez que a essência da liderança reside na relação entre líderes e subordinados, através de um processo dinâmico de influência entre as duas partes.

Grint (1997: 1) acrescenta que a essência da liderança se prende com a capacidade de estabelecer relações dentro do grupo, sendo indefinível se o líder é quem condiciona os diferentes elementos do grupo ou se é condicionado pelo grupo.

A este respeito, Yukl (1994: 18) refere que a maioria das definições de liderança assume que existe um processo de influência que pode ser exercida por um determinado membro de um grupo sobre os demais elementos do mesmo, no sentido de estruturar as atividades e relações do grupo ou organização. Neste sentido, “a liderança não seria mais do que o exercício do poder por parte de um ator sobre um grupo” (Jesuino, 1987: 8, citado por Alves, 1999: 28).

A investigação recente sugere que a liderança que se diferencia positivamente tem base formal e assenta, simultaneamente, na liderança partilhada (Mulford, 2003). A este respeito, Costa acrescenta que os líderes são confrontados com “novos desafios de atuação no sentido de uma liderança colaborativa, colegial e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais e exercendo-se em conjunto com estas” (2000: 29).

Leithwood (2002: 6, citado por Vieira, 2006: 10-11) resume os aspetos essenciais da liderança escolar na atualidade:

"Não importa a natureza específica da mistura eclética de políticas e normas enfrentadas por uma escola, a liderança eficaz incluirá sempre, por exemplo, equipas de consciencialização que devem responder de forma compreensiva às políticas

imanadas pelos governos. Incluirá, também, o apoio individualizado aos funcionários, desafiando-os a pensar de forma crítica e criativa sobre as suas práticas, a construção de uma cultura colaborativa e o desenvolvimento de estruturas que envolvam os pais na educação dos seus filhos".

Foqemo-nos, então, na liderança assumida pela direção. A este respeito Alves (1999: 39), baseando-se no trabalho de Kurt Levin, aponta três estilos de liderança: o estilo autoritário, o democrático e o “laissez-faire”.

Num **estilo autoritário** o diretor

“determina a política da escola, as estratégias gerais, dispensa mecanismos e processos de participação, orienta a sua ação através de dispositivos de submissão pessoal e normativa” (Alves, 1999: 39).

O **estilo democrático** caracteriza-se

“pelo incentivo à participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização” (Alves, 1999: 39).

Por último, no **estilo “laissez-faire”** assiste-se a

“uma diluição do poder de líder, escassos ou nulos procedimentos avaliativos da eficiência e eficácia do trabalho desenvolvido, um apagamento do líder formal” (Alves, 1999: 39).

Vários estudos demonstram que a liderança ao nível da escola tem impacto no clima organizacional (Hallinger e Snidvongs, 2005, citados por Vieira: 2006: 9). Os investigadores descrevem que os responsáveis escolares, que exercem uma liderança que contribui para a efetividade da escola, têm a capacidade de influenciar mudanças nas mesmas, uma vez que:

- Criam uma visão partilhada e uma missão para a escola (Senge et al, 2003);
- Reestruturam a organização formal da escola, nomeadamente através da realização de horários de alunos e professores e organização de turmas, no sentido de promover a eficácia pedagógica e melhorar a colaboração entre docentes, assim como os processos de comunicação e decisão (Hallinger e Heck, 1997; Leithwood, 1994);
- Fornecem incentivo e apoio individualizado para o desenvolvimento de competências de ensino-aprendizagem dos docentes (Leithwood e Jantzi, 1999; Blase e Blase, 2002);
- Reformulam a cultura organizacional da escola, no sentido de enfatizar normas de trabalho cooperativo e aprendizagem contínua (Hallinger e Heck, 1997; Senge et al, 2003).

Contudo, achamos pertinente deixar aqui o alerta de Pashiardis, Costa, Mendes e Ventura (2005: 587) quando referem que “a eficácia de um líder está dependente de como os outros o veem a ele/ela como um líder”. Ou seja, continuam os autores, parece existir uma concordância geral entre os professores e o diretor a respeito da visão que o diretor tem de si mesmo e a percepção que os professores têm dele. Daí ser importante que os investigadores fiquem atentos quando estão a recolher e a interpretar os dados.

Retomando a temática, em educação, a liderança deve assentar em valores, devendo a influência dos diretores regular-se por valores morais. Como explica Crane (2000: 23),

“liderança moral inclui gerir uma escola eficientemente, mas, também, é crucial que os líderes se preocupem com as pessoas, demonstrem tolerância e generosidade, liderem por inspiração e exemplo, em vez de adotarem um estilo de gestão autoritário”.

Em suma, as relações estabelecidas entre o diretor e os demais atores educativos devem fundamentar-se em valores morais. É fundamental a criação de um ambiente de trabalho onde a interação entre os seus membros se baseie no diálogo, na responsabilização, na colaboração, na aproximação e confiança entre os diferentes atores educativos e no respeito pela individualidade de cada um (Amado, 2000).

Nesta linha, Costa defende que

“a liderança escolar (...) deverá desenrolar-se no sentido da revitalização da democracia e da participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo assim uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão coletiva” (2000: 29).

3.2 Expectativas em relação ao papel do diretor no que diz respeito à indisciplina

A evolução tecnológica e a constante mutação da sociedade fazem com que os atores educativos enfrentem diariamente novos desafios. É dentro deste cenário que aos diretores de escola é-lhes exigido o desempenho de outros papéis para além da figura de “autoridade máxima da escola”, no que concerne à indisciplina (Nogueira, 1992: 58).

A esse respeito, Leithwood et al (2002, citados por Vieira, 2006: 9-10), tendo por base a literatura e a análise de padrões (*standards*) de liderança escolar estabelecido oficialmente em vários países (Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido e EUA), identificam mais de uma centena de práticas da responsabilidade dos diretores escolares, organizadas em oito grupos: missão, visão e objetivos; cultura de escola; políticas e procedimentos; organização e recursos;

professores; programas e instrução; relações escola-comunidade e recolha de informação e tomada de decisões.

Já na opinião de Guerra (2002: 158-159), podemos classificar em dois grandes grupos as tarefas desempenhadas por um diretor escolar. Por um lado, temos as *tarefas pedagogicamente pobres*: controlar os professores, cumprir toda a burocracia, garantir a ordem, representar a instituição, exigir o cumprimento, consertar os estragos, impor castigos, substituir os ausentes, zelar pela limpeza. Por outro, temos as *tarefas pedagogicamente ricas*: coordenar todo o projeto educativo, estimular os professores, incentivar o aperfeiçoamento, implantar espírito de equipa coeso, investigar sobre a prática, favorecer um clima positivo, desenvolver os valores, impulsionar o entusiasmo, ajudar quem precisa.

Nogueira (1992: 61) defende que o diretor pode criar, permitir ou colaborar para a abertura de novos espaços, necessários para a discussão e reflexão de assuntos pedagógicos da escola. Na sua perspectiva, o diretor imprime um estilo de funcionamento, determinando muitas vezes as ações, os limites e a flexibilidade na resolução das tensões no âmbito escolar.

Os diretores constituem, por isso, pedras angulares na conceção do marco disciplinar e na criação do ambiente de aprendizagem. Contudo, privados frequentemente das funções mais importantes (orientar, facilitar, coordenar, sugerir, ajudar, pensar...), concentram-se naquelas de menor poder educativo (administrar, controlar, exigir, reparar, castigar...) (Guerra, 2002).

De acordo com o mesmo autor, uma das suas funções mais frequentes é estabelecer a ordem e solucionar conflitos. Ele é considerado o responsável pela ordem e é a ele que os descontentes acorrem para pedir contas (Idem: 230).

Essa ordem consegue-se mediante dispositivos e normas institucionais, umas negociadas ou pactuadas com os alunos, mas a maioria impostas. Contudo, fica o alerta de Guerra:

“Obter a disciplina de fora para dentro e de cima para baixo levaria, no melhor dos casos, a uma ordem meramente externa, repressiva que se tentaria desprezar desde que não se corresse o risco de pagar um preço demasiado alto por isso. Definitivamente, não é a disciplina que gera um bom ambiente de aprendizagem, mas antes um ambiente favorável que trará consigo a disciplina, o respeito e a colaboração” (2002: 230-231).

Devido ao aparecimento de muitos problemas inesperados, cada vez mais é exigido ao diretor que se debruce sobre questões pedagógicas, levando, conseqüentemente, à premente necessidade de mudanças sobre o seu papel. Essas mudanças são, muitas vezes, exigidas pelos

próprios atores educativos (professores, pais, EE, alunos) quando solicitam a colaboração do diretor na resolução de questões disciplinares (Lima, 1992: 118, citada por Correia, 2007b: 56).

Nesta perspetiva, o papel do diretor não passa apenas pelo exercício da sua função burocrática ou administrativa, passa, também, pelas ações que realiza junto da comunidade educativa, onde participa e intervém no processo de ensino-aprendizagem, como é o caso da indisciplina.

Desta forma, para que a indisciplina não se torne num problema, é necessário, entre outros elementos, que os atores educativos estejam preparados para atuarem de forma a preveni-la, onde o diretor da escola assume um papel de mediador e articulador deste plano de prevenção. No entanto, assiste-se frequentemente, por parte dos agentes educativos, à intervenção direta na indisciplina do que à intervenção preventiva da mesma (Garcia, 2001: 377, citado por Correia, 2007b: 56-57).

Porém, não é tarefa fácil para os diretores tratar de perto os problemas de carácter pedagógico (como por exemplo a indisciplina), uma vez que são muitas as exigências burocráticas por parte do sistema educativo que lhes “rouba” muito do seu tempo. Muitas vezes, os diretores transformam-se em controladores da situação, mais do que impulsionadores, coordenadores e dinamizadores de importantes experiências de aprendizagem.

Estes constrangimentos levam a que muitas vezes as medidas de combate à indisciplina, como já foi referido anteriormente, sejam de carácter momentâneo, não possibilitando a aposta em ações que envolvam toda a comunidade escolar.

Na senda de Guerra (2002: 231), o diretor mantém uma rede de relações extensa e variada, que nem sempre se mantém coerente e funcional. Há ocasiões em que se mostra exigente com os professores e benevolente com os alunos, ou vice-versa, criando situações conflituosas. Os alunos veem no diretor o defensor dos seus direitos, já que é considerado como uma autoridade que os defende do poder injustamente exercido pelos professores. Noutros casos, o diretor é considerado como defensor dos professores, como a autoridade que sempre apoia e assegura a autoridade do professor, seja qual for o modo como ela é exercida. O plano de exigência com os alunos não corresponde ao tipo de atitude que mantem com os professores.

É de salientar, também, que o diretor encontra-se numa posição institucional complexa, na medida em que está colocado permanentemente entre dois focos de pressão: é um dos professores que representa a comunidade educativa e, simultaneamente, é um representante da

Administração Central responsável por garantir um bom funcionamento da escola. Guerra (2002: 159) sintetiza a intervenção diretiva de dois modos:

- O diretor como representante da comunidade educativa: desta perspectiva, olha exclusivamente para os membros da comunidade e são estes que deve atender e fortalecer no discurso das exigências, das explicações, das críticas, das demandas.
- O diretor como representante da Administração: os gestores, os inspetores, os políticos (às vezes o próprio diretor e a comunidade educativa) entendem que a função de quem dirige é exigir o cumprimento da lei, transmitir as instruções, controlar os profissionais. Digamos que esta forma de gestão está direcionada para o topo. Têm que satisfazer as exigências dos seus superiores, têm que exigir aos inferiores o cumprimento das suas obrigações.

A este respeito, Pashiardis, Costa, Mendes e Ventura (2005) são da opinião que, numa estrutura administrativa centralizada como é o caso do sistema educativo português, os diretores, tendencialmente, exibem um perfil de desempenho que se aproxima mais a um gestor que cuida da gestão do dia-a-dia das operações da escola. Os diretores da escola portuguesa, continuam os autores, dão a impressão que seguem, principalmente, instruções vindas da macroestrutura (Ministério da Educação), em vez de serem líderes pró-ativos e inovadores da unidade escolar.

Na escola, ainda hoje, alguns professores esperam que o diretor resolva ou apresente solução para os problemas de indisciplina. Ainda há professores que esperam que o diretor e a equipa pedagógica, perante atos indisciplinados do aluno, utilizem métodos meramente punitivos. Para estes professores persiste a visão de que a disciplina é automática, sustentada pela imposição e obtida através da rigidez e do controlo dos comportamentos dos alunos, sendo estabelecida e mantida pelo diretor da escola. Os mesmos esquecem-se que também eles fazem parte do processo e a negação do seu compromisso não contribui, de forma alguma, para encarar o problema (Correia, 2007a).

Desta forma, o diretor não é aquele que pensa por todos e para todos, que responde por tudo, que tem de motivar e estimular os profissionais, que controla, manda e exige. Antes, é quem coordena uma equipa de profissionais, ajuda e torna possível (Guerra, 2002: 161).

Nos dias que correm, o modelo de democracia deveria estar bem enraizado nas nossas escolas, sendo preponderante o respeito pelas opiniões e pelas diferenças. Assim, a democracia na escola seria expressa pela negociação de regras de conduta, contratos pedagógicos e todas as formas de convivência, em que configurem o respeito mútuo, elencados e criados por todos os sujeitos da escola, e não da forma como ainda ocorre, onde se espera que o diretor e a

equipa pedagógica resolvam os problemas disciplinares. Salientamos que construir, estabelecer e refletir normas de resolução dos problemas disciplinares é da responsabilidade de toda a comunidade escolar (Correia, 2007a).

Resumindo, a “chave do sucesso consiste em ajudar a equipa a elaborar, planificar, desenvolver e avaliar um projeto educativo rico e coerente (Guerra, 2002: 160).

3.3 Enquadramento legal dos Agrupamentos de Escola e competências dos diretores

O sistema educativo português, segundo vários autores (Lima, 1998; Barroso, 1992; Guerra, 2002; Pashiardis, Costa, Mendes e Ventura, 2005; entre outros), padece de uma forte visão centralista, sendo o quadro normativo muito vasto e regulador de todos os aspetos da vida escolar. Desta forma, faremos referência aos documentos legais que se revelaram mais pertinentes no processo de formação dos agrupamentos de escola e, conseqüentemente, de reformulação de modelos de gestão e administração escolar.

Em 1991, é aprovado um “novo modelo de administração e gestão escolar” (DL n.º 172/91, de 10 de maio), implementado a título experimental num número limitado de escolas. Este diploma tem como grandes princípios a representatividade, a democraticidade e a integração da comunidade. Propõe os órgãos de direção (com representantes da comunidade), administração e gestão (constituído por docentes e não docentes): Conselho de Escola, Diretor Executivo, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo, Coordenador de Núcleo (Artigo 5.º).

Em 1998, é aprovado um novo “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (DL n.º 115 – A/98, de 4 de maio), com alterações pontuais em 1999, decretadas pela Assembleia da República (Lei n.º 24/99, de 22 de abril). Este normativo mantém alguns princípios do modelo experimental anterior (representatividade, democraticidade, autonomia, responsabilidade), porém, agora alargado a todas as escolas. A estrutura organizacional do quadro de gestão é constituída pelos seguintes órgãos: Assembleia, Conselho Executivo ou Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo (Artigo 7.º). Neste decreto, os dois órgãos mais influentes, ao nível da gestão, são a Assembleia de Escola e o Conselho Executivo ou Diretor.

A partir de 2000, através do Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, inicia-se um processo de reordenamento da rede educativa, agrupando estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, designados por *agrupamentos de escolas*, no intuito

de anular situações de isolamento e de dispersão de estabelecimentos de pequena dimensão. “O agrupamento de escolas representa uma unidade organizacional”, com órgãos próprios, com projetos pedagógicos comuns e articulados e percursos educativos integrados. O regime de autonomia aplica-se igualmente aos agrupamentos de escolas. O PEE, o RI e o PAA constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas.

Após uma década de grande controvérsia em redor desta problemática, o programa do XVII Governo Constitucional identificou como medida prioritária a revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas “no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes” (DL n.º 75/2008, de 22 de abril). São os seguintes os órgãos de direção, administração e gestão: o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Assim, no enquadramento legal, de entre as “competências” da “direção” destacam-se: elaborar o RI e o PAA e submetê-los à aprovação do conselho geral, ouvido o conselho pedagógico; submeter à aprovação do conselho geral o PEE elaborado pelo conselho pedagógico; gerir pedagógica e administrativamente a escola, tendo em conta os princípios definidos pelo conselho pedagógico, nomeadamente, quanto ao regime de funcionamento, constituição de turmas, elaboração de horários, distribuição de serviço docente e não docente, designação dos coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar e dos departamentos e dos diretores de turma, execução das atividades no domínio da ação social escolar e celebração de protocolos e acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, entre outras.

Compete ainda ao diretor representar a escola, exercer o poder hierárquico relativamente ao pessoal docente e não docente, exercer o poder disciplinar em relação aos alunos e atuar no domínio da avaliação do pessoal docente e não docente. O diretor detém, também, competências ao nível da gestão e organização de recursos materiais e humanos.

No entanto, é importante não esquecer que o diretor, como anteriormente foi referido no subcapítulo destinado ao conceito de liderança, detém ou deve ter competências de liderança, decorrentes da necessidade de comunicar com diferentes organizações, instituições e parceiros (internos e externos), da necessidade de motivar os professores para que pensem, desenvolvam, participem e implementem atividades e projetos importantes para a escola e da capacidade para o diálogo e gestão de conflitos resultantes das interações no meio escolar.

4. A construção da disciplina no âmbito do Projeto Educativo de Escola

4.1 O Projeto

A palavra “projeto” foi usada pela primeira vez no séc. XVI e deriva do Latim *projicere* (lançar para a frente). A raiz latina sugere, por isso, movimento, uma trajetória, uma relação exata com espaço e tempo. O processo implicado envolve um ponto de partida, utilizado como base, de onde um indivíduo se lança para a frente, em direção a um objetivo.

Segundo Barbier (1993: 47), a própria origem da palavra alude para o futuro, pois é projetado o que se pretende concretizar, ou seja, é uma antecipação da concretização.

Projeto pode, então, ser definido como uma atividade individual ou coletiva que é cuidadosamente desenhada e planificada para atingir um fim particular. Por isso, um projeto não é um sonho, mas um sonho que se realiza pode ser um projeto. Assim, projeto encarado como “palavra mágica e cheia de promessas, parece ocupar o essencial do *campo da renovação* das práticas sociais.” (Barbier, 1993: 19).

4.2 Enquadramento teórico do Projeto Educativo de Escola

Os projetos constituem uma das modalidades mais conhecidas no que diz respeito ao planeamento, organização e gestão do trabalho nos contextos educativos, porém, o trabalho de projeto não pode ser visto independentemente do contexto organizacional em que decorre e dos modos e conceções de que as organizações escolares funcionam e são percecionadas (Costa, 2007: 97).

Não existem estabelecimentos de ensino iguais, cada escola enfrenta problemas distintos como resultado de contextos diferentes, e torna-se despropositado impor a todo o universo escolar regras que só fazem sentido para uma parte do universo contemplado. Desta forma, o Projeto Educativo de Escola (PEE) revela-se um instrumento que deve refletir, implícita ou explicitamente, um determinado paradigma educacional associado ao contexto sociocultural da escola e é instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino. A este respeito, Barroso (1996) considera que a construção da identidade de uma escola, assente em estratégias diferenciadoras, encontra no projeto educativo um lugar privilegiado da sua expressão.

Desta forma, propomos uma incursão pela bibliografia, no sentido de analisar as várias interpretações do conceito de projeto, no âmbito restrito da educação, e da evolução que o mesmo tem sofrido ao longo dos anos.

Segundo Barroso, o projeto educativo formaliza-se num:

“documento orientador da ação da escola, onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, e dos valores perfilhados, no quadro das competências e funções que lhe são atribuídas” (1992: 30).

A este respeito, Macedo entende o PEE

“como a referência que traduz os valores, intenções, necessidades e as aspirações da comunidade educativa da escola. Ao mesmo tempo que corresponde à opção por um modelo educativo, à opção por uma lógica que dê coerência ao funcionamento da escola” (1995: 113-114).

A este propósito, Costa define Projeto Educativo como um:

“Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa.” (1997: 56)

Numa tentativa de clarificar este conceito, Costa (1997: 59-60) designa como áreas dominantes de intervenção do projeto educativo a *planificação* da ação educativa (documento de planificação estratégica) e a construção da *identidade* própria de cada estabelecimento de ensino (instrumento de desenvolvimento e de afirmação da identidade organizacional de cada escola).

