

Sérgio António Moreira Afonso

A INDISCIPLINA E A ESCOLA

*Um estudo de caso
sobre as representações dos docentes do 2º e 3º CEB*



Universidade Portucalense
Porto 2006

Sérgio António Moreira Afonso

A INDISCIPLINA E A ESCOLA

*Um estudo de caso
sobre as representações dos docentes do 2º e 3º CEB*

**Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre à
Universidade Portucalense Infante D. Henrique**

Orientador: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins



Universidade Portucalense

Porto 2006

Resumo

Assumindo-se numa temática bastante complexa dada a subjectividade e ambiguidade de definições que a caracterizam, a (in)disciplina escolar parece partilhar com o professor o seu quotidiano de trabalho colocando sérios entraves ao concretizar das funções educativas a que se destina a instituição escolar ao mesmo tempo que inviabiliza o desenrolar harmonioso do processo ensino-aprendizagem.

Família e escola responsabilizam-se mutuamente. O seu relacionamento dialéctico revela-se imprescindível à medida que os comportamentos indisciplinados se agudizam.

Por esta razão, seguindo uma linha metodológica de investigação-acção, apoiada numa exigente revisão bibliográfica, esta investigação tem como objectivo analisar a problemática da (in)disciplina escolar sob a perspectiva dos docentes do 2º e 3º CEB de uma população em estudo, com o intuito de compreender os fenómenos que a provocam, bem como o impacto da sua vivência para o docente.

A tónica é colocada na comunidade educativa que a pode potenciar mas que, simultaneamente, lhe pode dar solução através da actuação partilhada e pluridimensional dos agentes educativos.

Palavras-Chave: (In)disciplina; comunidade educativa; processo ensino-aprendizagem.

Abstract

Assuming a thematic very complex given the subjectivity and ambiguity of the definition that a characterized, the scholarly (in)discipline seems to share with the teacher his daily work placing serious obstacles to render concrete of the educative functions at witch appoint the scholarly institution at the same time that impassibleness the harmonious unroll of the teaching apprenticeship process (method).

Family and school responsible reciprocally. Their dialectic connection turned out to be indispensable as far as the indisciplined behaviours become more intense.

For this reason, following an methodological line of action-investigation, supported in a exceting bibliographical revision, this investigation as with aim analyse the problems that scholarly (in)discipline under the perspective of the teaching staff of the 2º and 3º CEB of a population in study, with the intent of understanding the phenomenons that give rise to, well as the impact experience to the teacher.

The tonic is placed in the educative community that can raise but, simultaneously, can give solution, through a share perform and pluridimensional of the educatives agents

Key-words: (In)discipline; educative community; teaching-apprenticeship process.

Agradecimentos

A concretização deste estudo, só se tornou realidade graças a todo o esforço desenvolvido por todos aqueles que nele participaram com a sua experiência e conhecimentos no campo profissional a que está ligado.

Para a Universidade Portucalense, fica o orgulho sentido de ter participado num projecto comum.

Para a Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins talvez não chegasse o corpo do texto para lhe agradecer o encorajamento, a aposta que fez em mim e a prontidão com que sempre me coordenou e orientou.

Aos colegas do Conselho Executivo em que desenvolvo a minha actividade profissional; à Presidente da Assembleia de Escola do Agrupamento; aos colegas de curso e de profissão e aos amigos pessoais, o meu muito obrigado pelo papel encorajador que me demonstraram para a concretização desta investigação.

Por último, mas de longe menos importantes, aos meus pais, irmã e avó e também à Sara e à pequena Inês o meu profundo agradecimento por me terem estimulado a concretizar um sonho!

O meu muito obrigado a todos!

*“Nunca pense nos alunos como o inimigo.
O seu trabalho é lutar por eles, e não contra eles”*

Ramsey (1997)

Siglas e Abreviaturas

E.B. 2,3 = Escola Básica do 2º. e 3º. Ciclo

Ed. = Edição

M.E. = Ministério da Educação

P.E.E. = Projecto Educativo de Escola

P.C.E. = Presidente do Conselho Executivo

p. = página(s)

R.I. = Regulamento Interno

s.d. = sem data

Vol = Volume

2º, 3º CEB = Segundo e Terceiro Ciclo do Ensino Básico

Sumário

Resumo

Abstract

Siglas e Abreviaturas

Introdução 16

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I - Escola Comunidade Educativa

1- Evolução do Conceito de Educação 22

2- O conceito de Escola 28

2.1- Funções da Escola 32

3- A Escola como centro da comunidade educativa 40

3.1- O conceito de socialização 40

3.2- A família e a primeira socialização 44

3.3- A socialização escolar/socialização secundária 45

3.4- A Interacção escola-família 47

3.5- A interacção comunicacional 50

3.5.1- A importância da comunicação na relação pedagógica 52

3.5.2- A comunicação escola-família 55

3.5.3- A participação da família na escola 57

3.6- Imagens e campo de representação social 58

CAPITULO II - Indisciplina e Violência na Escola e a Educação de Comportamentos Pró-sociais

1- Contextualização da problemática 64

1.1- A “crise” da educação contemporânea 64

2- Factores que condicionam a Indisciplina na Escola 70

3- Abordagens teóricas da indisciplina	73
4- Clarificação do conceito de (in) disciplina	75
5- Factores e efeitos da indisciplina na escola e na sala de aula	86
5.1- Comportamentos indisciplinados	86
a) Comportamentos perturbadores	87
b) Comportamentos desviantes	88
c) Comportamentos disruptivos	89
d) Hiperactividade	89
e)“Bulling”	90
f) Violência na escola	90
6- O mal estar docente	94

CAPITULO III – A Construção da Cidadania no âmbito do Projecto Educativo

1- Enquadramento teórico / legal do Projecto Educativo de Escola	101
2- O Projecto Educativo de Escola como instrumento facilitador da construção da disciplina escolar	105
3- Estratégias de prevenção da indisciplina	111

PARTE I I – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPITULO IV- A construção do Objecto de Estudo

1- Metodologia da Investigação	123
2- Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	125
2.1- O Inquérito por questionário	125
2.2- O Inquérito por entrevista	126
3- Objectivo da investigação	129
4- Pergunta de partida	130

5- As hipóteses	131
6- Caracterização do meio envolvente da escola em estudo	132
6.1- População de estudo	134

CAPITULO V- Apresentação e Análise dos Resultados

1- Procedimentos estatísticos	136
2- Em busca de dados quantitativos	137
2.1- Perfil dos inquiridos	137
2.2- Representações dos docentes acerca da indisciplina escolar	145
2.3- Impacto/reflexo da indisciplina na actividade docente	152
2.4- Representações dos docentes acerca dos meios/formas de minimização da indisciplina escolar	155
3- Cruzamentos de variáveis independentes/dependentes	160
4- Análise do coeficiente de correlação Spearman (Sig. 2-tailed)	166
5 - Em busca de dados qualitativos	171
5.1- Perfil dos entrevistados	171
5.2- Apresentação das informações recolhidas nas entrevistas	172
6- Análise dos resultados	176
Conclusões e reflexões finais	184
Bibliografia	190
Anexos	203

Inquérito por questionário

Guião do inquérito por entrevista ao Presidente do Órgão de Gestão

Guião do inquérito por entrevista ao Presidente da Associação de Pais

Tabela de Gráficos

Gráfico nº 1 - Sexo dos inquiridos	138
Gráfico nº 2- Idade dos inquiridos	138
Gráfico nº 3 - tempo de serviço em anos	139
Gráfico nº 4 - Situação profissional	140
Gráfico nº 5 - Formação académica	140
Gráfico nº 6 - Nível de ensino	141
Gráfico nº 7 - Número de turmas leccionadas	141
Gráfico nº 8 - Distância à escola	142
Gráfico nº 9 - Intenção de mudar de escola	142
Gráfico nº 10 - Conhecimento do Projecto Educativo	143
Gráfico nº 11 - Conhecimento do Regulamento Interno	143
Gráfico nº 12 - Factores que mais afectam a actividade pedagógica diária	145
Gráfico nº 13 - Factor que melhor se aplica ao conceito de indisciplina	146
Gráfico nº 14 - Factores exógenos à escola que contribuem para a indisciplina	147
Gráfico nº 15 - Factores endógenos à escola que contribuem para a indisciplina	148
Gráfico nº 16 - Factores intrínsecos à escola que contribuem para a indisciplina	149
Gráfico nº 17 - Frequência de casos de indisciplina	149
Gráfico nº 18 - Evolução da indisciplina escolar	150
Gráfico nº 19 - Locais dos comportamentos indisciplinados	150
Gráfico nº 20 - Período dos comportamentos indisciplinados	151
Gráfico nº 21 - Abordagem utilizada	152

Gráfico nº 22 - Postura dos docentes perante as infracções disciplinares	153
Gráfico nº 23 - Frequência da utilização de estratégias	154
Gráfico nº 24 - Incapacidade de resolução dos problemas disciplinares	154
Gráfico nº 25 - Abordagem necessária à minimização da indisciplina	155
Gráfico nº 26 - Importância da relação pedagógica	156
Gráfico nº 27 - Importância da definição de regras	156
Gráfico nº 28 - Definição das regras conjuntamente com os alunos	157
Gráfico nº 29 - Importância do Regulamento Interno na construção da disciplina escolar	157
Gráfico nº 30 - Importância do Projecto Educativo na construção da disciplina escolar	158
Gráfico nº 31 - Importância da participação/envolvimento e comunicação dos Pais/Enc. Educação	158
Gráfico nº 32 - Importância da formação dos professores na construção da disciplina escolar	159
Gráfico nº 33 - Importância do perfil do Presidente do Conselho Executivo na construção da disciplina escolar	159

Tabela de Quadros

Quadro nº 1 – Distribuição dos Inquéritos por questionário	135
Quadro nº 2 – Cruzamento da variável sexo com a variável incapacidade de resolução dos problemas disciplinares	160
Quadro nº 3 – Cruzamento da variável formação académica com a incapacidade de resolução dos problemas disciplinares	160
Quadro nº 4 – Cruzamento da variável tempo de serviço com incapacidade de resolução dos problemas disciplinares	161
Quadro nº 5 – Cruzamento da variável formação académica com a importância da formação dos professores para a minimização dos problemas disciplinares	161
Quadro nº 6 – Cruzamento da variável tempo de serviço com a variável lidar com alunos indisciplinados	162
Quadro nº 7– Cruzamento da variável tempo de serviço com a variável perturbação do clima da aula	162
Quadro nº 8 – Cruzamento da variável tempo de serviço com a evolução da indisciplina escolar	163
Quadro nº 9 – Cruzamento da variável tempo de serviço com a importância da relação pedagógica	163
Quadro nº 10 – Cruzamento da variável tempo de serviço com a necessidade de orientação	163
Quadro nº 11 – Cruzamento da variável tempo de serviço com a necessidade de desculpa	164
Quadro nº 12 – Cruzamento da variável tempo de serviço com a necessidade de correcção	164
Quadro nº 13 – Cruzamento da variável tempo de serviço com a necessidade de punição	165

Quadro nº 14 - Cruzamento da variável conhecimento do P.E.E. com a sua importância na construção da disciplina escolar	165
Quadro nº 15 - Cruzamento da variável conhecimento do R.I. com a sua importância na construção da disciplina escola	165
Quadro nº 16 - Coeficiente de Spearman para factores que afectam a actividade pedagógica e que se aplicam ao conceito de indisciplina	166
Quadro nº 17 - Coeficiente de Spearman para factores causais da indisciplina exógenos à escola	167
Quadro nº 18 - Coeficiente de Spearman para factores causais da indisciplina endógenos à escola	168
Quadro nº 19 - Coeficiente de Spearman para factores causais da indisciplina intrínsecos à escola	169
Quadro nº 20 - Coeficiente de Spearman para o período dos comportamentos indisciplinados	169
Quadro nº 21 - Coeficiente de Spearman para a abordagem necessária/utilizada	170

Introdução

As profundas mutações sociais e culturais que fomos assistindo em Portugal e na Europa, exigem por parte da escola uma constante atenção e actualização para poder responder aos novos desafios.

Neste momento de depressão psicológica da sociedade motivada pela crise económica a nível mundial sentiu-se a necessidade de desviar as atenções e encontrar bodes expiatórios. Então descobriu-se a escola – porque essa sempre suportou silenciosamente o mal que dela sempre se disse. A escola não educa, os professores não trabalham e a reconfiguração social da família não existe.

Actualmente, a escola é reconhecida como uma organização específica que se articula num sistema e, nesse sentido, a sua responsabilidade social não se pode deixar de reflectir em torno dos meios que garantem o seu funcionamento. É necessário promover uma escola humanista e democrática para o exercício efectivo da cidadania e para isso, não basta apenas responsabilizar os professores. É preciso que todos os actores que intervêm na comunidade educativa tenham consciência do seu papel fundamental no sucesso educativo dos alunos.

O processo geral de modernização no sistema educativo, revelou-se mais rápido que a capacidade de se proceder às reformas, no sentido de adequar a instituição escolar às profundas mudanças de ordem social e cultural registadas na sociedade portuguesa durante as três últimas décadas.

Certamente, a vida escolar experimenta momentos de ansiedade, de constrangimentos, de limitação, de impotência, de confrontalidade; de indisciplina.

No entanto, também se vivem nas escolas experiências que parecem representar esforços de superação, expressões de convivência pedagógica interdisciplinar, processos dialogantes com o fim de se concretizar, na medida do possível, processos escolares participativos, socializadores e disciplinados.

A indisciplina escolar não é um fenómeno novo nem tão pouco recente. Porém, constitui um problema actual e bastante pertinente no seio da

comunidade educativa, dada a frequência e a visibilidade dos actos perturbadores do processo ensino-aprendizagem.

A escolha do tema da indisciplina, vem dar resposta, a vários interesses nomeadamente à urgência de uma investigação que se faz sentir "(...) sobre toda esta delicada e subjectiva problemática, com vista ao aperfeiçoamento global das relações que se estabelecem entre os diversos actores sociais em interacção nas escolas portuguesas" (Curto, 1998, p. 12).

Nesta perspectiva, convirá lembrar, que a escola actual assume papéis bem diferentes da escola de há uns anos atrás, deixando de "(...) ser o lugar em que se aprende a ler, escrever e contar para ser orientada por objectivos mais vastos: o da formação integral do aluno, o do desenvolvimento de uma acção concreta no meio" (Teixeira, 1995, p. 37), e que simultaneamente passou a ser ao alcance de todos.

A família procura na escola uma educação optimista, mas por vezes acaba por lidar com sentimentos ambivalentes em relação à permanência dos seus filhos ao longo da sua escolaridade. Muitas vezes acabam por se demitir do seu papel educativo fulcral no desenvolvimento e consolidação do processo de construção da personalidade dos seus educandos.

Família e escola, desenvolvem receios e sentimentos de insegurança dada a notoriedade e evidencia nos estabelecimentos de educação de situações de indisciplina e comportamentos anti-sociais, que poderão comprometer o sucesso educativo.

Os alunos constituem trajetórias pessoais e escolares que diferem de indivíduo para indivíduo, influenciando os modos de adaptação a níveis de escolaridade subsequentes. Para alguns experimentar novos papéis, tomar decisões, fazer escolhas nomeadamente no seu percurso escolar tendo em vista a futura componente profissional é gratificante. Para outros, o insucesso alcançado, as experiências negativas e as expectativas frustradas conduzem-nos ao fracasso agudizando ainda mais o fosso entre a sua cultura e os valores defendidos pela instituição escolar.

Estes últimos muito embora reconheçam na escola um meio de inserção e projecção social revestem-se de uma grande vulnerabilidade e acabam por estar mais sujeitos à autoria de actos desviantes, de indisciplina,

de risco e de exclusão procurando, o seu fortalecimento junto daqueles que manifestam comportamentos de pertença.

A escola, acaba muitas vezes por demitir-se da sua função primordial de educar e socializar, reservada a aprendizagens formais e informais, de normas, valores, princípios de convivencialidade, de respeito mútuo e de educação para a cidadania, para acolher um palco não muito convidativo que partilha muitas vezes paredes meias com o mundo da delinquência e marginalidade.

Por vezes, a longevidade do processo de escolarização não acompanha o processo de socialização.

Os professores, com a generalização da educação básica, desmultiplicam-se em esforços para responder às expectativas criadas pelos novos públicos que a frequentam e que se revelam muito heterogéneos com uma origem cultural muitas vezes distante do padrão da escola. Neste sentido, este fosso apresentado entre os diversos padrões culturais funciona como um factor de ruptura e de emergência de conflitualidade.

Por outro lado, apesar de existir enquadramento institucional dos direitos e deveres de cada membro da comunidade educativa, a ambiguidade causada pelas percepções individuais de cada um, pode com ou sem intencionalidade dos seus autores, conduzir a comportamentos indisciplinados, que também eles se revestem de alguma subjectividade e ambiguidade.

Nestas condições, o exercício da actividade docente agrava-se, ao mesmo tempo que a relação pedagógica se torna mais complexa e difícil. Apostar na qualidade da relação pedagógica e em processos de comunicação bidireccionais participados, revela-se um desafio constante sob pena de comprometer todo o processo ensino-aprendizagem.

Mas os efeitos dos comportamentos indisciplinados são extremamente nocivos à sociedade em geral, à escola e ao acto educativo em particular. Os professores enquanto membros de uma comunidade educativa ficam assim sujeitos a um elevado desgaste profissional que lhes pode trazer consequências irreparáveis.

Das relações pluridimensionais que se estabelecem entre os diversos actores e intervenientes da comunidade educativa podem resultar estratégias e mecanismos para a minimização dos efeitos da indisciplina escolar. O Projecto

Educativo de Escola a sua operacionalização no Regulamento Interno e a um nível mais específico o Projecto Curricular de Turma, podem contribuir para essa minimização ao identificar claramente as prioridades e necessidades da comunidade educativa.

Pretendemos então, com esta investigação, potenciar um pequeno contributo sobre esta problemática que jamais em tempo algum se assumiu de forma tão pertinente e que ao mesmo tempo reflecte o nosso interesse pessoal pela vivência em situações reais de indisciplina no exercício efectivo da nossa profissão de docente.

Importa também contribuir para a elucidação dos factores que estão na base da indisciplina escolar e o impacto desta no professor. Esta é nossa questão de partida a que nos propomos dar resposta através da realização desta dissertação. Seguindo um esquema de complementaridade baseamo-nos num quadro de investigação-acção, em que a partir de um estudo de caso de carácter exploratório tentaremos colher as representações dos docentes do 2º e 3º CEB da escola em estudo acerca da indisciplina escolar.

O percurso no desenvolvimento da dissertação que agora apresentamos, o modo como a realizamos e o processo heurístico que foi ocorrendo desenvolveu-se em duas partes fundamentais. Na primeira parte foi feita a revisão de literatura efectuada sobre a temática em estudo.

No primeiro capítulo fazemos referência a três pontos fundamentais relativos ao processo construtivo e partilhado da educação para percebermos a génese da escola e a sua importância fulcral no cerne da comunidade educativa.

O segundo capítulo trata da contextualização social, escolar e familiar da problemática da indisciplina. Assinalámos o carácter polissémico e subjectivo deste construto, bem como das suas expressões visíveis, que por mais estudos empíricos que sejam realizados, a sua identificação torna-se ainda polémica. Evidenciamos também, as consequências da exposição profissional a estes contextos sob a perspectiva do professor.

No terceiro capítulo desta dissertação, encontrámos o processo de construção da cidadania, no qual valorizamos o Projecto Educativo de Escola como um documento favorecedor de planificação estratégica para a construção da disciplina escolar. Enfatizámos também aspectos políticos, sociais,

familiares, e escolares que podem minimizar a frequência de comportamentos de indisciplina, nomeadamente a necessidade de uma intervenção preventiva e principalmente no aspecto da relação pedagógica, altamente favorecedora do processo ensino-aprendizagem.

Na segunda parte apresentamos o estudo empírico que se encontra organizado em dois capítulos. O capítulo IV trata das metodologias de investigação, a selecção, a recolha, o tratamento e análise dos instrumentos aplicados.

No V e último capítulo procedemos à apresentação e análise dos dados obtidos. A sua interpretação operacionalizou-se através de uma série de procedimentos estatísticos que nos permitiram avançar com conclusões interessantes.

Por fim indicamos a bibliografia consultada e que tornou possível a concretização desta dissertação, e, um conjunto de anexos que utilizamos para possibilitar a recolha de dados relevantes e de que fizemos uso no mesmo estudo.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPITULO I - Escola Comunidade Educativa

1- Evolução do conceito de educação

Pelo sentido etimológico o termo educação relaciona-se directamente com dois verbos latinos de diferentes significados: *Educare*; que significa “desenvolver as faculdades de; instruir; robustecer” (Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora) e *Educere*; que nos sugere “tirar para fora, fazer desenvolver o que se acha em germe, realizar aquilo que está em potência (...)” (Dottrens, 1973, p. 22).

O primeiro verbo contém a ideia de através de, um movimento de fora para dentro, acrescentar ou dar alguma coisa a alguém, a fim de a completar. O seu significado relaciona-se com o verbo instruir.

Educere pressupõe por sua vez, através de um movimento contrário, o acto de libertar forças, energias e potencialidades escondidas no interior da pessoa.

Assim, a educação é um direito fundamental à própria existência que remonta aos tempos mais longínquos. Cada indivíduo é um ser verdadeiramente único, mas que só pode viver e realizar-se em sociedade. Ele não se basta a si próprio, pois a sua realização, está sempre dependente da sua inserção numa comunidade onde estabelece, a vários níveis, laços de solidariedade e de padrões culturais.

Ao longo de anos, vários estudiosos debruçaram-se no conceito de educação emergindo então, diferentes definições, partilhando todas elas o mesmo conteúdo semântico embora por vezes, imbuídas de significados diferentes.

Fernandes (1990, p. 17) refere o acto de educar, como sendo “o ajudar o homem criança a atingir uma plena formação de homem, ajudá-lo a atingir o seu crescimento, o seu desenvolvimento, a sua maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida (...)” o que implica uma “orientação na melhor direcção fazendo despontar a responsabilidade, levando-o a assumir a sua vida e dispor dela em plenitude” (Ibidem).

Para Mialaret (1996 p. 13) a palavra educação poderá ser abordada sob quatro diferentes pontos de vista. “Falar de educação é primeiro que tudo evocar uma instituição social, um sistema educativo”. De facto, O conceito de educação não foi sempre o mesmo ao longo dos diferentes períodos históricos. Tão pouco tem o mesmo significado em todas as latitudes, variando de país para país e entre grupos sociais diferentes. O sentido da educação configura-se, assim, de formas distintas consoante o tempo histórico que lhe serve de moldura e as comunidades onde se exprime. São razões de ordem política e económica e, especialmente, do domínio dos valores que favorecem e explicam a sua diversidade conceptual.

Outro sentido relaciona educação com o resultado de uma acção, no qual o sujeito através da acção da educação torna-se numa espécie de produto final. Neste sentido, Mialaret chega mesmo a afirmar que “é em geral a partir destes «produtos» que se avalia o sistema educativo ou a educação tomada no sentido da primeira acepção” (Idem, p. 14).

O terceiro sentido do termo educação proposto por este autor, prende-se com o “próprio processo que junta de uma maneira prevista ou imprevista dois ou vários seres humanos, os põe em comunicação e os coloca em situação de mútuas trocas e modificações recíprocas” (Idem, p. 15).

Todos os seres humanos podem-se considerar parte integrante de um sistema de educação que exerce uma acção em diferentes níveis através de um processo. Este processo permite uma relação dialéctica e bidireccional altamente influenciadora ao ponto do autor afirmar que “a educação-processo é um facto generalizado que se observa em todas as idades da vida e em todas as circunstâncias da vida humana” (Ibidem).

Nesta perspectiva, esta «educação-processo» relaciona-se intimamente com o próprio conteúdo, ao qual o autor identifica como o quarto e último sentido da palavra educação. Quando identificamos nitidamente o conteúdo da educação estamos pois, a delimitar o seu campo de actuação.

Tradicionalmente positivista Durkheim, fundador da Sociologia da Educação procurou explicar em que medida a acção dos seres sociais lhes vem de fora. Para o autor, a educação não é mais do que um facto social, isto é, em resultado da educação produzem-se seres sociais. Nesta linha de pensamento o sociólogo acredita que (1984, p. 28):

“A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão amadurecidas para a vida social. Tem por objectivo suscitar na criança um certo número de estádios físicos, intelectuais e morais que dela reclamam quer a sociedade política no seu conjunto, quer o meio social ao qual se destina”.

Assim, em Durkeim (1984, p. 30) verificamos que se acentua que as finalidades da educação são de ordem social isto é, “para que haja educação têm que estar em presença uma geração de adultos e uma geração de jovens, bem como uma acção exercida pelos primeiros sobre os segundos”. Estes últimos considerados pouco maduros para a vida social.

Assim sendo, educação é entendida como uma forma de renovação da sociedade através da qual se mantêm as características peculiares da sua própria existência.

Também Alves-Pinto (1995, p. 79) refere que “a educação deverá simultaneamente responder a duas solicitações: homogeneizar e diferenciar os seus membros, assegurando a reprodução dessa mesma sociedade”. Esta ideia ganha força à medida que nos apercebemos da função de reprodução social que lhe está associada.