Por conseguinte, a cada escola é dada uma autonomia relativa para que possa definir uma identidade própria, uma certa individualidade. Porém, essa autonomia só fará sentido se cada escola, de forma irrepitível, apostar na construção de um PEE partilhado. Desta forma, o PEE apresenta-se como o instrumento que permite à escola orientar as suas ações internas de forma coerente e aumentar a sua visibilidade. Promove, também, uma cultura de participação, assente sobre os princípios de negociação e de partilha (Teixeira, 1995: 80). Neste contexto, Beatriz Canário (1992: 116) refere que a “participação é o motor do projeto, na medida em que permite produzir toda a energia que a realização do projeto consome”. Verificamos, portanto,

que o PEE pode constituir-se num referencial de valores autenticamente comuns. Contudo, na opinião de Alves, o PEE só será exequível “se os atores do projeto tiverem consciência do (novo) quadro político e organizacional em que a escola se insere e se se dispuserem a uma ação investigativa que revele a complexidade dos modos possíveis da ação educativa” (1999: 61). Só assim é que o PEE se pode transformar num documento orientador de toda a atividade escolar, baseado em processos de ação coletiva, parcialmente determinados por dados estruturais.

O PEE pode, também, ser analisado como um documento facilitador da organização de dinâmicas de mudança na escola e de aprendizagens com sentido. É um instrumento de concretização e de gestão da autonomia da escola, quando é concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspetivas e posições diversas (professores, alunos, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social (Leite, 2001: 11). Contudo, fica aqui o alerta de Canário: “Não é possível conceber, descrever ou interpretar práticas de efetiva articulação da escola com a comunidade local, sem recurso a três palavras-chave: *autonomia, diversidade, projeto*” (1992: 82).

Na mesma linha de pensamento, Barroso (1992: 19-20) adverte que um projeto educativo pode trazer um real benefício às escolas, mas não se trata de uma panaceia para os seus problemas. Por isso, para conhecer as suas potencialidades e os seus limites é importante situá-lo num contexto mais técnico, enquanto fase do próprio processo de planificação e gestão de uma organização.

Ainda segundo o mesmo autor, o projeto educativo consiste num “projeto global que orienta a organização, a gestão e o funcionamento da escola na diversidade das suas estruturas e funções” (Idem: 23).

Analisando todas estas perspetivas acerca do conceito de PEE e apoiados na perspetiva de Afonso (2006: 104-105), verificamos que, de uma forma ou de outra, todos os autores apontam o PEE como um documento *referenciador* de identidade escolar e *revolucionador*, quando se assiste à transformação da dinâmica interna e externa de uma comunidade educativa.

Deste modo, o PEE é encarado como um documento *referenciador*, quando revela as finalidades e valores escolhidos pela escola, tendo como referência a sua cultura e idoneidades criativas de todos os intervenientes educativos. Aqui, o PEE anuncia não só as intenções pedagógicas, culturais e humanas da escola, como também indica se os valores e princípios

escolares privilegiados relevam a vertente social, cultural, política, religiosa ou profissional (Idem).

É um documento *revolucionador*, quando admite novas formas de atuação na vida escolar, ao pressupor uma construção conjunta, participada e partilhada por parte de todos os atores da comunidade educativa (Ibidem). O PEE consiste num instrumento impulsionador da convivência democrática na vida escolar e promove a abertura da cultura e dos objetivos escolares à comunidade envolvente. Isto só é possível se o PEE for construído tendo em conta os princípios legais e se respeitar as opiniões de todos os agentes educativos.

Parafraseando Beatriz Canário (1992: 132), um bom PEE é «o que mobiliza um máximo de intervenientes»; o que possibilita a afirmação da personalidade própria da escola»; «o que é realizável» graças à «utilização correta e eficaz dos recursos existentes, ainda que insuficientes»; «o que possibilita o crescimento pessoal de todos e o crescimento profissional dos professores, através do trabalho em equipa e da formação mútua»; e o que se transforma (avaliação frequente e rigorosa), permitindo introduzir as reorientações necessárias à renovação do seu vigor e eficácia.

Para terminar, fica o aviso da mesma autora,

“o bom projeto de uma escola, transportado para outra escola será certamente um mau projeto, pois não está de acordo, quer com o contexto, quer com as motivações nela existentes” (Idem).

4.3 Enquadramento legal do Projeto Educativo de Escola

O PEE surgiu na década de 80, inspirado no modelo francês e espanhol. Era já visível “a preocupação das autoridades escolares em associarem o reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino à elaboração e execução de um projeto educativo” (Barroso, 1992: 18).

A LBSE já falava em descentralização e desconcentração dos serviços, embora ainda de uma forma indireta, sem nunca referir a noção de projeto educativo de escola. Porém, só em 1987 é que o assunto sobre a autonomia ganha força, através do próprio programa do governo, o qual deu origem ao DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro – conhecido como o *decreto da autonomia*. Todavia, o diploma “não passa, no essencial, de uma declaração de intenções gerais sobre a necessidade de as escolas desenvolverem um “projeto educativo” e de um inventário de atribuições e competências avulsas” (Barroso, 2004: 56-57).

Assim, o primeiro diploma legal a fazer referência ao PEE, como expressão material e concretização da autonomia da escola, foi o DL n.º 43/89, de 3 de fevereiro, podendo ler-se no seu preâmbulo que:

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

Neste mesmo diploma aparecem intimamente ligados os conceitos de projeto educativo, autonomia e participação.

“Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo. (...) O projeto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares” (DL n.º43/89, Artigo 2.º, alíneas 1 e 2).

É um facto que o PEE consiste num documento onde o cruzamento dos conceitos de autonomia e de participação é bem visível. Sobre isto, Carvalho e Diogo (2001: 54) reiteram: “Autonomia, desde logo porque só um ser autónomo pode projetar-se a si mesmo” e participação porque o PEE é o “resultado dos consensos que a comunidade educativa estabeleceu no debate democrático acerca do caminho a seguir”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Nóvoa (1992: 33) refere que a participação é crucial para o desenvolvimento do projeto e deve ser conjunta e concertada, exigindo a contratualização entre as pessoas envolvidas. Podemos, portanto, afirmar que o PEE é mais um instrumento que permite o aumento da autonomia das escolas. Dentro do mesmo contexto, Beatriz Canário defende que “Projeto educativo e autonomia da escola são duas realidades indissociáveis” (1992: 109).

Acrescente-se o Despacho n.º 8/SERE/89, de 3 de fevereiro, onde se pode ler que compete ao Conselho Pedagógico “Desencadear ações e mecanismos para a construção de um projeto educativo de escola” e “apresentar ao conselho pedagógico, sob a forma de proposta, (...) os projetos educativos e de investigação pedagógica, de âmbito local e regional, e proceder ao respetivo acompanhamento” (Despacho n.º 8/SERE/89, I – Conselho Pedagógico, Âmbito e composição, ponto 3.11 e 14).

Na mesma linha, no DL n.º 172/91, de 10 de maio, pode ler-se no seu preâmbulo que o modelo de gestão em vigor “Garante, simultaneamente, a prossecução de objetivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projetos educativos próprios”. Neste normativo legal, é reconhecida à escola a competência para elaborar e aprovar um PEE (DL n.º 172/91, Artigo 8.º e 32.º).

Também, o DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, devido à premente necessidade em alterar e concretizar o regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos de educação, alerta para a importância da autonomia e descentralização na democratização, igualdade de oportunidades e qualidade do serviço público de educação. Assim, a autonomia aparece definida como:

“o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, Capítulo I, Artigo 3.º, alínea 1).

Neste mesmo normativo legal, o PEE aparece definido como um:

“documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”.

É igualmente importante fazer referência ao Despacho nº 13 313/2003, de 13 de junho, (Ordenamento da rede educativa em 2003/2004), o qual alerta para a premente necessidade da concretização do processo de agrupamento de escolas. Aqui, os Projetos Educativos são mais uma vez referidos:

“No ano letivo de 2003-2004 serão mantidos os projetos educativos e curriculares em curso nas diferentes subunidades pedagógicas, sem prejuízo do trabalho a desenvolver pelos diferentes órgãos e estruturas de orientação educativa no sentido da identificação dos problemas socioculturais e das aprendizagens e do desenho das linhas mestras da ação educativa a desenvolver no território do novo agrupamento, constituindo as bases do projeto educativo comum, contextualizado e coerente, deste novo agrupamento.” (Despacho nº 13 313/2003, ponto I, alínea f).

Mais recentemente, no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, o projeto educativo é mais uma vez referido:

“a) «Projeto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (DL n.º 75/2008, de 22 de abril, Capítulo II, Artigo 9.º, alínea 1).

Após uma análise detalhada dos normativos legais acerca do PEE, verificamos uma amálgama (sobreposição/duplicação) de documentos pouco estruturados, dando origem a alguma instabilidade no processo de construção de um PEE. Citando Costa, PEE é um:

“documento ancorado no formalismo organizacional da escola que não é objeto de uma discussão e negociação participada de opções de desenvolvimento organizacional, debilmente articulado quer com os outros documentos da escola, composto por um conjunto de metas e pressupostos vagos, não constituindo, por isso, um documento estratégico de orientação da ação organizacional” (2007: 90-91).

4.4 PEE: um instrumento ao serviço da disciplina escolar

Os diferentes intervenientes da comunidade educativa, através de um trabalho de parceria, em várias dimensões, podem estudar, planear, propor e pôr em prática várias estratégias e criar variados instrumentos para minimizar os atos e efeitos indisciplinados do contexto escolar.

Por isso, o PEE, a sua operacionalização no RI e os Subprojectos da escola podem dar um grande contributo para a minimização dos efeitos indisciplinados, através da clara identificação das prioridades e necessidades do Agrupamento de Escolas (autodiagnóstico). Desta forma, para o pleno desenvolvimento do processo de construção da cidadania, o PEE, como documento favorecedor de planificação estratégica, pode contribuir para a construção da disciplina escolar.

Hodiernamente, a escola é encarada como uma organização, uma unidade social com identidade própria, comportando responsabilidades sociais que se refletem no seu modo de funcionamento. A escola é uma organização onde coabitam indivíduos com as suas próprias

regras, opiniões, valores, hábitos, competências (multiculturalidade). Desta forma, é imprescindível o desenvolvimento de uma gestão escolar estável, um acompanhamento central e local adequado e uma liderança democrática para melhorar as práticas educativas e criar condições de boa convivência e disciplina escolar. É igualmente importante que todos os atores educativos estejam conscientes que desempenham um papel ativo na construção do sucesso educativo dos alunos.

A respeito destas considerações, convocamos o contributo de autores como Carvalho e Diogo que, no seu estudo sobre o Projeto Educativo, definem a escola como um espaço educativo que constitui um “sistema complexo de comportamentos humanos que devem ser analisados a partir da clarificação dos diferentes atores, instituições e espaços” (2001: 23). Assim, cabendo à escola educar os seus alunos em todas as suas vertentes, não pode esquecer-se ou desinteressar-se em contemplar uma educação para os valores.

Verificamos, portanto, que a educação cívica está muito presente na vida escolar, sendo encarada como um dos fatores que permite a integração de todos os membros da comunidade educativa. Neste sentido, as regras de convivência e as regras disciplinares devem ser devidamente enquadradas numa dimensão relacional e temporal concreta, – contempladas no RI – tendo sempre em conta a escola e o contexto em que esta se insere, de forma a afiançar o assentimento das regras de conduta por parte de todos os elementos da comunidade educativa.

Assim, cada indivíduo, ao inserir-se de forma ativa na comunidade educativa, sentir-se-á parte integrante desta, aceitando as regras e normas da mesma. As particularidades de cada escola – recursos humanos e materiais, contexto envolvente, problemas pilares, estratégias – dão origem à demarcação da sua identidade. Esta identidade de escola pode ser definida “como um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de atuar que configuram, constroem e reconstroem a escola” (Teixeira, 1995: 78-79).

Por conseguinte, a escola deve ser compreendida como uma organização onde tudo é pensado e concretizado coletivamente, sendo a cultura de escola determinada pelo seu PEE que orientará toda a atividade escolar. Este último surge como um documento *referenciador* dos valores, identidade, intenções, necessidades e aspirações dos atores educativos (Macedo, 1995: 79).

Neste sentido, segundo Galvin (1999: vi), citado por Ventura (2002: 47), a sala de aula não pode ser encarada como uma ilha e todas as estratégias aí desenvolvidas só terão sentido e só poderão surtir efeito caso estejam inseridas no contexto global da política de gestão desenvolvida no estabelecimento de ensino. A articulação, numa perspetiva tanto quanto possível holística, tem de existir, também a este nível, entre os diferentes educadores e entre

estes e os elementos dos órgãos de gestão. Esta articulação só será viável através da construção de um PEE, onde são delineadas as grandes metas a atingir e a forma como as atingir de forma sistémica.

A este respeito, Ventura (Idem) deixa-nos uma questão: “Quanto fazem um diagnóstico da sua situação no que respeita à indisciplina e realizam atividades consequentes de prevenção, remediação e de *follow-up*?”

Naturalmente que o processo de diagnóstico e monitorização, por si só, não é suficiente para lidar com a questão da indisciplina dos alunos. O mesmo autor identifica como pedra angular da estratégia dos educadores a este propósito os modelos ou procedimentos de prevenção, nos quais podemos incluir, a nosso ver, o PEE e todos os subprojectos a ele inerentes. No fundo, trata-se de conceber um conjunto de estratégias concertadas que contribuam para a criação de um ambiente de trabalho agradável, positivo, que se constitua como uma *vacina*² contra a indisciplina dos alunos. Para conseguir isso, impõe-se uma “melhoria contínua da participação e da comunicação de todos os membros da comunidade educativa” (Casamayor, 2000: 6, citado por Ventura, 2002: 49).

Por conseguinte, é fundamental que cada escola tenha o seu PEE adaptado à sua realidade, aos seus alunos, ao seu corpo docente e ao seu contexto. Consiste, portanto, num documento formal onde se encontram as linhas orientadoras da escola, pensadas, desenvolvidas, executadas e conhecidas por toda a comunidade escolar. Deverá, também, ser flexível, adaptável e, fundamentalmente, impulsionador de práticas inovadoras.

Desta forma, as escolas devem ser sensíveis no que diz respeito a esta problemática e desenvolver esforços concertados, no âmbito do seu PEE, para prevenir/combater este fenómeno. Cabe à escola equacionar e resolver esta questão, através de várias estratégias que passam por desenvolver nos alunos o gosto pela escola, fazendo com que eles se sintam parte integrante da mesma, apostar em espaços lúdicos variados, de forma a ocupar os alunos, indo ao encontro dos seus interesses e motivações e criando uma dinâmica própria da Escola.

Parafraseando Ventura,

“Com o processo de socialização crescentemente atomizado através da pluralidade, por vezes contraditória, de concepções e formas de estar que a um ritmo vertiginoso chegam ao conhecimento de todos, é cada vez mais necessário que as nossas crianças e os nossos jovens sejam ajudados a pilotar equilibradamente em tal complexidade. Essa responsabilidade é de todos nós” (2002: 51).

² Vocábulo utilizado por Ventura (2002).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Opção Metodológica

“A investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 15).

Neste capítulo, procurámos apresentar os procedimentos elaborados que nos permitiram abordar a realidade em estudo, suportados por uma breve revisão de literatura na área da investigação em Ciências Sociais.

Assim, partiremos duma definição de metodologia e de método para chegarmos ao método de estudo usado. Faremos ainda uma abordagem das técnicas de recolha e tratamento de dados, a saber: análise documental e entrevista, e caracterizaremos a amostra, o meio envolvente da escola em estudo e, ainda, os seus recursos humanos.

1.1 Metodologia – O que é?

A palavra Metodologia é ambígua, aparecendo a maior parte das vezes associada quer aos métodos científicos, quer às técnicas de investigação.

A metodologia, como refere Martins (1996), é a organização crítica da investigação, ou seja, a metodologia insere-se no primeiro nível de intervenção no processo de operacionalizar o conceito, funcionando como “prática crítica de investigação (...) articulada com uma teoria de referência, que comanda o desenrolar dos processos de produção de conhecimentos” (Almeida e Pinto, 1995: 58).

Podemos, assim, dizer que:

“A *metodologia* consistirá na análise sistemática e crítica dos pressupostos, princípios e procedimentos lógicos que moldam a investigação de determinados problemas sociológicos. Situam-se aqui as questões relacionadas com a estratégia de pesquisa a adotar em referência e *adequação* a certos objetos de análise e em ordem à relação e integração dos resultados obtidos através do uso das técnicas” (Lima, 2000: 11-12).

A metodologia adotada terá uma finalidade de tipo descritivo e interpretativo. Como referem Bogdan e Biklen (1994: 67), “o objetivo principal do investigador é o de construir

conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão”.

Desta forma, o presente trabalho enquadra-se numa metodologia qualitativa de investigação, em que a subjetividade faz parte da própria interpretação/compreensão e onde “*a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*” (Idem: 47). Privilegiamos, assim, a compreensão dos comportamentos por parte dos sujeitos, descrevendo pormenores da informação recolhida.

Os mesmos autores são da opinião que “*os investigadores qualitativos interessam-se mais pela procura do que simplesmente pelos resultados ou produtos*” (Ibidem: 49).

1.2 Método

Etimologicamente a palavra método encontra-se associada a um caminho a seguir, ou seja, consiste num “plano orientador de trabalho” (Pardal e Correia, 1995: 10).

Na mesma linha de pensamento, Quivy e Campenhoudt (1992: 25) defendem que os “métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem adaptados a fenómenos ou domínios estudados”.

Segundo Pardal e Correia (1995),

“O método consiste, essencialmente, num conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objetivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e a articulação de técnicas, no intuito de se desenvolver o processo da verificação empírica” (1995: 10).

Ora a seleção das técnicas, o controlo da sua utilização, a integração dos resultados parciais obtidos, de acordo com Almeida e Pinto (1995: 88), constituem justamente a função dos *métodos* de pesquisa. Assim, compete aos métodos organizar criticamente as práticas de investigação, sendo o seu campo de incidência constituído pelas operações propriamente técnicas, das quais, portanto, se distinguem.

Nas várias definições apresentadas é comum a presença da ideia de execução de operações ordenadas com vista à obtenção de um determinado objetivo.

A forma mais simples e mais clara de perceber o que é o método é identificá-lo como um plano orientador de trabalho. É ao método que cabe conferir à pesquisa todos os requisitos necessários para que ela seja reconhecida como válida do ponto de vista científico, dando-lhe

um corpo guia e normalizado de pesquisa. Só assim se torna possível a seleção e a articulação de técnicas que são os instrumentos a usar para a realização de um trabalho de investigação.

Segundo Pardal e Correia (1995: 10-11), o método apresenta várias características: é fáctico, recorre à verificação empírica, transcende os factos, é objetivo, é autocorretivo e progressivo e encerra formulações de tipo geral.

A existência de vários métodos implica uma seleção cuidadosa de acordo com a investigação a efetuar. É necessário ter em conta os mais elevados níveis de precisão e de fidedignidade e o ajuste relativamente ao problema em estudo. Ao longo de uma mesma investigação pode recorrer-se a métodos diferentes de acordo com a fase do trabalho: observação, tratamento de dados, explicação. Os autores referidos apresentam uma classificação dos métodos em consonância com critérios de procedimento científico (quadro 1).

Quadro 1 – Classificação dos métodos

	Método	Descritores Gerais do Método
Quanto à Generalização	<i>Nomotético</i>	Estuda aspetos gerais e regulares do fenómeno. Preocupações generalizadoras.
	<i>Idiográfico</i>	Estuda factos particulares. Sem preocupações generalizadoras.
	<i>Estudo de caso</i>	Analisa, de modo intensivo, situações particulares. Sob condições limitadas, possibilita generalizações empíricas.
	<i>Comparativo</i>	Deteta causas de diferenças ou semelhanças nos objetos de estudo, viabilizando sugestões de explicação.
Quanto à centração no objeto de estudo.	<i>Experimental</i>	Estudo, em geral, por controlo e manipulação de variáveis: a) <i>Por provocação</i> : modificação intencional de uma variável independente por outra do mesmo tipo; b) <i>Em laboratório</i> : fora do meio habitual; c) <i>No campo</i> : no meio habitual.
	<i>Clínico</i>	Estudo de casos individuais em profundidade: a) <i>Em situação</i> ; b) <i>Em laboratório</i> .
Quanto à obtenção e tratamento de dados.	<i>Quantitativo</i>	Privilegia o recurso a instrumentos e a análise estatística.
	<i>Qualitativo</i>	Privilegia, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida.
Quanto aos quadros de referência (Exemplos)	<i>Compreensivo</i>	Enfatiza a apreensão e explicitação da significação interna do fenómeno, na sua singularidade.
	<i>Funcional</i>	Enfatiza o estável na vida social, enquanto produto das instituições. A explicação dos fenómenos está associada aos papéis destes no sistema social.
	<i>Dialético</i>	Enfatiza, na explicação da realidade social, a existência de contradições no seu interior.
	<i>Estrutural</i>	Enfatiza, na explicação de um fenómeno social, o carácter sistemático e global do mesmo.

Fonte: Pardal e Correia (1995: 17) in *Métodos e Técnicas de Investigação Social*.

Tendo em conta a natureza do nosso trabalho de investigação, marcado pelo carácter descritivo, interpretativo e qualitativo da pesquisa, optámos pela utilização do método de estudo de caso, sendo a análise documental e a entrevista as técnicas de recolha de dados privilegiadas.

O Estudo de Caso

Frequentemente, o método é identificado com a metodologia e cada um deles com as técnicas de investigação. Assim, segundo Grawitz (1996: 317), “o método é constituído pelo conjunto de operações intelectuais, pelas quais uma disciplina tenta atingir as verdades que procura, as demonstra e verifica”.

Com o crescente desenvolvimento das ciências sociais, o método de estudo de caso foi ganhando casa vez mais adeptos, porque procura dar resposta à subjetividade que marca o lado social, através da interpretação dos significados e das experiências dos atores sociais.

De acordo com Pardal e Correia, o estudo de caso é

“um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (1995: 23).

Por conseguinte, o investigador assume o papel de tradutor da realidade a investigar, o qual “não só tem de compreender os outros, mas também de ir ao ponto de compreender a compreensão dos outros, ou seja, como eles compreendem” (Silva, 2005: 31). Daqui sobressai, claramente, o grau de subjetividade que um estudo deste tipo determina.

Pardal e Correia, baseando-se no pensamento de Bruyne et al (1991: 225), agrupam os estudos de caso em três subcategorias: i) *de exploração* — se se pretende descobrir novas problemáticas, renovar perspetivas ou sugerir hipóteses; ii) *descritivos* — estudos centrados num objeto sem pretensões de generalização; iii) *práticos* — fazem um diagnóstico/avaliação e procuram uma solução para mudar uma determinada organização (1995: 23).

Ainda a este propósito, Lessard-Hébert et al (2008: 170), também apoiados na perspetiva de Bruyne et al e Robert Yin, enumeram três características fundamentais a este método: i) o estudo de caso tem por objetivo fenómenos contemporâneos em contexto real; ii) as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão bem delimitadas; iii) o investigador utiliza fontes múltiplas de dados.

Quando optámos pelo método de estudo de caso, segundo Dubé e Paré (2003: 607-616), há que ter bem presente três fases: o planeamento, que compreende aspetos relacionados com a conceção da pesquisa; a recolha de dados, a qual abrange o processo de recolha de dados; e a análise dos dados, na qual se consideram todos os aspetos referentes ao processo de análise de dados.

Assim, após várias leituras, e tendo em conta a natureza e os objetivos do nosso trabalho de investigação, optámos por uma abordagem descritiva e qualitativa, recorrendo ao método de estudo de caso porque possibilita uma análise, de modo intensivo, de situações particulares. Poderemos, assim, conhecer e compreender a problemática da indisciplina no aspeto particular da relação da diretora com a indisciplina. A este propósito, Pardal e Correia referem que,

“viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recurso a métodos qualitativos e quantitativos, o estudo de caso permite compreender naquela o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória” (1995: 22).

Na mesma linha de pensamento, Bogdan (1994) refere que os estudos de caso não exigem uma grande extensão temporal, permitindo, desta forma, que o investigador se dedique, essencialmente, à recolha de informações que possibilitem a generalização ou a diversidade de opiniões, perceções ou situações intrínsecas à problemática.

A generalização de qualquer resultado obtido não se revestirá de fácil consecução, até porque, para isso, este estudo teria que ser alicerçado numa investigação mais dilatada no tempo e com recurso a um universo de análise mais numeroso, o que configura uma das limitações deste projeto. Por estarmos conscientes destas limitações e por se tratar de uma problemática pouco estudada, orientámos a nossa investigação para um estudo de caso descritivo, sem pretensões de generalização, mas que pode suscitar a abertura de pistas/reflexões para futuros estudos (Pardal e Correia, 1995: 23-24).

A investigação que estuda os fenómenos na sua forma natural deve, para apreender a totalidade dos mesmos, recorrer a várias fontes que lhe permitam interpretar, compreender, descrever, explicar e conferir significado aos fenómenos (Yin, 2007: 141-145).

Desta forma, seguimos as temáticas da investigação qualitativa, onde o estudo de caso assumiu uma *orientação de caso único* que postulou precisamente a singularidade da situação em estudo e salvaguardou o facto de esta não ser passível de generalizações a outras escolas. Embora reconheçamos que, segundo Stake (2007), a investigação quantitativa permite o

recurso a escalas e medidas que favorecem uma maior objetividade na apresentação dos resultados, não recorremos a esta metodologia devido à escassez temporal para a realização de um trabalho deste tipo.

Na nossa matriz de investigação procurámos obter informações a partir do recurso a duas técnicas de recolha de dados – análise documental e entrevista – para, numa fase posterior, proceder ao confronto das mesmas e aceder a um conhecimento mais consistente do fenómeno em estudo.

Um dos aspetos a considerar neste método é a definição da amostra, que, diríamos nós, é a essência metodológica. Quando o investigador escolhe o problema que quer estudar, estabelece, desde logo, o referencial lógico que orientará todo o processo de recolha de dados (Creswell, 1994). Aqui, Skate (2007) adverte que é importante termos sempre presente que o denominado “estudo de caso, não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso” (Idem: 4).

Primeiramente, analisámos fontes documentais do agrupamento, a saber: o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno (RI), o *Projeto de Combate à Indisciplina*³ (*PCI*), o Projeto de Intervenção (PI), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Relatório de Avaliação Externa das Escolas (AEE), documentos que julgámos pertinentes para o encontro de informações relativas à gestão da indisciplina, ou seja, se na escola existem projetos e se estão em desenvolvimento para colmatar/prevenir o problema em estudo.

Por último, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a dois Diretores de Turma (DT) de cada ano de escolaridade (2.º e 3.º ciclos), com mais de quatro anos de tempo de serviço na escola em causa, a dois elementos representantes dos alunos, a um elemento da associação de pais, a um elemento representante do pessoal não docente, ao responsável pelo *PCI*, à coordenadora dos DT, à coordenadora do PEE, à presidente do conselho geral, a um elemento do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a um elemento do órgão de direção (assessora) e à diretora da escola. Com estas entrevistas – dezanove no seu total – pretendeu-se obter informações sobre a atuação da diretora na gestão da indisciplina.

³ Consiste num projeto que visa contribuir para a prevenção e controlo da indisciplina. O seu nome é fictício por questões de anonimato do Agrupamento. Mais à frente será feita uma descrição mais pormenorizada do projeto.

2. Técnicas de recolha e tratamento de dados

A escolha do método dita e articula o instrumento de trabalho, isto é, as técnicas a utilizar. A sua seleção situa-se entre a fase de conceção do modelo de análise e a verificação empírica.

De seguida, faremos a apresentação e fundamentação das técnicas de recolha e tratamento de dados e da amostra.

Será feita uma breve abordagem sobre os procedimentos relativos ao tratamento da informação na recolha documental e à realização e interpretação das entrevistas. Far-se-á, ainda, referência às características geográficas, económicas e sociais da escola escolhida e aos recursos humanos envolvidos na problemática em estudo.

2.1 Técnicas de recolha de dados

“As *técnicas de investigação* são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na *recolha e tratamento* da informação requerida pela atividade de pesquisa” (Almeida e Pinto, 1995: 85).

De acordo com o método escolhido, para a recolha de informação pertinente que responda aos grandes objetivos da nossa investigação, utilizámos técnicas documentais e não documentais: Análise Documental e Entrevista Semiestruturada.

2.1.1 Análise Documental

Frequentemente, a análise de documentos, bem como o trabalho de observação, acompanham as entrevistas na fase do trabalho exploratório (Quivy e Campenhoudt, 1992: 204).

Utiliza-se, sobretudo, quando o investigador necessita de dados macrosociais que só podem obter-se em organismos oficiais ou quando procura informações úteis para complementar o seu estudo (Idem: 201-202). Assim, as duas variantes mais usadas são a recolha de dados estatísticos e a recolha de documentos de forma textual. Ter-se-á em conta a credibilidade dos documentos e a sua adequação aos objetivos visados no trabalho de investigação. A vantagem da utilização da análise documental reside, particularmente, na economia de tempo aplicado na recolha de dados. Por outro lado, podem surgir dificuldades no

acesso a certos documentos e ainda na divulgação de informações relativas a documentos de carácter confidencial (Ibidem: 203-204).

A análise documental exige disciplina. É necessário definir claramente o objeto de estudo, formular hipótese(s), detetar o nível de imparcialidade das fontes e comparar apenas o comparável. O grau de confiança que as fontes oferecem deve ser tido em atenção, o que significa que, sempre que possível, se deve recorrer às fontes primárias (Pardal e Correia, 1995: 74-75).

Assim, a recolha documental foi uma técnica utilizada e fundamental para a realização deste estudo. Esta técnica permitiu-nos detetar divergências e convergências relativamente a algumas atitudes e comportamentos registados no momento da entrevista, assim como desfazer dúvidas relativas a situações registadas no momento da recolha documental.

Como fontes documentais, para além de toda a revisão da literatura de suporte ao corpo teórico do nosso trabalho, utilizámos o PEE, o RI, o *PCI*, o PI, o PAA, o Relatório de AEE e os normativos legais relacionados com a temática.

O RI da escola e o PEE revelaram-se fontes determinantes para a caracterização da escola e do meio em que esta se insere, bem como constituíram fontes fundamentais para procedermos ao enquadramento do tema. Apesar destes dois documentos internos da Escola, mais o PI, constituírem, apenas, “documentos de intenções”, revestem-se de grande importância porque “revelam” se, *a priori*, o fenómeno da indisciplina existe na escola e se, efetivamente, existe alguma preocupação por parte dos órgãos de gestão pelo fenómeno.

Por isso, tentámos verificar se nestes documentos se encontravam plasmadas referências que revelassem essa preocupação e quais as linhas orientadoras que norteiam a atuação da diretora da escola.

A análise do *PCI* revelou-se uma importante fonte de informação. Este documento permitiu detetar se o discurso dos entrevistados, aquando da entrevista, correspondia ao que se encontrava descrito no projeto, relativamente aos números da indisciplina, bem como a outros aspetos desta problemática.

2.1.2 Entrevista: entrevista semiestruturada

“A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações” (De Ketele e Roegiers, 1993: 22).

A entrevista constitui uma das técnicas mais utilizadas nas metodologias do tipo qualitativo, resultando de um processo de negociação entre o entrevistador e o entrevistado.

Desta forma, os processos de comunicação e interação humana presentes na entrevista facultam ao investigador elementos de reflexão muito variados e a informação recolhida é mais rica. Por outro lado, não é passível de ser aplicada a grandes universos e pode trazer alguns constrangimentos quando são tratados assuntos ditos delicados. As informações recolhidas não apresentam uma forma que se ligue a um modo de análise específico.

Existem três tipos de entrevista, conforme nos apontam Pardal e Correia (1995: 65-66):

- Estruturada – neste tipo de entrevista a liberdade de atuação dos atores é muito limitada, uma vez que há um grande rigor na colocação das perguntas, de acordo com um guião previamente elaborado, logo rigor também na resposta.
- Não Estruturada – por oposição à anterior, confere uma maior liberdade de atuação, aproximando-se do que se chama uma conversa livre. Pode ser não dirigida, tratando-se assim de uma completa liberdade de conversação ou dirigida, andando as perguntas em torno de um assunto determinado.
- Semiestruturada – aqui o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que são lançadas no(s) momento(s) oportuno(s). O entrevistador vai encaminhando a comunicação de acordo com os objetivos da mesma. É a mais utilizada em investigação social.

O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada. As entrevistas foram dirigidas a diferentes atores – informadores privilegiados (Quivy e Campenhoudt, 1992: 71) – que desempenham cargos fundamentais para o esclarecimento de determinados factos, tendo sido, para tal, necessários os respetivos consentimentos. Elaboramos previamente o guião para as entrevistas – que podemos ver no quadro 2 – e partimos para o trabalho de campo.

Quadro 2 – Guião da entrevista

Tema: O Diretor e a Gestão da Indisciplina			
Domínios	Objetivos Específicos	Formulário de Perguntas	Observações
Legitimação da entrevista	1 - Motivar os entrevistados para as respostas, reforçando a importância das suas informações para o procedimento da investigação. 2 – Informar, em linhas gerais, os objetivos da investigação. 3 – Assegurar o caráter confidencial das informações.	1 – Posso fazer-lhe algumas perguntas para a minha investigação? 2 – Importa-se que use o gravador?	Solicitar autorização para a gravação da entrevista, em registo magnético.
Clima disciplinar na escola	1 – Caracterizar o clima disciplinar da escola.	1 – Gosta de estar nesta escola? 2 – Qual é a sua opinião sobre a (in)disciplina dos alunos nesta escola?	
Evolução da indisciplina na escola	1 – Conhecer a evolução da (in)disciplina na escola.	1 – Nos últimos 5 anos, notou alguma(s) diferença(s) ao nível da (in)disciplina na escola?	
Medidas para minimizar a indisciplina	1 – Conhecer as medidas implementadas na escola para minimizar a indisciplina.	1 – O que está a ser feito em relação à indisciplina?	
Papel de documentos da escola	1 – Verificar a importância atribuída, pelos agentes educativos, aos documentos relacionados com a gestão da (in)disciplina.	1 – Que importância atribui ao RI para a construção da disciplina na escola? 2 – Que importância atribui ao PEE para a construção da disciplina na escola? 3 – Que importância atribui ao <i>PCI</i> para a construção da disciplina na escola?	
Relação da diretora com a indisciplina	1 – Conhecer o modo como a diretora se relaciona com a indisciplina.	1 – Na sua opinião, qual tem sido o papel da diretora/direção na prevenção da indisciplina nesta escola? 2 – Poderia enumerar algumas mudanças observadas na atuação da diretora no que diz respeito à indisciplina?	Neste domínio, a segunda questão não foi colocada à diretora.
Pergunta em aberto	1 – Recolher outras informações relevantes.	1 – Quer dizer ou acrescentar mais algum aspeto sobre a (in)disciplina nesta escola?	

A opção pela aplicação desta técnica, segundo Costa (2001), justifica-se: a) na possibilidade de obtenção de informação sobre comportamentos, discursos e acontecimentos observáveis, mas que passam despercebidos à consciência dos atores; b) pela flexibilidade em provocar, desenvolver e manter o entrevistado em torno do vivido; c) na procura de pontos de consenso e conflito relativamente à perceção de uma problemática.

Na mesma linha de pensamento de Quivy e Campenhoudt (1992), procurámos “fazer o menor número possível de perguntas” para que os nossos informadores privilegiados pudessem expor os seus pontos de vista e a sua opinião sobre a temática em análise. As nossas questões

procuraram orientar ou clarificar aspetos que conduzissem a uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo, porque

“um mínimo de intervenções é, contudo, necessário para reconduzir a entrevista aos seus objetivos, para recuperar a sua dinâmica ou para incitar o entrevistado a aprofundar certos aspetos particularmente importantes do tema abordado” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 74-75).

Através das entrevistas procurámos recolher dados que permitissem conhecer o clima disciplinar da escola e a sua evolução, conhecer as medidas implementadas na escola para minimizar a indisciplina, verificar a importância atribuída, pelos agentes educativos, aos documentos de escola no combate à indisciplina e conhecer o modo como a diretora se relaciona com a indisciplina.

Assim, com o intuito de dar resposta aos objetivos da nossa investigação, optámos, como já foi referido anteriormente, por um vasto leque de entrevistados que visou a recolha de opiniões dos vários atores da meso-organização escolar, de forma a obter uma visão mais globalizante da problemática em estudo.

Optámos por gravar as entrevistas pela riqueza de informação que proporcionaram e no sentido de tornar o ambiente o mais aberto possível, onde o entrevistador aplica toda a sua atenção na condução da entrevista. Numa fase posterior, procedemos à transcrição das informações recolhidas, a qual permitiu-nos a obtenção de uma base para a exploração e interpretação do fenómeno a investigar.

2.2 Técnicas de tratamento de dados

“A análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...) e de outros materiais que foram sendo acumulados (...) A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan e Biklen, 1994: 205).

Para o tratamento de dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, uma vez que o modelo de pesquisa adotado é qualitativo (Sampieri, 2006).

A análise dos registos provenientes das entrevistas semiestruturadas foi mobilizada no sentido da complementaridade entre esta técnica e a técnica da análise de fontes documentais, onde procedemos a uma análise sistemática e interpretativa dos conteúdos.

Assim, a descrição dos factos e acontecimentos resultantes das técnicas enumeradas foi selecionada e condensada de acordo com os quadros conceptuais e com a análise, procurando um equilíbrio entre a descrição, a interpretação e a análise (Wolcott, 2001).

A análise documental permitiu-nos perceber o significado que é dado pela escola em estudo ao fenómeno da *indisciplina*. Deste modo, procedemos a uma leitura atenta de alguns documentos da escola, nomeadamente do PEE, do RI, do *PCI*, do PAA, do PI e do Relatório de AEE, com o objetivo de percebermos quais as medidas que a escola tem em curso para colmatar situações de indisciplina e qual o papel da diretora na gestão da mesma.

A gravação e posterior transcrição das entrevistas permitiram-nos uma análise holística de toda a informação e contribuíram para apurar o conhecimento dos entrevistados sobre a temática em análise. Seguiu-se o tratamento de dados das entrevistas, o qual exige uma análise de conteúdo. Este tipo de análise inclui, como confere Bardin (2004: 34), um conjunto de análises das comunicações que utiliza “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Procurámos utilizar a técnica de análise de conteúdo para fundamentar e clarificar a nossa questão de partida, extraíndo a “significação conotativa dos discursos” dos entrevistados (Almeida e Pinto, 1995: 64), ou seja, optámos por efetuar a análise de conteúdo tendo por base a análise temática, por permitir “revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso” (Quivy e Campenhoudt, 1992: 228).

Quivy e Campenhoudt (Idem: 227) referem, ainda, que a análise de conteúdo permite “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade”, ou seja, a análise de conteúdo consiste, essencialmente, em descobrir «categorias» e «subcategorias» representativas do fenómeno em estudo.

Desta forma, procedemos à construção de categorias, tendo sempre em conta o quadro teórico definido na nossa investigação. De acordo com Bardin (2004: 120), “Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido”.

Procedemos, também, à construção de uma grelha de análise que facilitasse a visualização dos dados recolhidos (quadro 3), através de cada domínio estudado, definindo a categoria e apresentando excertos ilustrativos.

Quadro 3 – Grelha de categorização das entrevistas

Domínios	Categorias
A. Clima disciplinar na escola	Elevada indisciplina
	Normal
	Cíclica
	Reduzida indisciplina
	Indisciplina inexistente
B. Evolução da indisciplina na escola	Cíclica
	Diminuiu
C. Medidas de combate à indisciplina	Reconhecimento da autoridade
	Aplicação de medidas sancionatórias
	Envolvimento dos EE
	Ofertas educativas
	Intervenção dos DT
	Intervenção do SPO
	Tutoria
	Formação cívica
	Mediadora de conflitos
	Cumprimento do RI
	Uniformização de regras
	Mudança de atitude dos alunos
	Projetos
	Docente na sala de aula
	Apoio
Condições físicas	
Saída temporária da sala de aula	
D. Papel do RI	Regulação
	Reconhecimento
	Desconhecimento
	Ineficácia
D. Papel do PEE	Oferta educativa
	Projetos e atividades
	Espaços escolares
	Documento orientador
	Orientação para os interesses dos alunos
Ineficácia	
D. Papel do <i>PCI</i>	Participação na vida escolar
	Motivação e envolvimento
	Artificialidade
E. Relação da diretora com a indisciplina	Atuação imediata
	Estratégia política
	Autoridade
	Apoio
	Imagem figurativa
	Delegação de competências
	Justiça
	Uniformização de regras
Melhorias nos espaços e na segurança na escola	

3. Informadores Privilegiados

Foram informadores privilegiados todos aqueles que foram entrevistados.

A população-alvo deste estudo é constituída pela diretora da escola, por dois DT de cada ano de escolaridade (2.º e 3.º ciclos), com mais de quatro anos de tempo de serviço na escola em causa, dois elementos representantes dos alunos, um elemento da associação de pais, um elemento representante do pessoal não docente, um elemento do órgão de gestão (assessora), um elemento do SPO, pela presidente do conselho geral, pela coordenadora dos DT, pela coordenadora do PEE e pelo responsável do *PCI* com o objetivo de podermos aferir qual a relação da diretora com a indisciplina.

3.1 Caracterização geral dos entrevistados

De forma a manter o anonimato dos entrevistados, atribuímos as codificações e limitámos a sua caracterização ao sexo e cargo desempenhado, conforme o quadro que se segue.

Quadro 4 – Caracterização dos entrevistados do Agrupamento de Escolas em estudo

Código entrevistados	Cargos	Sexo
EP1	DT	M
EP2	DT	F
EP3	DT	F
EP4	DT	F
EP5	DT	F
EP6	DT	F
EP7	DT	F
EP8	DT	F
EP9	Presidente do Conselho Geral e DT	F
EP10	Coordenadora dos DT e DT	F
EP11	Responsável pelo PCI	M
EP12	Assessora da Diretora	F
EP13	Coordenadora do PEE	F
EPND	Pessoal Não Docente	F
ESPO	Psicóloga - SPO	F
EEE	Presidente da Associação de Pais	F
ED	Diretora	F
EA1	Aluno do 9.º Ano	M
EA2	Aluna do 9.º Ano	F

4. O Agrupamento

Antes de avançarmos para a apresentação e interpretação dos dados empíricos, é importante dar a conhecer o Agrupamento onde realizámos a nossa investigação, de forma a clarificar/contextualizar os dados obtidos.