Embora Mialaret refira a importância da “acção exercida sobre sujeitos”, introduz a noção do desejo dessa acção e de transformação de sujeitos, também eles actores dessas mudanças, isto é:

“o facto educação é uma acção exercida sobre um sujeito ou grupo de sujeitos, que, aceite e mesmo requerida pelo sujeito ou grupo de sujeitos em ordem a uma modificação profunda, a acção age de tal forma que provoca o aparecimento de novas forças vivas nos sujeitos e faz com que estes mesmos sujeitos se tornem elementos activos dessa acção sobre si exercida” (Mialaret, 1996, p. 30).

No entender de Mialaret (1996) a educação deverá promover o desenvolvimento do indivíduo enquanto elemento da sociedade, sendo o resultado de uma acção do sistema autónomo do aluno. A dimensão inter-estruturante de educação compreende a síntese da acção sobre o educando (hetero-estruturante), o que, em última instância, significa a socialização do indivíduo enquanto processo externo e inculcação de normas, regras e atitudes.

Nesta sequência Castillejo-Brul (1985, p. 53) caracteriza educação como “um processo de integração pessoal da cultura, que possibilita projectar

e realizar a vida mais plenamente dentro de uma comunidade com o espírito criativo”. A cultura individual de cada ser humano é transmitida então através do processo de educação ou talvez de reprodução.

Ainda nesta perspectiva acerca do conceito de educação, Michel Fabre (1992, p.119) define-a como um processo cultural de humanização que conclui o processo biológico.

Nesta linha de pensamento, educação complementa o processo de socialização, uma vez que a educação implica a ideia de transmissão consciente de valores e a instrução enquanto transmissão de um saber e saber fazer, na medida em que incorpora também a dimensão saber ser. Também Delors (1996, p. 77) refere que “a educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”.

Segundo Henri Atlan (1991, p. 11), já no contexto das Luzes, Kant se apercebera do carácter imbricado daquilo a que no fundo, chamamos educação, quando escrevia: “A educação é o maior e o mais difícil problema que nos pode ser proposto”. Com efeito, não existe uma solução automática para a questão da educação, provavelmente devido ao carácter imbricado das inter-relações e dos objectivos existentes entre os diversos grupos sociais que constituem a sociedade.

Noutra perspectiva, Suchodolski (1976, p. 116) encara a educação como uma forma de “(...) ensinar os homens a contemplar os múltiplos valores da existência e do mundo; tem que ensiná-los a participar activamente nos assuntos essenciais, impartir-lhes a capacidade de optar por si mesmos e de estabelecer vínculos comunitários com os demais indivíduos”.

De facto, para ir ao encontro das aspirações do homem há que transformar o mundo e o próprio homem, tendo em conta que a educação projectar-se-á num futuro próximo ao mesmo tempo que determinará as gerações futuras.

Assim, Herbart (1983, p. 19) refere-se à educação como forma de assegurar “um desenvolvimento livre que dê prazer em todas as manifestações do crescimento do homem”.

Ao olhar-se retrospectivamente para o conceito de educação, torna-se notório que se trata de um termo polissémico. No entanto, parece consensual

que a educação é um fenómeno permanente, que tem lugar em todas as idades do indivíduo e na multiplicidade das circunstâncias e situações a ele inerentes.

Vários são os teóricos que se preocupam com o ideal de educação. No entanto, parece ganhar consistência que o ideal de educação tem subjacente um determinado conceito de homem.

Não é simples explicar o seu significado uma vez que, este está condicionado ao ideal de homem a formar e do papel que desempenha na sociedade.

Nesta linha de pensamento, Carvalho (1998, p. 201) refere-se à educação como um verdadeiro projecto em actualização constante chegando mesmo a defini-la como “ um projecto antropológico enquanto contribui para a construção do homem na sua plenitude”.

Como nos refere Dottrens (1973, p. 49) “ a verdadeira educação não se volta para o passado; procura preparar um futuro melhor em função do passado. Determina para cada geração o dever de transmitir às que virão a herança que recebeu, mas transmitir esse herança enriquecida”, desde que tenha a capacidade de “(...) criar, conceber o novo, adaptar-se às possibilidades e às realidades desconhecidas no passado” (Ibidem).

As últimas décadas têm acentuado a ideia de prolongamento do seu campo de actuação nos dois sentidos, isto é começa-se a educar cada vez mais cedo, mantendo-se essa necessidade ao longo de toda a vida do ser humano. Assim, para Mialaret (1996, p. 17) “não é pois exagerado dizer-se que a educação se destina a todas as idades da vida de um homem, desde que nasce até que morre.”

Neste sentido, o conceito de educação converge para a ideia de uma educação ao longo da vida.

Não podemos esperar da educação somente o desenvolvimento da inteligência do ser humano. Para além desta capacidade, a diversidade cultural que caracteriza não só a escola, mas também a sociedade em geral, justifica a criação de políticas e práticas inovadoras no campo educacional que vão de encontro às necessidades de cada indivíduo, ao ponto de atribuirmos à educação responsabilidades na formação intelectual e científica, no

desenvolvimento moral e na projecção psicológica, onde se processa também a construção social do indivíduo.

Mais de que tentarmos atribuir responsabilidades à educação será incluir nessas responsabilidades, a ideia que todo o indivíduo em processo de educação permanente tenderá a adaptar-se, transformar-se e aperfeiçoar-se a novas situações desafiantes oriundas do próprio desenvolvimento social. A necessidade de actualização dos conhecimentos de si e dos outros, assume hoje uma emergência impossível de negar.

Assim sendo, parafraseando Marafon, (2001, p.83) a educação emerge como “um processo histórico, colectivo e dinâmico que visa à humanização do homem”.

Nesta linha de pensamento, “hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua dos saberes, apesar da educação inicial dos jovens tender a prolongar-se” (Delors, 1996, p. 89).

De facto, a cada momento histórico está associada uma concepção de educação. No entanto, actualmente, todas as concepções coexistem na escola, muito embora se enfatize uma concepção humanista, uma vez que com o 25 de Abril de 1974 e especificamente com a Constituição da República de 1976, viram-se consignados “princípios respeitantes ao ensino e à educação e que preconizavam a liberdade de aprender e de ensinar, o direito de todos à educação e à cultura, o direito ao ensino com garantia de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares” (Leite, 1993 p. 13).

Aprovada em 1986 pela Assembleia da República, a Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro, vem concretizar os princípios da Constituição da República ao consagrar finalidades conducentes à real liberdade de opções. É com base nos seus princípios estatuídos de liberdade, que se concebe uma nova concepção de educação que norteia as práticas e posturas pedagógicas das sociedades contemporâneas.

Para Savater (1997, p. 30) “A verdadeira educação não só consiste em ensinar a pensar mas também em aprender a pensar sobre o que se pensa e este momento reflexivo - que com maior nitidez marca o nosso salto

evolutivo relativamente a outras espécies – exige constatar a nossa pertença a uma comunidade de criaturas pensantes”.

Uma coisa é certa, falar de educação faz-nos pensar na instituição escolar, à qual dedicamos as páginas que se seguem.

2- O conceito de Escola

Através das leituras de Durkheim (1984), pode dizer-se que a educação tende a reproduzir em todas as crianças um certo número de valores, princípios, ideias, práticas, sentimentos... que a sociedade reclama como semelhanças essenciais à vida colectiva.

Durante muito tempo a educação esteve ligada e assegurada pela Igreja, adquirindo por isso, um sentido e uma carga religiosa muito acentuada, impossível de negar. Quer dizer, a ideia da sociedade é tomada como algo distinto da soma das consciências e comportamentos individuais, conduzindo à necessidade de determinadas instituições assegurarem a ordem social e evitarem o vazio moral. A educação surge, neste sentido, numa perspectiva funcionalista:

“como um meio de fornecer «integração social» aos membros jovens da sociedade, como forma de integrar indivíduos na sociedade, transmitindo-lhes valores, crenças e perspectivas morais. O Estado procura contribuir para manter esta «unidade social» através da transmissão da cultura, uma das contribuições de Durkheim para o campo da educação” (Araújo, 2000, p. 38).

Pode dizer-se, então, com Dubar (1995), quando este se refere ao processo de socialização, que se está perante uma formulação que se baseou historicamente no constrangimento e na conformidade natural a modelos exteriores.

A educação universal, institucionalizada na escola surge, neste contexto, como o instrumento que procura garantir a adaptação social dos indivíduos.

Nesta linha de pensamento, “a educação é um meio pelo qual a sociedade reproduz perpetuamente as condições da sua existência e tem por objectivo desenvolver na criança um certo número de atitudes que lhe são exigidas pela sociedade” (Weber, 1993, p. 31).

De facto, a educação não é fruto de uma via unidireccional, mas opera-se no trabalho mútuo de várias estruturas: a família, a escola e a comunidade.

O sistema tradicional de educação que perpetrava como princípio prático a delegação por parte dos pais, da responsabilidade de educar ao professor, está hoje descontextualizada. Torna-se cada vez mais impensável que a formação das gerações futuras seja tarefa exclusiva dos profissionais de educação. A pessoa humana tem que se assumir no centro de toda a actividade educativa, por isso, não devem aplicar-se esquemas pré estabelecidos num fabrico em série, contrariando o espirito de liberdade em que deve desenvolver-se a sociedade democrática. São as capacidades individuais de cada criança que devem ser desenvolvidas e potenciadas.

O pluralismo social existente necessita de um amplo conhecimento e respeito pela personalidade da criança, que deve ser entendida como protagonista da sua formação. A criança, com as suas capacidades e as suas necessidades evolutivas é hoje, a principal condicionante da educação.

Neste sentido, o desenvolvimento dos sistemas públicos de educação resulta desta necessidade de coesão. Desta forma, para Ramirez Y Boli (1987, cit. por Xavier Bonal, 1999), o processo histórico de formação dos Estados, determina a necessidade de um sistema de instrução público que assegure a fidelidade dos cidadãos à nação. Por outro lado, a socialização deixou de ser tarefa da instituição família e das instituições religiosas.

Neste enquadramento, parece-nos oportuno referir Martins (1993, p. 29) o qual evidencia que:

“a alteração dos sistemas filosófico-ideológicos, com o iluminismo e o liberalismo, a complexificação das sociedades pós-revolução industrial, rompem a velha ordem, criam algumas disfuncionalidades sistémicas e as velhas instituições mostram-se incapazes de socializar e de integrar os jovens e, paralelamente, de lhes transmitir os conhecimentos necessários ao desempenho de papeis no sistema económico”

É nesta perspectiva que emerge a instituição escolar que, com o passar dos tempos, vai sendo responsabilizada no âmbito da socialização do indivíduo e na transmissão de um legado de conhecimentos estruturados indispensáveis ao poder económico.

Entretanto, com o advento da sociedade meritocrática capitalista, a escola adquire uma importância fundamental como instituição legitimadora de uma posição social assente no poder que a sociedade moderna confere ao saber, que aquela certifica.

Xavier Bonal (1999, p. 19) refere que:

“foi a partir da segunda metade do século XX, em pleno período de consolidação do «estado de bem estar», que a «meritocracia» deixou de ser um princípio de legitimação ideológica para adquirir uma dimensão hegemónica, ou seja, que os povos e as sociedades avançadas passaram a crer realmente nela”.

Respondendo ao desenvolvimento da procura de formação, os Estados investem, então, fortemente, numa escola que, não assegurando a mobilidade pelo menos a possibilita. E é neste sentido que Xavier Bonal (1999) sustenta que a educação formal aparece como uma instituição social com um grande poder estruturante.

Em qualquer dos casos, a escola apresenta-se como uma instituição de existência inquestionável, que procura, para além das respostas teóricas para o carácter conflituoso do processo educativo, também soluções práticas. A escola vê-se, neste sentido, como um dos instrumentos que contribui para a construção da coesão necessária que permite a existência de educação. A visão que emerge é então, a de uma escola que pretende contribuir para a construção de um dado modelo de sociedade.

E é nesta perspectiva que Alves-Pinto (1995, p. 113) nos refere que “ a escola é o lugar que a sociedade organiza, de forma explícita, para levar a cabo a socialização das novas gerações.”

O consenso parece ser unânime quando se trata de reconhecer o impacto que as transformações económicas, políticas e culturais produzem na educação e no ensino, levando a repensar o papel da escola e dos professores. Longe parece o tempo em que a função social da escola correspondia à função de instruir, inscrita na distinção, entre educação e instrução, no sentido em que o que é valorizado é a quantidade e qualidade dos saberes adquiridos.

Segundo Tedesco (1999, p.110) “a escola sofre permanentes pressões, no sentido de assumir as características de uma instituição total onde a função de aprendizagem rivalize com a formação moral e com a

satisfação das necessidades básicas que, no modelo clássico, são condições prévias de aprendizagem”.

Hoje, a emergência da escola como «instituição total», desgasta a pertinência desta distinção. Educar primeiro para instruir depois impõe uma hierarquia que, a nosso ver, as reformas educativas pretendem, tendencialmente, sem correspondência na acção. Neste sentido, é forçoso reconhecer a pluralidade de funções que se atribui à escola. Como tal, e no dizer de Touraine (1997, p. 363):

“Esta não tem apenas uma função de instrução; tem também uma função de educação, e esta consiste simultaneamente em encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer a sua actividade através das quais se forma e se afirma a sua personalidade individual”.

A distinção entre «educação» e «instrução», parece assentar na distinção das componentes básicas da modernização, que fundamentam a origem da escola tal como a conhecemos. Com efeito, para o autor (1997), o processo de modernização supõe a existência de uma estreita correspondência entre produção e vida pessoal, identificando a racionalidade e a subjectividade como componentes básicas deste processo. Tem-se, por um lado, uma «racionalidade» que, apoiada no desenvolvimento da ciência e da técnica, aposta na organização social e nas actividades de produção e, por outro, uma «subjectividade» que, assumindo-se liberta de constrangimentos sócio-culturais, pretende o desenvolvimento integral do indivíduo.

Tedesco (1999, p. 109) é de opinião “o drama da nossa modernidade foi, como observa Touraine, o facto de se ter desenvolvido contra a metade de si próprio, contra o indivíduo e a sua liberdade”. Assim “o racionalismo moderno desconfia do indivíduo, preferindo as leis impessoais da ciência que se aplicam também à vida e ao pensamento humano” (Touraine, 1992, p.301).

Neste sentido, a educação tem sido o espaço, por excelência, da confrontação «racionalidade/subjectividade». E sendo a organização da acção educativa num sistema institucional, que tem como principal finalidade a preparação para a integração na sociedade, uma das expressões mais significativas da racionalidade, a escola surge como o instrumento que mais visibilidade tem oferecido a esta expressão.

Partindo do princípio de que o que é válido para a sociedade é válido para o indivíduo, a educação escolar apresenta-se, então, como:

“uma disciplina que o liberte da visão limitada, irracional que lhe é imposta pela família e pelas suas paixões, e o desperte para o conhecimento e para a participação numa sociedade que organiza a acção e a razão. A escola deve ser um local de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, através, simultaneamente, do conhecimento e da participação numa sociedade assente em princípios racionais” (Idem, p. 25).

Desta forma, pode dizer-se, que a escola, resultou da necessidade social de um instrumento capaz de promover comportamentos ajustados às exigências sociais. E, embora assente num modelo que propõe uma ruptura com a família, contraditoriamente, precisa desta para afirmar o seu sucesso.

Assim sendo, e como nos refere Tedesco (1999, p.110), “convém recordar que uma das normas básicas deste modelo é que a família seja responsável pela chegada do aluno à escola em condições de educabilidade”, ou seja, capaz de tirar proveito da aprendizagem que realiza. Ora, a escola, desvalorizando a «*subjectividade*» própria de um desenvolvimento livre das possibilidades pessoais, não tem servido, por isso, àqueles que, não conseguindo tirar utilidade do que aprendem, não conseguem valorizar a instituição.

A educação escolar poderá e deverá assumir um papel preponderante e indispensável na construção de uma nova mentalidade e na preparação dos jovens, ou seja, na preparação do futuro, que começa pela atenção prestada à realidade circundante e próxima e à abertura a outras culturas e diversidades. Este processo tenderá a desenvolver-se na escola, tendo em vista que ela própria através das suas finalidades “desempenhou um papel essencial na criação dos estados democráticos” (Perrenoud, 2002, p. 149).

Mas se por um lado ela própria fomenta a conservação, manutenção e evolução dos estados sociais, também é verdade que “a educação é, também um acto criador que só pode valer o que valerem aqueles que o fazem existir. Por isso, pensar na educação tem de exigir pensar nos professores” (Teixeira, 1995, p. XV).

2.1- Funções da Escola

Para que consigamos viver em plenitude, existe uma necessidade de integração de todos os indivíduos desde tenra idade num sistema complexo de valores dominantes a que designamos sociedade. Mas para que isto aconteça

são necessárias instituições escolares que dadas as suas funções eminentemente educativas e sociais se encarregam de consolidar o processo de educação iniciado no seio familiar.

Neste desenrolar, a escola, como instituição que é, assume-se num “(...) conjunto de espaços e de tempos agidos por determinantes do global e do local” (Stoer, 2001, p. 241) tendo o direito e o dever de promover a educação e a socialização de todos os que a frequentam.

No entanto, convém não esquecer que “a tarefa de educar ou de despertar consciências e qualidades, liberdade e responsabilidade, está cometida em primeiro lugar à família e à escola, mas também à vida social quotidiana, porque ser cidadão é assumir, em permanência, os deveres de pertença e de solidariedade, de autonomia e de respeito mútuo” (Martins, 1999, p. 77).

A educação no sentido figurado da palavra, é supostamente o objectivo primordial da escola, assumindo-se num processo que visa o desenvolvimento global do indivíduo para que cada um atinja o seu potencial máximo de realização e se sinta satisfeito com o amadurecimento da vida.

De facto, a escola é considerada “um sistema complexo de comportamentos humanos organizados de maneira a realizar certas funções no seio da estrutura social” e indispensáveis à vida colectiva (Alves-Pinto, 1992, p. 20). Ela só existe porque nela “coabitam” diferentes funções e objectivos que interligados entre si, dão sustentabilidade à sociedade. Desta forma, a educação escolar encerra em si variadas funções; de socialização de instrução, e de desenvolvimento tal como se postula na Lei de Bases do Sistema Educativo.

No dizer de Bártolo, (1990, p. 11)

“Parte-se do pressuposto que a educação escolar tem uma função importante na preparação para a entrada na vida adulta, proporcionando não apenas ocasiões de aprendizagem do saber disciplinarmente organizado e de contacto com os modos sociais de pensar, sentir e agir, mas também favorecendo o desenvolvimento humano dos alunos”.

Deste modo, pretende-se que a educação, enquanto processo e produto final da escola promova o “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre

troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (ponto 2, art. 5º LBSE).

Educar neste entender, implica um interesse real pela pessoa na sua integralidade, pelo que ela é, pelo que ela sente, pelas suas vivências e ideais. A grande aposta da escola tenderá a conjugar todos estes factores de forma permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas, relacionais e sociais.

No cumprimento da sua função de educação, a escola deve visar os interesses dos alunos, respeitar os seus ritmos de trabalho, as suas origens, estimular a criatividade e talentos que há em si, nunca perdendo de vista que aqueles que a frequentam são, antes de mais, seres com características muito próprias. Talvez assim possamos caminhar no sentido da plenitude da realização do indivíduo enquanto pessoa capaz de uma relação saudável e harmoniosa com o mundo em permanente mutação, onde, cada vez mais do que nunca, serão necessárias mentes autónomas, responsáveis, criativas e solidárias detentoras de um espírito crítico e sensibilidade suficiente para que não desvalorizem os problemas da sociedade e não desprezem a verdadeira essência da vida, deixando-se influenciar pelo monopólio económico.

O entendimento da escola como lugar nuclear do processo educativo torna inevitável e imprescindível a concepção de escola não apenas como um lugar de desenvolvimento das funções de instrução, mas também, como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da função educativa em geral, em que as aprendizagens que se pretendem que os alunos realizem, não se esgotem no plano de estudos e nos programas disciplinares. Neste entender, pretende-se uma escola pluridimensional que privilegie o saber, o saber-fazer, o saber-ser, o saber-estar e o aprender a aprender com autonomia capaz de responder ao desafio da escola massificada (Delors, 1996, p. 77-78).

No entanto, mais do que preocupar-se com a sua função de educação, a escola visa essencialmente a preparação para a vida activa, isto é, a preparação para a inserção no exercício de uma actividade profissional. Desta parte, emerge uma outra função que não a de educação, mas mais direccionada para a certificação, que se designa por função de certificação e à qual a escola tem vindo a dedicar interesse crescente, em detrimento da sua actividade educativa.

Porém, continua a proclamar-se por parte das instâncias oficiais, professores e pais, que o que interessa verdadeiramente é o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos com vista à autonomia, o que não deixa de constituir um paradoxo. De facto, os certificados constituem ainda talvez a maior ambição de quem a procura. Todos, desde as instâncias empregadoras passando pelos próprios pais e alunos, esperam mais preocupados pela obtenção de um simples certificado ou diploma do que se preocupam com o tipo de formação que a escola possa fomentar nos seus educandos.

Esta dualidade de funções atribuídas à escola, por uma lado a de educação e por outro a de certificação, aparecem-nos com um grau de incompatibilidade muito acentuado: "(...) a certificação conduz ao padrão geral, à universalidade do seu uso, a uma diferenciação tipificada, dificilmente ela é compatível com a preocupação puramente educativa da escola" (Pires, 1989, p. 100).

Nesta linha de análise, Lobrot (1992) alerta para a opção tecnicista da escola em detrimento de uma opção pedagógica que lhe seria legitimamente possível.

Na opção pedagógica a aposta é no indivíduo e na sua felicidade. A sua verdadeira preocupação insere-se no sujeito psicológico e implica um profundo respeito pelas suas necessidades, aspirações, desejos, revoltas, enfim, todas as suas disposições interiores. A alternativa técnica reveste outros objectivos que não a subjectividade humana. Limita-se a uma visão exógena do homem, relacionando-o com a sua utilidade social.

Neste sentido, a aposta envereda pela transmissão de saberes, e estes não passam de uma realidade de carácter técnico, que se pensam poder transmitir por processos também eles técnicos. Para atingir estes objectivos, organiza-se um sistema adequado, dotado de uma enorme racionalidade quer a nível dos seus suportes como por exemplo as turmas e a repartição de alunos, quer a nível dos seus conteúdos onde se incluem os próprios programas e os cursos.

A situação tende a agravar-se, quando tocamos nos processos também eles tecnicistas de verificar o funcionamento desta organização, nomeadamente a avaliação. Esta define-se num âmbito muito circunscrito, onde a formação do espírito humano deixa de ter valor e a finalidade da escola

é equacionada em termos de sucesso nos exames e na obtenção de diplomas. Os exames medem simples e unicamente o grau de inculcação e não o grau de formação individual e pessoal ao mesmo tempo que também os diplomas não são mais do que um registo escrito desse sucesso destinado a ser apresentado no domínio da vida social. Assim, a escola:

“ Torna-se num universo fechado, incapaz de compreender e de se controlar a si próprio, condenado a seguir cega e indefinitivamente a sua louca corrida. Instala-se na rigidez, torna-se incapaz de evoluir. (...) de facto, a consequência da opção tecnicista é uma evolução muito clara para a opressão, o enquadramento, o autoritarismo, a centralização” (Lobrot, 1992, p. 39).

Nesta perspectiva, também Bertrand & Valois (1994, p. 85) escrevem que:

“o paradigma industrial domina a sociedade ocidental. Ele condiciona os nossos valores, a nossa forma de pensar, de perceber e fazer as coisas. Estrutura o modelo societal em que vivemos. O paradigma industrial define também a concepção oficial da educação que estrutura actualmente as organizações educativas na maior parte dos países industrializados”.

Perante uma sociedade que transfere para segundo plano o indivíduo, a sua criatividade e as suas necessidades e especificidades, emerge um paradigma humanista em educação. Este centra-se prioritariamente no desenvolvimento do homem enquanto pessoa, visando a sua felicidade e utilização de todas as suas capacidades em pleno. Nestas circunstâncias, o aluno é entendido como um agente activo, dinâmico e dotado de iniciativa que lhe permite organizar o seu processo ensino aprendizagem. O professor nesta lógica de acção, é um recurso ao qual o aluno pode recorrer, devendo por isso, este estar atento às suas necessidades de forma a responder-lhes com prontidão e precisão.

Mas, de acordo com o paradigma industrial, a abordagem pedagógica é do tipo mecanicista ou industrial. A educação identifica-se com a instrução e o seu principal objectivo é a transmissão de determinados conteúdos e conhecimentos a indivíduos que se pretendem pacíficos, bem adaptados e de preferência conformes à ordem social existente. No quadro deste paradigma, o professor assume-se num agente de socialização a quem cabe as seguintes tarefas:

- “- Organizar e julgar os valores dos alunos;
- Ser responsável pela educação e motivação dos alunos; deve monopolizar a sua atenção, suscitar as intervenções e a participação;
- Deve planificar e apresentar os conhecimentos a ensinar; administra os recursos, determina as lições, as aulas, as avaliações; faz exposições, conferências;
- Dirige e avalia o trabalho do aluno; avalia o progresso do aluno e dá-lhe novas tarefas;
- Controla os alunos; é responsável pela ordem e disciplina na aula; deve procurar minimizar os conflitos que eventualmente apareçam” (Idem, p. 99).

A problemática sociológica até aqui abordada conduz-nos com evidência às duas concepções de educação escolar propostas por Pires (1989). Numa destas concepções, o motor impulsionador da educação é a sociedade, sistema estruturado que se apresenta ao homem como herança do passado a que este se deve adaptar no intuito de a preservar. Na outra, o motor que orienta a acção é o próprio homem, e a sociedade passa a ser uma produção dessa mesma acção. O protagonismo desloca-se agora para um indivíduo que se acredita activo e como tal capaz de constituir e reconstruir, se necessário, a ordem social. É nesta última concepção que encontramos o pensamento de Alain Touraine (1992, p. 34) que nos refere que “a sociedade não é só reprodução e adaptação é também produção de si própria”.

Daqui se depreende que o homem é antes de mais um ser interventivo, capaz de agir sobre a ordem social, alterando essa mesma ordem se as condições assim o exigirem. Esta concepção opõe-se radicalmente à noção clássica de educação que procura sobretudo, a passividade e a conformidade do indivíduo a um modelo que lhe é apresentado como sendo ideal o que não pode ser mais negativo e destruidor, na medida quem conduz à negação e aniquilamento da personalidade humana, bem como, das suas potencialidades de criação.

Os dois tipos de educação referidos pressupõem finalidades distintas, um perpetua o indivíduo para que seja um elemento activo, outro pelo contrário visa a sua conformidade com o estabelecido tornando-o por conseguinte, passivo.

O que há a ter em consideração será o ideal de pessoa a educar, tendo em conta que

“o perfil educativo deve estar imbuído da orientação social que cada comunidade considera preferível. Orientação esta, feita com base nos contributos da tradição, leis, cultura, conhecimentos, sistemas de crenças, padrões de comportamento, etc. tudo isto sem nunca perder de vista o sentido dinâmico destes aspectos e, conseqüentemente, a sua variação no tempo” (Llavador, 2001, p. 9).

Como tem vindo a ser apresentado, constata-se que a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças e jovens e a um nível mais geral no desenvolvimento da sociedade ao ponto de António Bolívar (2003, p. 19) referir que “é a escola no seu conjunto que proporciona um valor acrescentado à educação”.

Por outro lado, é a escola que “ (...) enquanto instituição tende a adequar os comportamentos individuais a certos padrões socialmente aceites. Ao mesmo tempo, transmite conhecimentos diferenciados a fim de adequar o desempenho de papéis pelos indivíduos aos existentes na estrutura social” (Martins, 1993, p. 34).

Ora se pensarmos que estes papéis estão socialmente estratificados pelas profissões que derivam das opções de formação distintas que a escola possibilita e que pela sua importância se traduzem em “status social”, podemos equacionar que de facto, a escola ao certificar e instruir para algo, contribui activamente para “que os indivíduos realizem as suas aspirações, ou no sentido mais restrito, racionalizem as suas trajectórias de vida” (Idem, p. 35).

Esta analogia foi responsável pela valorização da importância da escola ao ponto de a considerar e reconhecer por todas as camadas sociais como uma mais valia, através da qual para além de possibilitar a formação cultural de todos os indivíduos, possibilita também, uma ascensão económico-profissional. A este propósito Luís Dias da Costa (1997, p.114-115) diz-nos que “o desenvolvimento da educação escolar em Portugal não sendo um processo socialmente isento, se foi permitindo a mobilidade social, foi também sempre garantindo a distinção social através da escola”.

Também Martins (1993, p. 37) realça esta importância quando salienta que “a escola tornou-se, por conseguinte, um lugar de luta pela ascensão nos

lugares sociais e profissionais e também como o lugar da naturalização da selecção feita.”

Não será por mero acaso que, aquando de estudos acerca do índice de desenvolvimento dos países, um dos critérios a ter em linha de conta é sempre o grau de instrução dos seus habitantes, sendo que, quanto maior é a instrução maior é o seu índice de desenvolvimento.

Por outro lado, analisando a perspectiva dos alunos, a realidade é que estes sentem pela escola um gosto bastante elevado devido ao facto de ser nela que se socializam, conhecem-se e dão-se a conhecer aos outros. Nesta lógica, sendo a escola um importante espaço de socialização, pode ser olhada como um contexto promissor para a análise da construção de identidades.

Sem ela ser-lhes-ia impossível possuir em grande escala as relações de convívio que esta proporciona e, com isto, uma juventude harmoniosa, para não falar daqueles que reconhecem na escola o devido valor como meio de ascensão social e cultural através da transmissão de um legado de conhecimentos fundamentais para a vida futura.

A escola responde assim, à necessidade de socializar as gerações mais novas, transmitir-lhes a cultura, integrá-las na comunidade, satisfazer a necessidade de desenvolvimento plural, promovendo a realização integral do ser humano.

Como nos refere Patrício (1992, p. 9) “a escola é, portanto, uma instituição intrinsecamente cultural, ou seja é cultural por natureza. Sendo assim, todas as suas funções estruturais são, intrinsecamente, culturais, pois servem a culturalidade intrínseca da escola.”

Musgrave (1984, p.300) a propósito da sua importância, sintetiza na escola cinco funções essenciais as quais passamos a citar:

“- Função política, quer na sua formação de elites, quer proporcionado uma socialização política segundo valores de cada sistema;

- Função económica, formação em quantidade e qualidade da força do trabalho necessária ao funcionamento do sistema produtivo e de consumo;

- Função de selecção social, processo de legitimação das escolhas em função dos mais aptos, de acordo com a visão meritocrática;

- Função conservadora no que respeita à transmissão da cultura da sociedade em que se insere;

- Função de inovação permitindo acompanhar as alterações que vão ocorrendo na sociedade ou despoletando-as”.

Assim sendo, o clima criado na escola e pela escola deve permitir, não só uma acção sobre os alunos que aprendem e desenvolvem-se adaptando-se à sociedade do seu tempo e do futuro, mas também preparando-os para um conjunto de saberes que os torna capazes de serem autónomos no exercício da sua cidadania, (Fonseca & Perdigão, 1999, p. 34).

3- A Escola como Centro da Comunidade Educativa

O processo de desenvolvimento e maturação do ser humano efectua-se ao longo de etapas sucessivas, nas quais aprende valores, atitudes, comportamentos, gostos, modos de actuar, sentir e pensar, que são reflexo do modelo cultural da sociedade em que vive.

Primeiro na infância, de uma forma muito intensa, no seio da família, depois na escola e ao longo de toda a nossa vida, aprendemos hábitos, regras, atitudes, costumes, valores, papéis, que irão ser interiorizados e integrados na personalidade e que orientarão o nosso comportamento social.

O termo "socializar" significa "ensinar a desempenhar papéis, a partilhar com outrem determinadas significações, responder e antever as suas expectativas, interiorizar normas, valores, sistemas de pensamento" (Cherkaoui, 1995, p.134).

3.1 - O conceito de socialização

No estudo dos fenómenos de socialização, podemos encontrar diferentes de abordagens, em particular, abordagens que tiveram origem na psicologia (principalmente freudiana) e outras na sociologia.

As primeiras colocam na sua tónica principal as relações emocionais entre a família e o desenvolvimento mental da criança; as segundas sublinham a influência dos grupos sociais no comportamento dos indivíduos.

Do ponto de vista sociológico, o conceito de socialização, tem sido definido como, "o processo pelo qual ao longo da vida a pessoa humana aprende e interioriza elementos socio-culturais do seu meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob a influência de experiências de agentes

sociais significativos e se adapta assim ao ambiente social em que se deve viver" (Rocher, 1989, p. 126).

Com efeito, o ser humano vai interiorizando as normas culturais do grupo a que pertence, adquirindo necessidades e características, que estão em "conformidade" com a cultura dominante.

Como refere Cruz (1989, p.348) acerca da acção da sociedade, "foi ela que moldando-nos à sua imagem, nos penetrou com as suas crenças religiosas, políticas, morais, que governam o nosso comportamento; foi para poder desempenhar o nosso papel social que nos esforçamos por estender a nossa inteligência, e foi ainda a sociedade que, ao transmitir-nos a ciência de que é depositária, nos forneceu os instrumentos do seu desenvolvimento".

É através da socialização que a cultura da sociedade se torna cultura dos membros individuais dessa sociedade. A cultura actua na construção da personalidade do indivíduo, integrando-se nela, tornando-se parte dela.

Esbate-se, desta forma, a oposição entre a pessoa e a sociedade, entre o individual e o colectivo.

Neste processo a sociedade exerce sobre os seus membros um "controlo social" através de "sanções repressivas e gratificantes". Deste modo, a socialização torna possível que "os modelos, os papéis e as sanções venham a fazer parte integrante da personalidade psíquica do indivíduo, de modo que a correspondência de conduta às normas é não só aceite mas ainda desejada, querida, procurada pelos próprios actores" (Rocher, 1989, p.55).

Contudo, apesar de uma certa "estandardização" de condutas e normas culturais transmitidas pela sociedade e interiorizadas por cada pessoa, não há dois seres humanos iguais. Embora existam traços comuns entre indivíduos da mesma civilização, da mesma raça, da mesma classe social ou da mesma família, cada ser humano é um indivíduo possuidor de um "eu" distinto e único.

É pois permitido "um desvio individual em relação à personalidade modal" (Horton & Hunt, 1981, p.77), entendendo-se por personalidade modal "uma série de traços de personalidade que são os mais comuns entre os membros de um grupo" (Ibidem).

Mas se a transmissão cultural é essencial para o desenvolvimento e integração social dos jovens, é também necessária à própria sociedade, para a

sua "auto-perpetuação" (Alves-Pinto, 1995, p. 132-133), ou seja, trata-se de um "jogo de trocas" complexo, que fazem os jovens participar progressivamente na sociedade, e ao mesmo tempo, torna possível a existência da sociedade (Alves-Pinto, 1992, p. 3).

O processo de socialização começa na infância, marcando desde o início da vida a personalidade do indivíduo. É através de experiências vividas de uma forma gradual e extremamente complexa, que a criança vai formando a imagem do "eu".

Numa perspectiva Freudiana, a conduta humana é comandada por "forças invisíveis e inconscientes" (Horton & Hunt, 1981., p.81).

Freud considerou na estrutura da personalidade o "eu" dividido em "id", "super-ego" e "ego". O "id" é constituído pelos desejos e impulsos instintivos e não socializados, egoístas e anti-sociais (Ibidem).

O "super-ego" é a interiorização de ideias, regras e valores sociais de um modelo idealizado pela pessoa, daquilo que ela deseja vir a ser e que forma a sua consciência, será a parte de nós que nos julga, culpabilizando-nos ou orgulhando-nos dos nossos actos.

O "super-ego" representa "o controlo social interiorizado e assimilado de tal forma que entra na dialéctica que se estabelece entre os impulsos instintivos, os objectivos que os satisfazem ou os frustram e os constrangimentos que o sujeito crê dever impor a si próprio" (Rocher, 1989, p.141).

O "ego" é a componente racional e consciente do eu (Horton & Hunt, 1981., p.81), ou seja, é a "faculdade racional, lógica, decisória, que se desenvolve gradualmente, à medida que a pessoa procura controlar impulsos e canalizar tendências internas de modo a reduzir a punição externa e aumentar a recompensa externa" (Shein, 1982, p.60).

Numa perspectiva sociológica, a socialização é um mecanismo através do qual "aprendemos a ver-nos tal como os outros nos vêem" (Ibidem).

Trata-se de um conceito, que alguns autores designaram por "interiorização de outrem". É o "eu" que se descobre através das reacções dos outros.

A criança consegue imaginar de que forma determinado comportamento seu, é avaliado pelas pessoas com quem convive e que possuem um significado afectivo na sua vida.

A socialização das pessoas comporta uma aprendizagem de papéis. Do ponto de vista sociológico e segundo os autores Horton & Hunt (1981, p.87) "papel" é o "comportamento esperado de uma pessoa que detém um certo "status". Estes autores fazem a distinção entre papel e status da seguinte forma: "status é um conjunto de privilégios e deveres; um papel é a passagem ao acto deste conjunto de deveres e privilégios" (Ibidem).

Estudos de Rocher (1989, p. 136) apontam para a importância do papel social no processo de socialização, em particular na interiorização de atitudes e comportamentos, que tiveram como referência adultos significativos. Este autor refere o conceito do "outro generalizado".

Segundo este conceito, a criança nas suas actividades lúdicas e nos jogos do "faz de conta", vai aprendendo a desempenhar e a identificar-se com os papéis dos outros, o "outro generalizado" vai-se desenvolvendo através de processos de "desempenho de papel".

Desta forma, a criança efectua a sua socialização através da absorção e interiorização de elementos socio-culturais, regras, atitudes, valores e comportamentos, tornando-se progressivamente um membro do grupo, também ele com determinados papéis sociais.

A "absorção de papel" são "tentativas para assumir o comportamento de uma pessoa noutra situação de comportamento ou papel" (Horton & Hunt, 1981. p.79).

Deste modo, o "outro generalizado" encontra-se representado, para a criança, nos adultos com quem lida de perto e com quem interage emocionalmente desde os primeiros tempos da sua vida.

A criança estabelece, por conseguinte, uma identificação profunda com os outros significativos.

Esta é a primeira e importantíssima fase do processo de socialização, também designada por socialização primária, da qual dependem as etapas seguintes. É através da socialização primária, que a criança se torna membro da sociedade.

Como refere Alves-Pinto (1995, p.122), "a criança torna-se membro da sociedade quando se tenham criado níveis aceitáveis de congruência entre os significados atribuídos pelos adultos, particularmente pelos adultos que se encarregaram da sua socialização".

Ainda para a autora a socialização primária terminará quando a criança "é capaz de participar em interacção que exija a compreensão das regras de jogo e o sentido de lealdade e equidade" (Idem, p.123), ou seja, quando o "outro generalizado" se torna consistente na consciência da pessoa (Ibidem).

3.2- A família e a primeira socialização

Numa sociedade marcada por mudanças que ocorrem a grande velocidade, onde o que hoje é verdadeiro, amanhã se torna obsoleto, a compreensão da socialização toma um interesse particular.

O processo de socialização inicia-se como nascimento e termina, apenas, com a morte (Alves-Pinto, 1995, p. 116).

A família é um poderoso agente de socialização, pois é no seio dela que a criança faz as primeiras aprendizagens e interioriza papéis e comportamentos, a desenvolver no futuro, como membro da sociedade.

A criança receberá através da família os valores, as formas de estar do grupo social a que pertence.

Assim, a criança interioriza imagens do mundo social, através dos "olhos", ou seja, das percepções das pessoas responsáveis pela sua primeira socialização.

Estas pessoas com quem a criança estabelece fortes laços emocionais, são designados nas Ciências Sociais, como "outros significativos", ou seja, as pessoas "cuja aprovação desejamos e cuja orientação aceitamos" (Horton & Hunt, 1981.p.80).

No processo de socialização, a criança desenvolverá a sua identidade através de fenómenos de identificação com os adultos significativos, essenciais na aprendizagem de papéis e comportamentos futuros, ou seja, "a criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus" (Berger & Luckmann, 1993, p.176- 177).

Neste sentido, e segundo Berger & Luckmann é através desta identificação com os outros significativos que a criança "se torna capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjectivamente coerente e plausível" (Ibidem).

Na socialização primária a criança não apresenta problemas de identificação, pois não lhe é facultada a possibilidade de escolha dos outros significativos (Idem, p.180). A criança nasce no seio de determinada família e faz com ela uma identificação automática.

Pertencendo a família a determinada classe social, a criança interiorizará os valores, aprenderá os papéis e uma série de conhecimentos práticos transmitidos de geração em geração, que reflectem estilos de vida e padrões dessa classe social.

Este é um aspecto que poderá vir a ser relevante e ter um papel decisivo na futura socialização escolar da criança, uma vez que os valores e cultura transmitida pelo grupo de pertença, podem estar afastados da cultura veiculada e transmitida pela escola. Desta forma, as crianças em idade escolar podem estar sujeitos a conflitos internos, que muitas vezes se reflectem no seu aproveitamento, integração e sucesso escolar.

3.3- A socialização escolar/socialização secundária

Sendo a família o primeiro agente de socialização é nela que a socialização primária se efectua.

No entanto, o processo não termina nesta fase, pois numa sociedade complexa como é a nossa, ela é insuficiente para a integração social do jovem, como ser autónomo, com uma maturidade e uma identidade psico-social já estabelecida.

É pois, necessário que os indivíduos prossigam a sua integração, a aprendizagem de novos papéis e novas relações sociais, através de uma socialização secundária, que ocorrerá inicialmente a nível escolar e posteriormente a nível profissional.

O conceito de socialização secundária, é definida por Berger & Luckmann, (1993, p. 175) como "qualquer processo subsequente (à

socialização primária) que introduz um indivíduo já socializado em novos sectores do mundo objectivo da sua sociedade".

Sendo a escola considerada uma instituição onde se privilegia a educação como um processo de socialização, a socialização secundária poderá ser considerada como a "interiorização de sub-mundos institucionais ou baseados em instituições" (Alves-Pinto, 1995, p.123).

Para Durkheim (1984), a finalidade da escola será a de suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe são exigidos pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial ao qual a criança é particularmente destinada.

Mas ainda, segundo Durkheim, a educação possui uma outra finalidade, a de assegurar a manutenção, a legitimação, a transmissão e a interiorização da consciência colectiva . Portanto a educação dos jovens terá uma dupla função; por um lado dar continuidade à sociedade, pois "a sociedade só pode sobreviver se existir entre os seus membros uma homogeneidade suficiente: a educação perpetua e reforça esta homogeneidade ao fixar à partida na alma das crianças as semelhanças essenciais exigidas pela vida colectiva" (1984, p. 67); por outro lado, permite que o indivíduo desenvolva capacidades para uma vida plena em comunidade, com uma forte identidade pessoal e social.

Deste modo, os jovens reconhecerão os seus papéis, formas de comportamento, de estar e actuar, através da sua participação em instituições de que são exemplo, a escola, os grupos desportivos e culturais e outros tipos de associações.

Entram assim, progressivamente em universos distintos daqueles em que participaram durante a sua socialização primária, adquirindo autonomia em relação ao mundo familiar dos adultos significativos (Alves-Pinto, 1995, p.129).

Porém, a entrada e permanência nesta fase da socialização escolar, e da construção da identidade, pode não ser de todo, tranquila, sendo por vezes difícil ao jovem conciliar e articular esta dupla pertença (família e escola). Referimo-nos em particular ao caso dos jovens que fizeram a sua socialização primária em universos culturais bastante afastados da cultura escolar (Idem, p. 123).

Com a massificação do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória, compete à escola a responsabilidade de criar mecanismos que permitam a integração de todos os alunos, que trazem consigo um "capital" cultural diverso da cultura instituída.

Como salienta Alves-Pinto (Ibidem) "o problema fundamental que surge é o da coerência ou compatibilidade entre as interiorizações realizadas ao longo da socialização primária e as interiorizações supostas pelos diferentes momentos de socialização secundária".

3.4- A interacção Escola-família

Durante a socialização primária a criança apreende e interioriza a realidade do mundo que a rodeia através dos "olhos" dos outros "significativos". As representações que estes possuem do mundo são aquelas que transmitem às crianças. Assim, com o auxílio dos "outros significativos", no processo de integração na sociedade, vamos formando representações da realidade que nos permitem criar imagens e opiniões, assumir atitudes e comportamentos, estabelecer relações de pertença a um determinado grupo social.

Ao entrar para a escola a criança trás consigo um conjunto de conhecimentos e representações interiorizadas, e o mundo dos pais é "o mundo". Desta forma, nos processos de socialização secundária tem que se ter em conta que ela possui uma "personalidade já formada e um mundo já interiorizado" e que quaisquer que "forem os novos conteúdos que devam agora ser interiorizados precisam de certo modo sobrepor-se a esta realidade já presente" (Berger & Luckmann, 1993, p. 187).

As crianças vivem muitas vezes dificuldades de integração escolar, porque "experimentam uma socialização primária em universos culturais muito afastados da cultura escolar" (Alves-Pinto, 1995, p. 124).

De facto, a integração na vida escolar e o percurso efectuado pelos alunos relaciona-se de uma forma decisiva com as representações e imagens que possuem da escola.

Do ponto de vista sociológico, e segundo Jodelet (1989, p.31), as representações guiam-nos "na maneira de nomear e definir o conjunto dos

diferentes aspectos da realidade de todos os dias, na maneira de interpretar, de nos situarmos em relação a eles (...)”.

Ao centrar a investigação educacional na escola, estamos a englobar os actores e suas relações dentro da organização escolar. Nóvoa (1992, p.19) defende que “a valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária”. A identificação dos traços dominantes da representação da escola como organização social implica proceder a uma análise conceptual, ainda que breve, da problemática da escola como organização, a qual, por sua vez, remete para o próprio conceito de organização.

Assim, para que a organização funcione, é necessário que se estabeleçam relações permanentes entre os seus membros.

O termo “escola” é designado, frequentemente, por: comunidade educativa específica; órgão social da educação sistematizada, o lugar onde a educação também se cumpre e organiza. Não há qualquer dúvida que a Escola é uma instituição social, membro da comunidade humana apoiada na sociedade e valorizadora da educação enquanto processo social geral. Uma instituição social destinada como campo específico a administrar a educação sistemática, comum ou especial, e que condiciona, como esfera de actividade específica, a formação e organização de grupos representados por educadores e educandos (Pardal, 1991, p.8-11).

Este conceito de Escola pode levar a considerá-la como uma forma abstracta. No entanto, ela é uma realidade concreta, situada no espaço e no tempo, ou seja

“a Escola não pode continuar a ser definida como uma instituição unicamente necessária para assegurar a transição entre a Família e o Estado e preparar as gerações mais jovens para a vida comunitária futura e para o bem-estar da sociedade. Para além disso, ela tem de ser transmissora do património cultural, preparar as gerações novas para a inserção social, deixar de ser o elemento perpetuador da estratificação social” (Fernandes, 1990, p.77).

Por outro lado, “a escola enquanto organização constitui, seguramente uma das arcas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais

visível nos últimos tempos” (Costa, 1991, p.7). No entanto, conceber a escola como organização implica olhar a escola como uma instituição inserida num contexto local, dotada de autonomia relativa, na qual se desenvolve uma multiplicidade de interacções sociais, produtora de uma cultura interna própria que lhe conferem alguma identidade. Neste sentido, o estabelecimento de ensino aparece como um «construído» social cuja configuração e funcionamento têm como elemento decisivo a acção e a interacção dos diferentes actores em presença na escola. (Canário, 1992, p. 166)

O modo como as pessoas se situam investem ou desinvestem, participam ou não participam - se constroem ou se destroem nas organizações é variável de pessoa para pessoa e de organização para organização. É nesta perspectiva de escola que se procura estabelecer o ponto de partida para um modelo de interacção e se possa compreender os processos de comunicação.

A família é um núcleo básico da comunidade humana. Define-se, tradicionalmente, como um grupo formado por um homem, uma mulher e pelos filhos que nascem dessa união. O núcleo da sociedade humana está, de facto, na família e na sua capacidade para a personalização e a socialização. Este conceito de família está directamente ligado a estruturas sociais, evolui com elas, obedecendo, segundo a sociologia, às leis de “conformidade”, “variância” e “desvio”, (Rocher, 1989, p. 153-158). Claro que estas definições correspondem à família contemporânea ocidental e monogâmica de raiz católica. Reconhecendo que o patriarcado é a forma orgânica da família monogâmica, tomando como modelo a família da antiga civilização romana, esta, sofreu muitas mudanças contextuais com o tempo. Mudanças que permitem afirmar com certa segurança que, nos nossos dias, sobretudo nos centros urbanos e atendendo às vicissitudes dos tempos modernos, a sólida instituição familiar com força social e económica, cada vez mais, esmorece e começa a ser substituída por um grupo familiar instável, em stress constante e cujas consequências são, infelizmente, sobejamente conhecidas no meio escolar.

A instituição familiar tornou-se multiforme. Este ponto de vista da família, como estrutura, repercute no que poderia ser considerado a evolução como comunidade ou como agente educativo de excelência. Numa sociedade em mutação como a que vivemos, a família apresenta cada vez mais lacunas que

a impedem de cumprir e de seguir, adequadamente, a formação das crianças. No entanto, a família dispõe de certas margens de opção no modo como define os laços e as regras no interior do grupo e possui maiores ou menores capacidades de adaptação e domínio sobre o meio circundante.

A família é, sem dúvida, o sistema natural mais importante na vida dos indivíduos, espaço privilegiado de suprimento de necessidades básicas, de mediação entre o indivíduo e o meio (Colaço, 1993, p.67).

3.5 - A interacção comunicacional

A escola é um sistema concreto de interacção, de trocas sociais e por a finalidade da escola ou a delimitação dos seus objectivos ser matéria de fortes desentendimentos e controvérsias mais ou menos explicitadas, importaria ser estudada na sua singularidade, sua estrutura e seus processos específicos (Alves-Pinto, 1995, p.148-149). Para Santiago (1996, p.10), esta problemática adquire, ainda, todo o seu sentido ao admitir-se que as diferentes representações que são consideradas pelas famílias nos diferentes momentos e manifestações da vida escolar condicionam o modo como estes se envolvem com outros agentes educativos e a qualidade da comunicação recíproca.