4.1 Caracterização do Meio Envolve⁴

Explanando sobre o conceito de Agrupamento de Escolas, diremos que é uma unidade organizacional com órgãos próprios de administração e gestão, formados por vários estabelecimentos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum, em que se pretende salvaguardar a identidade própria de cada um deles.

Para implementar o presente projeto recorremos a uma escola com 2.º e 3.º ciclos, sede de um Agrupamento de Escolas, localizado na zona norte do país⁵, num contexto socioeconómico desfavorecido, que potencializa a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar, sendo por estes motivos um TEIP⁶. É de salientar que, ao abrigo do TEIP, a escola dispõe de outros recursos humanos (professores, animadores socioculturais, técnico de serviço social, mediador de conflitos, psicólogo, técnico de informática) e materiais.

A opção por analisar esta escola provém de vários fatores: por um lado, deriva do facto de conhecermos as vivências da escola; por outro, porque na escola, devido à elevada taxa de indisciplina, foi desenvolvido um *Projeto de Combate à Indisciplina*, que nos permite estudar o impacto da atuação da diretora na gestão da indisciplina, aproximando-se do contexto da análise do corpo teórico do nosso trabalho; outro aspeto que determinou a escolha da escola para o nosso estudo relaciona-se com o facto de conhecermos os elementos do corpo docente e os elementos responsáveis pela gestão da escola, o que se revelou num fator facilitador para a autorização da realização da investigação empírica.

⁴ As informações utilizadas para a caracterização do meio envolvente foram consultadas no PEE do Agrupamento e obtidas junto dos entrevistados.

⁵ Utilizamos uma localização geográfica pouco precisa e omitimos sempre que necessário nomes potenciadores de identificação do Agrupamento, para não pôr em risco o seu anonimato.

⁶ Os TEIP surgiram em 1996 como uma medida compensatória, com o intuito de “garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar” (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho).

A região é, fundamentalmente, uma zona de comércio e um espaço residencial, onde existe uma grande diversificação de meios económicos e sociais, uma vez que a habitação de luxo contrasta com a habitação social existente – existência de vários bairros sociais sobrelotados. É, também, bem visível a falta de vínculo ao local, uma vez que são poucos os seus residentes de origem.

No que diz respeito à população ativa, assiste-se nos últimos anos a um aumento da taxa de desemprego (mais de 50%), associado à falta de qualificação profissional e ao abandono escolar precoce.

Esta situação constitui um importante obstáculo ao desenvolvimento do concelho, refletindo, simultaneamente, as dificuldades que se colocam à população estudantil no que concerne ao apoio/acompanhamento familiar dos jovens em idade escolar. O próprio PEE faz referência a este aspeto quando identifica como um dos problemas do meio envolvente o facto de existir um número significativo de alunos pertencentes a famílias de baixos rendimentos e de nível cultural insatisfatório.

Quanto à ocupação profissional dos residentes desta freguesia, esta centra-se, essencialmente, no sector terciário.

A população discente do Agrupamento é oriunda, maioritariamente, dos bairros de habitação social, existentes na zona.

Dispõe de uma oferta educativa diversificada que inclui, para além das turmas do ensino regular dos 2.º e 3.º ciclos, Cursos de Educação e Formação, Curso Profissional de Secundário e Português Para Todos. A escola está, ainda, envolvida em vários projetos ligados à saúde, ao ensino da matemática e da língua portuguesa, entre outros, através de diversas parcerias que mantém com instituições locais.

4.2 Recursos Humanos

4.2.1 Alunos do Agrupamento

Como anteriormente já foi referido, os alunos deste Agrupamento são oriundos de bairros sociais, sendo o absentismo, a falta de assiduidade, o abandono escolar e a indisciplina os maiores problemas. O número de alunos não é elevado, contudo, a oferta educativa oferecida é variada. Os quadros 5 e 6, respetivamente, apresentam o número de alunos por ciclos e o número de turmas do Ensino Recorrente (ER), Cursos de Educação e Formação

(CEF), Português Para Todos (PPT) e Curso Profissional – Ensino Secundário (CP), no ano letivo de 2010/2011, ano em que decorreu o levantamento dos dados.

Quadro 5 – Número de alunos por ciclos

Por ciclo							Total de Alunos
EPE	1.º	2.º	3.º	CEF	PPT	CP	
109	271	195	166	49	25	53	868

Quadro 6 – Número de turmas de ER, CEF, PPT e CP

Número de turmas				Total de Turmas
ER	CEF	PPT	CP	
37	3	1	2	43

4.2.2 Os docentes

O corpo docente deste Agrupamento é constituído por um significativo número de jovens professores contratados. Contudo, para o nosso estudo, seleccionamos apenas docentes que lecionam no Agrupamento há mais de quatro anos. O gráfico 1 apresenta o número de Professores Contratados (PC), do Quadro de Escola (QE), do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e de Destacamento Interno (DI).

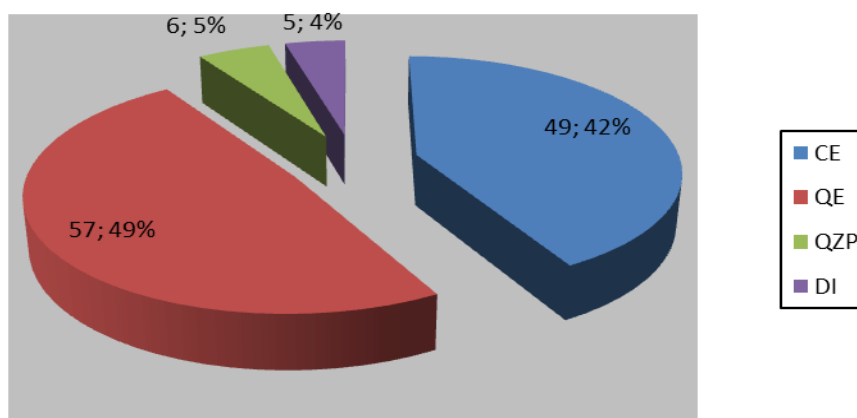


Gráfico 1 – Situação profissional dos professores

4.2.3 Pessoal Não Docente

O corpo não docente apresenta habilitações diversas, contudo, muitos apenas possuem formação equivalente ao 1.º ciclo. Este é um dos aspetos mencionados no PEE como sendo um problema, uma vez que o pessoal não docente não possui habilitações adequadas para o correto exercício das suas funções. Os 24% de licenciados correspondem aos diversos técnicos que o Agrupamento tem através do projeto TEIP. No gráfico 2 podemos ver as suas habilitações.

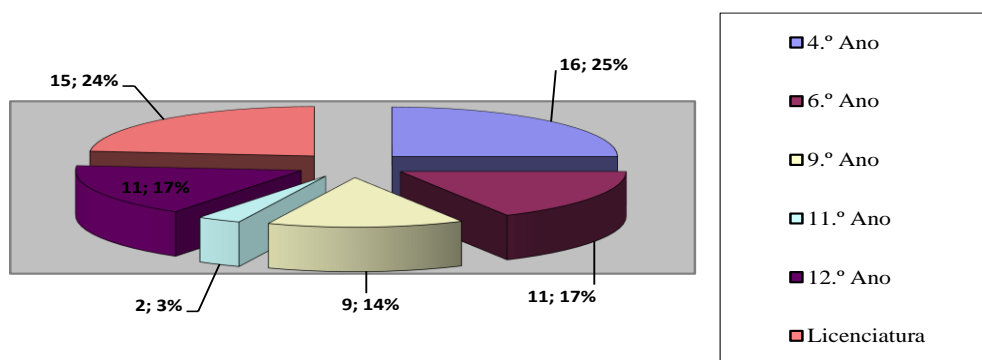


Gráfico 2 – Habilitações do Pessoal Não Docente

4.2.4 Pais/Encarregados de Educação

Os pais e Encarregados de Educação (EE) dos alunos deste Agrupamento, na sua maioria, possuem como habilitação o ensino básico. A nível profissional, muitos encontram-se desempregados e sem profissão. Os gráficos 3 e 4, respetivamente, apresentam as habilitações dos EE e a sua situação profissional.

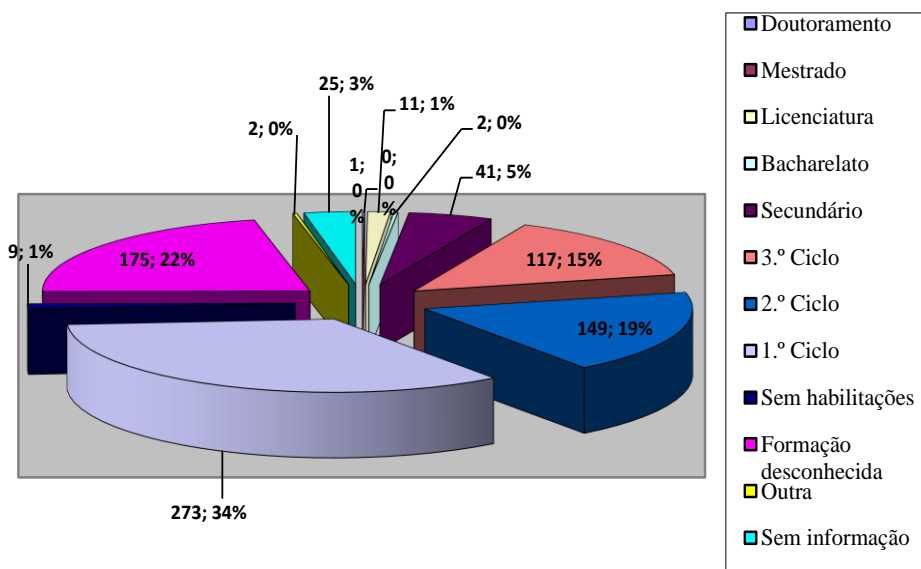


Gráfico 3 – Habilitações dos EE

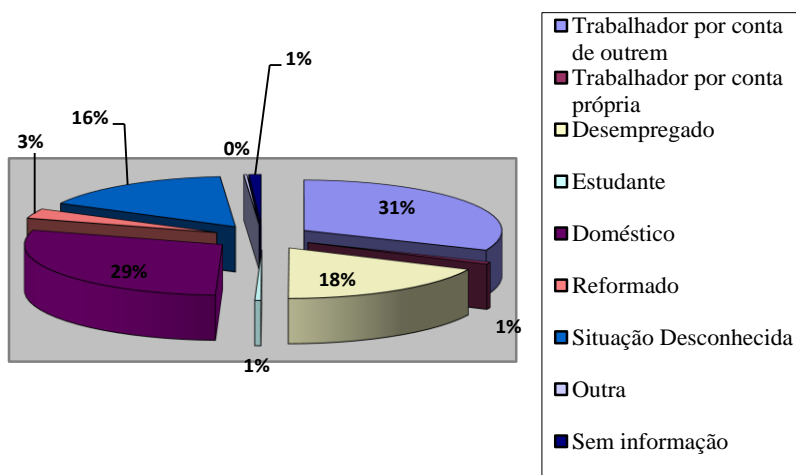


Gráfico 4 – Profissões dos EE

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, procederemos à apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos, através das técnicas já anunciadas no capítulo anterior.

Uma vez que todo o trabalho desenvolvido se norteou pela questão “Qual a relação do diretor com a indisciplina?” e pelos objetivos traçados e já anunciados anteriormente, optámos por elaborar grelhas de análise comuns para as duas técnicas de recolha de dados utilizadas.

Começaremos por uma apresentação e análise de documentos da escola e, posteriormente, passaremos à apresentação, análise e interpretação do conteúdo das entrevistas, no sentido de encontrar resultados que vão ao encontro da questão e dos objetivos traçados no início deste trabalho.

1. Análise documental

Começamos por apresentar os documentos analisados que nos permitiram ter algum conhecimento das atividades/projetos realizadas na área da indisciplina, de forma a combater/controlar o fenómeno em estudo. Foram analisados: o PEE, o RI, o *PCI*, o PI, o PAA e o Relatório de AEE.

Solicitámos aos DT os registos das faltas disciplinares, contudo, não tivemos acesso a esses documentos. No entanto, foram-nos facultados documentos onde se encontram reunidos muitos dados sobre a indisciplina. A consulta de atas teria sido, também, muito importante para o nosso trabalho, porém, a sua leitura não foi possível, dado o tempo disponível.

O quadro 7 apresenta os projetos de combate/controlo da indisciplina e os recursos humanos existentes no Agrupamento para o efeito. Realçamos, desde já, que foram encontrados vários projetos que envolvem diversos agentes educativos. Esta situação é referida por vários dos entrevistados, como verificaremos mais adiante. Alguns dos nomes dos projetos são fictícios para manter o anonimato do Agrupamento.

Quadro 7 – Projetos e Recursos Humanos

Projetos/Atividades	Recursos Humanos		
	Docentes	Técnicos Especializados	Outros
Ação Tutorial	3 Docentes do 1.º Ciclo Vários docentes (22 tempos)	---	1 Coordenador da Ação Tutorial
<i>Projeto das Artes*</i>	1 Coordenador do Projeto 9 Docentes	3 Animadores Socioculturais	---
<i>PCI*</i>	Todos os docentes de EF 1 Docente – grupo de dança	Docentes e não docentes da escola	1 Coordenador do projeto
<i>Projeto Recreio*</i>	16 Docentes 3 Docentes do 1.º Ciclo Professores das AEC	3 Animadores Socioculturais	1 Coordenador da Ação 1 Responsável 6 Educadores de Infância 3 Coordenadores de Escola 7 Técnicos da Ação Educativa
Assembleias na Escola	Diretores de Turma Docentes do 1.º Ciclo	2 Psicólogos do SPO 1 Técnico de Serviço Social 1 Mediador	1 Coordenador da Ação Direção
<i>Projeto Família*</i>	16 Docentes 3 Docentes do 1.º Ciclo	1 Técnico de Serviço Social 1 Psicólogo	2 Coordenadores da Ação Coordenadores de Escola 20 EE Coordenadora do PES Equipa de Saúde na Escola Equipa - <i>Projeto das Artes</i>
<i>Projeto Informática*</i>	Equipa pedagógica do CEF de cerâmica 1 Docente (responsável pelo jornal da escola)	1 Psicólogo 1 Técnico de Serviço Social 1 Animador Sociocultural	Coordenadora da Ação Coordenadora do SPO Coordenadora do PES
Saúde na Escola	Equipa pedagógica do CEF 1 Docente (responsável pelo jornal da escola) Docentes (Ciências e TIC) DT do 3.º Ciclo 1 Docente de EV - 3.º Ciclo	1 Psicólogo 1 Técnico de Serviço Social 1 Técnico de Informática 1 Animador Sociocultural	Coordenador do PES Coordenador do SPO Cozinheiras (pessoal não docente) Coordenador do <i>Projeto das Artes</i>
Mediação de Conflitos	---	1 Mediador 1 Animador Sociocultural	---

* Nomes fictícios para manutenção do anonimato do Agrupamento.

Apresentamos, também, uma análise comparada dos documentos analisados. Esta análise foi realizada de acordo com os cinco domínios por nós estabelecidos: Clima disciplinar na escola, Evolução da indisciplina na escola, Medidas de combate à indisciplina, Papel de documentos da escola e Relação da diretora com a indisciplina.

Passemos, então, à análise dos documentos, seguindo os domínios constantes nos quadros 8, 9, 10, 11 e 12.

A. Clima disciplinar na escola

Os documentos Projeto Educativo de Escola (PEE), Projeto de Intervenção (PI) e Relatório de Avaliação Externa das Escolas (AEE) fazem referência a problemas de comportamento e indisciplina no agrupamento (quadro 8). Existe um consenso de que este é um dos problemas pilares do Agrupamento.

Quadro 8 – Análise comparada dos documentos no domínio – Clima disciplinar na escola

Domínio	Objetivo	PEE	PAA	PI	AEE	RI
A Clima disciplinar na escola	1 – Caracterizar o clima disciplinar da escola.	“insere-se num contexto social e economicamente desfavorecido que potencia a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar”	---	“Indisciplina ainda existente, apesar da diminuição drástica de ocorrências de carácter disciplinar”	“O Agrupamento tem vindo a confrontar-se com problemas de comportamento e indisciplina”	---

B. Evolução da indisciplina na escola

Nos documentos PEE, PI e AEE é visível que a indisciplina no Agrupamento diminuiu acentuadamente (quadro 9), contudo, a situação ainda não é satisfatória, sendo uma das metas fundamentais do PEE continuar a diminuir os índices de indisciplina.

Quadro 9 – Análise comparada dos documentos no domínio – Evolução da indisciplina na escola

Domínio	Objetivo	PEE	PAA	PI	AEE	RI
B Evolução da indisciplina na escola	1 – Conhecer a evolução da (in)disciplina na escola.	“Continuar a diminuir os índices de indisciplina”	---	“A indisciplina diminuiu drasticamente, com a criação de regras claras e objetivas e com a responsabilização dos alunos.”	“a situação não é ainda satisfatória, mas os progressos obtidos são assinaláveis, a julgar pela redução do número de faltas injustificadas, de saídas da sala de aula, de processos disciplinares ou do número de vidros partidos na Escola sede. A título de exemplo, refira-se que o número de saídas da sala de aula na Escola sede baixou de 492 para 76, respetivamente, no 1º período de 2007/08 e de 2008/09”.	---

C. Medidas de combate à indisciplina

Em todos os documentos analisados (quadro 10) encontramos referências a medidas a aplicar na escola para diminuir a indisciplina. São de salientar as seguintes medidas anunciadas:

- Aposta em várias ações preventivas e projetos que envolvem toda a comunidade escolar (pais, EE, professores, alunos, pessoal não docente, comunidade envolvente, instituições locais);
- Preocupação com o espaço escolar, tornando-o atrativo e agradável;
- Criação de regras claras e objetivas por parte da direção e partilhadas pela restante comunidade escolar (serviços cívicos, acompanhamento dos alunos expulsos da sala de aula);
- Responsabilização dos alunos, através da aplicação de novas regras de conduta;
- Diversidade da oferta educativa;
- Implementação de sistemas de videovigilância;
- Monitorização trimestral de vários indicadores de disciplina;
- Comunicação regular com os pais e EE;
- Conhecimento do RI;
- Recursos humanos e materiais (SPO, Mediadora de conflitos, Animadores, Professores Tutores, Técnica de informática).

Quadro 10 – Análise comparada dos documentos no domínio – Medidas de combate à indisciplina

Domínio	Objetivo	PEE	PAA	PI	AEE	RI
C Medidas de combate à indisciplina	1 – Conhecer as medidas implementadas na escola para minimizar a indisciplina.	“Manter a escola um espaço atrativo e agradável”; Projetos: <i>Projeto das Artes,</i> <i>Projeto de Combate à Indisciplina,</i> <i>Assembleias,</i> <i>Projeto Informático,</i> Saúde na Escola e Mediação de Conflitos. Recursos humanos e materiais”	O PAA inclui atividades no âmbito das ações do PEE direcionadas para o combate à indisciplina (<i>Projeto das Artes,</i> <i>Projeto de Combate à Indisciplina,</i> <i>Assembleias,</i> <i>Projeto Informático,</i> Saúde na Escola e Mediação de Conflitos) e outras atividades propostas com o mesmo	“Criação de regras claras e objetivas e com a responsabilização dos alunos. Aumentar a oferta educativa. Implementação de um sistema de videovigilância.”	“esforço consistente de aplicação de regras e controlo da disciplina liderado pelo Conselho Executivo e partilhado pelos restantes atores da comunidade escolar. São disso exemplo: a monitorização trimestral de vários indicadores de disciplina (a carecer, ainda, de harmonização e aprofundamento no 1º ciclo); ações preventivas como o Plano de Ação Tutorial ou a adoção do Quadro de Bom Comportamento; a aplicação de novas regras de conduta e medidas que visam responsabilizar e sancionar o seu incumprimento (exemplo:	“Artigo 89.º Disciplina - Qualificação Da Infração Artigo 90º Medidas Disciplinares Corretivas Artigo 91º Medidas Disciplinares Sancionatórias”

			propósito.		insistente comunicação com os pais nas situações de absentismo, reparação e pagamento dos danos causados nas instalações e equipamentos, realização de “serviços cívicos”, acompanhamento dos alunos expulsos da sala de aula.”	
--	--	--	------------	--	---	--

D. Papel de documentos da escola

Conforme podemos ver no quadro 11, nos documentos analisados são referidos o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno (RI) e o *Projeto de Combate à Indisciplina (PCI)* como documentos importantes no combate à indisciplina. É reconhecida a sua utilidade e função.