Por outro lado, qualquer organização, desde as mais simples, onde se poderá incluir a organização Família, até às mais complexas como a Escola, são espaços de comunicação, na medida das relações que se estabelecem no seio destas. Podemos fazer comunicação de modo natural, empírico, umas vezes utilizando a linguagem oral ou escrita, em conversas e diálogos formais ou informais, directa ou indirectamente, e outros, que quase muitas vezes não nos apercebemos do quão importante é o modo como se processa a comunicação.

Qualquer que seja a forma de comunicação ou a maneira de se exprimir, esta apresenta sempre um factor sociológico, enquanto resultado ou efeito de um determinado meio-ambiente e um factor psicológico, enquanto comunicação de pensamentos. A comunicação, em si e como processo, cria e desenvolve relações humanas, fomenta o nível de consciencialização e, quando objectiva, é, ou deve ser, o meio mais eficaz para aumentar a solidariedade entre os homens. Ou seja, a comunicação, objectivamente

estruturada no interior de uma organização é factor de mobilidade social produzindo efeitos recíprocos de contentamento, a par da transmissão de conhecimentos, da modificação de atitudes, sentimentos, etc. Desta forma, “comunicar é o meio pelo qual dois ou mais intervenientes produzem e interpretam significados e, de certa forma, constroem e põem em comum um entendimento recíproco” (Ferreira, 1996, p.173).

Parece ser através da comunicação que os sistemas sociais, pelo menos parcialmente, se produzem e reproduzem, e que os indivíduos se reconhecem a si próprios, aos outros e ao meio envolvente, contribuindo assim para a génese de uma determinada identidade. A comunicação, enquanto processo de transferência de ideias e informações de um indivíduo para outro, é fundamental para a eficácia do funcionamento interno da organização. A comunicação é uma relação, mais do que uma mera transmissão de informação.

As relações sociais não têm a mesma carga comunicativa, de acordo com os constrangimentos estruturais a que os indivíduos estão sujeitos. De notar, ainda, que toda e qualquer comunicação não transmite apenas informação, mas ao mesmo tempo impõe um comportamento. De facto, há que distinguir comunicação de informação, até porque grande parte das pessoas entende que comunicar consiste, tão simplesmente, em remeter uma mensagem a outra (Jacques, 1994, p.311).

Ora, sendo a comunicação uma das características essenciais do ser humano e, simultaneamente, uma das dimensões fundamentais da vida em sociedade, sem comunicação, o indivíduo, como ser humano, permaneceria mutilado afectiva, intelectual e socialmente; os grupos humanos ficariam sem dinâmica nem vitalidade; os sistemas de atitudes e comportamentos fechados sobre si mesmos; as comunidades sem evolução nem progresso.

Por outro lado, a comunicação, objectivamente estruturada na organização, no interior de um grupo, faz com que os seus membros se identifiquem com as finalidades propostas e aceites pelo próprio grupo; activa as finalidades e reforça as motivações dos membros; produz efeitos recíprocos de contentamento e controla a eficiência do próprio grupo; é factor de mobilidade social, de transmissão dos conhecimentos, de modificação de

atitudes, mudança de sentimentos, aperfeiçoamento e desenvolvimento da personalidade (Idem, 171).

3.5.1 - A importância da comunicação na relação pedagógica

Qualquer relação, mesmo a mais informal que se estabelece entre os elementos de uma comunidade escolar; professores, alunos, funcionários, famílias, etc., passa inevitavelmente por uma situação de comunicação, uma vez que ela é em sentido lato “um processo pelo qual se efectua o intercâmbio de informação (...) e em sentido restrito, comunicação é o intercâmbio de informações - dados, sentimentos, opiniões - entre duas ou mais pessoas ou organizações por meios verbais e não verbais” (Antão, 2001, p.7). Mas tal qual afirma Veiga (1985, p.8), “infelizmente, nem sempre é fácil apercebermo-nos da importância do impacto que as palavras de um professor, ou de um pai, têm na vida dos alunos, dos filhos”. O certo é que o processo ensino-aprendizagem não seria possível sem comunicação, Este está pois, fortemente ligado ao processo comunicacional, “a situação de ensino-aprendizagem é na sua essência uma situação de comunicação” (Dias, 1992, p.19).

É importante considerar a comunicação nas relações pessoais e interpessoais quer sejam formais ou informais, que se estabelecem entre os elementos que vivem a escola e que constituem a comunidade escolar ou educativa.

No entanto, para melhor se percepcionarem as situações de comunicação vividas na escola, basta pensarmos no que se passa na sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem e a comunicação entre professores - alunos e vice-versa, tendo em conta que “grande parte dos comportamentos na sala são comportamentos verbais” (Veiga, 1985, p.8). A sala de aula torna-se por excelência um local de comunicação.

Mas como a “relação interpessoal alunos/professor assenta na comunicação e do modo como ela é estabelecida depende o sucesso do acto pedagógico” (Carita; Fernandes, 1997, p. 41), é necessário ter em conta que professores e alunos contribuem para a existência de valores e atitudes bastante heterogéneos.

Numa sala de aula não existem dois alunos iguais nem tão pouco os professores são iguais. Cada indivíduo é um ser complexo, com características próprias e uma personalidade que o diferencia. As suas vivências são determinantes. Os alunos quando entram numa sala de aula transportam consigo a sua própria cultura que foi constituída pela educação formal e informal a que foi sujeito, daí que as suas atitudes e comportamentos têm influência no processo comunicacional. O seu nível de aprendizagem evolui indiferenciadamente, pois cada aluno reage à mensagem de um modo particular e específico.

Considerando que a linguagem do professor “condiciona o futuro da criança, do aluno” (Veiga, 1985, p.39), esta questão exige que o professor utilize um código equidistante dos alunos, tendo em conta o nível de aprendizagem e as capacidades de reacção à transmissão da mensagem, utilizando uma linguagem simples, clara, acessível e coerente, “a eficácia do professor no processo ensino-aprendizagem passa não apenas pelos seus conhecimentos específicos no plano dos conteúdos programáticos, mas também pelo seu sucesso no plano da relação pedagógica” (Jesus, 2003, p. 5).

Ao pretender-se que os alunos em processo de aprendizagem assimilem as noções, os conhecimentos curriculares, é preciso conseguir-se uma boa comunicação entre professor e alunos.

Para Dias (1992, p.15), “escutar é uma atitude de disponibilidade para receber as mensagens e tentar compreendê-las.” É relativamente a estes aspectos que cabe ao professor a preocupação de ser bom comunicador, isto é, que seja facilitador e promotor da comunicação na medida em que transmita mensagens claras, atraentes e motivadoras, desenvolva permanentemente o espírito de reflexão e crítica com diálogos dinâmicos.

São, assim, inúmeras as situações de aprendizagem que condicionam e obstaculizam a comunicação na sala de aula e muitos são também os autores como, por exemplo, Amado (2001), preocupados com a comunicação no âmbito das inter-relações professor/aluno.

Como nos refere Morgado (2001, p. 35) “a eficácia da relação pedagógica depende obviamente da natureza e coerência da comunicação em sala de aula. Assim, a forma como o professor comunica, organiza e gere a

comunicação em sala de aula assume um papel nuclear na gestão eficaz da relação pedagógica”.

Cabe, essencialmente, ao professor a árdua tarefa de saber escolher a melhor maneira de superar os obstáculos à comunicação, mas se conseguir fomentar uma relação pedagógica harmoniosa certamente conseguirá facilitar uma boa comunicação, sensibilizando os alunos para a pertinência dos conteúdos programáticos e importância da escola para o crescimento intelectual das pessoas. Se não o fizer, os alunos tenderão a desinteressar-se e aborrecer-se pelas matérias escolares resvalando no insucesso escolar, manifestando também comportamentos de indisciplina altamente perturbadores ao normal funcionamento da sala de aula.

Para que consigamos obter sucesso educativo, emerge uma necessidade de valorizar a relação pedagógica que segundo Postic (1990, p, 12) “é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa, para atingir objectivos educativos numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história”.

Nesta relação pedagógica é o professor que possui um papel de ênfase, uma vez que, é ele próprio que tem a tarefa de gerir e organizar os vários momentos da vida da aula. Saber criar um espaço de abertura aos alunos sem perder o fio condutor e sem haver grandes distanciamentos à planificação da aula é um desafio que lhe é colocado constantemente a todo o momento. A relação pedagógica e a forma como se processa a comunicação entre alunos e professores influenciam-se mutuamente pelo que o sucesso de uma depende da outra.

Para Estrela (2002, p. 60)

“Todo o acto pedagógico é essencialmente um acto de comunicação visando induzir a aprendizagem de um saber. Está, portanto, ao serviço de uma produção social de carácter muito particular, com as suas finalidades e objectivos determinados, a curto e a longo prazo, revestindo-se assim de um carácter instrumental. O lugar central ocupado por esta produção como cerne do processo pedagógico implica a criação de condições favoráveis e, portanto, a manipulação das variáveis ambientais (tempos, espaços, materiais e recursos de toda a ordem (...)) que possam tornar mais eficaz todo o processo”.

Alunos e professores onde exista uma boa comunicação, onde não haja inibição quer por parte do emissor quer por parte do receptor em tomar

iniciativa de palavra, gesto ou simplesmente emoção, tenderão a desenvolver uma relação pedagógica harmoniosa o que vai facilitar o respeito pelas funções de cada um, as suas perspectivas e interesses que conduzirá ao sucesso do acto educativo. Um boa comunicação facilita assim, a aprendizagem porque desenvolve através da linguagem o vocabulário, a capacidade de reflectir e analisar, a consolidação dos conteúdos curriculares e minimiza os comportamentos disruptivos, impeditores eles próprios, da existência de uma comunicação saudável.

Mas a comunicação na escola não se reduz à sala de aula. A comunicação que se estabelece entre professores e famílias é fundamental para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e assume actualmente particular e crescente importância nos sistemas e subsistemas de ensino.

3.5.2– A comunicação Escola-família

As escolas abrem-se à participação e envolvência das famílias no processo escolar dos seus filhos e procuram novas estratégias para a cooperação no processo educacional. A partir do momento que uma criança entra na escola passa a ser partilhada por dois “mundos”: a Família e a Escola. Deste modo, a criança é o denominador comum a pais e a professores e é por ela que se estabelecem contactos entre eles, isto é, comunicam entre si.

Tendo em conta que as grandes mudanças realizadas no sistema e organizações educativas apontam para uma abertura cada vez mais intensa da escola à comunidade e para encarar a participação activa das famílias na vida escolar como uma inviabilidade histórica, verifica-se ainda que tradicionalmente, a comunicação entre professores e famílias se estabelece, muitas das vezes, através de um conjunto de informações mais ou menos regulares ou periódicas, orais e/ou escritas, normalmente enviadas através de pequenos “recados” transportados pelo aluno, ou em escassos contactos na forma de reuniões de pais e encarregados de educação.

Por outro lado, resistem ainda em determinados sectores da sociedade alguns constrangimentos que inibem a participação/comunicação entre famílias e professores, conquanto em outros meios predominam obstáculos à

participação/comunicação de índole diferente por exemplo: horários de atendimento, factores socio-culturais.

Existem pais e/ou encarregados de educação que não vão à escola, nem nos dias de atendimento ou outros marcados para o efeito. Outros há que até se interessam mesmo não sendo regular a sua participação na escola e quando solicitados mostram-se disponíveis e envolvem-se na vida escolar e comunicam, embora esta comunicação se limite à troca de informações relativas ao progresso e aprendizagem dos seus educandos. De facto, é pela criança e por intermédio desta e dos seus professores que a comunicação entre famílias e escola se estabelece, mesmo sem os intervenientes se darem por vezes conta do facto.

Muitos serão, pois, os factores que influenciam positiva ou negativamente as relações entre as famílias e os professores. Quer sejam boas ou más, muitas ou poucas, é sempre a criança que está no centro da comunicação entre educadores. É indispensável que a comunicação escola-família se intensifique, se aprimore, em suma, que se alargue na participação activa e consciente de todos. Que a comunicação não se limite à troca de informações orais ou escritas, a telefonemas ou reuniões, a encontros pontuais ou preestabelecidos, mas que pais e professores em conjunto, sem se soçobramem ou substituírem, actuem num todo, em diálogo permanente, franco e aberto, de forma a melhor compreender o processo educacional, que funcionará positivamente se houver comunicação real entre família-aluno-escola-professores.

Como nos refere Alves-Pinto, existe uma “necessidade de fazer participar alunos, professores, funcionários e pais na escola” (1995, p.159).

Resumindo, é com base no fundamento de que, sempre que comunicamos é para entrar em comunicação com alguém (Mucchielli, 1991) que a escola deve promover formas de encontro com os pais, numa atitude de aceitação, de aprendizagem, de descoberta. Só desta forma a escola abre as portas à participação activa dos pais, iniciando-se um processo de destruição/reconstrução, de nascimento de novas formas de agir num espaço onde a cooperação, a negociação e a comunicação são elementos imprescindíveis. Só assim, haverá um verdadeiro processo de (re)socialização

dos professores e dos pais/encarregados de educação no domínio da educação .

3.5.3- A participação da família na escola

A participação na organização escolar inclui formas de relacionamento entre a escola e a comunidade que pressupõem modelos de parceria que exigem partilha de poderes e o exercício de tomadas de decisão. Daí que a participação surja geralmente associada ao conceito de democracia. (Ibidem).

Para Tavares, (1992, p.54) “o desenvolvimento da criança é o resultado de interações complexas entre os diferentes sistemas ecológicos de que a criança é parte”, quer seja a família, a escola ou outras instituições. Neste entender, todas as famílias têm aspectos contributivos para o desenvolvimento da criança e que, por desconhecimento, por vezes não se fazem uso deles, cabendo à escola reforçá-los. Mas quando existe um envolvimento dos pais, as crianças tenderão a ter melhor aproveitamento e desenvolvem melhor as suas capacidades intelectuais e comportamentais. (Marques, 1991, p.25). Assim, urge uma necessidade de estimular constantemente esta participação entre escola-família.

Por outro lado, poder-se-á também encarar o envolvimento dos pais ligado ao desenvolvimento e aumento da sua influência. Marques (1991) evidencia os benefícios para a criança, mas também sublinha o benefício para os próprios pais: maior apreço pelo seu papel educativo, fortalecimento de redes sociais, mais informação, aumento dos sentimentos de auto-estima e aumento da eficiência e da motivação para continuarem a sua própria educação. Para os professores e as escolas também advém benefícios, uma vez que do envolvimento parental resulta um trabalho do professor mais facilitado e positivo, além que os pais assumirão atitudes mais favoráveis quanto ao conceito que têm dos professores.

A escola só poderá atingir integralmente os seus fins se conseguir manter um diálogo vivo e permanente com todos os intervenientes no processo de formação e orientação dos alunos. Neste sentido, Marques (Idem, p.10), afirma que “pais que se envolvem na educação dos próprios filhos e que

comunicam de forma positiva com os professores, tendem a encarar o professor com mais simpatia e apreço”.

O envolvimento das famílias na escola constitui um factor capital para o desenvolvimento integral das crianças, a que a escola deve ser capaz de responder, movimentando-se de forma a reestruturar toda a sua organização, sendo de destacar, um maior cuidado que é preciso ter na formação dos seus docentes, uma maior autonomia e fomento à participação de todos os intervenientes na tomada de decisões.

A este propósito somos da opinião que quanto melhor conhecermos os aluno e a sua cultura, melhores condições teremos para atender às suas necessidades e isso só acontecerá, efectivamente, se as famílias se envolverem na vida da escola, de modo a poderem participar no esclarecimento destas questões e prestarem os seus contributos noutros igualmente importantes.

Assim, quanto mais se fomentar uma cultura participativa, uma cultura de comunicação, de implicação, cooperação e intervenção mais contribuimos para um percurso correcto da construção da disciplina.

3.6– Imagens e campo de representação social

Segundo Teixeira (1995, p.114) existem duas realidades que parecem evidentes: a primeira, “o aluno é a razão de ser da escola”, a segunda, “os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos”. No entanto, em nosso entender, temo-nos apercebido que nem sempre é assim claro e evidente que o aluno ocupe o centro das preocupações dos adultos, se se tiver em conta as atitudes e comportamentos tanto por parte da escola como da família.

Duas situações, uma de ordem familiar e outra de ordem escolar, ilustram muito claramente esta asserção. Em casa, mesmo em famílias não problemáticas que tempo dispõem, normalmente, os pais para dedicar ao desenvolvimento educativo dos seus filhos? Na escola, como podem os professores conhecer pessoalmente os seus alunos quando têm de assegurar as aprendizagens de grupos de alunos heterogéneos e estão condicionados às imposições dos currículos?

De facto, tudo leva a acreditar que o que acontece em casa influencia o comportamento escolar, assim como, o que acontece na escola influencia o comportamento em casa (Idem, p.115). Objectivamente, é certo que as aprendizagens escolares se tornam expectativas de uns (famílias) e de outros (os professores). No entanto, se por um lado, relativamente aos percursos escolares dos alunos há factores objectivos que os condicionam, teremos, por outro lado, que contar com as relações que os actores estabelecem com a escola de modo a aproveitar todas as suas potencialidades de desenvolvimento educativo, “importa, pois, que os professores e pais dialoguem e partilhem (Ibidem).

No seguimento desta perspectiva, Teixeira afirma que “a colaboração entre professores e famílias tem efeitos positivos, não só para os alunos, mas também para os pais (melhoria de auto-imagem e de auto-confiança) e para os professores” (Ibidem). O envolvimento das famílias e professores em relações que facilitem o diálogo educativo, pressupõe uma clarificação das representações recíprocas da escola. No entanto, é preciso compreender também que as relações entre a escola e a comunidade envolvente nem sempre são regidas por consenso de integração, surgindo, muitas vezes, conflitos de intenções e atitudes que misturam comportamentos de aceitação, desconfiança, recusa ou participação no próprio convívio.

Para Gilly (1989, p. 282) “(...) apesar de uma aproximação aos princípios de uma escola construtiva, continua a subsistir a representação da “identidade de separação” entre a escola e a família, fechando-se a primeira na sua privacidade na relação com os alunos”.

Sabe-se que o grupo social de pertença dos pais/encarregados de educação condiciona as suas representações e os seus comportamentos face à escola, sendo essas representações transmitidas às crianças.

Estudos efectuados por Gilly, (Idem, p.373) mostram que, quando comparadas segundo o meio social de pertença, existem diferenças nas representações da escola pelas famílias.

Famílias mais desfavorecidas económica e culturalmente, geralmente concebem projectos de vida para os seus filhos em que a escolarização se reduz à escola básica e em que a entrada para o mundo do trabalho deverá acontecer o mais precoce possível. Logicamente, o que pedem à escola é que

esta dê aos seus educandos os conhecimentos básicos que lhes permitam a sobrevivência no mercado laboral, valorizando assim a componente cognitiva dando maior importância às funções escolares tradicionais de instrução.

Revelam-se famílias pouco críticas e mais conformistas em relação à responsabilidade da escola por exemplo no insucesso escolar, e à medida que o processo formal se torna mais complexo tendem a denotar dificuldades acrescidas em descodificar algumas componentes mais formais ou académicas da vida escolar.

São as famílias de meios desfavorecidos que esperam da escola a função de selecção em relação a diferentes percursos, valorizam os saberes ensinados na escola, depositando nela a esperança de uma promoção social e cultural do grupo de pertença, procurando aproximar-se do modelo cultural dominante veiculado pela escola, “a escola representa para eles uma esperança de promoção social pelo saber, eles põem pouco em causa as finalidades e o funcionamento mas desejam no entanto ter segurança rapidamente sobre o seu futuro, de onde decorre o seu desejo realista da escola assegurar claramente a sua função de avaliação-orientação” (Idem, p. 479).

As dificuldades ou os êxitos experimentados pelas crianças de meios mais desfavorecidos são explicados pela ideologia do dom e da ideologia meritocrática, ou seja, pelas suas capacidades e méritos (Idem, p. 375).

Esta forma de ver a escola é transmitida à criança, “(...) confrontando esta última com um modelo de funcionamento da escola muito mais ansiogénico (...)” (Idem, p. 480).

Por outro lado, famílias oriundas de meios sociais mais favorecidos concebem para os filhos projectos de vida mais ousados e em que a educação escolar possui grande valor, logo ocupará um lato espaço e tempo.

Assim, esperam dos professores o apoio necessário para poderem ajudar os filhos solicitando que a escola desenvolva não só a dimensão cognitiva, mas também as dimensões sócio-relacionais. São mais críticos em relação à escola e estão dispostos a intervir mais nela.

Com os estudos levados a cabo por Santiago (1996, p. 302) confirma-se no essencial as características das representações acima enunciadas, mas também comprova-se que são os pais com um afastamento cultural maior em

relação à escola, que têm representações desta mais conformadas ao modelo de escola transmissivista.

No entanto convirá alertar para o facto de que também existem famílias desfavorecidas que dão à educação escolar uma significativa importância no projecto de vida dos seus filhos, chegando mesmo a criar grandes expectativas e a investir na educação dos seus filhos.

A escola deve ser o lugar onde as famílias encontram os meios e os recursos suficientes para que reflectam e intervenham positivamente nos percursos educativos dos seus educandos. Por outro lado, espera-se que os professores saibam gerir as diferenças sociais, económicas, culturais, etc., que particularizam cada família. “Os professores precisam de compreender e trabalhar com todo o tipo de famílias” (Marques, 1993, p.18).

Na verdade, e no dizer do autor (Idem, p. 25), “os pais devem ser lembrados de que são modelos de identificação para os filhos e devem mostrar que o seu envolvimento na educação é uma prova de que a educação é importante” sobretudo se este apoio complementar, prestado pelas famílias, acontecer num contexto motivante e de responsabilização pelas atitudes e comportamentos.

Por outro lado, se considerarmos a quantidade de alunos numa turma e a natureza das tarefas a cumprir como factores condicionantes da relação educativa na escola, os professores esperam também dos pais/encarregados de educação que informem e comuniquem dados sobre os educandos, a fim de ser mais eficaz a personalização da relação com os alunos, de forma a melhor os compreender e ajudar educativamente. Por último, embora “os professores tendam a dar uma superior atenção às funções institucionais” (Teixeira, 1995, p.93), estes esperam ainda que as famílias contribuam na concretização de outros objectivos educacionais. Exemplo, são os convites cada vez mais frequentes feitos às famílias para que participem e se envolvam nas actividades extra-escolares de convívio entre agentes educativos recentemente legisladas no período de prolongamento de horário das escolas.

Da relação que se estabelece entre a escola e a família vão depender também as representações que os alunos perpetram sobre a escola.

Se a origem social dos jovens e as representações de escola que formam durante as etapas de socialização familiar, marcam o percurso escolar

dos jovens, também a própria escola ao efectuar a socialização dos alunos, vai induzindo e criando neles, representações sobre ela própria.

Estudos efectuados por Alves-Pinto, (1995), sobre as representações que os jovens têm da escola, relacionado com a sua origem e o facto de serem estudantes ou não, mostram o seguinte:

- só existe relação estatística entre a origem social e a forma de encarar a escola no sub-grupo dos jovens não estudantes;
- a forma como os estudantes vêem a escola não se relaciona estatisticamente com a origem social (Idem, p.136).

Ainda da mesma autora, uma análise em que relaciona o nível de instrução familiar e as representações que os jovens têm da escola, segundo a sua socialização escolar tiver sido mais ou menos prolongada, mostra que, “o que nesta etapa discrimina a forma como os jovens vêem a escola já não são indicadores que revelam tanto da sua origem social, mas antes da duração da socialização escolar subsequente à sua socialização familiar” (Ibidem).

Nos primeiros níveis de escolaridade as representações dos alunos são marcadas fundamentalmente pelo meio familiar. Para Santiago (1996, p. 28) “no pré-escolar e até ao fim do primário, a influência da família seria determinante no processo de formação das representações nos alunos, limitando-se estes a reproduzir as posições paternas”.

Em categorias sociais mais favorecidas, as representações por estas tecidas, baseiam-se na informação alargada sobre as escolas, detida pela família. A escola é desde cedo associada ao projecto de vida do aluno. Ao invés, nas famílias menos favorecidas económica e culturalmente, os alunos não beneficiam destas informações, o que pode conduzir à formação de representações na base do imediato sem qualquer preocupação com um possível projecto futuro. Tendem a ver a escola como uma “passagem obrigatória exterior a todo o projecto de vida” (Idem, p. 43).

Com a evolução do processo de escolarização, as representações que os alunos tecem da escola tendem a perder a influência familiar. A família é como que substituída da fonte mais importante na formação das representações dos alunos da escola. Para Gilly (1989, p. 85) “tudo se passa como se com a idade (e é já claro no fim da escolaridade primária) os alunos se afastem das imagens arcaicas de referência e tivessem em conta os dados

próprios da situação escolar que se sobrepõem às imagens parentais na organização das representações”.

Alves-Pinto, (1995, p.137) refere que “relativamente aos jovens que tiveram uma socialização secundária com escolarização prolongada, independentemente de eles, no momento em que foram inquiridos, ainda serem estudantes ou não, as diferenças de forma de encarar a escola que eles provavelmente terão trazido da família esbatem-se”.

No meio escolar desenvolver-se-á então, uma cultura a partir de determinados valores, tornando a escola numa instituição mais ou menos autónoma e singular em relação às outras estruturas da comunidade envolvente. É na instituição escola que o aluno vai tornar-se autónomo em relação à influência familiar.

Desta forma, as representações dos alunos nos níveis mais avançados de escolaridade dependem em grande parte das experiências particulares na escola, sendo também estas condicionadas pelos comportamentos e atitudes dos professores. Estes, vão desempenhar um papel fundamental nos processos de influência das representações da escola e que por sua vez, vão determinar as diferentes posturas dos alunos face às actividades escolares. Modelos educativos, normas, valores, informações e posturas adoptadas pelos docentes norteiam os quadros de referência que os alunos vão utilizar. Assim, o docente torna-se num “suporte à construção de representações mais adequadas à superação dos obstáculos escolares” (Santiago, 1996, p. 36).

Mas as representações da escola pelos alunos também são muito influenciadas pelos resultados escolares obtidos. As atitudes dos alunos relativamente a eles próprios em contexto escolar, estão directamente relacionadas com o sucesso ou insucesso escolar. As atitudes influenciam os resultados e os resultados influenciam as atitudes. Por exemplo, o insucesso escolar produz efeitos negativos nos alunos em relação à escola, provocando representações e atitudes negativas. É de facto, uma relação bidireccional.

Uma coisa é certa, as representações que a família possui acerca da escola e vice-versa influenciam o processo de comunicação entre estas duas instituições, tendendo a favorecê-lo quando estas são saudáveis, harmoniosas e positivas e a dificultá-lo quando estas são negativas ou desconfiadas.

CAPITULO II - Indisciplina e Violência na escola

1- Contextualização da Problemática

1.1- A “crise” da educação contemporânea

“Vivemos um período da vida da humanidade que não oferece equivalente na história, em virtude de transformações profundas que as actividades e as relações humanas desde há meio século vêm sofrendo, devidas ao progresso fulgurante da ciência e da técnica, em todos os seus domínios. Adultos e crianças vivem, nos dias de hoje, em um meio ambiente artificial que afecta o seu organismo e o seu psiquismo e que agrava, dia a dia, a sua inadaptação às condições de vida que lhes são impostas, porquanto a educação que os seus ancestrais receberam e a que recebem os filhos os tornam, na maior parte, incapazes de resistir às pressões que se exercem sobre eles e de se adaptarem à existência que lhes cabe contemporaneamente” (Dottrens, 1973, p. 15).

Figueiredo (1999, p. 9) acredita que “subjacentes aos problemas da educação estão, pois, as crises da sociedade contemporânea, na qual a globalização da economia e a mundialização da comunicação contribuíram para o agravamento das desigualdades sociais que os avanços tecnológicos não conseguem travar, ou pelo menos minimizar”.

No sistema educativo, a ênfase concedida à qualificação do ensino, acentuando a visão utilitária do aprender a conhecer e do aprender a fazer, teve como consequência a desvalorização da educação, nomeadamente nos objectivos do aprender a conviver e do aprender a ser. Assim, no processo de educação é a formação global da pessoa que está em causa, assente no pressuposto equilíbrio entre aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências, interiorização de valores e condutas e, o mais importante, pleno desenvolvimento da personalidade como ser humano.

As políticas educativas terão que recentrar o seu esforço de enquadramento, de forma a promover um melhor ambiente escolar e fomentar o exercício de valores como o respeito, a tolerância e a liberdade, no quadro dos princípios democráticos consagrados na Constituição da República Portuguesa.

Este esforço de qualificação da educação é tanto mais necessário quanto as profundas transformações operadas na sociedade portuguesa

projectam sobre a escola responsabilidades acrescidas, para cujo exercício ela nem sempre se tem mostrado preparada.

Neste pressuposto “a emancipação da juventude, conflitos entre gerações, crise da família, problema social são expressões que traduzem o estado crítico da civilização e o desequilíbrio da vida colectiva” (Dottrens,1973, p. 30).

A escola, como parte integrante do sistema social, não consegue manter-se imune aos desequilíbrios agora apresentados, tornando-os mais evidentes.

Manuel Maria Martins (1993, p.38) introduz uma perspectiva bastante pertinente acerca desta problemática, referindo que “as solicitações externas aos sistemas de ensino não só se têm complexificado como a sua mutabilidade é rápida. Este facto tem a ver com a forte evolução do conhecimento, a todos os níveis, e com o tipo de organização política, caracterizada pela alternância do poder, o qual, não raramente, objectiva para o sistema de ensino coisas diferentes”.

É precisamente esta divergência de objectivos que, em muitos casos, impossibilita a escola de cumprir as suas funções.

Nesta perspectiva, Afonso (2001, p. 22) infere que “as políticas educativas, como há muito sabemos, têm também a sua cota-parte de responsabilidade, sobretudo quando favorecem o predomínio das exigências científicas na organização escola, a competição meritocrática baseada numa mera igualdade formal de oportunidades, a emulação individualista e a selectividade darwinisca e discriminatória”.

Por outro lado, a evolução registada nas estruturas familiares e na própria composição da sociedade portuguesa, com o crescente número e importância das comunidades imigrantes portadoras de contributos decisivos de diferenciação social e cultural permite avaliar a extensão e complexidade dos desafios que se colocam à instituição escolar.

A estrutura social mudou e esta mudança não foi acompanhada pelas escolas na grande capacidade de adaptação à heterogeneidade e diferenças dos alunos.

A crise que estamos a viver não representa, no dizer de Formosinho (1992, p. 23), “um conflito interno do sistema escola, mas resulta sobretudo da

importação pela escola dos problemas sociais”, aquilo a que o autor designa por “crise social importada” (Ibidem).

Na sequência do processo de democratização do acesso à educação e ao ensino, a escola tem vindo a conhecer alterações significativas, decorrentes, nomeadamente, da chegada de novos públicos, até então dela privados.

Tal situação, marcada pela diversidade socio-cultural, está na origem de novos problemas de integração e de motivação escolares, muitas vezes associados a fenómenos de indisciplina, dificultando o processo de ensinar e de aprender, perturbando a vida escolar e afectando o equilíbrio emocional dos alunos, dos professores e dos demais membros da comunidade escolar.

Como nos refere Jorge Sampaio (1999, p. 5) “a escola não esgota a educação mas é o seu centro, reflecte todas as crises e contradições do nosso tempo e das nossas sociedades”.

Desta forma, ela é confrontada com o processo de massificação, decorrente do maior acesso e mobilidade no sistema educativo gerado pelo alargamento a grupos sociais cada vez mais diferenciados.

No entender de Formosinho (1992, p. 23)

“o instrumento de transformação da crise social em crise escolar tem sido o progressivo aumento da escolaridade obrigatória – no caso português, tal obrigatoriedade era apenas de três anos em 1930 a 1956, de quatro anos para os rapazes a partir de 1956 e também para as raparigas a partir de 1960, se seis anos a partir de 1964, de oito anos na reforma Veiga Simão (1973), de nove anos a partir de 1986.

Deste modo, reconhece-se que em Portugal nunca se valorizou a educação como se devia. O grau de escolarização foi sempre inferior ao dos nossos países vizinhos, talvez à mercê da inadequação das políticas educativas, por uma pobreza generalizada da população, mas sobretudo, na presumida inutilidade da instrução e educação escolar.

Para João Lopes (1998, p. 57) “aquilo que há 30 anos poderia constituir preocupação de um certo (e reduzido) número de portugueses é hoje, de uma forma mais ou menos directa, preocupação de todos os portugueses.”

Assim, verificamos que “Portugal, nas duas últimas décadas está a viver o mesmo movimento que outros países viveram nos anos 50 e 60” (Alves-Pinto, 1995, p. 54).

Mas esta situação pode ainda agravar-se se não forem tomadas medidas de base, tendo em vista que o alargamento previsto para muito breve da escolaridade obrigatória aos doze anos, implica a criação de alternativas viáveis à frequência com sucesso de todos os alunos do sistema educativo, refutando hipóteses de abandonos precoces, exclusões e segregações sob pena da crise social tornar-se num verdadeiro caos sem fim, uma vez que nestas situações os baixos níveis académicos correspondem a empregos instáveis ou talvez mesmo à sua ausência, o que poderá levar os jovens para a marginalidade e delinquência juvenil.

Por outro lado a sua frequência na escola sem objectivos, aspirações, acompanhamento e somente pela obrigatoriedade imposta pode resvalar em situações graves para o funcionamento e equilíbrio escolar. A este propósito, Jesus (1997, p.5) considera que

“com o alargamento da escola obrigatória e a passagem para uma escola de massas, com vista a combater o analfabetismo e a democratizar o ensino, a escola começou a ser, para muitos alunos, um dever e uma imposição, criando-se, assim, situações de desinteresse e indisciplina.”

É certo pois dizer, que determinados comportamentos tidos como disruptivos apareceram com maior frequência à medida que o número de alunos aumentou nas escolas.

Nesta linha de pensamento, Estrela (1998, p.34) refere que

“ (...) vivem milhares de alunos em espaços que foram concebidos para umas centenas, como a vida social se tornou insegura, violenta e afectada por desequilíbrios de toda a ordem que naturalmente se reflectem na vida quotidiana do aluno e conseqüentemente na vida escolar”

O aumento do número de alunos nas escolas e a conseqüente heterogeneidade tornaram as estruturas iniciais escolares inoperantes. O sistema tornou-se ao mesmo tempo mais complexo e o conceito de classe levanta dúvidas quanto à sua funcionalidade.

Por outro lado, a não concordância com os objectivos que o professor tem delineados e “a natureza eventualmente contraditória desses objectivos

poderá estar na origem de conflitos e de situações de indisciplina” (Magalhães, 1996, p. 37).

Actos de indisciplina, frequentemente expressos em agressividade e violência, acentuaram em muitas escolas um generalizado sentimento de insegurança e de impunidade.

Neste sentido, a degradação progressiva do ambiente escolar, a deterioração da autoridade dos professores, a sobrevalorização e salvaguarda dos direitos, facto em si positivo, conduziu, contudo, à falaciosa subalternização dos deveres.

Este desequilíbrio originou a proliferação de práticas perturbadoras da convivência e do bom ambiente escolar.

Cabe reconhecer que a generalidade dos problemas de indisciplina manifesta-se mais pela frequência de comportamentos perturbadores, que causam desgaste no normal funcionamento da instituição escolar, do que pela gravidade intrínseca de tais comportamentos. Rego & Caldeira (1998, p. 87) chegam mesmo a referir que “os comportamentos de indisciplina dos jovens, nesta fase de desenvolvimento, situam-se essencialmente ao nível da relação pedagógica e visam a perturbação da aula com o intuito de atingir o professor”.

Esta realidade coexiste com outros níveis mais graves de indisciplina, nomeadamente associados a situações de violência e a fenómenos próximos da delinquência. Tais problemas, pela complexidade que lhes está subjacente, não podem ser resolvidos por uma acção exclusiva da escola, antes devendo ser objecto de uma intervenção integrada por parte de instituições com responsabilidade na área social e judicial.

Cabe igualmente referir que a indisciplina escolar não existe por si só, devendo ser analisada e compreendida no contexto em que ocorre, dependendo de uma multiplicidade de fenómenos ocorridos dentro e fora da sala de aula.

Seguindo o pensamento de Silva (2001, p.10). “os comportamentos dos alunos não podem ser vistos apenas como provenientes deles próprios. Torna-se necessário considerá-los como parte de uma situação total, na qual actuam vários intervenientes atribuindo significado ao que se faz.”

Nesta linha de acção Daniel Sampaio (1996, p.210) refere que “comportamentos disruptivos não nascem naquele momento, têm atrás de si uma história que urge conhecer”.

Neste sentido, as condições de trabalho em que actualmente os docentes desenvolvem a sua actividade, não potenciam este clima de relação pessoal indispensável à compreensão do contexto de cada aluno.

Para Veiga (2001, p. 9) “muitos professores, confrontados com tais comportamentos, sentem-se ansiosos antes de entrar na aula, durante a aula e depois das aulas. Os pais receiam pelo que possa acontecer aos seus filhos. Os alunos sentem um clima de insegurança e medo nas escolas.”

Na interpretação do fenómeno da indisciplina podem ser consideradas diferentes dimensões. Uma mais visíveis, que indicam, por exemplo, a infracção às regras de trabalho e de convívio, e outras, mais no registo do simbólico, constituídas por representações e expectativas dos diversos membros da comunidade educativa, em grande parte condicionantes do sistema de relações que pode estar na origem de conflitos.

Para além da infracção às regras do trabalho na sala de aula ou na escola, a indisciplina também se pode traduzir na violação de normas e de valores que regulam as relações entre as pessoas, podendo envolver alunos entre si (amizade, fraternidade, solidariedade), ou valores que regulam as relações com a autoridade dos adultos.

Nesta perspectiva, deve ser equacionado o conflito de poderes entre professores e alunos, uma vez que, na sala de aula e na escola, professores e alunos detêm parcelas de poder de natureza diferente, utilizando cada um deles a sua parcela para atingir os seus objectivos (Afonso, 1989, p. 8).

No parecer de Feliciano Veiga (1995, p.166) fenómenos de disrupção escolar aparecem intimamente relacionados com o auto conceito dos próprios alunos, sendo que este, quanto mais elevado se apresentar, menor será a tendência para a indisciplina.

Estudos recentes têm dado conta dos efeitos negativos que a indisciplina produz na escola, considerando-a como um dos problemas mais graves da escola de hoje nos países industrializados. “Em Portugal atinge já níveis preocupantes, nomeadamente nos meios urbanos mais populosos” (Silva, 2001, p.5).

Trata-se então, de uma questão extremamente actual que apresenta uma tendência cada vez maior nas escolas sendo os seus efeitos altamente prejudiciais no processo ensino/aprendizagem e que os profissionais ligados à educação têm dificuldade na sua prevenção e superação, mostrando-se cada vez mais preocupados.

Neste sentido, no cerne desta crise educacional contemporânea, o direito à educação, constitucionalmente consagrado, não poderá ser dissociado do dever cívico de participação no processo educativo, traduzido, entre outros aspectos, na obrigatoriedade de frequência do ensino básico, no dever de assiduidade e, claro no cumprimento dos deveres.

As elevadas taxas de abandono da escolaridade básica atestam o desequilíbrio entre a garantia do direito à educação, assumida pelo Estado, e o incumprimento do dever de frequência e participação, por parte dos alunos e das respectivas famílias e encarregados de educação.

Desta forma, a respectiva tutela ministerial vê-se obrigada a legislar, no sentido de minimizar os efeitos negativos do ambiente vivido nas escolas, delimitando os deveres e os direitos dos alunos, mas que mesmo assim continuam a apresentar problemas de viabilidade.

Curiosamente “nunca tantos deixaram de acreditar na escola. Nunca tantos a desejaram e procuraram. Nunca tantos a criticaram e nunca, como hoje, foram tão grandes as dúvidas sobre o sentido da sua mudança” (Barroso, 2001, p. 204), o que constitui de facto, um paradoxo.

2- Factores que condicionam a indisciplina na escola e na sala de aula

Chegados a esta parte da nossa investigação urge salientar que a indisciplina em contexto escolar tem vindo a agravar-se nos últimos anos. A massificação do ensino coloca em evidência públicos muito heterogéneos que agora se socializam, e a escola funciona como uma espécie de espelho que reflecte os problemas da sociedade.

Conquistar a disciplina na sala de aula, tornou-se um dos principais desafios dos educadores. Tais preocupações atingem escolas com clientelas de todos os níveis sociais que enfrentam problemas disciplinares que

atrapalham o trabalho pedagógico, desafiando professores, conselhos executivos que não sabem como lidar com alguns desinteressados, apáticos e indisciplinados, dispostos a enfrentar regras e normas institucionais.

Como nos refere Estrela (1998, p. 13) “ a escola, sistema aberto em interação com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que actualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral”.

Desta forma, é na escola que todas as vicissitudes sociais se podem agravar atingindo dimensões incontornáveis e irremediáveis.

Vários são os autores com estudos publicados como, Afonso (1991), Estrela (1994), Amado (2001), que enumeram causas para este velho problema escolar com tendência generalizada para se agravar.

Estrela, (1998, p. 13) a propósito do seu estudo sobre tão delicada problemática, aponta como principais causas da indisciplina o sistema escolar:

“turmas numerosas; escolas superlotadas que nas grandes cidades funcionam como fábricas em elaboração continua; edifícios degradados e falta de equipamentos didácticos adequados; fraco nível de remuneração dos docentes, que afasta do ensino os mais capazes; persistência de pessoal docente sem formação profissional e de pessoal auxiliar subqualificado; percentagens elevadas de alunos oriundos de meios economicamente degradados; presença de minorias étnicas a quem não se proporcionou formas de acolhimento facilitadoras da sua inserção escolar e social; taxas enormes de insucesso escolar; selectividade e competitividade do ensino originado pelo sistema de números clausus para a entrada nas universidades; falta de saídas profissionais para os alunos do ensino básico e secundário, ligada à falta de um sistema coerente de formação profissional (...)”.

De facto, o sistema educativo tal como está estruturado e organizado, deixa muito a desejar nesta matéria de (in)disciplina, uma vez que ele próprio a condiciona.

João Amado (2001, p. 133), é da opinião que a origem imediata da indisciplina na sala de aula está relacionada com a própria aula e a interação pedagógica que se estabelece a propósito dela.

Sintetizando um conjunto de factores que potenciam comportamentos indisciplinados, também Afonso (1991) realça os seguintes factores: composição heterogénea das turmas, más relações entre pais e alunos, insucesso escolar, currículos escolares pouco motivadores, deficiente funcionamento e organização da escola, ausência de formação didáctico-

pedagógica dos professores, penetração de certas sub-culturas juvenis em contexto escolar.

O autor coloca em evidência (Idem, p. 119) que a falta de preparação científica dos professores no que diz respeito à indisciplina, aparece também como um forte factor de influência, ao ponto de referir 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 (...)” (Idem, p. 119).

Deste modo, urge uma necessidade de encontrar respostas práticas para a solução deste problema, incluindo-lhe uma componente teórica que possa ser de facto estudada.

Verificamos então que o sistema escolar detém um potencial extremamente elevado para o aparecimento da indisciplina, mas não é o único responsável. A este propósito João Amado (2001, p. 42) evidencia vários factores internos e externos à escola que a influenciam, são eles:

- “factores de ordem social e políticos: interesses, valores e vivências de classes divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego, pobreza;

- factores de ordem familiar: valores familiares diferentes dos valores da escola, disfuncionamento do agregado familiar, demissão da função socializadora;

- factores institucionais formais: espaços horários, currículo e ethos desajustados aos interesses e ritmos dos alunos;

- factores institucionais informais: interacção e lideranças no interior do grupo- turma que criam um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de certos professores;

- factores pedagógicos: métodos e competências de ensino, regras e “inconsistência” na sua aplicação, estilos de relação desadequados;

- factores pessoais do professor: valores crenças, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos;

- factores pessoais do aluno: interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, autoconceito, idade sexo, problemas patogénicos”.

De uma maneira geral, os autores apresentados partilham das mesmas opiniões introduzindo uns e outros, alguns factores que depois de analisados se revelaram verdadeiramente importantes.

3- Abordagens teóricas da indisciplina

A indisciplina na escola tem sido tema de numerosas investigações, que se têm apoiado teoricamente em diversas abordagens e perspectivas e evoluído com o próprio conceito de disciplina / indisciplina. Uns dando maior ênfase a causas e características inerentes ao aluno, outras dando maior atenção a causas exteriores aos alunos, a fenómenos, pedagógicos, sociais e institucionais.

São perspectivas de estudo e interpretação que têm dado um contributo valioso para o entendimento de um fenómeno tão complexo, como é o da indisciplina escolar.

Far-se-á de seguida uma abordagem sintética de abordagens psicológicas, pedagógicas e sociológicas.

A psicologia tem contribuído com diversas perspectivas no estudo e compreensão de fenómenos indisciplinares.

Nestas abordagens as causas da indisciplina encontram-se centralizadas no aluno.

As correntes psicológicas Behavioristas associam a indisciplina a comportamentos neuróticos e a perturbações de personalidade que levam a uma atitude anti-social por parte do indivíduo (Estrela, 1994, p.75). Mas apesar de estar no aluno a origem da indisciplina, a tendência é a de desculpabilizá-lo (Ibidem).

Perspectivas comportamentalistas, apoiam a ideia de que "os comportamentos indisciplinados ocorrem porque o sujeito não aprendeu os comportamentos adequados às situações" e que "os comportamentos inadequados podem ser extintos através de novas aprendizagens e da utilização de técnicas específicas de modificação de comportamentos como por exemplo reforço positivo e negativo e contactos de contingência" (Magalhães, 1992, p.23).

As correntes pedagógicas na abordagem de questões de carácter disciplinar baseiam-se no estudo dos processos pedagógicos na sala de aula. Segundo Estrela “os conceitos de disciplina e indisciplina têm agora um referente principal de ordem pedagógica, sendo reportados indirectamente à regra e directamente ao normal funcionamento da aula ou à perturbação desta” (Estrela, 1994, p.81).

Estudos realizados reforçam a ideia de que muitos problemas disciplinares estão relacionados com a forma como os professores organizam as suas aulas (Ibidem).

Assim, as aulas:

- bem planificadas,
- com regras claramente definidas,
- em que ocorre boa comunicação,
- com um bom clima,

são aulas bem organizadas e em que há, ainda segundo a autora, “um efeito preventivo da indisciplina”.

Análises sociológicas da escola apontam para o domínio da dimensão relacional desta instituição. Assim, e conforme as perspectivas de estudo, a escola tem sido apresentada como:

- um sistema social, dando-se maior ênfase às interacções das partes;
- uma instituição, quando a tónica é posta nos valores que transmite e recebe, nas convenções e rituais;
- uma organização, quando se analisam as suas estruturas, formal e informal (Idem., p. 43-44).

A problemática da indisciplina escolar, por sua vez, tem despertado o interesse de diversos autores, sendo abordada também, segundo diferentes correntes sociológicas, que acentuam aspectos como:

- “a origem dos alunos;
- grau de integração social;
- expectativas de alunos e professores;
- sistemas de interacção na sala de aula;
- relações de autoridade e poder;
- funcionamento das escolas;
- mecanismos de controle;

- processos de socialização” (Magalhães, 1992, p.30).

Ainda segundo a autora, as perspectivas sociológicas têm procurado estudar e caracterizar os diferentes mecanismos que, no contexto escolar interagem e permitem o desencadear de situações problemáticas para o funcionamento da instituição (Idem, p.31).

4- Clarificação do conceito de (in)disciplina

A escola sendo um sistema aberto e que vive permanentemente em contacto com a sociedade reflecte os seus problemas. Impensável seria dizer que os desequilíbrios sociais, conflitos e tensões de várias ordens não se repercutiriam nas escolas contemporâneas.

Todos nós vivemos em sociedade, e como tal, nela ressaltam diversas situações problemáticas que se traduzem em conflitos, divergências, tensões e até violência no sentido puro da palavra.

As desigualdades sociais, o conflito entre as gerações, a decadência dos valores, entre outros, levam a fenómenos de exclusão social, colocando assim entraves à vida em sociedade, reflectindo-se na vida escolar.

Assim, torna-se difícil à escola não ficar imune a estes desequilíbrios e quer queira quer não, vai torná-los mais evidentes uma vez que é nela que também se vão fazer sentir.

Desta forma, o conceito de indisciplina inicia uma preocupação constante de todos os intervenientes escolares.

No entanto, para que possamos abordar uma determinada problemática há que existir um enquadramento do seu conceito para se poder falar no seu oposto. Neste caso teremos que abordar o conceito de disciplina para poder falar no conceito de indisciplina, entendendo-se este como a negação do primeiro.

Assim, “disciplina é um conceito que se reveste de alguma ambiguidade já que frequentemente lhe são atribuídos significados diversos como controlo, castigo, regulação ou organização e formação no sentido de alcançar a autodisciplina” (Alonso 1987, cit por Silva 2001, p. 9).

A sua origem e seguindo o étimo da palavra, remonta a discípulo (aquele que aprende), alargando-se também àquilo que se aprende

entendendo-se isto como um conjunto de normas, atitudes necessárias a uma correcta e harmoniosa aprendizagem das matérias escolares.

Neste sentido, disciplina trata-se de um conceito predominantemente escolar, não obstante ao sentido que muitas vezes utilizamos na vida social, uma vez que para tudo existem normas estabelecidas por uma determinada organização social.

Convém frisar que este conceito não deve ser abordado sem uma ligação a um determinado contexto espaço-temporal.

O próprio ser humano é produtor e produto de uma série de normas e regras, que assumem determinado sentido aquando da sua contextualização espaço-temporal, e que só poderão ser analisadas e compreendidas quando se estabelece uma relação com o espaço e o tempo em que ocorrem.

A disciplina pode ser entendida sob vários pontos de vista: familiar, militar, religioso, partidário, escolar entre outros.