Quadro 11 – Análise comparada dos documentos no domínio – Papel de documentos da escola

Domínio	Objetivo	PEE	PAA	PI	AEE	RI
D Papel de documentos da escola	1 – Verificar a importância atribuída aos documentos institucionais relacionados com a gestão da (in)disciplina.	No PEE a indisciplina é referida como um problema; encontram-se descritas as metas para a indisciplina; encontram-se descritos todos os projetos direcionados para o combate à indisciplina.	O PAA foi elaborado tendo em conta os problemas diagnosticados no PEE. Todas as atividades identificam qual o problema que é pretendido combater.	“Foi reformulado o Projeto Educativo (...) integra outras atividades consideradas determinantes (...): o Projeto Educação para a Saúde, o <i>Projeto de Combate à Indisciplina</i> e o <i>Projeto das Artes</i> .”	“O Projeto Educativo (...) integra (...) prioridades consideradas determinantes na resposta ao conjunto de problemas socioeducativos. (...) o Projeto Educativo dá especial importância a projetos promotores de cidadania (...) É de realçar, neste âmbito, a iniciativa ” <i>Projeto de Combate à Indisciplina</i> ”, concurso inter-turmas com um prémio para a que obtenha um maior número de pontos, atribuídos ao longo do ano letivo, pelo cumprimento de regras na turma e na escola). (...) Os alunos revelam conhecer o Regulamento Interno”	Enquadra as normas e regras do agrupamento

E. Relação da diretora com a indisciplina

Todos os documentos fazem alusão ao papel da diretora na prevenção da indisciplina e todos se referem a uma gestão participativa, onde há um envolvimento dos funcionários da organização escolar, no seu processo decisório, ou seja, professores, funcionários, pais e alunos são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e manutenção de padrões de desempenho e conduta e na garantia de que o Agrupamento atende adequadamente às necessidades dos seus alunos (quadro 12).

Os documentos, também, fazem referência à aplicação de regras e medidas sancionatórias, à mediação de conflitos e à ajuda para resolver os problemas e controlar a indisciplina por parte da diretora.

Quadro 12 – Análise comparada dos documentos no domínio – Relação da diretora com a indisciplina

Domínio	Objetivo	PEE	PAA	PI	AEE	RI
E Relação da diretora com a indisciplina	1 – Conhecer o modo como a diretora se relaciona com a indisciplina.	“A responsabilização coletiva e solidária, relacional e social; O espírito de equipa, fundamental no incentivo de uma cultura forte e cooperativa e de um clima escolar satisfatório; Uma gestão democrática do Agrupamento; O envolvimento, a participação, a implicação e a responsabilidade de todos nos processos e nos resultados.”	Mediação de conflitos - direção	“Os alunos na responsabilização pelos seus comportamentos e pela efetivação das suas aprendizagens; A Direção do Agrupamento, pelo fomento de canais de comunicação e de participação entre todos os membros da comunidade educativa; A Direção do Agrupamento, pelo cumprimento das regras e da legislação em vigor, nomeadamente no que diz respeito a uma convivência democrática e à resolução de conflitos.”	“o esforço consistente de aplicação de regras e controlo da disciplina liderado pelo Conselho Executivo. O Conselho Executivo e a sua Presidente desempenham um papel fundamental nesta dinâmica, acolhendo e enquadrando os alunos, encarregados de educação, docentes e não docentes e ajudando a resolver os problemas”	“Não utilizar telemóveis, MP3 e outros equipamentos similares na sala de aula. Caso contrário, os mesmos serão confiscados e entregues ao Diretor ou Coordenador da Escola, e apenas serão devolvidos ao respetivo Encarregado de Educação.” Medidas disciplinares sancionatórias – apreensão registada, suspensão da escola e transferência de escola.”

O Projeto de Combate à Indisciplina

Antes de avançarmos com outros dados, cabe-nos fazer uma pequena descrição do projeto que foi um dos fatores que espoletou o nosso interesse pela temática em estudo. O ***Projeto de Combate à Indisciplina (PCI)*** é um projeto abrangente, articulado e integrador de todas as atividades extracurriculares que o Agrupamento em estudo oferece aos seus alunos, dando sentido estratégico às atividades desportivas, culturais, competitivas e cognitivas praticadas pelos mesmos.

Este projeto nasceu no ano letivo de 2008/2009 a partir de dinâmicas criadas e desenvolvidas durante os anos anteriores pelo grupo de educação física do Agrupamento. No ano letivo de 2009/2010 alargou as suas fronteiras a todos os grupos disciplinares e departamentos curriculares da escola.

O projeto tem como principal meta criar uma dinâmica sustentada de desenvolvimento da escola, reforçando o papel educativo da mesma, através do contributo que a “sã competição oferece para a melhoria das competências interpessoais e sociais”. Tem como objetivo melhorar os níveis de responsabilidade individual e coletivo nos alunos desta escola, através de uma prática lúdica, estruturada e organizada, centrada no aluno.

São elencados como objetivos do projeto:

- Melhorar as competências intrapessoais, interpessoais e sociais dos agentes educativos;
- Melhorar o ambiente escolar, reforçando a comunicação entre os agentes educativos;
- Reforçar valores universais, tais como a verdade, a justiça, a solidariedade, o *fair-play*, o respeito, a ambição e a responsabilidade;
- Desenvolver a autoconfiança e a confiança nos outros;
- Desenvolver a estrutura organizacional da escola;
- Reforçar o valor da cidadania;
- Desenvolver o gosto e o prazer da prática desportiva, cultural e cognitiva;
- Criar hábitos e rotinas saudáveis e organizadas de ocupação dos tempos livres;
- Desenvolvimento, melhoria e mudança da imagem interna e externa da escola;
- Promover a saúde e hábitos de vida saudável.

O grande desafio deste projeto é contribuir para a diminuição da indisciplina, através das atividades desenvolvidas.

O projeto operacionaliza-se através de uma competição em equipa, por turma, num sistema de pontuação por acumulação de pontos. Os pontos são obtidos nas diversas atividades realizadas ao longo do ano, que decorrem do PAA ou de outras apresentadas pelos grupos disciplinares e/ou departamentos curriculares. É importante salientar que as turmas competem entre si por ciclos de ensino. Para além da participação nas atividades propostas, os alunos também somam pontos através do aproveitamento escolar – quando atingem determinada média ou não têm nenhum nível inferior a três – e através do bom comportamento dentro da sala de aula. Já as faltas disciplinares e a não comparência em atividades em que os alunos se encontrem inscritos, determina a subtração de pontos.

No final do ano letivo, às duas turmas melhor classificadas – uma do 2.º ciclo e outra do 3.º ciclo – é-lhes atribuído um prémio (campo de férias).

Todos os dados são monitorizados pelo responsável do projeto, mas para que esta monitorização seja possível conta com a colaboração de todos os DT do 2.º e 3.º ciclos. O responsável recolhe as participações e resultados dos alunos de cada turma, trimestralmente constrói um quadro resumo com os dados recolhidos e, por fim, apresenta os resultados do projeto, sob a forma de gráficos e tabelas, à diretora e a todos os departamentos curriculares.

A Indisciplina em Números

Após uma leitura atenta de todos os documentos relativos à regulação da indisciplina, cedidos pelo responsável do *PCI*, apresentamos um conjunto de dados sobre a evolução deste fenómeno entre os anos letivos de 2007/2008 a 2010/2011.

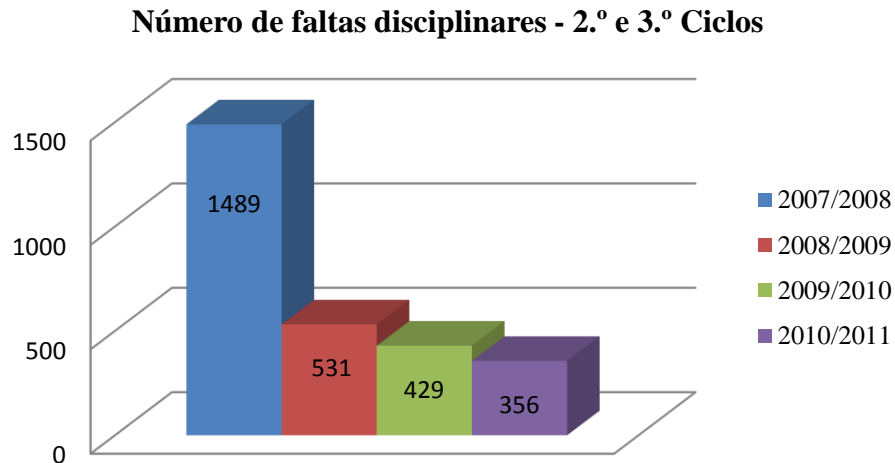


Gráfico 5 – Faltas Disciplinares

Como podemos verificar no gráfico 5, o número de faltas disciplinares diminuiu drasticamente nos últimos quatro anos. A maior disparidade dá-se precisamente no ano letivo em que a atual direção do Agrupamento em estudo tomou posse.

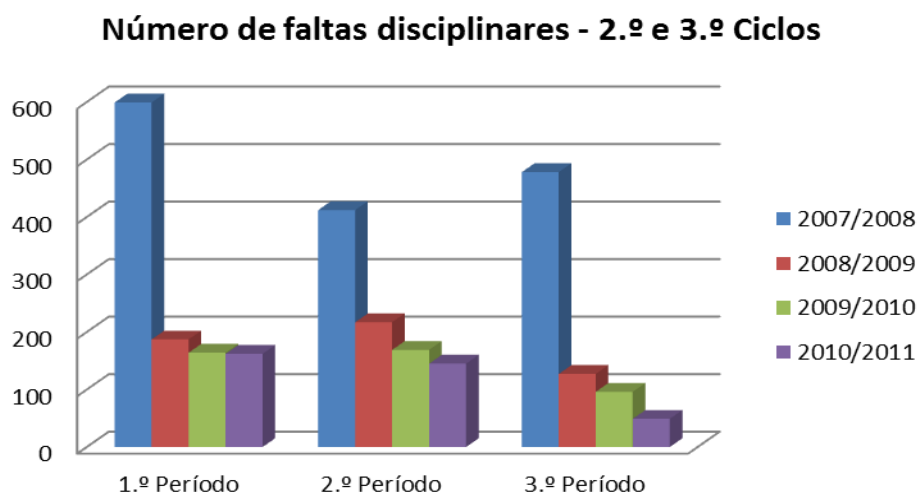


Gráfico 6 – Faltas Disciplinares por períodos

Se olharmos atentamente para o gráfico 6, podemos verificar que, desde a tomada de posse desta direção – ano letivo de 2008/2009 – assiste-se a uma diminuição do número de faltas disciplinares no 3.º período. Sabemos que todos os períodos os professores do 2.º e 3.º ciclos são informados, por parte do responsável do *PCI*, do número de faltas disciplinares dos seus alunos e quais as disciplinas em que ocorrem maior número de saídas da sala de aula.

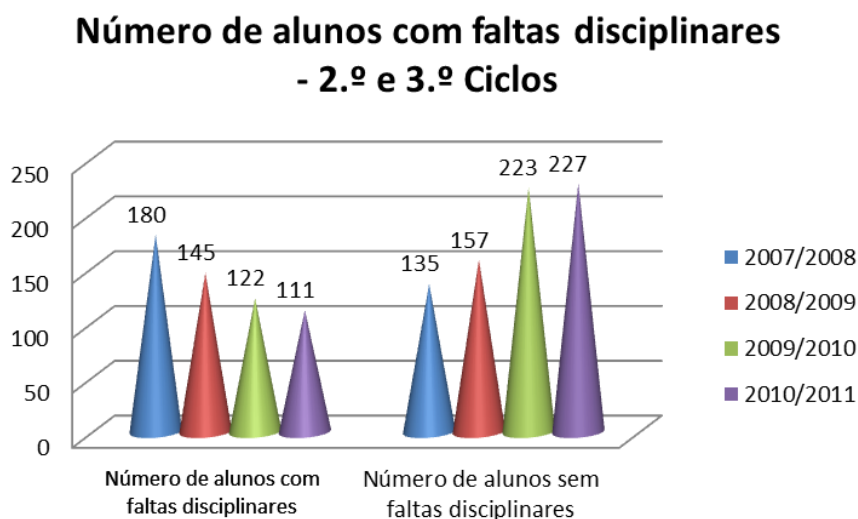


Gráfico 7 – Alunos com/sem Faltas Disciplinares

É visível a diminuição da indisciplina ao longo dos quatro anos (gráfico 7). A percentagem de alunos com faltas disciplinares diminuiu de 57%, em 2007/2008, para os 33%, no ano letivo de 2010/2011.

No ponto seguinte apresentaremos as respostas dos entrevistados que poderão ajudar a perceber o porquê desta situação.

2. Apresentação dos dados da entrevista

A realização das entrevistas permitiu-nos a recolha de dados para responder aos objetivos do nosso estudo, em particular perceber o papel da diretora na gestão da indisciplina. Acresce referir que todos os entrevistados estão no Agrupamento há mais de quatro anos, o que lhes permite uma perceção mais apurada das mudanças operadas.

Ilustraremos a informação recolhida sob a forma de quadros com seis entradas: Domínio, Categoria, Excertos Ilustrativos, Código dos Entrevistados, Número e Percentagem.

2.1 Clima disciplinar na escola

Questionados sobre o clima disciplinar na escola, os entrevistados focalizaram a sua resposta no “volume” da indisciplina. Verificamos que a perceção que os entrevistados têm sobre o fenómeno varia, sobressaindo o carácter subjetivo do conceito de indisciplina, referido no enquadramento teórico deste trabalho.

Apesar de ser um dos problemas pilares enunciados nos documentos da escola (PEE, PI, AEE), 42,1% dos entrevistados consideram reduzida ou mesmo inexistente a indisciplina, o que contraria o que se encontra descrito nos documentos. Talvez se deva ao facto de o número de faltas disciplinares ter diminuído acentuadamente e o “tipo de indisciplina” existente atualmente na escola ser muito diferente do verificado em anos anteriores. Neste momento, os atos indisciplinados são de menor gravidade, como nos refere uma DT:

“Não há, assim, aqueles casos de indisciplina gravíssimos que tivemos, nem de violência como tivemos. (...) foi desde alunos que se agrediam com cadeiras, a alunos que agrediam professores. Tivemos um aluno que teve que ser mudado de escola, porque agrediu uma professora com uma cadeira (...) Bem, havia problemas gravíssimos. Efetivamente, neste momento (...) a indisciplina é pontual” (EP4).

No quadro 13 mostramos as respostas mais significativas sobre este domínio.

Quadro 13 – Clima disciplinar na escola

Domínio	Categorias	Excertos Ilustrativos	Códigos Entrevistados	N.º	%
Clima disciplinar na escola	Elevada indisciplina	“Há muitas faltas disciplinares (...) não há um dia nesta escola em que não haja uma falta disciplinar” (EP1); “problemas disciplinares graves (...) eles [alunos] não sabem estar numa sala de aula, não estão habituados a cumprir regras e normas (...) os alunos acabam por ser suspensos (...) falta de respeito generalizada entre eles” (EP3); “A indisciplina é um problema” (EP7); “temos um maior número de indisciplina (...) e se calhar mais gravosos do que outras escolas” (ESPO)	EP1; EP3; EP4; EP7; ESPO	5	26,3%
	Normal	“são situações pontuais que se colocam em todo o lado e não só aqui” (EP6); “Neste momento a indisciplina, neste agrupamento, é igual à indisciplina noutra escola qualquer.” (ED)	EP6; EP11; ED	3	15,8%

Clima disciplinar na escola (continuação)	Cíclica	“há altos e baixos” (EP10); “A indisciplina dos alunos desta escola é (...) cíclica” (EP13)	EP5; EP10; EP13	3	15,8 %
	Reduzida indisciplina	“há alguns casos pontuais de indisciplina” (EP2); “eu praticamente não noto indisciplina” (EP9); “é quase nula (...) existe um ou outro caso” (EEE); “Já não há tanta [indisciplina]” (EA2)	EP2; EP8; EP9; EEE; EA1; EA2	6	31,6%
	Indisciplina inexistente	“neste momento, (...) indisciplina não há” (EP12); “já não vejo aquela indisciplina” (EPND)	EP12; EPND	2	10,5%

2.2 Evolução da indisciplina na escola

Outro dos objetivos de partida do nosso estudo era conhecer a evolução da indisciplina na escola.

Relativamente a este domínio, o quadro 14 dá-nos conta das opiniões sobre a evolução positiva da diminuição da indisciplina na escola. Notamos que uma percentagem muito significativa dos entrevistados (89,5%) realçam o facto de a indisciplina ter diminuído drasticamente nos últimos anos, o que vai ao encontro dos dados obtidos na análise documental, apesar de alguns entrevistados considerarem-na cíclica.

Contudo, é importante salientar que alguns dos entrevistados alertaram-nos para o facto dos dados apresentados sobre a diminuição da indisciplina serem um pouco falseados devido à atuação de um grupo de professores que “fogem à regra”. A coordenadora dos DT destaca que,

“se nós formos ver números, (...), nós vimos que realmente diminuiu e diminuiu drasticamente de há três anos para cá, a indisciplina, mas na realidade temos professores que não atuam como deve ser (...). Eu vou dar-te um exemplo: (...) há um grupo de professores aqui que insiste em deixar o menino fora da sala de aula, sentado de castigo num banquinho, mas não há essas folhas. Mas, para todos os efeitos, o aluno não cumpriu, não cumpriu e não veio embora, não esteve na sala a aprender, mas não há esses registos. (...) Portanto, eram mais números para a indisciplina. (...) há aqui uma falta de controlo, de comunicação, de articulação desta parte toda. (...) Por isso, a nível de números, o número, apesar de ter diminuído, e diminuiu, não diminuiu tanto como parece, porque a realidade, aliás na sala de professores, e tu também deves ouvir às vezes quando vens cá, a nossa conversa comum do dia-a-dia, dia sim, dia não, é mais um caso de indisciplina, (...) não consegui dar a aula por causa do António ou o Francisco isto... Onde é que está registado?” (EP10).

A este respeito, o próprio responsável pelo *PCI* refere ainda que,

“Estas 350 [faltas disciplinares] de agora, também, há aqui um dado que elas não são bem 350. Elas são mais um bocadinho, porque nós, este ano, optámos por um método, pelo qual eu não concordo, mas, enfim, foi a escola que decidiu (...) Faltas disciplinares são faltas disciplinares, enfim, quando há desrespeito por pessoas, por materiais, por inter pares. Pronto, isso aí leva a uma falta disciplinar, mas também há muitas outras situações de indisciplina, até dentro da sala de aula, onde o professor opta por os fazer descansar, enfim, meia hora manda-os aqui para a biblioteca. Estão aqui um bocadinho a arejar e depois lá vão eles outra vez. Isto, depois, a nível estatístico, este tipo de falta, este ano letivo, não foi contabilizada como falta disciplinar” (EP11).

Quadro 14 – Evolução da indisciplina na escola

Domínio	Categorias	Excertos Ilustrativos	Códigos Entrevistados	N.º	%
Evolução da indisciplina na escola	Cíclica	“é cíclica” (EP5); “quando entrou a nova direção, no 1.º e 2.º ano, notei bastante, agora considero que está a voltar novamente a aumentar” (EP13)	EP5; EP13	2	10,5%
	Diminuiu	“atualmente respira-se um ambiente saudável (...) a escola agora está muito melhor” (EP1); “a escola está (...) mais pacificada” (EP4); “nós passamos de 1500 faltas [disciplinares] para 300 de há 5 anos para cá.” (EP11); “desde que a doutora entrou está muito melhor” (EPND); “tem vindo a diminuir acentuadamente” (ESPO); “há uma diminuição na ordem das centenas por ano” (ED); “melhorou bastante” (EA1)	EP1; EP2; EP3; EP4; EP6; EP7; EP8; EP9; EP10; EP11; EP12; EPND; ESPO; EEE; ED; EA1; EA2	17	89,5%

2.3 Medidas de combate à indisciplina

No que concerne às medidas implementadas no Agrupamento para combater a indisciplina, o quadro 15 dá-nos a conhecer a situação. As medidas mais anunciadas no combate à indisciplina foram a aplicação de medidas sancionatórias (63,2%), seguidas do contributo dado pelos projetos ligados à indisciplina (47,4%) e o envolvimento dos professores na escola (36,8%).

Cruzando os dados recolhidos nos documentos analisados e as respostas obtidas, verificamos que existem várias atividades/projetos e medidas no Agrupamento no combate à indisciplina, contudo, alguns entrevistados deixaram transparecer que nem todos estão a ser aplicados conforme o que se encontra descrito nos documentos. Como é referido pela Coordenadora dos DT,

“há muita coisa que é só papel. A gente escreve, faz tudo bonitinho (...) e depois as coisas continuam a acontecer” (EP10).