É certo, pois, que para a nossa investigação, quando abordamos o conceito de disciplina ligamo-lo à escola, reflectindo uma síntese de toda a actividade pedagógica que se realiza no ambiente educativo que tem como pressuposto o seu funcionamento correcto.

Segundo Estrela (1998, p.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".

A educação tem como seu objectivo primordial inserir o indivíduo numa sociedade dita ordenada para que com ela possa usufruir do seu desenvolvimento de uma forma harmoniosa, situação esta que se atinge com a chamada disciplina. No entanto, professores e alunos detêm interesses por vezes antagónicos que na maioria das vezes se confrontam e colidem.

Nesta linha de pensamento Ivo Domingues (1995, p. 13) define disciplina como:

"um produto das relações pedagógicas, estabelecidas entre os actores dotados de diferentes poderes. É um construto social, pois depende das definições sociais atribuídas em situação de acção social concreta. Ela traduz o clima organizacional, orientado para a aceitação passiva de ordens produzidas por quem exerce a liderança institucional"

Para Vasconcellos (1995, p. 50) a disciplina é entendida como uma adequação do comportamento do aluno àquilo que o professor deseja. Só é considerado disciplinado o aluno que se comporta como o professor quer. Disciplinado, portanto, é aquele que se submete sem questionar às regras e aos preceitos d determinada instituição escolar.

Entretanto, se entendermos o processo educativo como, processo de humanização para o exercício de cidadania, a disciplina pode ser entendida como a capacidade de comandar a si mesmo; de se impor aos caprichos individuais, às veleidades desordenadas, significa, enfim, uma regra de vida.

O conceito de indisciplina aparece interligado com o anterior descrito, como sendo a sua negação, uma espécie de contraface, com manifestações próprias que só adquirem sentido quando enquadradas no contexto educativo em que se processam.

O conceito de indisciplina apresenta então, uma grande complexidade. Na verdade, um entendimento suficientemente amplo do conceito de indisciplina escolar necessita de integrar diversos aspectos. É preciso, por exemplo, ultrapassar a noção arcaica de indisciplina como algo restrito à dimensão do comportamento.

Como nos refere Estrela (1998, p. 17) “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas”.

Para Veiga (1995, p.12) a indisciplina dos alunos é entendida como “(...) um conjunto dos comportamentos escolares disruptivos, sendo estes definidos como a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento das pessoas na escola.”

Poderá ser definida como uma atitude interna e externa de não-aceitação ou indignação em relação ao diálogo construtivo, às matérias que se leccionam, à escola, à sociedade, ao próprio professor.

Por sua vez, Jesus, (1999, p. 31) refere que “a indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes que estes apresentam como perturbadoras e inviabilizadoras do trabalho que o professor pretende realizar”.

A indisciplina surge-nos deste modo, como um reflexo das mutações sociais, mas continua a ser um “ (...) fenómeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela” (Estrela, 1998, p. 13).

Ricardo Andrade e Sílvia Sampaio (1996, p. 30) a propósito do seu estudo sobre indisciplina, inquiriram vários professores sobre esta tão problemática questão e como resposta salientamos a perspectiva de um director executivo de uma escola o qual considera como indisciplina " todo o acto perturbador das normas estabelecidas no território escola, causado por problemas comportamentais que afectam o desenvolvimento e as finalidades do projecto educativo".

João Amado (2001, p. 179) refere-se à indisciplina como “um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade.”

Verificamos, portanto, que a indisciplina pode revestir-se de múltiplas formas, tendo todas elas em comum um objectivo: colocar entraves ao decorrer normal de todos os processos remetendo-nos para a violação das normas estabelecidas.

Os significados que lhe são atribuídos são essencialmente negativos, acarretando graves problemas para o normal funcionamento do processo ensino-aprendizagem.

Também nesta linha de pensamento Carita e Fernandes (1997, p. 15) referem-se à indisciplina 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”.

Não obstante das diferentes perspectivas apresentadas, parece consensual que a indisciplina é algo de perturbador para a generalidade dos professores, afectando-os emocionalmente, talvez mais do que os próprios problemas decorrentes das dificuldades de aprendizagem com que se debatem no seu quotidiano. Esta situação influencia-os ao ponto de se sentirem desprezados e se questionarem enquanto docentes e pessoas.

Todavia, estes significados assumem uma ambiguidade de tal ordem que na maioria das vezes não existe consenso sobre a aplicação do significado ao mesmo significante.

No mesmo entender, o próprio diploma legal que faz alusão a esta tão delicada problemática, neste caso a Lei nº. 30/2002, de 20 de Dezembro que estabelece o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, também não esclarece o conceito de (in)disciplina. Numa análise atenta a este normativo, encontramos apenas no seu Capítulo V, alusivo à disciplina, a tipificação da infracção disciplinar, a qual determina:

“ A violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 15º ou no regulamento interno da escola, em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infracção disciplinar, a qual pode levar, mediante processo disciplinar, à aplicação de medida disciplinar”.

Ora, é precisamente na análise detalhada do artigo 15º da lei nº. 30/2002 de 20 de Dezembro que nos ressaltam ainda mais ambiguidades em relação a algumas alíneas que passamos a citar:

- “d) Tratar com respeito e correcção qualquer membro da comunidade educativa;
- f) Respeitar as instruções do pessoal docente e não docente;
- i) Respeitar a integridade física e moral de todos os membros da comunidade educativa;
- l) Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa;
- r) Não praticar qualquer acto ilícito”

Todas estas alíneas fazem referência a determinados conceitos neste caso o de respeito, que encerra em si múltiplos significados e interpretações. Nem o próprio diploma legal consegue definir claramente um conceito jamais definível, tendo em conta a as variadíssimas significações que pode conter.

Assim concretizando, “a noção de indisciplina surge como um factor subjectivo e de difícil definição, tendo os docentes formas diferentes de encarar os mesmos problemas” (Curto, 1998, p. 17).

A indisciplina revela-se em comportamentos indisciplinados, que para os professores tomam conotações diferentes sendo, por conseguinte,

extremamente difícil identificar com precisão aqueles que apelidamos de indisciplina.

Por outro lado, as diferentes abordagens que os professores tomam em relação a toda esta problemática, dificultam nos alunos, a tomada de consciência para os seus actos, tendo em conta que as diferentes reacções à mesma atitude ou comportamento considerado indisciplinado, despoletam nos docentes atitudes também elas distintas.

A este propósito Jesus (2003, p. 22) explicita-nos que “os diferentes professores tomam atitudes diferenciadas perante os comportamentos que consideram indisciplina, dificultando a percepção, por parte dos alunos, de quais esses comportamentos e das consequências que deles podem advir”

Ora um aluno cujo comportamento se mantém com diferentes professores e que estes reajam de forma diferente vão certamente dificultar – lhe a percepção e tomada de consciência dos seus actos.

De acordo com Duarte (1998, p. 41) “Seria vantajoso que todos os professores de uma turma adoptassem condutas comuns sobre certos comportamentos, estabelecessem regras claras e inequívocas pelas quais os alunos e professores se regessem”.

Desta forma, e atendendo a que este facto não é regra geral adoptado, “as percepções sobre as mesmas situações não se apresentam aos olhos dos alunos como coerentes e homogéneas. Daí a confusão e os equívocos que tantas vezes se estabelecem” (Curto, 1998, p. 27).

No parecer de Olga Magalhães (1992, p. 12) “um comportamento não é indisciplinado em si, mas o contexto em que ele ocorre, o(s) autor(es) que o adopta(m) e aquele(s) que o observa(m), constituem os elementos determinantes da caracterização desse comportamento como conforme ou não às regras estabelecidas, isto é, como indisciplinado ou não, no contexto da sala de aula”.

Ora, um comportamento, num mesmo contexto, percebido por pessoas diferentes, é analisado e avaliado de forma igualmente distinta. Diz-nos Silva (2001, p. 11) a este propósito que:

“Se quisermos compreender os comportamentos humanos, torna-se necessário ter em conta todo o contexto onde o aluno se insere e do qual fazem parte os significados atribuídos às suas atitudes pelas

peças que com elas interagem: colegas, pais e professores. Um outro factor a ter em conta será conhecer as razões que desencadeiam esses comportamentos, já que o indivíduo actua influenciado por determinados objectivos”.

Mas será que todos nós atribuímos o mesmo significado ao mesmo significado?

Cada pessoa usufrui de um sistema de valores e tendo em conta esse mesmo sistema de valores o que para um pode ser um acto de indisciplina para outra pessoa pode não o ser.

De que limiar partimos quando designamos um comportamento como desajustado? Existirá alguma referência em que nos apoiamos para aceitar ou reprovar determinado acto?

Todos sabemos que a nossa vida desenrola-se em sociedade, e como tal exige regras que todos nós mais ou menos temos presentes, modelando os nossos comportamentos, atitudes e opções de acordo com o que parece ajustar-se melhor aos padrões sociais para não termos que sentir na própria pele as críticas e os olhares indiscretos de outros que nos reprovam se algo não se processa dentro dos valores e princípios que estão definidos por esses mesmos padrões sociais.

Como tal, é seguindo os princípios que nos foram inculcando e os valores próprios que fomos construindo através do nosso conhecimento empírico que aprovamos ou não, determinado acto.

Cada pessoa é um ser único e irrepetível, usufrui de uma ideologia própria. É com base neste pressuposto que vamos construindo os nossos princípios com que nos regemos, delimitando assim, a aceitação ou a reprovação de algo.

Quando consideramos um acto como desviante poderemos estar a entrar em divergência com outro colega que não o considere:

“Os professores não possuem um comum quadro de valores morais que guie as suas práticas profissionais, e os alunos são sujeitos a sucessivas e diferentes mundivências docentes, a diversos quadros morais que valorizam e estimulam comportamentos discentes concretos e, às vezes, contraditórios. Uns exigem uma postura corporal rígida, outros permitem que os alunos estejam sentados sobre as mesas; uns condenam claramente o “copianço”, outros mais ou menos tacticamente o permitem; uns impedem que os alunos mascem pastilhas elásticas, outros permitem que atirem bolas de papel na aula; ora recorrem a

sanções formais, ora produzem sanções informais. A existência de um código ético e de um código deontológico profissional será, de resto, impossível dada a diversidade de valores profissionais e de práticas disciplinadoras” (Domingues, 1995, p. 108-109).

A maior parte dos comportamentos e atitudes ditas indisciplinadas sofrem o odioso síndrome da subjectividade e estão ligados implicitamente aos conceitos de cidadania que foram marcados pelas heranças do cristianismo, no que respeita aos valores ético/morais e normas de conduta tomados como referência ou padrão.

No entanto, uma coisa é certa, para que o processo ensino-aprendizagem se processe de uma forma harmoniosa, emerge uma necessidade de se regularem normas e regras de funcionamento escolares, que permitam, por sua vez, o desenvolvimento de certas competências fulcrais para a vida social, como por exemplo, o saber estar e o saber ser.

Estes aspectos conferem ao conceito de indisciplina 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; Freire, 2002, p. 7)

Quando qualquer uma destas premissas é desconsiderada, entramos em colisão com os valores pré-estabelecidos resvalando, nos então chamados comportamentos indisciplinados.

Esta abordagem teórica ao conceito de indisciplina não é, pacífica variando consoante o tipo de situação. Disso nos dão testemunho Amado e Freire (Ibidem) que referem que:

“estamos, pois, diante de um fenómeno de grande complexidade, que exige serenidade e rigor na sua análise, o que nem sempre é fácil dado o envolvimento muito pessoal e, por vezes, emotivo, dos intervenientes, a que se junta o alarido provocado pelos meios de comunicação, ávidos de sensacionalismo e para quem pouco contam, como notícia, as boas práticas observáveis em muitas escolas e salas de aula” (ibidem).

A forma como identificamos e lidamos com a indisciplina decorre da noção de disciplina que possuímos como referência.

Será por estes motivos que a definição de indisciplina é algo muito subjectivo e, como tal, os elementos que entram no definido estão, por mais

que tentemos elaborar uma regra ou um limiar de partida, ligados implicitamente à natureza de cada pessoa.

No entanto, o desenvolvimento político, económico, social e cultural das sociedades modernas tem originado novos contextos educativos desafiantes, não somente para os alunos e suas famílias, mas também para o próprio estado, escola e professores. A necessidade de uma educação que enfatize a compreensão nas comunidades educativas, locais e globais, assume hoje, um carácter inadiável.

A diversidade cultural que caracteriza não só a escola, mas também a sociedade em geral, justifica a criação de políticas e práticas inovadoras no campo educacional que vão de encontro às necessidades de cada comunidade, respeitando as suas vivências e por conseguinte as suas aspirações futuras.

Actualmente, a escola ao assumir-se como um espaço de interpessoalidade e intersubjectividade, no qual, a par da formação intelectual e científica, do desenvolvimento moral e da projecção psicológica, se processa também a construção social do indivíduo, parece oportuno repensar os modelos e as referências tidas em conta na orientação de todo o acto pedagógico.

Estas influências podem de facto, interferir na forma como o professor conduz as suas aulas, como valoriza ou pelo contrário, desvaloriza as ideias, as opiniões e os comportamentos dos alunos.

Como nos referem Carvalho e Diogo (2001, p. 31) “as mudanças sociais e políticas conduzem a novas concepções da função escola e da sua própria natureza”.

Deste modo, educar já não se resume na simples transmissão de conhecimentos, nem tão pouco na manutenção da inabalável autoridade do professor.

Apesar de terem existido múltiplas mudanças na escola, é certo que as heranças do magistrocentrismo ainda se fazem sentir nos nossos dias e como tal o conceito (in)disciplina sofre ainda consequências directas.

Uma grande parte de professores teima a ser (ainda) somente transmissores de conhecimentos, não atendendo às diferenças individuais dos alunos; ritmos de aprendizagem, aspirações, objectivos, etc.

Apesar das recentes reformas educativas e das novas metodologias que se defendem, a verdade é que os professores continuam a monopolizar o contexto sala de aula controlando inclusivamente os próprios sentimentos dos alunos quase modelando as crianças e jovens para um ser inactivo com a atenção exclusiva para o professor, definindo-os em puros receptores de conhecimento de modo que a sua tarefa seja simplificada e não tenham que enfrentar intervenientes que dificultam o seu trabalho.

Como nos refere Estrela (1998, p. 19):

“se o professor perdeu o monopólio do saber que fundamentava a sua autoridade e legitimava o seu carisma e se o seu discurso se transformou em função das múltiplas pressões sociais que lhes prescrevem outros papeis, na prática pedagógica quotidiana muitos professores tendem ainda a preservar o lugar central na organização do acto pedagógico que a pedagogia tradicional lhes atribuía. Assim, privilegiam o seu papel de transmissores do conhecimento, monopolizam ou centralizam a comunicação limitando as possibilidades de o aluno-receptor se tornar emissor, criam formas ilusórias de participação e minimizam os aspectos relacionais”.

Neste contexto de ensino tradicional o que efectivamente se passa é o distanciamento da relação professor/aluno e a sua interacção. O professor tende a ser o mestre que ensina e que selecciona o saber, dita as normas, controla tudo o que se passa na sala de aula, chegando mesmo a ser ele próprio a definir o que é verdadeiro e o que é falso, bom ou mau.

Neste “monopólio” do ensino por parte do professor está implícita uma disciplina e ordem que o professor controla e que os alunos têm de obedecer, permanecendo inactivos no processo ensino-aprendizagem. Com esta tentativa de controlo de tudo e todos que possam perturbar o seu monopólio de transmissão de saber, o professor muitas das vezes perde mais tempo na imposição da ordem do que propriamente com a aula em si.

Os alunos vêem-se diante uma situação de controlo à qual têm que obedecer respeitando e acatando as regras que lhes são impostas.

A ausência de bases democráticas no modo como se articulam as relações entre professores e alunos na escola pode, de alguma forma, desencadear resistência e contestação por parte dos alunos ao próprio esquema da escola, o que deve ser considerado uma expressão de indisciplina e que carrega uma legitimidade e pertinência difíceis de negar.

Neste contexto, Estrela (Idem, p. 20) chama a atenção para o facto de que "o que mais pode aspirar neste tipo de pedagogia é a passagem da disciplina imposta à disciplina consentida levando o aluno a compreender e a aderir voluntariamente às regras do jogo que ele se vê obrigado a jogar".

Deste modo, o conceito de (in) disciplina foi evoluindo com o passar dos tempos; de uma disciplina imposta pelo professor e rigorosa os alunos foram-se acomodando e a disciplina passou a ser consentida.

Mas o que se pretende é uma educação que jogue com a autodisciplina; ou seja uma educação com um fim prioritário de autonomia levando à formação de um cidadão responsável conduzido por autodisciplina para que a vida em sociedade se processe de uma forma harmoniosa. Para que isto aconteça, é necessário que as metodologias e pedagogias enveredem por um lado mais democrático, pois só assim, conseguiremos como profissionais da educação, a formação de um cidadão autónomo com sentido de responsabilidade e detentor de espírito de grupo.

Nesta escola democrática o conceito de disciplina que outrora vigorava não faz agora sentido, uma vez que as sanções e coerções de que dela derivam directamente darão lugar a uma disciplina marcada pelo autocontrolo, uma espécie de cada um perante os factos, tomar consciência do que está realmente correcto e incorrecto.

Não é deixar que cada um faça aquilo que quer, mas que os alunos criem as suas próprias regras. Como foram os seus criadores sentir-se-ão na obrigação e no direito de as preservar.

Estas pedagogias baseadas nos interesses de todos e indo de encontro às leis naturais do processo de desenvolvimento são pressupostos para o alcance da autonomia, responsabilidade; autodisciplina.

O clima de aula marcado por uma liberdade comedida e a autonomia que daí resulta, conduz à autodisciplina.

Mas, surge aqui uma questão que tem a ver com os ritmos de cada um. Cabe ao professor dosear o grau de autonomia que poderá imprimir ou não a cada aluno. Trata-se de um lento processo de reconhecimento por parte do professor e aluno que só com o diálogo é que se conseguirá atingir.

Parece não existir interesse em perceber que é na discussão das matérias que se conseguem as melhores aprendizagens. Por vezes, é através

de certos fenómenos ditos indisciplinados que nos poderemos aperceber de que algo não está bem, uma vez que a indisciplina pode ser entendida como uma forma de contestação e rejeição de algo a que nos opomos. Em certos casos chega a ser uma espécie de incapacidade psicológica e física de suportar determinada situação.

Neste sentido, e seguindo a “teimosa” pedagogia tradicional, qualquer acto que inviabilize e dificulte o monopólio professoral será certamente incluído naqueles comportamentos que podem ser caracterizados como indisciplina. É esta a realidade dos factos, daí que exista uma forte ligação do conceito às heranças das pedagogias tradicionais.

Nas escolas contemporâneas, estas pedagogias teimam em persistir, mas a realidade é que os novos papéis que lhes são atribuídos, dificultam o monopólio do professor. Este vê-se obrigado a desenvolver metodologias que valorizem o aluno no seu todo, tornando-o num ser activo e participante no processo ensino-aprendizagem. Neste novo enquadramento pedagógico será permitido ao aluno mais liberdade, o que potenciará por sua vez, atitudes e comportamentos enquadrados no conceito de indisciplina uma vez analisados à luz da pedagogia tradicional.

Neste contexto, o conceito de indisciplina tenderá a alterar-se substancialmente, uma vez que as atitudes, comportamentos e participações dos alunos enquadradas nestas novas metodologias poderão ser vistas não como indisciplina mas sim como parte integrante do acto pedagógico.

Como nos refere Amado (2000, p. 7) “quando falamos de indisciplina não falamos sempre de um mesmo fenómeno, mas de uma diversidade de fenómenos por detrás de uma mesma designação”.

5- Factores e efeitos da indisciplina na escola e na sala de aula

5.1- Comportamentos indisciplinados

Na pequena unidade social que é a sala de aula, professores e alunos encontram-se ligados por uma relação particular, extremamente complexa.

Entre estes actores estabelece-se um “cenário comportamental”, esperando-se, assim, de uns e outros determinados comportamentos.

Mas, muitas das situações de conflito vividas na sala de aula e na escola em geral, resultam, entre outros aspectos, da falta de clareza em relação aos comportamentos que se espera dos alunos, da leitura que cada pessoa faz de determinada situação, de aspectos comportamentais individuais, muitos deles ligados à aprendizagem, efectuada ou não, das normas e regras de convivência em sociedade.

Na escola, é ao professor que cabe a difícil tarefa de avaliar e julgar os comportamentos dos alunos, sendo extremamente complexo, classificar determinado comportamento e defini-lo como indisciplinado, verificando-se muitas vezes actuações e leituras diversas dos professores, em relação ao mesmo acto.

É vulgar associarem-se fenómenos de indisciplina a comportamentos que fogem aos parâmetros do “normal”, e são classificados como indisciplinados. Importa pois, neste momento, clarificar o conceito de comportamento indisciplinado.

Na revisão de literatura efectuada sobre a indisciplina escolar, encontrámos termos como: comportamentos perturbadores, comportamentos desviantes, comportamentos escolares disruptivos, vandalismo, “bullying”, agressividade, hiperactividade, delinquência, comportamentos anti-sociais, que conotando-se ao conceito de “comportamento indisciplinado”, têm, no entanto, diferenças relacionadas com as variáveis postas em jogo e com o objecto de estudo.

5.1.1- Comportamento perturbador

Para a escola comportamentalista, “os comportamentos são acções do indivíduo, simultaneamente (1) observáveis e (2) mensuráveis”, ou seja são “acontecimentos externos e visíveis exibidos pelos alunos, passíveis de serem observados, medidos, estudados e alterados” (Rutherford & Lopes, 1994, p.23).

O termo “perturbador” é difícil de definir, tornando-se para isso necessário enquadrá-lo também no contexto em que ocorreu: tipo de aula, tipo de alunos, personalidade do professor.

Deste modo, para se compreender a dimensão do conceito “comportamento perturbador” teremos de ter em conta que ele depende

sobretudo do contexto em que se verifica. Assim, um determinado comportamento pode ser considerado perturbador numa aula e não o ser noutra, ou ainda, ser considerado perturbador por determinado professor e não o ser por outro.

Os comportamentos perturbadores podem atingir diversos graus de gravidade, podendo começar na hiperactividade até a comportamentos anti-sociais graves.

Segundo os autores R. Rutherford & J. Lopes (Idem p.15) as perturbações comportamentais são definidas como “(...) comportamentos excessivos crónicos e desviantes que vão desde os actos impulsivos e agressivos até aos actos depressivos e de afastamento (...)”.

5.1.2- Comportamento desviante

A vida em sociedade é regida por normas e regras, pretendendo-se que os seus membros assumam comportamentos em conformidade com elas. No entanto, em todas as sociedades há constantes desvios no cumprimento dessas regras.

Sociologicamente o termo “desvio” é “qualquer falha na conformidade às normas costumeiras” (Horton & Hunt, 1981, p.111).

Comportamentos desviantes são os actos que “ (...) numa dada situação social, parecem aos outros intervenientes infringir as regras que vigoram no momento” (Musgrave, 1979, p.32).

Os comportamentos assumidos pelos indivíduos podem ser desviantes em relação à cultura vigente em determinada sociedade, ou assumir um carácter psicológico, em que o comportamento desviante pode surgir de uma “anormalidade da personalidade” (Horton & Hunt, 1981, p.111).

Os comportamentos desviantes estão muitas vezes relacionados com um processo de socialização mal efectuado, em que a criança ou não aprendeu e interiorizou determinado comportamento ou o aprendeu de forma incorrecta, levando-o a agir na ignorância e apresentar um comportamento anti-social.

No campo da educação, o comportamento de um aluno pode ser considerado desviante, quando aos outros intervenientes parecem estar a ser infringidas as regras estabelecidas para aquela situação.

5.1.3- Comportamento disruptivo

Em estudos sobre a indisciplina na escola encontrámos o termo “comportamento disruptivo”. É um termo que resulta do termo inglês “disruptive behavior”. Existe também em relação a este conceito alguma dificuldade na sua definição, sendo muitas vezes associado a “problemas de comportamento”, “comportamentos inadequados”, “perturbações de comportamento”, “indisciplina escolar” (Veiga, 1995, p.44).

Feliciano Veiga (Idem, p.45) define como comportamento escolar disruptivo “aquele que vai contra as regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola”.

Desta forma, um aluno com um comportamento disruptivo é um aluno que transgredir as normas escolares prejudicando a sua aprendizagem e o seu relacionamento com os outros.

Ainda segundo o autor são exemplos de “comportamentos disruptivos”: o vandalismo, faltar às aulas, desobediência, irritação, ameaças ou violência física, uso de linguagem imprópria, tagarelice, algazarra, alcoolismo/drogas, desinteresse (Ibidem).

Far-se-á de seguida uma curta caracterização de alguns comportamentos que muitas vezes são considerados como indisciplina e que frequentemente se verificam nas nossas escolas.

5.1.4- Hiperactividade

A hiperactividade encontra-se ligada a um défice de atenção, a uma actividade motora excessiva e a uma fraca concentração e impulsividade.

As primeiras manifestações de hiperactividade podem surgir cedo, por volta dos 3 anos ou menos de idade. Uma criança hiperactiva apresenta comportamentos como: não conseguir permanecer durante muito tempo no lugar; estar sempre a mexer-se na carteira; faladora; com tiques.