Quadro 15 – Medidas de combate à indisciplina

Domínio	Categorias	Excertos Ilustrativos	Códigos Entrevistados	N.º	%
Medidas de combate à indisciplina	Reconhecimento da autoridade	“há uma autoridade visível” (EP1); “Se eu chego, eles têm que se portar melhor.” (ED)	EP1; ED	2	10,5%
	Aplicação de medidas sancionatórias	“castigá-los mesmo” (EP3); “um miúdo que não cumpra não fica impune (...) a sanção tem que ser imediata” (EP9); “É preciso é ter regras (...) aplicar faltas disciplinares (...) aplicada uma medida sancionatória disciplinar” (EP11)	EP3; EP6; EP8; EP9; EP10; EP11; EP12; EP13; EPND; EEE; ED; EA2	12	63,2%
	Envolvimento dos professores na escola	“grupo de professores que trabalham muito perto da direção” (EP1); “muito trabalho dos professores da nossa escola (...) mudança de pensares e maneiras de estar dos professores” (EP10)	EP1; EP4; EP7; EP8; EP10; EP11; EP12	7	36,8 %
	Envolvimento dos EE	“há uma associação de pais ao lado da direção da escola” (EP1); “Os contactos com os pais são fundamentais.” (EP4)	EP1; EP4; EP8; EP9	4	21,1%
	Ofertas educativas	“serem encaminhados para os CEF’s” (EP4)	EP1; EP4	2	10,5%
	Intervenção dos DT	“O papel dos diretores de turma é fundamental nesta escola” (EP4); “Os DT têm contribuído muito para a resolução de muitos problemas” (EP7)	EP4; EP7	2	10,5%
	Intervenção do SPO	“os (...) que precisam de acompanhamento sinalizamos para o SPO” (EP4)	EP4; EP12; ESPO	3	15,8%
	Tutoria	“um bom trabalho por parte dos tutores com os tutorandos” (EP4)	EP1; EP4; EP12; ESPO	4	21,1%
	Formação cívica	“aulas de formação cívica” (EP4)	EP4	1	5,3%
	Mediadora de Conflitos	“são direcionados automaticamente para a mediadora de conflitos” (EP5)	EP1; EP4; EP5; EP12; ESPO	5	26,3%
	Cumprimento do RI	“fazer (...) cumprir o RI” (EP3); “O essencial são as regras e o seu cumprimento” (ED)	EP3; ED; EA1	3	15,8%

Medidas de combate à indisciplina (continuação)	Uniformização de regras	“cumprir todos as mesmas normas, as mesmas regras (...) Uniformizar os critérios de atuação com a turma” (EP3); “regras e (...) normas bem definidas” (EP9); “fizemos com que remássemos todos para o mesmo sentido” (EP10)	EP3; EP6; EP9; EP10	4	21,1%
	Mudança de atitude dos alunos	“atualmente, o aluno dá a cara e não tem receio em responsabilizar-se pelo seu ato” (EP1); “começaram a sentir que a escola é mais deles. Daí, também, mudarem a atitude” (EP10)	EP1; EP10	2	10,5%
	Projetos	“ <i>Projeto das Artes</i> ” (EP2); “várias propostas, (...) várias atividades, clubes e oficinas.” (EP10); “ <i>Projeto de Combate à Indisciplina</i> ” (ED)	EP2; EP3; EP8; EP9; EP10; ESPO; EP13; EEE; ED	9	47,4%
	Docente na sala de aula	“os alunos (...) terem mais apoio com (...) as assessorias” (EP12); “Os professores de português e de matemática têm assessorias” (EP13)	EP12; EP13	2	10,5%
	Apoio	“os alunos estarem mais acompanhados, terem mais apoio” (EP12)	EP12; ESPO	2	10,5%
	Condições físicas	“mudança que houve aqui na escola a nível de condições físicas” (EP2); “criaram espaços (...) onde eles se sentissem bem” (EEE)	EP2; EEE	2	10,5%
	Saída temporária da sala de aula	“arejamento (...) tirar o menino fora da sala e vir à biblioteca fazer um trabalho proposto pelo professor e, depois, regressar à sala de aula.” (EP11); “vão 5 minutos lá fora, arejam um bocado e voltam para dentro” (EP12)	EP11; EP12	2	10,5%

2.4 Papel de documentos da escola

Quanto à importância atribuída pelos agentes educativos aos documentos relacionados com a indisciplina (RI, PEE e *PCI*), pudemos apurar que a opinião é quase unânime quanto à sua contribuição para a diminuição/controlo da indisciplina. Na maioria, os entrevistados consideram os documentos importantes, mas o seu conhecimento e a sua aplicação na prática dá origem a diferentes opiniões.

Nos quadros 16, 17 e 18 mostramos as respostas mais significativas sobre este domínio.

No que diz respeito ao RI (quadro 16), alguns dos entrevistados (31,6%) referem que o documento funciona como regulador das práticas pedagógicas e é-lhe reconhecida a devida importância (36,8%). Contudo, há também quem pense (21,1%) que o documento por si só não contribuiu em nada, considerando-o como pouco eficaz no combate à indisciplina.

Quadro 16 – Contribuição do RI no combate à indisciplina

Domínio	Categorias	Excertos Ilustrativos	Códigos Entrevistados	N.º	%
Contribuição do RI no combate à indisciplina	Regulação	“o aluno dá a cara e não tem receio em responsabilizar-se pelo seu ato” (EP1); “no qual nos apoiamos e baseamos para tomar as atitudes” (EP4); “os conselhos de turma definem estratégias a partir do RI” (EP7)	EP1; EP4; EP6; EP7; EP12; EEE	6	31,6%
	Reconhecimento	“começou a ser mais conhecido (...) começou a ganhar um espaço próprio” (EP1); “é fundamental (...) conhecer o RI” (EP4); “O RI tem normas e elas têm que ser cumpridas (...) eles sabem claramente quais são as regras existentes” (ESPO); “Aqui nesta escola os pais aceitam bem” (ED)	EP1; EP4; EP8; ESPO; ED; EA1; EA2	7	36,8%
	Desconhecimento	“eles [alunos] conhecem muito mal o RI.” (EP3); “ele existe, é um documento da escola importante, mas que os alunos só tomam conhecimento porque os professores falam nas aulas. Não há iniciativa” (EP10); “nem me lembro de muitas coisas que lá diz” (EPND)	EP3; EP10; EPND	3	15,8%
	Ineficácia	“não é um conjunto de regras e de normativos que vão fazer mudar as coisas” (EP5); “não é por um RI que nós vamos manter a disciplina numa escola e vamos solucionar os problemas da indisciplina” (EP9); “O RI é essencial e é essencial cumpri-lo (...) o problema é que nós não andamos a fazer isso” (EP11)	EP2; EP5; EP9; EP11	4	21,1%

Relativamente ao PEE (quadro 17), a maioria dos entrevistados (52,6%) realça o PEE como um documento orientador, com objetivos muito concretos. Salientam, também, que todo ele é orientado para os interesses dos alunos (26,3%). É, ainda, feita uma referência aos subprojectos contidos no PEE, à preocupação com a imagem da escola e à importância das ofertas educativas. É de registar, também, que a representante do pessoal não docente revelou ter conhecimento da existência do documento, mas desconhece o seu conteúdo e a sua função.

Quadro 17 – Contribuição do PEE no combate à indisciplina

Domínio	Categorias	Excertos Ilustrativos	Códigos Entrevistados	N.º	%
Contribuição do PEE no combate à indisciplina	Oferta educativa	“cursos de educação e formação (...) de cerâmica, de empregado de bar e serviço de mesa” (EP1)	EP1	1	5,3%
	Projetos e atividades	“utilizar a arte e o desporto como veículos transmissores da mensagem que a direção queria transmitir” (EP1); “Todas as atividades do PEE tentam promover as várias falhas que a escola tem” (EP13)	EP1; EP13	2	10,5%
	Espaços escolares	“pintou-se, cuidou-se dos jardins” (EP1)	EP1	1	5,3%
	Documento orientador	“metas e objetivos muito concretos” (EP1); “são as linhas mestras (...) que nos orientam” (EP4); “É o alicerce, é a base do agrupamento” (EP5); “metas e objetivos comuns para nortear todas estas atividades” (ESPO); “As principais metas (...) foram relacionadas com a indisciplina” (ED)	EP1; EP2; EP4; EP5; EP6; EP7; EP9; EP11; ESPO; ED	10	52,6%
	Orientação para os interesses dos alunos	“um PE muito vocacionado para estes alunos, para os interesses, para as motivações deles” (EP4); “os alunos começaram a colaborar mais, a achar a escola mais interessante” (EA1)	EP4; EP8; EP12; EA1; EA2	5	26,3%
	Ineficácia	“há muita coisa que é só papel” (EP10); “no momento, nem sei o que lá diz” (EPND)	EP10; EPND	2	10,5%

No caso concreto do *PCI* (quadro 18), a maioria dos entrevistados (73,7%) refere que o projeto é muito importante no combate à indisciplina, porque apresenta-se como fator de motivação e envolvimento dos alunos pelas questões escolares.

Contudo, a Coordenadora dos DT alerta-nos para o facto de este projeto, na prática, não estar a funcionar tal como se encontra escrito no documento.

“É assim, correu bem, nós até alargamos às outras oficinas e clubes, começamos a incluir mais coisas, mais regras na academia, só que, mais uma que não funciona como está escrito no papel. Isto é a realidade. (...) É outra atividade que é só papéis” (EP10).

Porém, há que ter em consideração a opinião de três entrevistados que alertam para o facto de o projeto comportar alguns aspetos nocivos, a saber: a intencionalidade do projeto pode não estar a ser claramente percecionada pelos alunos, uma vez que muitos comportamentos são anulados, não pela consciencialização de serem errados, mas sim porque afetaria a acumulação de pontos.

Quadro 18 – Contribuição do *PCI* no combate à indisciplina

Domínio	Categorias	Excertos Ilustrativos	Códigos Entrevistados	N.º	%
Contribuição do <i>PCI</i> no combate à indisciplina	Participação na vida escolar	“participação ativa na vida escolar” (EP1); “eles participam nestes vários campeonatos” (ESPO)	EP1; ESPO	2	10,5%
	Motivação e envolvimento	“é uma forma de os motivar” (EP4); “é um chamariz (...) eles sabem que se cumprirem, se conseguirem, vão ser recompensados” (EP8); “funciona como um incentivo” (EP9); “de os envolver, de os motivar para além da questão da sala de aula” (ESPO); “Fazer com que os alunos não faltem, que permaneçam, além de engrandecer” (EEE); “É importante porque (...) nos faz estar mais interessados a fazer as tarefas e além disso passamos mais tempo na escola” (EA2)	EP2; EP4; EP6; EP7; EP8; EP9; EP11; EP12; ESPO; EP13; EEE; ED; EA1; EA2	14	73,7%
	Artificialidade	“há aspetos nocivos (...) eles [alunos] sujeitavam-se a determinadas coisas porque sabiam que iam ter pontos negativos, (...) não é propriamente por acharem que não deviam fazer aquilo” (EP3)	EP3; EP5; EP10	3	15,8%

2.5 Relação da diretora com a indisciplina

Um dos objetivos do nosso estudo era perceber a relação da diretora com a indisciplina. Nesse pressuposto, questionámos os nossos entrevistados sobre o papel da diretora na prevenção da indisciplina e quais as mudanças observadas na sua atuação no que diz respeito à indisciplina.

Da leitura do quadro 19, concluímos que os diversos agentes educativos não são consensuais sobre o papel da diretora na prevenção da indisciplina, sendo a sua ação, por assim dizer, “multifacetada”. As opiniões dividem-se entre o papel mais passivo e meramente figurativo até ao papel mais ativo/participativo e consistente.

Os entrevistados realçam a existência de uma autoridade visível e eficaz (52,6%), bem como colocam uma maior ênfase na atuação imediata por parte da diretora (52,6%). Outro aspeto referido pelos entrevistados prende-se com a estratégia política da diretora na prevenção da indisciplina, que passa por motivar os alunos e colocá-los ao lado da direção e, em contrapartida, exigir deles uma boa conduta.

Quadro 19 – Relação da diretora com a indisciplina

Domínio	Categorias	Excertos Ilustrativos	Código Entrevistados	N.º	%
Relação da diretora com a indisciplina	Atuação imediata	“sacrificar algum do seu tempo (...) de gabinete e dar uma volta pela escola (...) deixa um exemplo de que está presente, que está vigilante, que está atenta” (EP1); “A atuação pronta. Quando há algum caso de indisciplina a atuação é imediata” (EP2); “estas análises de registo das faltas disciplinares que eu fazia diariamente (...) enviava para a diretora, (...) eram analisadas por ela, ela via quem eram os alunos (...) com maior número de faltas disciplinares e (...) ela estava muito mais atenta a estes” (EP11); “com ela não há cá <i>“facilitanços”</i> (EPND); “A diretora disse que à mínima coisa iam logo suspensos ou expulsos” (EA1)	EP1; EP2; EP3; EP6; EP7; EP11; EP12; EPND; EEE; EA1	10	52,6%
	Estratégia política	“a direção tem sabido dar determinadas regalias(...) dar almoços, (...) dar livros, (...) dar lanches, (...)” (EP4); “a diretora passou a ter um papel mais de um relacionamento do outro lado, porque eles sabiam que através da diretora eles conseguiam outras coisas (...) “a diretora consegue mover outros órgãos que nós não conseguimos” (EP12); “aposta em diferentes projetos” (ESPO); “Foi fazendo mais atividades, mais festas, foi motivando os alunos” (EA1); “Esta preocupa-se com os alunos” (EA2)	EP3; EP4; EP8; EP12; ESPO; EA1; EA2	7	36,8%
	Autoridade	“uma atitude de firmeza” (EP3); “mas ao mesmo tempo castiga (...) temos implementado o trabalho cívico” (EP4); “tem uma maneira muito própria (...) de resolver problemas” (EP5); “os miúdos, a própria comunidade, vê na direção uma forma de respeitar, de aceitar regras (...) Quando a diretora entra numa cantina, (...) vai a um recreio, (...) nota-se que os miúdos não ficam indiferentes (...) há o respeito por uma figura” (EP9); “Situação grave vai à direção, a direção analisa naquele instante e tem autoridade para mandar suspender o aluno” (EP11); “quando falam com a diretora (...) é definitivo. (...) eles sabem que é o órgão máximo” (EP12); “Se eu chego eles têm que se portar melhor” (ED); “é mais severa e lida com as coisas de maneira diferente. Dá mais castigos, enquanto que as outras diretoras não queriam saber tanto dos alunos.” (EA2)	EP3; EP4; EP5; EP7; EP9; EP11; EP12; EPND; ED; EA2	10	52,6%

Relação da diretora com a indisciplina (continuação)	Apoio	“sempre apoiaram os DT” (EP3); “se não tivéssemos um apoio da direção, também, nada disto fazia sentido” (EP6); “dá apoio aos docentes” (EEE)	EP3; EP6; EEE	3	15,8%
	Imagem figurativa	“a diretora não aplica, aliás não é ela que está no terreno (...) ela está ali a gerir, (...) portanto, não tem mais nenhum papel. (...) a atitude dela é muito pacífica” (EP10); “Não me parece que a diretora possa ter algum papel. (...) a parte que está a trabalhar mais é (...) os professores, (...) ninguém faz nada sozinho” (EP13)	EP10; EP13	2	10,5%
	Delegação de competências	“muitas vezes há uma delegação de competências” (EP5); “a direção ao tomar conhecimento de que as coisas não andam bem atua junto do coordenador de DT, o coordenador de DT atua junto dos DT” (EP11)	EP5; EP11	2	10,5%
	Comunicação eficaz	“foi bem mostrado o que é que se pretendia aqui na escola: era diminuir a indisciplina. Sendo assim, as medidas foram tomadas e as coisas funcionaram naturalmente” (EP2); “começou por definir um trilho de compromisso para com a escola, com os professores” (EEE)	EP2; EEE	2	10,5%
	Justiça	“a retidão (...) na aplicação desses castigos” (EP2)	EP2	1	5,3%
	Uniformização de regras	“uniformização dos castigos que, também, é fundamental” (EP2)	EP2	1	5,3%
	Melhorias nos espaços e na segurança na escola	“a grande meta dela [diretora] foi mudar o rosto da escola, (...) pintou-se toda a escola” (EP1); “apostou no trabalho colaborativo com os seguranças e portaria” (EP7)	EP1; EP7	2	10,5%

3. Análise e interpretação dos dados

O fenómeno da indisciplina é um problema bem atual nas escolas e é algo que preocupa os agentes educativos. Este Agrupamento não é exceção. No seu PEE está bem patente a preocupação com esta problemática, identificando-a mesmo como um problema pilar do Agrupamento. Contudo, a partir dos dados recolhidos das entrevistas, é visível a divisão de opiniões acerca do clima disciplinar da escola. Se há quem considere que os números da indisciplina são preocupantes, há também quem defenda que a mesma é pontual e quase inexistente. Isto deixa transparecer o grau de subjetividade do conceito de indisciplina.

A este respeito, ao longo do capítulo I, no subcapítulo destinado ao conceito de indisciplina, apresentámos algumas definições para esta problemática, tendo em conta a opinião de vários autores. Lembramos que o conceito gera muita controvérsia, podendo

assumir concepções distintas. Desta forma, a noção de indisciplina comporta uma carga subjetiva que resulta de um conjunto de valores, de contextos pessoais e familiares, de princípios individuais em que se integram todos os atores educativos.

Perante esta subjetividade, os professores interpretam a indisciplina de diversas maneiras e, por conseguinte, atuam de modo diferente, tornando-se difícil identificar com precisão o que são comportamentos indisciplinados. Por sua vez, os diferentes modos de atuação dos professores em relação a esta temática dificultam a consciencialização dos alunos das consequências dos seus atos indisciplinados, uma vez que uma mesma atitude pode originar diferentes reações nos docentes. Este problema é apontado por um dos DT entrevistados, quando afirma que

“(…) cada cabeça sua sentença. Não há um perfil, uma coisa estabelecida de que aquilo que pode ser considerado grave. O que é considerado grave para mim é o mesmo que é considerado para ti? O que é que não devemos deixar passar em branco? (…) Portanto, cada pessoa que lida com esses processos, às vezes, entende as coisas de diferente maneira” (EP5).

Na mesma senda, Curto refere que “a noção de indisciplina surge como um fator subjetivo e de difícil definição, tendo os docentes formas diferentes de encarar os mesmos problemas” (1998: 17).

Com a análise dos documentos do Agrupamento e no decorrer das entrevistas, constatamos que o estrato social e a heterogeneidade da população escolar são referidos como fatores que podem espoletar indisciplina. O mesmo é por nós referido no capítulo I, e corroborado por Amado (2001), não podendo deixar de referir que o comportamento dos alunos é um reflexo da sociedade envolvente (desigualdades económicas e sociais, crise de valores, conflito de gerações). A este respeito, podemos ler no PEE que o Agrupamento

“insere-se num contexto social e economicamente desfavorecido que potencia a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar”.

Na mesma linha, um dos DT referiu que este Agrupamento em concreto

“é capaz de ter uma componente específica, ou seja, o contexto socioeconómico dos miúdos (...) que propiciem mais essa indisciplina” (EP4).

Contudo, é importante salientar que estes fatores não encerram em si a problemática em estudo. De acordo com as respostas obtidas nas entrevistas e sustentadas no quadro teórico desenvolvido, os atos indisciplinados ocorrem, sobretudo, dentro da sala de aula. Podemos, então, concluir que a indisciplina pode estar, também, relacionada com o insucesso escolar dos alunos, provocando alterações ao normal desenvolvimento da aula e, conseqüentemente, afetando a relação pedagógica. Daí, ser fundamental a criação de ofertas educativas, motivadoras e capazes de levar os alunos a atingirem o sucesso escolar e promovendo o seu desenvolvimento pessoal, social e cultural. A criação de novas ofertas educativas foi um dos aspetos indicados neste Agrupamento, fazendo com que os alunos passassem a encarar a escola como um meio de maior satisfação das suas necessidades e expectativas futuras.

A este propósito, a psicóloga do Agrupamento de Escolas em estudo defende que,

“(...) numa grande parte dos alunos a indisciplina está relacionada com o seu insucesso escolar, ou seja, parece existir uma maior correlação entre aqueles alunos que têm insucesso escolar e a frequência das situações de indisciplina que ocorrem. Daí a importância de intervir nas duas valências e não só tentar remediar a indisciplina” (ESPO).

E um dos DT acrescenta que,

“os alunos não querem vir para a escola, porque não se sentem identificados com o que estudam, então vamos abrir outras ofertas (...) educativas. (...) Os CEF’s foram uma experiência (...) positiva” (EP1).

A coordenadora dos DT alerta que

“nem sempre é fácil trabalhar, porque nós sabemos que há professores que por tudo ou nada mandam o menino cá para fora e até que ponto é que ele pode não ficar proibido de ir a uma destas atividades? (...) Porque é que há de ser castigado depois na modalidade?” (EP10).

A coordenadora do PEE, sobre a atuação de alguns professores, refere ainda que,

“cada professor acha-se dono da sua metodologia, não estando aberto para mostrar” (EP13).

Achamos pertinente deixar aqui o contributo da coordenadora dos DT e da coordenadora do PEE sobre o impacto das questões relacionais entre professores e alunos e os fatores de ordem pedagógica que influenciam a problemática da indisciplina, uma vez que estes fatores, curiosamente, não foram referidos pela maioria dos professores. Verificámos que os professores, tendencialmente, apontam os fatores externos como entraves ao processo de ensino-aprendizagem, apesar de muitos estudos indicarem que a grande maioria dos problemas de indisciplina ocorrem ao nível do espaço de sala de aula e estão intimamente relacionados com uma má gestão e organização das atividades e falta de competências de liderança por parte do professor.

Desta forma, podemos concluir que a indisciplina decorre de múltiplas causas, internas ou externas à escola, e interfere com o processo de ensino-aprendizagem. Não podemos atribuir uma única causa para o espoletar desta problemática.