A criança em idade escolar com um comportamento hiperactivo pode apresentar dificuldades na aprendizagem e insucesso escolar. Estes não resultam da falta de capacidades intelectuais mas antes são consequência da falta de atenção, da incapacidade de realizar as tarefas, da agitação motora, da variação de humor (Vale; Costa, 1994, p. 263)

5.1.5- “Bulling”

É frequente verificar-se na escola, desde a sala de aula, aos corredores e pátios, comportamentos agressivos dos alunos, que vão desde a agressão física (pontapés, empurrões, brigas), e agressão verbal (insultos, chamar nomes, ameaças, rumores) até à agressão psicológica (troça, ridicularização, exclusão).

Estes comportamentos hostis e ofensivos verificam-se em relação aos mais fracos e incapazes de se defender; as vítimas.

Para Vale & Costa (Idem, p. 259-260) o termo “bulling” significa “implicar com as pessoas” e caracteriza-se por :

- causar sofrimento (dor física ou perturbação emocional);
- uso deliberado de agressão;
- a agressão pode ser física, verbal ou psicológica;
- tanto pode ser esporádico como ocorrer durante um período considerável de tempo;
- existe uma desigualdade de poder a favor do agressor.”

5.1.6- Violência na escola

Também os actos de vandalismo e violência se verificam cada vez com maior frequência nos estabelecimentos de ensino. Mobiliário e equipamentos destruídos, paredes riscadas, vidros partidos, são alguns exemplos desses actos “fúteis” ou “inúteis” de “destruição ou degradação gratuita de objectos” (Vale & Costa 1994, p.257).

São actos intencionais que “não trazem qualquer benefício para ninguém, e muito menos para os seus autores” (Ibidem).

Poucos temas merecem actualmente tanta atenção da opinião pública em geral e especialmente de toda a comunidade escolar, como o vandalismo e a violência nas escolas.

Constituem exemplo disso o largo destaque que a imprensa falada e escrita lhes conferem, as medidas administrativas e pedagógicas tomadas pelo Ministério da Educação e pelas próprias escolas, assim como os protocolos especiais de segurança celebrados entre os Ministérios da Educação e da Administração Interna no sentido de policiamento das escolas, para não falar da organização de debates e reflexões, acções de formação e iniciativas congéneres que se vão realizando aqui e ali, por todo o lado tendo sempre o mesmo tema como referência.

Respostas simples para um universo tão complexo, não se arranjam facilmente.

Actualmente “pede-se muito à escola, provavelmente tudo (...)” (Martins, 2001, p. 16), existindo uma tendência de culpabilização da escola pelo que faz e pelo que não faz.

A escola pública é universal obrigatória e gratuita sendo frequentada por quase todos os grupos sociais, assumindo-se cada vez mais multicultural e diversificada, reflexo e bem, da democratização do ensino.

Claro que no seio desta heterogeneidade de culturas e experiências, já não chega saber ler, escrever e contar. Torna-se necessário dotar a escola de sustentação cultural, científica e tecnológica que permita ir ao encontro das necessidades de cada um, percebendo as exigências da sociedade.

Mas, por mais que tentemos dizer que não, o facto é que devido à sua origem sócio-económica, nem todos os alunos estarão em condições de conseguir atingir as competências académicas preconizadas pela escola.

Daqui emerge “(...)o insucesso, o desânimo e a revolta”, (Ibidem) que se reconverterão a nível comportamental, em indisciplina e violência e vandalismo, única forma do aluno com insucesso recuperar a sua auto-estima e o seu auto-conceito perante o grupo, através do respeito, por medo ou admiração que os outros lhe dedicam.

Este mal-estar que se gera à volta desta situação, resvala num sentimento de perda de autoridade e credibilidade por parte dos professores que dão o seu melhor não vendo rendimento.

Paralelamente à violência resultante da frustração, há que considerar que a violência que chega à escola tem a sua origem fora dela, e que é segundo Damião, (2001, 2001, p. 5) “ uma emanção da sociedade violenta que temos vindo a desenvolver, assente na derroga galopante de valores tradicionais e no aniquilamento da família”.

De facto, os meios de comunicação social deixam transparecer toda uma série de acontecimentos extremamente violentos que potenciam actos desviantes de grande teor de violência.

Por outro lado, sabemos que os jovens com comportamentos desviantes e violentos provêm maioritariamente de famílias precarizadas a todos os níveis; alcoolismo, miséria, toxicodependência, ambientes de maus tratos, abusos sexuais, etc.

Uma criança exposta a estes ambientes de acordo irá ter um potencial para um desenvolvimento emocional patológico.

A escola enquanto instituição, acolhe uma violência gerada por uma sociedade violenta, desnorteada, opressora. As crianças que vivem no seu quotidiano uma vida violenta são potenciais “portadores de uma cultura de violência” (Fernandes, 2001, p. 9), que a transportam para onde quer que vão, estando portanto a escola sujeita a receber comportamentos de violência e vandalismo.

Numa outra perspectiva, espera-se que a escola, para dar resposta ao que dela se exige, disponha de espaços não só de ensino mas também de lazer e convívio todos eles bem cuidados e apetrechados.

Nada pode explicar que ainda se dê o nome de escola a um edifício atravessado por vento e chuva, onde as temperaturas são excessivamente baixas no Inverno e altas no Verão. Onde não há espaços de recreio, cantina, refeitório, biblioteca, instalações sanitárias dignas desse nome.

É do nosso conhecimento que a educação física, a educação visual e tecnológica, a informática os clubes, ateliers e agora as actividades de enriquecimento curricular a desenvolver nos períodos de prolongamento do horário dos estabelecimentos de educação e ensino, requerem espaços e equipamentos próprios sem os quais não há aprendizagem.

O espaço e o modo como está tratado exercem sobre cada um de nós grande influência: o conforto, a organização, a harmonia, a limpeza são

elementos decisivos para o nosso bem-estar, tal como a desordem, a degradação, o desconforto, e a sujidade só podem ter efeitos negativos no nosso comportamento.

Se os locais onde vivemos potenciam o nosso bem-estar, naturalmente que as escolas dada a carga horária que exerce a quem as frequenta deveriam potenciar também um bem-estar.

Todos os problemas que surgem nas nossas escolas nomeadamente a indisciplina e a violência, surgem como uma resposta a algo que não é considerado e que não dá respostas às aspirações de quem responde com comportamentos desviantes.

A violência, surge-nos como “o último escalão” da indisciplina, pois como já nos apercebemos durante o nosso estudo, ela pode resvalar em múltiplos actos tidos como desviantes que afectam o normal funcionamento da aula, dificultando as relações que aí se estabelecem; ou melhor dizendo, se deviam estabelecer.

Se existir uma intervenção atempada daquilo que consideramos como indisciplina, poderemos como profissionais da educação, minimizar os seus efeitos e evitar o seu alastramento, impedindo que a indisciplina atinja a sua face mais problemática e mais grave, ou seja o vandalismo e a violência.

A indisciplina acaba então, por cair na violência, pois o agravamento das situações pela falta de intervenção ou intervenção tardia assim o fomentam.

A indisciplina foi, é, e tenderá sempre a ser um fenómeno inevitável. O que podemos evitar é a dimensão que esta pode tomar.

Onde existem pessoas em relação, onde existem necessidades, interesses e perspectivas diferentes no seio de uma sociedade tão pluralista como a nossa, tenderá a existir sempre conflito.

Deste modo, a escola não estará imune a esta situação tanto mais que onde há vida há conflito.

Mas, para evitar o desenvolvimento da indisciplina é necessário buscar a base dos problemas e tentar resolve-los enquanto há tempo.

Se os alunos sentirem na própria escola a sua casa, um local rico de experiências e partilha de saberes, irão tratá-la como um brinquedo que tantos gostam, porque afinal a escola é também a nossa casa.

6- O mal estar docente

Temos vindo a referir nas páginas que nos antecedem, que a indisciplina produz efeitos negativos tanto no processo de socialização dos alunos, como influência o processo ensino-aprendizagem e a relação pedagógica de tal modo que o sucesso escolar sai fortemente prejudicado.

O incremento do ambiente de indisciplina e de violência escolar que se vive em algumas escolas é uma preocupação eminente dos professores.

Existe uma queixa generalizada num número significativo de escolas no que diz respeito à dificuldade de desenvolver aulas com normalidade. As actividades escolares diárias vêm-se alteradas, de forma cada vez mais frequente, por uma minoria de alunos, que prejudicam ou impedem mesmo o seu normal funcionamento.

A insubordinação, os comportamentos disruptivos, anti-sociais, a displicência em relação aos docentes, as atitudes provocatórias, e em situações mais graves as ameaças à integridade física e moral dos professores por parte dos alunos e por vezes das suas famílias, contribuem para gerar um clima de desgaste contínuo, de receio e desamparo, uma vez que na maior parte das situações, se vêm impotentes, desautorizados e sem processos adequados para enfrentar esta problemática.

A convivência nos estabelecimentos de ensino degradou-se de forma preocupante nos últimos anos, levando muitos professores a perderem mais tempo na manutenção da ordem na sala, quando o conseguem, do que propriamente com o processo ensino-aprendizagem.

Assim, para Estrela (1998, p. 107) “o tempo que o docente gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda do sentido da eficácia e da diminuição da auto-estima pessoal levam a sentimentos de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão”.

Mas o desgaste que a profissão docente provoca, não se resume exclusivamente à indisciplina dos alunos. Esteve (1992, p, 29) refere no seu estudo sobre o mal-estar docente que os problemas actuais da profissão se podem entender numa perspectiva psicológica (stress, aumento de ansiedade) e numa perspectiva sociológica (alterações surgidas, nos últimos anos, nas

expectativas sociais que se projectam sobre os professores e nas alterações introduzidas no seu papel profissional).

Várias são as características das tarefas confinadas aos professores que têm sido destacadas como favorecedoras do aparecimento de *stress* no exercício da sua profissão:

- O trabalho excessivo; muitas turmas, elevado número de alunos por turma, diversificados níveis de ensino, carga horária, muitas tarefas administrativas e de coordenação de equipas;

- A pressão do tempo, sendo necessário conciliar num tempo limitado um conjunto de tarefas diversificadas e urgentes: aulas, preparação de aulas e avaliações;

- A realização de tarefas que apelam a competências que o professor considera estarem para além da sua formação, actuar em situações sociais, ensinar alunos com níveis de competência muitos distintos;

- A elevada responsabilidade ou, mais importante, uma certa indefinição de responsabilidade que advém do facto do papel do professor aparecer cada vez menos definido, sendo, por vezes, difícil estabelecer onde começa e acaba a função do professor e a função da família ou da sociedade;

- O conflito que, por vezes, surge entre o papel de educador e o de transmissor de conhecimentos, por vezes os professores vêm-se confrontados com a necessidade de utilizar o tempo de aula para analisar e discutir situações problemáticas vividas na turma, mas em simultâneo consideram que esse tempo tem de ser utilizado para dar matéria, não comprometendo o cumprimento do programa da disciplina que leccionam;

- A ausência de controlo, nomeadamente a impossibilidade de tomar decisões relacionadas com próprio trabalho, porque a legislação ou regulamento interno da escola especifica qual a actuação do professor.

- Uma carreira profissional pouco atractiva, devido às grandes dificuldades no ingresso, aos baixos salários praticados, particularmente no início da carreira, às precárias condições de trabalho e a uma grande instabilidade de emprego e profissional, contribui também para a desvalorização da imagem social e surgimento do *stress* nos professores.

Ora tudo isto, aliado ao problema da indisciplina escolar tendem a desmotivar o professor, fazendo com que este gaste grande parte do seu

tempo não lectivo na procura de soluções para o problema. "São cada vez mais graves e frequentes as situações de indisciplina na escola, inviabilizando toda a planificação das aulas e a qualidade do processo ensino-aprendizagem pretendida pelos professores" (Amado, 2002, p. 43).

A nível pessoal a indisciplina dos alunos obriga o docente a um desgaste muito superior ao normal no que concerne ao tom de voz com que este tenta impor a ordem na sala de aula o que implica que viva num stress constante.

Na perspectiva de Jesus (1999, p. 39) na base do stress "está sempre uma exigência que provoca algum desequilíbrio inicial do sujeito, sendo necessário este actuar para se adaptar as novas circunstancias". Desta permanente adaptabilidade as suas relações interpessoais podem sair gravemente afectadas revestindo-se de intolerância, incompreensão e até mesmo agressividade para com os seus colegas, família e pessoas que o rodeiam. O que se pode pedir a um docente nestas condições?

A exposição dos professores ao *stress* do quotidiano da sua profissão, provoca alterações fisiológicas, emocionais e comportamentais, as quais favorecem a diminuição da saúde e do seu bem-estar.

Sendo o docente o principal visado pelo stress profissional reflectir-se-á também nas escolas e no sistema educativo. Os custos económicos e sociais decorrentes do tratamento, absentismo, descrença na profissão e conseqüentemente diminuição do seu desempenho tem sido os principais efeitos do resultado da vivência em situações de stress.

Não é recente que as situações de trabalho são reconhecidas como factores que interferem na saúde dos indivíduos. A Organização Mundial de Saúde considerou já o *stress* como uma epidemia mundial, e a própria OIT (1981) chega a reconhecer esta profissão como de risco, ao concluir que os professores correm risco de esgotamento físico ou mental face às actuais condições de mal estar em que se desenvolve a actividade docente.

Para Jesus, (1999, p. 41) alguns factores que tem a ver com as condições em que se desenvolve a actual actividade docente permitem compreender a emergência de situações de stress no campo profissional dos professores, nomeadamente a desmotivação e a indisciplina dos alunos.

O termo *stress* faz parte do quotidiano da vida de muitos professores, “conflitos, frustrações e desmotivações são geralmente os ingredientes que acompanham o dia-a-dia dos docentes que se interessam pela aprendizagem dos seus alunos” (Pires, 2002, p. 71).

Woodhouse et al (1985, p. 112), elaboraram um estudo envolvendo professores. Estes comprovaram que “a preocupação por manter a disciplina, por punição ou ameaça, é a parte do papel do professor que gera um dos mais elevados níveis de stress”. Vinte e um anos volvidos, diriam que esta ainda continua a ser uma realidade nas escolas.

Tendo como referencial Marques (1999, p. 138) o Instituto de Inovação Educacional publicou, nos finais de 1995 uma brochura da autoria de Natércio Afonso, com o título “a imagem pública da escola” na qual dá conta de uma sondagem realizada em Portugal acerca de alguns problemas que afectam a escola actual. Com efeito, o problema número um, identificado pela sondagem prendia-se com a indisciplina e a ausência de valores na escola.

Porém, convém lembrar que um professor desmotivado e triste com a profissão é um professor incapacitado de exercer com qualidade, identidade e bem-estar a sua profissão. Frequentemente os professores sentem, uns mais do que outros, que os alunos não os tomam como bons profissionais “pela arrogância, ar de chacota ou pela indiferença com que alguns sistematicamente encaram as suas decisões” (Ribeiro, 2003, p. 26).

Sabemos que muitas vezes a escola e o que nela se adopta é um prolongamento do que se passa em muitas casas. Se as crianças ou jovens tem um determinado tipo de relacionamento com os progenitores ou padrões de comportamento familiar (desadequados, ou não, por agora não interessa) acham legitimo reproduzi-los na escola, tida como uma extensão da família. Há nisto muita culpa da própria escola e de todo o sistema de ensino (Cavaco, 1993, p. 55).

Os professores acabam por desenvolver a sua actividade enfrentando uma série de constrangimentos. Cada vez se exige mais às escolas. Há uma grande pressão social para o sucesso. Estamos a deixar que a sociedade civil transfira para a escola as obrigações que são de toda a comunidade educativa e não exclusivamente dos professores. Estes estão muito expostos. Nem todos têm "estofo" para aguentar todas estas pressões. Todos os dias chegam à

escola novas realidades legisladas pelo Ministério da Educação que modificam o quotidiano da profissão professor atribuindo-lhe tarefas que não fazem parte da sua função.

Ser professor é muito mais do que ser um mero transmissor de conhecimentos. Da escola espera-se que responda satisfatoriamente a um conjunto de exigências que não se esgotam nos saberes e conhecimentos e, mesmo em relação a estes, aguarda-se que o professor esteja sempre actualizado, domine novas tecnologias de informação e comunicação e saiba ser um facilitador de construções cognitivas.

Esta atitude que se espera dos professores obriga a que se encontre um novo enfoque para uma profissão que continua a construir uma nova identidade profissional, assente num novo paradigma de escola. Uma escola em mudança na qual se aguarda que o professor assuma o papel de artífice de transformação.

Para que a mudança seja uma realidade e os professores nela se envolvam, há dois aspectos importantes a considerar. Um extrínseco ao professor, para o que contribuirá decisivamente a sua formação, outro intrínseco e que se relaciona com a sua vontade, disponibilidade, auto-estima e personalidade.

A par destes contributos surge a necessidade de valorização e dignificação da profissão de professor, o que significa um respeito imenso pelo conteúdo funcional da sua profissão, pela promoção da sua estabilidade e, também, pela sua valorização social e material.

Algumas tentativas de redução do professor ao papel estrito de funcionário, ou de o considerar apenas como um técnico, têm objectivos precisos que urge combater, de forma a permitir que se afirme, em pleno, uma identidade profissional que se construirá em torno de saberes e de valores muito próprios, num quadro de autonomia, de forma reflexiva e, simultaneamente, combativa.

O professor deixou de ser, com a inevitável democratização da escola, o velho “mestre-escola”, o transmissor de saberes e conhecimentos que contribuía para a formação dos quadros e para a instrução das elites sociais e políticas. Hoje o professor tem uma responsabilidade acrescida, do ponto de vista social, mas esse é um dos actuais paradoxos pois o seu elevado prestígio social decresceu. Apesar da profissão docente manter um lugar de

destaque na sociedade, é inquestionável que esta já não lhe atribui a mesma importância de outros tempos. A queda do prestígio social do professor deve-se, em boa parte, ao facto da representação social do professor ter decaído de forma explícita ao longo das últimas décadas, apesar das crescentes pressões sobre ela exercida pelos governos e de um significativo aumento da diversidade de mandatos que é obrigada a assumir.

É em função deste novo quadro que o professor, como actor fundamental no contexto da escola, acaba por sofrer, igualmente, um enorme desgaste na sua imagem social que por influência dos media sai projectada de uma forma negativa (Amado, 2002, p. 42), uma vez que estes em busca de audiências enfatizam os professores quando estes comentem algum erro por mais insignificante que seja e nunca ao contrário valorizando-o na sua dedicação e empenhamento.

Mas apesar disto, nos anos mais recentes tem vindo a notar-se o aparecimento de uma consciência mais clara das enormes exigências colocadas ao exercício da profissão docente. É que aos professores e educadores é exigido não só que ensinem, que formem, mas também que funcionem como veículos privilegiados na superação de um muito largo conjunto de situações e conflitos que se repercutem na escola.

Aquilo que nos dias de hoje se espera do professor/educador é, praticamente, tudo. No futuro, pelo que o presente já indicia, exigir-se-á ainda mais.

A multiplicidade e complexidade de papéis que são assumidos pelos professores e educadores, acaba por contribuir para a crise de identidade que hoje vivem, tendo em vista que “entram em contradição com a formação inicial e com algumas funções mais tradicionais como sejam cumprir o programa e avaliar os alunos” (Jesus, 1999, p. 41).

Uma crise que, para ser superada, os obriga a construir uma identidade profissional própria que não se pode limitar ao campo específico da(s) disciplina(s) que lecciona(m), mas os obriga a ampliar para outras áreas, para outros domínios.

Em jeito de conclusão podemos referir que são as mudanças, construídas a partir da sala de aula que terão consequências importantes no futuro da vida em sociedade, que conferem à escola uma grande relevância

enquanto espaço que deve contribuir para a transformação social, designadamente através da promoção da igualdade de oportunidades. Nelas o professor deve assumir obrigatoriamente o papel de motor de mudança. De uma mudança que deverá ter consequências no futuro e dessa não pode a escola alhear-se ou desresponsabilizar-se, mesmo sabendo que ela tende a reproduzir as desigualdades e as hierarquias sociais.

Escola e sociedade poderão/deverão impulsionar-se mutuamente no sentido da mudança. Se é verdade que a escola assume um papel fundamental no sentido da transformação social, são também as dinâmicas sociais, quando orientadas para a justiça e a solidariedade, que contribuem de forma muito importante para a construção de uma escola democrática e inclusiva.

As responsabilidades atribuídas aos professores enquanto profissionais, apontam para a necessidade de uma permanente valorização do professor na escola e na sociedade.

Nesse quadro, contribuirão decisivamente para a afirmação social dos professores a definição dos meios legais que garantam a estabilidade do corpo docente. As relações laborais precárias, que atingem milhares de docentes no nosso país, levam a que se viva uma situação peculiar em que a própria tutela desvaloriza o exercício profissional da docência.

Do ponto de vista social será ainda muito importante o respeito pelo conteúdo funcional da profissão e da carreira docente. As tentativas constantes, por razões alheias ao exercício profissional da docência, de desregulamentar o conteúdo funcional da profissão, para além de um abuso inaceitável, leva a que os diferentes parceiros educativos e, de uma forma mais geral, a sociedade, não reconheça devidamente a importância do trabalho dos professores e educadores.

A gestão do *stress* e a promoção do bem-estar dos professores pode ser conseguida através de diferentes intervenções, das quais se podem realçar as que têm como objectivo actuar nas características da profissão, diminuindo a presença de factores que o desencadeiam e outras nomeadamente a formação contínua e permanente que permitirão ao docente apetrechar-se de meios e mecanismos para o minimizar.

CAPITULO III – A Construção da cidadania no âmbito do Projecto Educativo de Escola

1 - Enquadramento teórico/legal do Projecto Educativo de Escola

O Projecto Educativo de escola é uma criação dos anos 80. Fortemente inspirado no modelo espanhol e francês, o projecto liga-se à ideia de escola como organização, uma comunidade educativa com características próprias e de efeitos significativamente diferenciados na aprendizagem e socialização dos alunos.

Segundo Carvalho & Diogo (1999, p. 8) nos tempos actuais, caracterizados pela globalização, é preciso uma interpretação holística da realidade e uma cada vez maior intervenção no sentido global, sendo necessária uma organização da acção numa conduta estratégica, conduzida pela intencionalidade e dominada pela capacidade de prever e antecipar.

A tarefa da operacionalização de um projecto é a concretização de uma ideia de transformação do real.

O primeiro diploma legal a fazer alusão ao Projecto Educativo foi, de facto, o Decreto-lei n.º. 43/89 de 3 de Fevereiro, podendo ler-se no seu preâmbulo que

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

No seu articulado entrecruzam-se os conceitos: projecto educativo, participação e autonomia.

“ Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo próprio, em benefício dos alunos, e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (Decreto-lei n.º. 43/89, art.º. 2, alínea 1).

A alínea 2 do mesmo artigo refere que “o projecto educativo traduz-se designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares”.

De facto, o Projecto Educativo de escola é um documento onde os conceitos de autonomia e de participação se interrelacionam. A este propósito Carvalho e Diogo (2001, p. 54), afirmam “ autonomia, desde logo porque só um ser autónomo pode projectar-se a si mesmo” e participação porque o P.E.E. é “ o resultado dos consensos que a comunidade educativa estabeleceu no debate democrático acerca do caminho a seguir”. Consensos estes que nem sempre são fáceis de conseguir, construindo-se lentamente com avanços e retrocessos.

Mais tarde, no Despacho 113/ME/93 de 23 de Junho, o projecto educativo aparece definido como:

“um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projecto educativo pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto da especificidade e a autonomia da organização escolar”.

Mais recentemente, mercê de uma necessidade de alterar e concretizar o regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos de educação dos ensinos básico e secundário surge o Decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, definindo autonomia como:

“o poder que é reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio, art.º 3. alínea 1).

Ainda no mesmo diploma legal, o Projecto Educativo, 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 aos quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”.

Neste contexto, o P.E.E., deve ser concebido numa perspectiva dinâmica e de permanente mudança de mentalidades, valores, normas e padrões de conduta e disciplina a partir da interacção com as famílias, a autarquia, as associações culturais, serviços e outros actores envolvidos na

problemática da educação, com vista ao sucesso de todos os seus intervenientes, com especial enfoque nos alunos.

Deste modo, cada escola é impulsionada a definir uma política própria que especifique a sua individualidade.

O P.E.E. surge assim, como o instrumento que leva a escola a harmonizar as suas acções internas e a aumentar a sua visibilidade, apresentando uma imagem de funcionamento finalizado e coerente, promovendo simultaneamente, a participação de todos os intervenientes directa ou indirectamente relacionados com o processo educativo. Ele é necessário “ (...) para tornar socialmente reconhecível a identidade de uma escola, mais autónoma, mais liberta das imposições do exterior” (Gomes, 1997, p. 18).

Contudo, torna-se imprescindível que as práticas não fiquem na penumbra das palavras, sendo fundamental que os actores educativos em particular os professores, saibam reconhecer no projecto educativo a possibilidade da passagem do “eu” para o “nós” na organização escolar.

Se assim for o P.E.E. constituirá, sem dúvida, o ponto de referência orientador de toda a actividade escolar, baseada na participação responsável de todos os seus intervenientes.