Na nossa investigação verificámos que o cenário da indisciplina tem melhorado de forma substancial. Segundo o que conseguimos apurar, quer através da análise documental, quer através das entrevistas, a indisciplina diminuiu drasticamente, contudo, os números ainda não são satisfatórios, devido ao grande número de faltas disciplinares ainda existente. Esta situação encontra-se registada no Relatório de AEE:

“a situação não é ainda satisfatória, mas os progressos obtidos são assinaláveis a julgar pela redução do número de faltas injustificadas, de saídas de sala de aula, de processos disciplinares ou do número de vidros partidos na Escola sede. A título de exemplo, refira-se que o número de saídas da sala de aula na Escola sede baixou de 492 para 76, respetivamente, no 1.º período de 2007/08 e de 2008/09” (AEE).

Esta constatação remete-nos para outro domínio que se prende com as medidas de combate à indisciplina, também elas retratadas no capítulo I.

É de salientar o facto de termos registado, através da análise das entrevistas, bem como da análise dos documentos do Agrupamento, que mesmo a escola promovendo uma abordagem preventiva, aliás aconselhável e mais eficaz no combate à indisciplina escolar, existirão sempre desvios às normas que, pela sua gravidade e amplitude, implicam a adoção de medidas corretivas e sancionatórias para remediar os estados de disrupção escolar. Daí a importância do RI, como documento regulador da atuação por parte dos agentes educativos. Tal com o afirma o responsável pelo *PCI*:

“se esta falta disciplinar atingiu um grau de gravidade a ultrapassar (...) os limites, (...) era-lhe aplicada uma medida sancionatória disciplinar (...) houve 30 e tal miúdos que foram descansar para casa, 1 dia, 2 dias, 3 dias, até 5 dias” (EP11).

Ficou bem patenteado que vários entrevistados relacionam a diminuição da indisciplina com a aplicação de medidas sancionatórias. Veem nestas medidas um recurso eficaz para responsabilizar e educar o aluno pelos seus atos e para criar um clima relacional assente na regra. Portanto, valorizam a existência de regras de trabalho e de convívio rigorosas e coerentes. Este facto encontra-se, também, bem vincado no Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário (Lei nº. 30/2002, de 20 de dezembro).

Contudo, não podemos deixar de fazer referência aos projetos existentes no agrupamento para prevenir/minimizar a indisciplina, também, muito acarinhados pelos nossos entrevistados. A este respeito, convocamos o testemunho da diretora e da presidente da associação de pais:

“O *PCI*, principalmente, que é o projeto em que nós pontuamos tudo. Faltas disciplinares contam negativamente para a turma, para além de outras variáveis e depois no final há um prémio” (ED). Na mesma linha de pensamento, a representante dos EE informa que “criaram espaços, atividades onde eles se sentissem bem” (EEE).

Invocamos aqui uma outra ideia apresentada na revisão de literatura, defendida por Guerra (2002) e Arroteia (2008), que se prende com a função da escola em preparar o indivíduo para a sociedade, com sentido de democracia e cidadania. Para tal, é exigida à escola a criação de projetos e estruturas que potenciem estes princípios. Os entrevistados partilham da mesma opinião, sendo vários os projetos/atividades desenvolvidos nesta área, já mencionados anteriormente. Constatámos que a problemática da indisciplina na escola apela à participação de todos os agentes educativos (direção, professores, pessoal não docente, alunos, pais, EE, instituições locais) e cabe à escola, através dos seus projetos, incentivar e mobilizar os pais e EE. Cremos que este envolvimento favorece a ação educativa e pode constituir um importante fator inibidor de indisciplina. Sobre este aspeto, e tendo por base as respostas dadas nas entrevistas, concluímos que a participação dos pais e EE aumentou consideravelmente, contudo, ainda é considerada pouco satisfatória. A este propósito, a Presidente do Conselho Geral refere,

“Eu tenho reparado que, por exemplo, em eventos, em situações, vêm com grande afluência, tanto EE como miúdos e a atitude perante a escola mudou completamente” (EP9).

Sobre o envolvimento dos professores na escola, achamos pertinente deixar os seguintes testemunhos:

“acho que nesta escola, tanto DT como professores se envolvem muito com os alunos. Aqui, as pessoas envolvem-se muito mais, dá-se muito mais aos alunos, dá-se muito do nosso tempo” (EP4).

“nós temos que tentar ir ao encontro deles e tentar, realmente, no momento certo, solucionar aquilo que nos vai aparecendo e (...) ver onde eles vivem” (EP8).

Este clima de abertura ao aluno encontra-se patenteado no quadro conceptual do nosso trabalho, como medida preventiva da indisciplina. Cremos ser fundamental a criação de um clima relacional positivo, em que as interações entre professor e aluno sejam pautadas pelos valores da dignidade, de justiça, do respeito e consideração pelo outro.

No que diz respeito à opinião dos entrevistados sobre o papel do RI no combate à indisciplina, destacamos a função de «regulação» do RI e o «reconhecimento» do documento como mais um instrumento facilitador da construção da disciplina. Contudo, fica, também, patente, pelos entrevistados, que o documento por si só não resolve nada. É de realçar ainda o desconhecimento deste documento por parte da representante do pessoal não docente.

Deixamos aqui o testemunho da representante dos EE, a qual atribui uma importância significativa ao documento e demonstra ter conhecimento do mesmo.

“digamos que é uma ferramenta que engloba todas estas situações que eu já referi e, inclusive, outras da própria gestão da escola que, sem esse vínculo documental e digamos legislativo, muitas coisas se iriam perder e não saberiam como atuar. Portanto, julgo que é fundamental a existência deste documento” (EEE).

Não podemos deixar de referir que o PEE do Agrupamento em estudo dá especial importância a projetos promotores de cidadania, já enumerados anteriormente. A este respeito, pode ler-se no relatório da AEE o seguinte:

“O Projeto Educativo (...) integra (...) prioridades consideradas determinantes na resposta ao conjunto de problemas socioeducativos. (...) É de realçar, neste âmbito, a iniciativa do *PCI* (concurso inter-turmas com um prémio para a que obtenha um maior

número de pontos, atribuídos ao longo do ano letivo, pelo cumprimento de regras na turma e na escola)” (AEE).

O PEE é percebido por mais de metade dos entrevistados como um documento orientador das práticas educativas, com objetivos muito concretos e muito vocacionado para os interesses dos alunos.

Desta forma, o PEE deste Agrupamento deixa transparecer uma preocupação a respeito da indisciplina, sendo visível a aposta em várias atividades e projetos para prevenir/combater este fenómeno. As várias estratégias visam desenvolver nos alunos o gosto pela escola, fazendo com que eles se sintam parte integrante da mesma e, conseqüentemente, adiram mais facilmente às regras e normas da instituição. A conjugação de todos estes fatores contribui para a criação de uma dinâmica própria da Escola.

Através da nossa investigação, procurámos perceber o fenómeno da indisciplina, mais concretamente o papel da diretora na gestão da indisciplina, através das percepções dos agentes educativos que entrevistámos. Deste modo, colocámos duas questões: *Qual o papel da diretora/direção na prevenção da indisciplina? Quais as mudanças observadas na atuação da diretora no que diz respeito à indisciplina?*

Contudo, antes de avançarmos com qualquer inferência, importa lembrar que, tratando-se de um estudo de cariz exploratório, com um valor limitado e um contexto muito próprio, as conclusões que possam daqui sobressair serão apenas aplicáveis ao contexto estudado e, conseqüentemente, não poderão ser alvo de generalização.

De acordo com as respostas obtidas, verificámos que os professores não esperam que a diretora resolva ou apresente solução para os problemas de indisciplina. Os mesmos referem que fazem parte do processo e o seu compromisso perante a escola contribui para minimizar o problema. Contudo, ainda há professores que esperam que a diretora, perante atos indisciplinados do aluno, utilize métodos meramente punitivos.

Deste ponto de vista e sustentados na opinião de Guerra (2002), podemos concluir que construir, estabelecer e refletir normas de resolução dos problemas disciplinares é da responsabilidade de toda a comunidade escolar.

A este propósito, a Coordenadora dos DT refere:

“Quem põe tudo em prática somos nós, definitivamente. (...) a diretora não aplica, aliás não é ela que está no terreno, são os professores e os funcionários, ponto. E, inclusive, toda esta criação destas atividades, destas oficinas e desta vontade de ajudar e contribuir para uma melhoria da indisciplina tem partido sempre de baixo (...)

Portanto, nós transmitimos as atividades e essas propostas são, normalmente, aceites (...). Todos nós, Agrupamento, estamos todos a trabalhar para o mesmo” (EP10).

Na verdade, a revisão da literatura realizada evidenciou que a liderança assumida pela direção, pelos detentores de cargos intermédios (DT) e pelos professores em contexto de sala de aula tem um impacto no clima organizacional. Os mesmos têm a capacidade de influenciar mudanças nas escolas, através da criação de uma visão partilhada e uma missão para a escola, onde exista uma efetiva colaboração entre docentes.

Ora, esta realidade leva-nos a apontar um dos estilos de liderança apontado por Alves: o **estilo democrático** que “caracteriza-se pelo incentivo à participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização” (Alves, 1999: 39).

Assim, após uma análise cuidada dos documentos e das entrevistas realizadas, percebemos que, apesar de algumas divergências, as relações estabelecidas pelos atores educativos são assentes num clima de diálogo, aproximação, colaboração, confiança e respeito. Parece visível a adoção de uma gestão democrática e participada, onde o órgão de gestão sabe criar distintas vias de comunicação descentralizadas, valorizar a opinião e a iniciativa de todos. Desta forma, o aluno adere espontaneamente às normas e valores da escola e sentir-se-á como membro da comunidade. Só assim é possível a criação de um clima relacional positivo, onde os alunos aceitam e reconhecem a autoridade dos professores.

Durante as entrevistas ficou patente o que os professores esperam da diretora e qual o papel que lhe atribuem. Assim, esperam que a diretora acolha as sugestões coletivas, apoie os professores, envolva os pais e EE nas atividades da escola, premeie os sucessos e reprima os atos indisciplinados.

Outro aspeto que sobressai do nosso estudo prende-se com a “multiplicidade” de papéis que são atribuídos à diretora, quando atua perante atos indisciplinados. À semelhança das conclusões de outros estudos (Correia, 2007b), no nosso estudo são atribuídos, essencialmente, cinco papéis à diretora: de “juíza”, de “vigilante”, de “político”, de “mediadora” e de “gestora”.

Como juíza, cabe à diretora decidir a melhor forma de intervir numa ocorrência de indisciplina na escola, analisando os diferentes contextos e os sujeitos que participam diretamente em cada caso, de uma forma retilínea e justa. A este respeito a Diretora referiu:

“O cuidado que tenho no facto de terem que vir à direção quando têm um castigo ou uma falta disciplinar” (ED).

No papel de vigilante, a diretora procura informações sobre o ambiente em que atua, conhecendo as diferentes particularidades da escola, do meio interno e externo onde estão os alunos, os professores e os demais membros. Isto é visível no seu PI, onde revela um conhecimento aprofundado da realidade do Agrupamento. A diretora concentra-se no conhecimento, em particular, de cada um dos membros da escola e isto inclui conhecer as famílias. Na nossa investigação, encontramos vários testemunhos que apontam neste sentido:

“a presença atenta dela (...) várias as vezes a vi andar pelos passeios junto dos alunos” (EP1).

“empenhou-se muito em identificar situações que estavam erradas e pontos que não estavam a correr como deviam” (EP8).

“Muito mais atenção (...) o registo das faltas disciplinares eram analisadas por ela” (EP11).

Tem um papel de político na medida em que exige dos alunos o conhecimento e o cumprimento das normas e regulamentos estabelecidos na escola (RI) e, em contrapartida, oferece regalias (melhoria nos espaços escolares, oferta de materiais) e apoio.

Durante as entrevistas, percebemos que os alunos reconhecem a autoridade da diretora. Isto deve-se ao facto do reconhecimento de que a diretora é o órgão máximo da escola, e não só, reconhecem, também, que é através dela que conseguem certas “regalias”. Aqui transparece a estratégia política adotada pela diretora. Tal como constatamos através da assessora,

“Quando é connosco são capazes de repetir, quando falam com a diretora eu penso que é definitivo mesmo. (...) eles sabem que é o órgão máximo, portanto, quando eles chegam à diretora eles aí têm que parar. (...) a diretora passou a ter até um papel mais de um relacionamento do outro lado, porque eles sabiam que através da diretora eles conseguiam outras coisas” (EP12).

Atua como mediadora quando interage com os alunos, professores, família e comunidade, envolvendo-os em projetos e atividades de prevenção e combate à indisciplina. Nos testemunhos recolhidos e no relatório de AEE é realçado este papel da diretora:

“empenho e envolvimento que ela expõe não só com pessoas aqui na escola, como também de parcerias, de projetos, (...) que se envolvam aqui na escola” (EP3).

“A capacidade de liderança da diretora ao mobilizar todos os intervenientes da comunidade educativa e ao envolver todos os parceiros na resolução dos problemas” (AEE).

Como gestora procura delegar responsabilidades aos professores e aos técnicos (psicóloga, mediadora de conflitos, técnica de serviço social, animadores socioculturais), evitando que as ocorrências de indisciplina cheguem até a direção. Com isto, pretende manter a autoridade e a responsabilidade dos professores. A este respeito convocamos os testemunhos da coordenadora do PEE e do responsável pelo *PCI*:

“a grande equipa é constituída pelos professores, pelos funcionários administrativos e operacionais e pelos técnicos do TEIP” (EP13).

“a direção (...) atua junto do coordenador dos DT, o coordenador dos DT atua junto dos DT” (EP11).

Em suma, diremos que o papel da diretora na gestão da indisciplina, de acordo com as opiniões auscultadas, interfere com os números dos atos disciplinares e a sua conduta conduz a uma significativa melhoria no controlo e prevenção da indisciplina na escola. Contudo, parece-nos relevante referir que as opiniões recolhidas validam um sentimento de que a figura da diretora, por si só, não leva à mudança, é necessário uma união de esforços por parte de todos os agentes (pais, EE, alunos, professores, pessoal não docente, instituições locais, parceiros). Só remando todos para o mesmo lado é que se pode verificar uma melhoria significativa do ambiente disciplinar escolar.

Outro aspeto que sobressai das entrevistas, e não menos importante, prende-se com uma certa desconexão e contradição entre as intenções, os discursos, as decisões, os documentos e os resultados efetivos. Estas incoerências resultam de um fenómeno apelidado por Brunsson (2006) de hipocrisia organizacional.

De acordo com a Coordenadora dos DT

“há muita coisa que é só papel. A gente escreve, faz tudo bonitinho (...) e depois as coisas continuam a acontecer. (...) Tanto que se nós formos ver os números, (...) vimos que realmente diminuiu e diminuiu drasticamente de há três anos para cá, (...) mas há muitos professores aqui que insistem em deixar o menino fora da sala de aula, mas não há (...) uma participação. (...) Portanto, eram mais números para a indisciplina. (...) Há aqui uma falta de controlo, de comunicação, de articulação desta parte toda. Mas isso já está a correr mal há dois ou três anos. Todos os anos fica escrito (...) para o ano temos que fazer, (...) mas o ano acaba e o problema manteve-se. Por isso a nível de números, o número apesar de ter diminuído, (...) não diminuiu tanto como parece, porque a realidade (...) é: dia sim, dia não, é mais um caso de indisciplina (...) Onde é que está registado?” (EP10).

Ou seja, não há necessariamente uma correspondência entre tudo o que é dito e o que é feito na escola. Isto encontra-se bem patente nalgumas opiniões dos entrevistados, das quais destacamos as seguintes:

“já estivemos melhor, (...) apesar de em termos de documentos não estar isso comprovado. (...) Os números que aparecem não são exatamente aquilo que se está a passar.” No que diz respeito ao *PCI*, este “dá informação que não é fidedigna” (EP5).
“elas não são bem 350. Elas são mais um bocadinho (...) o professor opta por mandá-los (...) arejar (...) Isto depois a nível estatístico, este tipo de falta, este ano letivo não foi contabilizada como falta disciplinar” (EP11).

Estamos, portanto, perante uma dupla face da organização: organização para a ação e organização política. Contudo, essa dupla face adotada pela organização não constituiu um problema, mas sim uma solução para responder às exigências e pressões – inconsistentes e contraditórias – a que está sujeita e a que tem de responder favoravelmente para não pôr em causa a sua legitimidade institucional (Costa, 2007).

É visível que a organização escolar sofre pressões para atender a demandas sociais, muitas vezes contraditórias, para mostrar à sociedade que adere a projetos como estratégia. Isto faz com que a organização escolar adote uma postura “hipócrita”, necessária, legítima e benéfica para o seu desenvolvimento (Idem). Por isso, a hipocrisia organizacional é apresentada como uma ferramenta de controlo alternativa para os gestores escolares.

O mesmo autor alerta que nas escolas podem surgir projetos que não passam de meros artefactos no interior das organizações escolares, uma vez que não se traduzem em práticas inovadoras. Desta forma, a escola pode manter os seus tradicionais modos de funcionamento, mas mostrar uma faceta mais moderna, apelativa, criativa e inovadora através dos seus projetos – *a vitrina dos projetos*.

Alertados para este facto, como investigadores, procurámos perceber se realmente os projetos da escola ligados à prevenção e combate à indisciplina não passavam da tal *vitrina dos projetos*. Assim, comparando os dados obtidos na análise dos documentos e das informações recolhidas nas entrevistas, podemos, com alguma segurança, concluir que os projetos contribuíram para a diminuição da indisciplina, não sendo meramente “artefactos” da organização escolar. Contudo, também, ficou a sensação que, perante as exigências na obtenção de resultados, por vezes, os professores socorrem-se de outras estratégias para “encobrir” os verdadeiros resultados, como forma de “autodefesa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No *terminus* deste trabalho, cabe-nos agora tecer algumas considerações sobre a investigação realizada. Olhando para trás e fazendo um balanço geral do caminho percorrido, estamos conscientes que muito mais haveria a dizer sobre a temática em estudo, não fosse o fenómeno da indisciplina tão complexo, sobre o qual recai múltiplas interpretações.

Cientes de que de um estudo circunscrito a um único ambiente escolar não se poderão adiantar excessivas conclusões, ou dar respostas firmes, procederemos a algumas reflexões finais, partindo da análise documental, do testemunho dos nossos entrevistados e de um enquadramento teórico fruto da revisão da literatura efetuada sobre a problemática da indisciplina escolar.

Desta forma, tratando-se de um estudo de caso, ancorado numa análise documental e na realização de entrevistas, as considerações finais poderão não transmitir uma visão holística do panorama educativo nacional. Contudo, esperamos que os resultados do nosso estudo possam contribuir para um conhecimento mais aprofundado da problemática em estudo. Somos de opinião que quanto mais investigações existirem sobre o tema, melhor será a compreensão desta problemática.

Antes de elencarmos as considerações finais que nos parecem mais relevantes, uma vez que sintetizam todo o percurso efetuado, falta relembrar a problemática inicial: ***O diretor e a gestão da indisciplina***. Quisemos perceber qual era a relação da diretora da escola em estudo com a indisciplina.

Dito isto, do cruzamento de dados obtidos com recurso às técnicas de recolha utilizadas – análise documental e a entrevista – procederemos, então, à exposição das seguintes considerações finais, resultantes do estudo realizado.

- O conceito de (in)disciplina comporta um elevado grau de subjetividade.

A indisciplina é uma preocupação constante de todos os agentes educativos. É caracterizada como um fenómeno complexo, suscetível de múltiplas interpretações. Esta ambiguidade sobressai das informações recolhidas das entrevistas, em que é visível a dificuldade sentida pelos agentes educativos em classificar os comportamentos. Se há alguns comportamentos que não deixam dúvidas, outros, pelo contrário, dão origem a hesitações. É por isto que o conceito de indisciplina acarreta um carácter polissémico, fazendo depender o seu

sentido dos contextos sociais e do quadro de valores que regula, aos mais diversos níveis, a vida quotidiana das escolas (Amado e Freire, 2002).

- O fenómeno da indisciplina surge associado a fatores externos e internos à escola. O contexto socioeconómico e familiar dos alunos é apontado como a principal causa. Só uma pequena percentagem dos entrevistados associa os comportamentos indisciplinados ao insucesso escolar dos alunos e a fatores de ordem pedagógica.

No nosso estudo, como já referimos anteriormente, os professores atribuíram como causas da indisciplina o aluno, a família e a sociedade em geral. Estes dados vão ao encontro de alguns estudos referidos por Garcia (1999). Contudo, os professores, na sua grande maioria, não apontaram fatores de ordem pedagógica como causas da indisciplina, facto curioso, uma vez que intervêm diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Socorrendo-nos da revisão da literatura realizada, muitos estudos sobre esta problemática (Estrela, 2002; Ventura, 2002; entre outros) indicam como causas de ordem pedagógica os métodos de ensino adotados, o tipo de liderança e a teia de relações estabelecida.

Apesar desta aparente tentativa de desresponsabilização por parte dos professores, realçamos um aspeto que nos parece antinómico dado que ao longo das entrevistas foram vários os que associaram a diminuição dos atos indisciplinados ao maior envolvimento e mudança de atitude por parte dos professores daquela escola. Apesar desta “ocultação”, podemos afirmar com alguma certeza que os professores têm um papel ativo na construção do clima disciplinar na escola.

- A indisciplina diminuiu drasticamente, resultado da adoção de várias medidas preventivas, contudo os resultados ainda não são satisfatórios.

Neste contexto, achamos pertinente salientar a opinião dos entrevistados relativamente aos comportamentos que parecem afetar o clima disciplinar da escola. Alguns entrevistados fizeram referência à existência de um elevado número de faltas disciplinares, apesar da vertiginosa descida verificada nos últimos quatro anos, como já apresentamos anteriormente. Achamos que é por isso que a maioria dos entrevistados é da opinião que a indisciplina naquela escola, no momento em que foi realizado o estudo, é normal ou mesmo reduzida. Contudo, se cruzarmos os dados recolhidos da análise documental e do conteúdo das entrevistas, parece-nos que o clima disciplinar na escola ainda se enquadra numa situação insatisfatória.

Face à informação recolhida dos documentos consultados e das entrevistas realizadas pudemos apurar que os índices de indisciplina sofreram alterações, devido essencialmente:

a) à aplicação de **medidas sancionatórias**, definidas nos documentos legais e no RI, sendo a intervenção dos educadores imediata. Fica a ideia que a escola, através destas medidas, pretende não só corrigir atitudes e comportamentos como responsabilizar e educar os seus alunos, colmatando o sentimento de impunidade que tantas vezes reina no pensamento das nossas crianças e jovens;

b) à aposta em vários **projetos promotores de cidadania**, envolvendo os alunos em várias atividades da escola – integradas em projetos que incidem na prevenção/combate da indisciplina – e fazendo-os sentir-se parte integrante do sucesso. É de realçar, também, a preocupação em fazer com que os pais e EE se tornem parte integrante de alguns projetos (*Projeto Família*). Contudo, a relação Escola/EE parece ainda insuficiente, apesar de alguns esforços nesse sentido. O envolvimento e corresponsabilização da família são fundamentais para a construção da disciplina escolar. Não será demais concluirmos que o sucesso educativo dos alunos depende, também, da concertação de esforços de todos os elementos da comunidade educativa;

c) ao **envolvimento dos professores** na vida escolar, em que sobressai a aposta numa relação pedagógica positiva assente na regra (Estrela e Amado, 2000), em que as interações entre professor e aluno sejam pautadas pelos valores da dignidade, de justiça, do respeito e consideração pelo outro. Esta relação favorece a chamada disciplina autónoma (Freire, 2001), em que o aluno tem mais facilidade em reconhecer os seus erros e em responsabilizar-se no ato educativo;

d) à adoção de **regras claras e objetivas**, aliadas a um estilo de liderança democrática que em tudo contribuem para a construção da disciplina escolar. É necessário estar atento aos pequenos desvios para não originar um clima favorável à eclosão dos grandes desvios e, paralelamente, favoreça o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia dos alunos (Estrela, 2002);

e) à diversificação das **ofertas educativas**, numa tentativa de “agarrar” os alunos à escola e motivá-los para a aprendizagem. A aposta em CEF’s e cursos profissionais, para além de possibilitarem uma melhor integração no mercado de trabalho, contribuirão para uma maior identificação dos alunos com os conteúdos programáticos desenvolvidos, uma vez que os cursos vão ao encontro dos seus interesses pessoais. Logo, os alunos ao identificarem-se com a escola, mais facilmente respeitam as regras e adaptam-se às normas;

f) ao **melhoramento das condições físicas da escola**, tornando-a mais atrativa para os alunos e, conseqüentemente, influenciando de forma positiva o processo de ensino-aprendizagem (salas bem equipadas e limpas, paredes exteriores e interiores pintadas, edifícios remodelados);
g) à **intervenção de vários técnicos** (SPO, tutores, mediadora de conflitos), que se apresenta como uma mais valia para um melhor conhecimento e compreensão das razões que levam os alunos a apresentar determinados comportamentos. Podemos afirmar com alguma convicção que a intervenção desta equipa de técnicos contribui para o desenvolvimento de competências sociais, morais que favorecem a integração dos alunos na sociedade.

Podemos concluir que a abordagem preventiva é aquela que melhor pode favorecer a construção da disciplina nas escolas.

- Os documentos da escola (RI, PEE e *PCI*) estão ao serviço da construção da disciplina escolar.

O RI, enquanto regulador de todas as práticas educativas, é considerado pela maioria dos entrevistados como um documento importante ao serviço da escola para construção da disciplina escolar, dado que consagra todos os princípios, valores e dimensões da vida escolar, bem como o regime de funcionamento e os direitos e deveres de todos os membros da comunidade educativa. Contudo, para que o RI possa ser encarado como uma medida de prevenção da indisciplina, é necessário o conhecimento do documento por parte de todos os atores da comunidade educativa (pais, EE, alunos, professores, pessoal não docente) e a sua correta aplicação. Doutra forma, a sua ineficácia seria bem patente, uma vez que não é um conjunto de regras e de normativos por si só que vai originar mudanças.

No PEE do Agrupamento podemos encontrar linhas orientadoras coerentes com a problemática da indisciplina, revestidas de uma clara intencionalidade – diminuir os índices de indisciplina. Ou seja, no PEE do Agrupamento estão plasmadas as metas prioritárias apontadas pela direção.

Desta forma, através do seu PEE, a escola define o seu fio condutor, com objetivos muito concretos, constituindo-se assim no alicerce do Agrupamento. Através da definição dos seus eixos prioritários, cabe à escola desenvolver esforços concertados, no âmbito do seu PEE, para prevenir/combater a indisciplina, criando uma dinâmica própria da Escola.

Por isso, o PEE, a sua operacionalização no RI e os Subprojectos da escola podem dar um grande contributo para a minimização dos efeitos indisciplinares, através da clara identificação das prioridades e necessidades do Agrupamento de Escolas (autodiagnóstico).

Creemos que, para o pleno desenvolvimento do processo de construção da cidadania, o PEE, como documento favorecedor de planificação estratégica, pode contribuir para a construção da disciplina escolar.

- A mudança de direção operacionalizou-se em mudanças concretas no Agrupamento.

Esta constatação leva-nos a considerar o peso do papel dos atores, neste caso concreto da diretora (diretora, elementos da direção, professores) nos processos de mudança.

São evidentes os esforços, por parte da direção, para melhorar a imagem do Agrupamento, nomeadamente pela melhoria das instalações e dos seus espaços exteriores (salas bem equipadas, paredes exteriores e interiores pintadas, jardins cuidados). Tem promovido, também, várias iniciativas para envolver os pais/EE nas várias dinâmicas do Agrupamento (acompanhamento dos educandos, participação e promoção de projetos na escola, desenvolvimento de atividades), contudo, a sua participação ainda é insuficiente, como já referimos anteriormente. É de salientar, ainda, que a ação da direção pauta-se por princípios de equidade e justiça, através do desenvolvimento de uma clara política de diferenciação e apoios (regalias dadas aos alunos). As evidências recolhidas permitiram constatar a satisfação da comunidade educativa face à política adotada pela direção. No caso concreto dos alunos auscultados, ambos referiram gostar da escola, manifestando apreço pelo atual ambiente e funcionamento da mesma.

Nesta perspetiva, o papel da diretora não passa apenas pelo exercício da sua função burocrática ou administrativa, passa também, pelas ações que realiza junto da comunidade educativa, onde participa e intervém no processo de ensino-aprendizagem, como é o caso da indisciplina.

- O tipo de liderança adotado pela diretora interfere com os números da indisciplina.

A liderança de topo e as lideranças intermédias parecem contribuir para um clima organizacional positivo, em que toda a comunidade educativa trabalha em função de metas comuns. De acordo com os dados recolhidos nos documentos analisados e do levantamento das perceções dos entrevistados, sobressai a ideia que a diretora/direção possuiu uma clara visão estratégica de desenvolvimento da organização. Na verdade, a revisão da literatura realizada evidenciou que o tipo de liderança adotado tem um impacto no clima organizacional. A motivação e empenho parece ser o lema da maioria dos membros da comunidade educativa.

Outro aspeto que ressalta deste estudo é a aposta, por parte da diretora, numa liderança de proximidade e responsabilização de todos aqueles que fazem parte da comunidade educativa, através do aumento da autoridade dos outros intervenientes (docentes, não docentes, técnicos, pais/EE) e isso refletiu-se no espírito de partilha e colaboração, na qualidade da cultura do Agrupamento e, conseqüentemente, na melhoria da disciplina escolar.

A este respeito, os investigadores descrevem que os responsáveis escolares, que exercem uma liderança que contribui para a efetividade da escola, têm a capacidade de influenciar mudanças nas mesmas, uma vez que criam uma visão partilhada e uma missão para a escola, no sentido de promover a eficácia pedagógica e melhorar a colaboração entre docentes, assim como os processos de comunicação e decisão.

Os testemunhos dos entrevistados revelam uma grande abertura, por parte da diretora, a iniciativas e projetos inovadores que se traduzam numa melhoria da prestação do serviço educativo. Pensamos não ser abusivo concluir que a maioria dos membros da comunidade educativa reconhece o impacto positivo decorrente da dinâmica implementada pela diretora no Agrupamento.

Em suma, para a diminuição dos atos indisciplinados parece ter contribuído o esforço consistente de aplicação de regras e controlo da disciplina por parte da diretora/direção, bem como por parte dos restantes atores da comunidade educativa.

- Os projetos de combate à indisciplina adotados pelo Agrupamento de Escolas foram além dos *projetos-vitrine*, contribuindo, efetivamente, para a diminuição da indisciplina.

Os objetivos delineados no PEE e no *PCI*, apesar de algumas condicionantes, têm sido gradualmente cumpridos, tendo-se constatado que ambos se repercutem na vida do Agrupamento.

Estamos cientes que, devido ao elevado grau de complexidade do fenómeno em estudo e aos múltiplos condicionalismos que o influenciam – naturais, sociais, humanos, pedagógicos, económicos e sociais –, parece não existir uma solução totalmente eficaz para a prevenção da indisciplina. Contudo, somos de opinião que só com a participação de todos os intervenientes da comunidade educativa, direta ou indiretamente, com uma coesão do grupo, foi possível a criação de diferentes projetos de escola que têm como objetivo a integração e a formação global do indivíduo, procurando combater uma problemática que pode pôr em causa essa mesma formação. Aqui, mais uma vez, o envolvimento dos professores assume-se fundamental.

Relativamente ao esforço despendido no desenvolvimento desta investigação, reconhecemos que a elaboração deste trabalho revelou-se um desafio, devido à total inexperiência como investigadores. Houve momentos em que não sabíamos que caminho seguir e que exigiu, da nossa parte, uma procura incessante de conhecimentos. Contudo, fazendo um balanço geral, podemos afirmar com convicção que este desafio transformou-se numa experiência rica em significado quando, ultrapassadas as dificuldades, conseguíamos atingir um conhecimento mais aprofundado acerca da temática em estudo e prosseguir com a investigação.

Para finalizar, cabe-nos assinalar algumas limitações do nosso estudo. Por um lado, acreditámos que um maior aprofundamento das temáticas abordadas e o recurso a outras metodologias – os inquéritos por questionário – contribuíssem para uma melhor compreensão e enriquecimento da problemática em estudo. Por outro lado, o facto de o estudo ficar restringido a uma única unidade educativa não permite quaisquer possibilidades de comparação ou algum tipo de generalização.

Como em qualquer trabalho de investigação, os resultados obtidos dependem das escolhas e do ângulo selecionado por parte do investigador, dando um carácter de subjetividade que deixa transparecer reinterpretações e enceta novos caminhos, novas abordagens, novas questões e, porque não, novas investigações. Neste sentido, sugerimos que em estudos futuros se aborde e aprofunde a temática da indisciplina sobre o prisma da socialização: A socialização dos indivíduos é construída na escola? O aluno é construtor da sua própria disciplina? Qual o papel dos professores no processo de socialização dos alunos? Outra hipótese seria, por exemplo, fazer um estudo comparativo (várias escolas em estudo) sobre o diretor e a gestão da indisciplina.

Tratando-se de um fenómeno tão complexo que envolve uma panóplia de fatores em constante mutação – pessoais, políticos, culturais, sociais, familiares e educativos – somos da opinião que ainda há um longo percurso a percorrer.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo J. G. (1991). Notas para o estudo sociológico da (in)disciplina escolar na formação dos professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (1), pp. 119-128.
- AFONSO, Sérgio A. M. (2006). *A Indisciplina e a Escola: Um estudo de caso sobre as representações dos docentes do 2.º e 3.º CEB*. Porto: Universidade Portucalense. (Consultado em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/82/1/TME%20248.pdf>, no dia 8 de julho de 2011).
- ALMEIDA, António J. (2007). *Violência na Escola: a Actuação dos Auxiliares de Acção Educativa*. Tese de Mestrado Policopiada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALMEIDA, João F. de; PINTO, José M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ALVES, José Matias (1999). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. (5. ed.) Porto: Edições ASA.
- AMADO, João da S. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico práticos*. Porto: Edições ASA.
- AMADO, João da S. (2001). *Compreender e construir a (In)disciplina. Cadernos de Actividades n.º3*. Lisboa: Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade, pp. 41-54.
- AMADO, João da S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- AMADO, João da S.; FREIRE, Isabel P. (2002). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- ARROTEIA, Jorge de C. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BARBIER, Jean M. (1993). *Elaboração de Projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, Laurence (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (1992). Fazer da escola um projecto. In Rui Canário (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 17-53.
- BARROSO, João (org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, João (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), pp. 49-83. (Consultado em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417203.pdf>, no dia 15 de setembro de 2010).

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. B. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, Antonio (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- CANÁRIO, Maria Beatriz (1992). Escolas profissionais: autonomia e projecto educativo. In Rui Canário (org.) *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa, pp. 109-133.
- CANÁRIO, Rui (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In Rui Canário (org.). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa, pp. 57-84.
- CARITA, Ana; FERNANDES, Graça (2012). *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?* (4. ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando (2001). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORREIA, Marinêz L. (2007a). A trajetória a indisciplina escolar: fenómenos que marcam o papel do diretor ao longo da história da educação. *Revista Eletrónica de Ciências da Educação*, 6 (2), pp. 1-12. (Consultado em, <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/276/184>, no dia 19 de março de 2011).
- CORREIA, Marinêz L. (2007b). *Papel Social do Diretor com Relação à Indisciplina Escolar*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná. (Consultado em http://tede.utp.br/tde_arquivos/1/TDE-2008-02-11T111630Z-119/Publico/Versao%20final_Defesa.pdf, no dia 19 de março de 2011).
- COSTA, António F. da (2001). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In Augusto Silva e José M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 129-148.
- COSTA, Jorge A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, Jorge A. (1997). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge A. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Jorge Adelino Costa, António Neto Mendes e Alexandre Ventura (orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-33.
- COSTA, Jorge A. (2007). *Projectos em educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- CRANE, Michael (2000). *Winning hearts and minds: Leadership and performance management*. Londres: National College for School Leadership.
- CRESWELL, Jonh W. (1994). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- CURTO, Pedro M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- DE KETELE, Jean-Marie de; ROEGIERS, Xavier R. (1993). *Metodologia de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DUBÉ, Line; PARÉ, Guy (2003). Rigor in information systems positivist case research: current practices, trends, and recommendations. *MIS Quarterly*, 27 (4), pp. 597-635. (Consultado em [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=dub%C3%A9%2C%20l.%20par%C3%A9%2C%20g.%20\(2003\).%20rigor%20in%20information%20systems%20positivist%20case%20research%3A%20current%20practices%2C%20trends%2C%20and%20recommendations&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CC0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.108.2091%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ei=r9SHUP2G0dC4hAea44CQDQ&usg=AFQjCNEBkIf3DsQrBxDh-WtMmarhG40A-Q](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=dub%C3%A9%2C%20l.%20par%C3%A9%2C%20g.%20(2003).%20rigor%20in%20information%20systems%20positivist%20case%20research%3A%20current%20practices%2C%20trends%2C%20and%20recommendations&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CC0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.108.2091%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ei=r9SHUP2G0dC4hAea44CQDQ&usg=AFQjCNEBkIf3DsQrBxDh-WtMmarhG40A-Q), no dia 22 de fevereiro de 2012).
- ESTRELA, Maria Teresa (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ESTRELA, Maria Teresa (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. (4. ed.). Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, Maria Teresa; AMADO, João (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV – 1,2 e 3. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp. 249-271.
- ETZIONI, Amitai (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. In João Formosinho, A. Sousa Fernandes, Joaquim Machado e Fernando Ilídio Ferreira. *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, pp. 165-191.
- FREIRE, Isabel M. P. H. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares: dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento Policopiada. Lisboa: Faculdade de Letras de Lisboa.

- GARCIA, Joe (1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, 95 (jan/abr), pp. 101-108. (Consultado em http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/95/joe.pdf, no dia 10 de junho de 2011).
- GRAWITZ, Madeleine (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- GRINT, Keith (1997). *Leadership: classical, contemporary and critical approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- GUERRA, Miguel Á. S. (2002). *Entre bastidores: o local oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- JESUS, Saúl N. de (2003). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, Carlinda M. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- LESSARD- HÉBERT, Michel; et al (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, Licínio (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Tese de Doutoramento Policopiada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- LIMA, Marinús Pires de (2000). *Inquérito sociológico: problemas de metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- LOURENÇO, Abílio A. (2003). *A indisciplina na escola: uma abordagem comportamental e causal*. Tese de Mestrado Policopiada. Lisboa: Universidade Fernando Pessoa.
- MACEDO, Berta (1995). *A construção do projecto educativo de escola: processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MARTINS, António M. (1996). *Escola e mercado de trabalho em Portugal: imperativos de mudança e limites de realização*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARTINS, Édio (2001). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas. – 1974-1999: Continuidades e Ruturas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MULFORD, Bill (2003). Balance and learning: Crucial elements in leadership for democratic schools. *Leadership and Policy in Schools*, 2 (2), pp. 109-124. (Consultado em <http://ecite.utas.edu.au/26907>, no dia 7 de junho de 2012).
- NOGUEIRA, Madza J. (1992). *Diretor/dirigente: a construção de um projeto pedagógico na escola pública*. (Consultado em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p057-067_c.pdf, no dia 8 de outubro de 2010).

- NÓVOA, António (1992). Para uma análise das instituições escolares. In António Nóvoa (coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 13-44.
- PARDAL, Luís; CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- PASHIARDIS, Petros; COSTA, Jorge A.; MENDES, António N.; VENTURA, Alexandre (2005). The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers: A case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*, 19 (7), pp.587-604.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc van (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REDONDO, Cristina S. M. (2011). *Indisciplina: percepções sobre o Novo Estatuto do Aluno*. Tese de Mestrado Policopiada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SAMPAIO, Daniel (1996). Indisciplina no contexto escolar. *Revista Noesis*, 37, pp. 32-33.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; et al (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Mc Graw Hill.
- SILVA, Augusto S.; PINTO, José M. (2005). *Metodologia das Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- STAKE, Robert (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TEIXEIRA, Manuela (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Amadora: Mac Graw-Hill.
- VEIGA, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola – Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Medina.
- VENTURA, Alexandre (2002). A gestão da indisciplina dos alunos. In Pedro, Ana e Pedro, Hermínia. *Violência na escola: formar para prevenir, intervir para prevenir*. Aveiro: Projecto Novasres, pp. 43-52.
- VIEIRA, Maria Irene (2006). *Motivação profissional e expectativas de liderança dos docentes*. Tese de Mestrado Policopiada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- WOLCOTT, Harry (2001). *Writing up qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- YIN, Robert (2007). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- YUKL, Gary A. (1994). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Legislação:

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 dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro).

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro (aprovação do estatuto do aluno do ensino não superior).

Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro (primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário).

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro (aprovação do estatuto do aluno e ética escolar).

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio (regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (regime de autonomia, administração e gestão das escolas).

Lei n.º 24/99, de 22 de abril (primeira alteração do Decreto-Lei n.º 115 – A/98, de 4 de maio).

Decreto regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto (criação e funcionamento dos agrupamentos de escolas).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (novo regime de autonomia das escolas).

LBSE (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro – quadro legal do sistema educativo).

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (regime jurídico da autonomia das escolas).

Despacho n.º 8/SERE/89, de 3 de fevereiro (define as regras da composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio).

Despacho n.º 13 313/2003, de 13 de junho (ordenamento da rede educativa).

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho (consagra a possibilidade de os estabelecimentos de ensino se associarem com vista à constituição de TEIP).

Documentos do Agrupamento de Escolas em estudo:

PEE do Agrupamento de Escolas que serviu de base ao estudo.

PI do mesmo Agrupamento.

RI do Agrupamento.

PAA do Agrupamento.

Relatório de escola da AAE do mesmo Agrupamento.

Projeto *combate à indisciplina* implementado no Agrupamento.