No entanto, no pensamento de Alves (1999, p. 61) o P.E.E. só será exequível “se os actores do projecto tiverem consciência do (novo) quadro político e organizacional em que cada escola se insere e se se dispuserem a uma acção investigativa que revele a complexidade dos modos possíveis da acção educativa”

Para a Administração Central, este documento assume-se numa contrapartida da oferta de autonomia à comunidade educativa, e para esta última, revela-se numa garantia de idoneidade e eficácia no uso de liberdade que por deliberação política lhe foi concebida.

Pela noção de autonomia, enquanto processo de construção cultural conjunta de uma comunidade educativa, consciencializamo-nos que o Projecto Educativo de Escola representa um instrumento identificador da instituição educativa, ao conter em si uma multiplicidade de dados reveladores da dinâmica escolar.

Como nos refere Carvalho; Diogo (2001, p. 45) “o Projecto Educativo emerge de uma concepção de escola/comunidade educativa”.

Rui Canário (1992, p. 68) alerta-nos para o peso que este documento influi na determinação de uma prática escolar em autonomia, de tal modo que “autonomia e diversidade dos estabelecimentos de ensino, consubstancia-se na construção, execução e avaliação de projectos educativos próprios”.

De acordo como pensamento de Jorge Adelino da Costa (1991, p. 10) o projecto educativo assume-se 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 modo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa”.

Também para Berta Macedo (1995, p. 111) “entende-se Projecto Educativo como a opção por valores e finalidades, a definição de uma orientação com que se prende o desenvolvimento e a inserção criativa do sujeito em diferentes situações”.

Conjugando todas estas perspectivas acerca do conceito de projecto educativo de escola, poder-se-á relevar o facto de todas elas sugerirem que este documento escolar constitui um documento referenciador de identidade escolar e revolucionador no que respeita à transformação da dinâmica interna e externa, a adoptar pela comunidade educativa.

Será um documento referenciador, enquanto parece ser revelador das finalidades e valores, livremente escolhidos pela escola, tendo em conta as vertentes identificativas da sua prática cultural e as capacidades criativas dos diversos actores escolares, agentes produtores da cultura e produto dessa mesma cultura educativa.

Desta forma, o projecto educativo de escola anunciará não só as intenções pedagógicas, culturais e humanas da escola, como também poderá surgir se os valores e princípios escolares privilegiados relevam a vertente social, cultural, política, religiosa ou profissional.

Será um documento revolucionador, enquanto parece introduzir novas formas de actuação na vida escolar, ao pressupor uma construção conjunta,

participada e em partilha, por parte de todos aqueles que constituem o universo humano da comunidade educativa.

Uma construção levada a efeito com o respeito pelos princípios legais e com o respeito pela forma de intervenção de cada sujeito, parece demonstrar que o Projecto Educativo será não só um instrumento promotor da convivência democrática na vida escolar, como também parece ser promotor da abertura da cultura e dos propósitos escolares à comunidade envolvente.

Nesta linha, o Projecto Educativo de escola assume-se num documento referencial da vida escolar para a transformação educativa, de tal modo que “permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se, face à comunidade, como detentora de um projecto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento” (Carvalho; Diogo, 2001, p. 45).

2. O Projecto Educativo de Escola como instrumento facilitador da construção da disciplina escolar

Um dos objectivos das sociedades contemporâneas prende-se com uma escola de qualidade para todos, sem a qual não pode haver democracia e desenvolvimento social, económico e cultural.

Actualmente, a escola é reconhecida como uma organização, uma unidade social com identidade própria. Esta organização específica articula-se num sistema e, nesse sentido, a sua responsabilidade social não se pode deixar de reflectir em torno dos meios que garantem o seu funcionamento. É imprescindível que todos os actores que intervêm na comunidade educativa tenham consciência da sua importância para o sucesso educativo dos alunos.

As escolas, enquanto centros estratégicos da política educativa, são organizações onde estudam e trabalham pessoas, com as suas regras, os seus hábitos, as suas opiniões e as suas competências. Melhorar a vida das escolas e as práticas educativas, criar condições de convivência cívica e de disciplina escolar, implica, por isso, o desenvolvimento de processos graduais, participados, apoiados e avaliados, exigindo segurança, estabilidade, liderança e acompanhamento central e local.

O modelo estereotipado dos conhecimentos e dos alunos revelou-se ultrapassado à medida que a escola vai assumindo papéis bem diferentes da escola tradicional na qual se perpetuava a transmissão do conhecimento deixando os alunos numa posição passiva em relação ao saber.

Em lugar de se fechar como outrora, a escola tem de se abrir à sociedade, à cidadania e à vida activa. Seguindo esta linha de pensamento, Monteiro et al (1994, p. 46) afirma:

“de comunidade fechada dentro das suas fronteiras, passa a ser um espaço aberto, em contacto com outras comunidades: as famílias, as autarquias, as diversas organizações de carácter económico, social e cultural do meio em que se insere. A ideia de comunidade educativa ganha força, implicando uma escola mais aberta, mais criativa, mais interveniente”.

Angelina Carvalho e Fernando Diogo (2001, p. 23) a propósito do seu estudo sobre o Projecto Educativo, parecem realçar a escola como “um espaço educativo que constitui um sistema complexo de comportamentos humanos que devem ser analisados a partir da clarificação dos diferentes actores, instituições e espaços”.

Deste modo, a escola estabelece com a sociedade uma relação dialéctica, e é através dessa relação que no seu cerne tenta responder às exigências da sociedade, daí a sua importância social.

Neste entender, Dellors (1996, p. 166) refere que

“escolher um determinado tipo de educação equivale a optar por um determinado tipo de sociedade. É a profunda convicção que as opções educativas devem fazer-se no sentido duma maior responsabilidade de cada cidadão, preservando o princípio fundamental da igualdade de oportunidades”.

Cabe recordar que a nossa ordem constitucional reconhece às famílias um papel insubstituível na educação das crianças e dos jovens. Os direitos e os deveres dos pais e demais adultos em relação aos menores, nomeadamente no que respeita à educação escolar, são tidos em especial consideração em contexto escolar, para que o desenvolvimento das crianças e jovens se processe de uma forma a mais harmoniosa e democrática possível.

Mas também as crianças e jovens são sujeitos de direitos e deveres, os quais, enquanto conquistas sociais e civilizacionais, devem ser

interpretados, explicitados e sistematicamente reiterados pelos adultos em todos os contextos de interacção social.

Deste modo, “se a escola tem por função essencial educar o ser humano em todas as suas vertentes, ela não pode omitir ou desinteressar-se da educação para os valores” (Pedro, 2002, p. 2).

Reconhece-se, assim, que, no período da sua formação e numa dinâmica de construção gradual da sua personalidade e de formação do carácter, as crianças e os jovens não constroem espontaneamente a sua identidade social, antes dependendo largamente do apoio que lhes seja proporcionado por adultos conscientes do seu papel de professores/educadores.

Neste quadro, a formação para a cidadania terá que contemplar uma educação para os valores que estão socialmente consagrados e que são reclamados para a sua sobrevivência. A educação cívica vive-se, experimenta-se, aprende-se em cada instante da vida escolar. Sendo a educação cívica um dos eixos que dá sentido à integração de todos os membros da comunidade educativa e à utilização social dos saberes e do conhecimento. Deve a regulação da convivência e da disciplina ser devidamente enquadrada numa dimensão relacional e temporal concreta, que tome em consideração a escola e o contexto em que se integra, de forma a assegurar a plena consensualização das regras de conduta na comunidade educativa.

Como nos refere Maria Céu Roldão (2002, p. 83) “a clareza da intervenção da escola nos domínios da formação da pessoa e do cidadão, tem vindo a tornar-se cada vez mais explícita, num tempo em que as sociedades estão em mudança acelerada e se confrontam, com uma menor estabilidade das matrizes de valores socialmente aceites”.

Nesta perspectiva, a escola é de facto, um lugar de crucial importância para o desenvolvimento da educação para a cidadania, tendo em conta que ela é um espaço público onde coexistem múltiplas culturas e ideais.

Desta forma, a escola apresenta-se como um lugar em que deve ser perpetuado um forte desenvolvimento integrado quer a nível pessoal quer a nível organizacional abrindo portas à diversidade de formações e métodos de ensino o mais orientados para assegurar o desenvolvimento das potencialidades das crianças e jovens que dela muito esperam, como espaço

onde possam ver valorizadas as suas aspirações e objectivos pessoais e sociais, não deixando margens para exclusões e segregações.

A este propósito torna-se explícito que a escola não tem capacidade de transformar a sociedade nem tão pouco de mudar perspectivas daqueles que se querem estanques, mas poderá concerteza, participar activamente na sua transformação.

A sociedade actual espera que o sistema educativo possibilite a formação de novas gerações de cidadãos capazes, dotados de espírito crítico, interventivo e democrático não só na esfera profissional mas também enquanto alunos, tendo em vista o conceito de educação ao longo da vida.

As escolas ao fazerem parte da experiência de quase todos os jovens têm também a obrigação de os iniciar nesta caminhada onde “os que se encontram envolvidos em escolas democráticas sentem-se participantes em comunidades de aprendizagem” (Apple, 2000, p.22), o que favorece o seu amadurecimento pessoal e social.

Nesta linha, a escola é entendida como uma realidade mais abrangente, mais polarizadora e em consequência mais convergente, pois o seu funcionamento para se tornar o mais eficiente possível, implica que se contemplem as interacções entre os diversos actores da comunidade educativa, onde os seus esforços convergem para um determinado fim comum.

Esse fim comum, passa por entender a escola como um sistema socialmente construído pela participação dos actores que a constituem, que por sua vez, constroem a sua cultura de escola.

Para Gomes-Granell (2003, p. 11) “o conceito de comunidade educativa aparece em nossa sociedade contemporânea como uma necessidade sentida pelas próprias instituições escolares, que reconhecem sua incapacidade para assumir sozinhas os actuais conceitos de educação integral”

Tudo isto parece significar que o espaço educativo escolar, enquanto espaço funcional, representa um conjunto de necessidades sociais/afectivas, um conjunto de interesses específicos e individuais cuja satisfação dependerá da intervenção dos diversos actores que, provavelmente, aspirarão a uma postura pedagógica, cultural e humana em compromisso e abertura às instituições, o que nos parece sugerir o carácter colectivo do acto educar.

Desta forma, cada sujeito, cada actor, ao inserir-se na comunidade educativa, poderá dar-se conta do plano comunitário e convivencial de que faz parte, aí, experienciando o sentimento da sua identidade, procurará ou não, edificar e preencher o sentido de um outra dimensão relacional mais vasta e abrangente que é o “nós”.

Se se assumir em tal dimensão, testemunhará por certo, sentimentos de aproximação, de unidade, de vivência comunitária, de disciplina, de encontro intersubjectivo entre consciências em comunicação e construção identitária.

Como tal e como nos refere Abrantes (2000, p.14) “os diferentes recursos, práticas, populações, estratégias que caracterizam cada escola tendem a dar origem a identidades de escola bem demarcadas”.

Estas identidades de escola, na perspectiva de Manuela Teixeira (1995, p.78-79) podem ser definidas “como um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constroem e reconstroem a escola”.

Chegados a este momento de considerações, tudo parece apontar para um conceito de escola entendida como uma organização cujo funcionamento parece estar a distanciar-se do sentido tradicional da escola entendida como um serviço periférico do Estado, segundo o qual a instituição educativa se limitava a executar as diversas directivas superiormente emanadas.

Deste modo, o modelo de escola a seguir, será pensado e executado colectivamente pela comunidade educativa e a sua cultura de escola será ditada pelo seu projecto educativo que surge como um documento referencial dos seus valores, identidade, intenções, necessidades e aspirações (Macedo, 1995, p.79).

Este projecto comum, será o ponto de referência orientador de toda a actividade escolar.

Para Gomes (1997, p. 12)

“o Projecto Educativo de escola implica uma concepção de sociedade que assenta num dado modelo de democracia participada com relevo para o papel da sociedade civil. Exige um sistema educativo descentralizado e uma Escola Comunidade Educativa com grau de autonomia suficiente para definir e implementar o seu próprio projecto.”

Desta forma, cada comunidade através do seu P.E.E. vê delineadas as suas linhas orientadoras, sendo através dele, que a sua autonomia é posta em prática.

Assim, cada comunidade educativa com base na sua autonomia, representa um mundo organizacional típico e envolto de diversos contextos internos e externos. Não existem duas escolas iguais e todas elas divergem contextualmente umas das outras mas, todas elas, procurarão ou não, encontrar a sua caracterização, pois somente a partir da descoberta e da tomada de consciência do seu perfil identitário poderão traçar e escolher as linhas de rumo orientadoras da sua vida comunitária e que serão suporte e corpo ideológico do seu projecto educativo.

No pensamento de Rui Canário (1992, p.68) o Projecto Educativo, apresenta-se como um elemento chave na análise da vida das escolas e na promoção de práticas educativas inovadoras que vão de encontro às suas necessidades.

A escola, passa então, a ser considerada não só como um local de aplicação de uma política nacional de educação, mas também, um local de elaboração e realização de uma política de educação local.

Segundo Pedro Abrantes (2000, p.13) “ (...) conferiu-se mais poder aos agentes escolares e lançaram-se projectos e iniciativas que permitissem a cada escola construir o seu projecto educativo, mais adaptado às realidades e necessidades locais”.

Nesta perspectiva, a escola aparece como uma organização de interesse público, que orienta as suas práticas de acordo com o tipo de sociedade que pretende formar.

Esta relação bidireccional, faz com que escola e sociedade se influenciem mutuamente.

O resultado desta relação dialéctica aparece configurado no P.E.E., uma vez que, este documento articula a problemática que pretende ver ultrapassada com as estratégias práticas e modelos pedagógicos que visa implementar.

Contudo, convém atentar se o Projecto Educativo não é “apenas um quadro de referências consideradas como condutoras de acção mas que na prática são esquecidas e não aplicadas” (Carvalho; Diogo, 2001, p. 41).

Se isto acontecer corre-se o risco das práticas usadas distanciarem-se das finalidades propostas, e todos os intentos não passarão de uma verdadeira utopia.

3- Estratégias de prevenção da indisciplina

A disciplina escolar não constitui um fim em si mesma, mas é um meio de socialização, de desenvolvimento sócio-moral e de criação da ordem necessária a uma aprendizagem institucionalmente organizada e feita colectivamente em grupos de crianças e jovens. Por isso, a indisciplina aparece como um factor causador de grande instabilidade e comprometedor dos fins educativos a que se destina a instituição escolar.

Oriundos de sociólogos diferentes, os estudos sobre a indisciplina têm colocado em evidência a dificuldade em definir e delimitar o fenómeno, a diversidade das suas causas que concorrem para a sua génese e a maior eficácia da prevenção relativamente à correcção das situações de indisciplina. É portanto, no plano da prevenção que é conveniente actuar pela neutralização ou atenuação das causas que estão na sua origem e que se podem imputar ao aluno, ao professor, à escola, ao sistema educativo, à família e à sociedade.

Dada a complexidade das sociedades actuais e dos problemas que as atravessam, de entre os quais o disfuncionamento das famílias e a negligência em relação à educação dos filhos que não são certamente as menores, impõem-se soluções de carácter sistémico. Os professores têm de abrir-se ao diálogo com as famílias restituindo-lhes o conhecimento das suas competências educativas e da sua capacidade de resolução de problemas, sem, obviamente abdicar daquelas que lhe são próprias. O quadro actual da gestão escolar e a ênfase dada à educação para a cidadania poderão oferecer o quadro legal e os princípios orientadores desse diálogo.

A comunidade educativa terá que organizar-se para que professores, alunos, pais/encarregados de educação, funcionários, entre outros se debrucem sobre o seu quotidiano e pelo menos iniciem uma reflexão conjunta.

A experiência dos professores mais velhos e o entusiasmo dos mais jovens permitem um diálogo permanente com os alunos e com os encarregados de educação. A escola, no seu conjunto terá que lutar por melhores condições não estando à espera do M.E. Não se pode esperar que o poder central regule situações específicas que ocorrem em determinado momento e contexto específico. É às escolas que cabe a responsabilidade de resolução deste tipo de problemas. As escolas têm que se abrir à comunidade e encontrar no exterior fontes de financiamento e de suporte a vários níveis. As suas estruturas deverão estar em relação com um projecto educativo que faça sentido aos agentes comunitários que a circundam.

Prevenir a indisciplina trata-se então, fundamentalmente “de organizar as situações de aula, de gerir as actividades e de dar expressão a um conjunto de atitudes relacionais, de tal modo que se afastem ou anulem os factores de perturbação e desvio” (Amado, 2000, p. 9).

Para o autor (Idem, p. 10) existe uma necessidade de se construir um ambiente caracterizado pela existência de regras de trabalho e convívio, acompanhada por firmeza e coerência na exigência e na aplicação por parte do professor. Por outro lado, terá que existir um clima de abertura ao aluno que se caracterize pela responsabilização de todos os protagonistas da aula, pelos sentimentos de mútuo respeito e confiança.

Por último, mas não menos importante, terá que existir também uma correcta gestão e organização das actividades do ensino, com métodos adequados e activos, posturas apropriadas, planificação, organização e clareza de comunicação, bem como factores de liderança plausíveis de coerência e precisão.

Os professores deverão conhecer bem o grupo de alunos com quem trabalham para munir-se de técnicas pedagógicas que os mantenham ocupados activamente no processo ensino aprendizagem.

A revisão de literatura tem evidenciado que a relação pedagógica é um dos principais factores potenciadores de indisciplina. Deste modo, terá que existir uma grande aposta na relação pedagógica entre professores e alunos para diminuir os índices de indisciplina nas escolas.

Segundo Jesus (1997, p. 17) a relação pedagógica que deverá estabelecer-se entre professor e aluno, terá que assentar no encorajamento,

nas expectativas positivas, no respeito e na compreensão, na negociação e no diálogo. Com ela, potenciar-se-ão processos de identificação ou de atracção e aproximação do aluno em relação ao professor.

Indissociável da relação pedagogia está a comunicação. Durante qualquer tipo de aula está sempre presente um processo de comunicação entre professor e aluno que deverá ser o mais equitativa possível, em que são transmitidas várias cargas afectivas como sejam elogios, críticas ameaças, para além da informação que se pretende. Estes actos determinam o ambiente da turma e influenciam quer a aprendizagem quer o comportamento dos alunos. Fará sentido influir que se esse clima for mau, os alunos criam atitudes negativas e situações de indisciplina (Estrela, 1998, p. 59).

No plano sociopolítico deveriam ser tomadas medidas que favorecessem a diminuição e até mesmo a extinção do consumo de drogas e álcool uma vez que tenderia a reduzir a agressividade e violência dos alunos. A organização das cidades poderia funcionar como uma estratégia de intervenção no combate à indisciplina, uma vez que a criação de guettos nas periferias constitui uma ameaça ao ambiente de harmonia necessário a todo o processo ensino-aprendizagem. Para Jesus (1999, p. 33) “a criação de alternativas para a ocupação de tempos livres das crianças e jovens na escola são medidas que parecem contribuir para a diminuição dos elevados índices de violência e indisciplina”.

A este propósito, a aposta e investimento por parte do poder central e local nos projectos educativos das escolas pode servir como uma mais valia na requalificação do parque escolar e seu apetrechamento disponibilizando variadíssimas actividades extracurriculares. Quando a educação é uma prioridade, os resultados saltam à vista e traduzem-se tão simplesmente em comportamentos de satisfação. A criança/jovem ao sentir na escola condições que lhe facilitam a sua qualidade de vida certamente se sentirão embuídos do espírito de pertença tendendo a apostar em comportamentos, atitudes e formas de estar direccionadas à valorização do seu comportamento pessoal e social.

Jesus (Ibidem) chama atenção para a necessidade de se reformularem os currículos uma vez que estes se revelem excessivos e desinteressantes. Muitos são os aspectos sociopolíticos que podem ser aqui enumerados como favorecedores do combate à indisciplina nas escolas como por exemplo, a

redução do rácio professor aluno. Outros têm a ver com o que acontece na sociedade, devendo os meios de comunicação social procurar fomentar valores e princípios de cidadania, respeito mútuo, solidariedade e cooperação.

Ao nível da organização e gestão escolar é necessário atentar aos casos do insucesso escolar incrementando aulas de apoio para aqueles que precisam sob pena de se desinteressarem e se revestirem de comportamentos disruptivos. A criação de clubes e ateliers nas escolas pode funcionar como um estímulo aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e comportamento, bem como a existência de serviços de psicologia e orientação vocacional onde professores e alunos possam aprender o que gostam e dialogar sobre temas que lhes interessam.

Num outro prisma parece-nos adquirido que um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola facilitaria o processo de construção da disciplina escolar.

Escola e família constituem-se como pontos de apoios mútuos de sustentação ao ser humano. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito. Basta pensarmos na definição das regras escolares, se estas foram ao encontro daquilo que é praticado em casa podemos obter uma modelação de comportamentos desejáveis, uma vez que o aluno também em seio familiar possui regras e referências. Pelo contrário, se não existirem padrões comuns podemos estar a pedir atitudes e comportamentos que não são aqueles que fazem parte do quotidiano familiar, o que provocará um choque com a cultura escolar, manifestando-se muitas vezes em comportamentos disruptivos e indisciplinados.

Jesus (1999, p. 34) chama a atenção que “os pais devem procurar constituir modelos adequados de comportamentos para os filhos e devem responsabilizar-se e envolver-se mais no processo educativo destes, colaborando tanto quanto possível com os professores e utilizando estratégias educativas consonantes e em sintonia com as praticadas na escola.” A este propósito, devemos ter em consideração que a não utilização de punições físicas por parte dos professores passa por as famílias também não as utilizarem, porque senão, para muitos alunos, será a única linguagem

correctiva conhecida, dificultando o professor a ser bem sucedido com outro tipo de estratégias nomeadamente as preventivas.

Se participarem mais activamente e com frequência regular na escola as famílias podem compreender melhor o trabalho por ela realizado e envolverem-se na medida das suas competências no processo educacional dos seus filhos, trabalhando em consonância com as necessidades educativas da vida e da participação da organização escolar.

De acordo com Jesus (2003, p. 27) “é imprescindível que os pais retomem o reconhecimento, o respeito e a colaboração com os professores, tentando em conjunto contribuir para um processo educativo mais adequado, a bem dos alunos (crianças e jovens) e da sociedade a construir”. O apoio dos pais no combate à indisciplina escolar é imprescindível, dado que as situações de indisciplina são complexas e relacionais, no sentido de se responsabilizarem por elas e de contribuírem para a sua prevenção e diminuição. “É importante que se assuma que os professores não podem substituir os pais na educação dos filhos. Os pais são os primeiros modelos para os filhos, tendo sobre eles uma influência que os professores não podem ter” (Ibidem).

A escola ao estar integrada na comunidade educativa pode e deve ser factor de inovação e desenvolvimento, contribuindo de forma inequívoca para a consciencialização da identidade cultural de uma comunidade.

Mas a acção educativa não poderá ser consciente e organizada sem professores competentes e satisfeitos profissionalmente. Com a formação inicial, o docente jamais pode considerar a sua formação acabada, porque a investigação progride e o mundo de hoje apresenta-se em constante mutação. A necessidade de actualização é eminente, e no caso concreto dos docentes é imprescindível. Para Estrela (1998, p. 113) “é na escola e pela acção quotidiana que se revelam as necessidades de formação do professor”.

Com efeito, apostar na formação dos professores é o mesmo que apostar em estratégias de prevenção da indisciplina.

Assim, Para Afonso (1991, p. 119) existe uma falta de formação adequada para as questões de natureza disciplinar nos currículos da formação inicial de professores onde se tem valorizado muito a questão da preparação para transmissão de conteúdos programáticos, em detrimento de aspectos

relacionais em geral e de aspectos disciplinares em particular, negligenciando-os e tratando-os de forma inadequada.

Urge a necessidade de teorizar esta problemática não a encarando como um simples problema prático. Neste sentido, os órgãos de gestão deverão articular-se com os centros de formação no intuito de facultarem ao pessoal docente, formação continua nesta área, apetrechando-os desta forma, de mecanismos, técnicas e estratégias para lidar com o problema da indisciplina escolar. A formação continua dos docentes obrigará à reflexão conjunta de todos os agentes educativos em prol de estratégias de prevenção com vista à melhoria do ambiente educativo que se vive actualmente em algumas escolas onde os comportamentos desviantes abundam.

Um outro aspecto que não deve ser esquecido tem a ver com a formação do pessoal não docente. Está na altura do poder central reconhecer a estes profissionais o seu valor e a sua importância, deixando definitivamente de recorrer a mão-de-obra barata e completamente desqualificada oriunda dos mais variados sectores da sociedade civil e sem qualquer tipo de formação relacional para lidar com crianças e jovens. A este propósito basta analisarmos que muitos dos conflitos e problemas disciplinares que ocorrem, tem a ver directamente com o pessoal auxiliar que não dispõe de qualquer tipo de formação para prevenção de problemas disciplinares, chegando muitas vezes a agravá-los.

A organização pedagógica da escola é a base essencial para prevenir problemas de indisciplina. Se a escola não é capaz de reflectir sobre a forma como funciona, não pode gerar um clima propício a um bom trabalho escolar.

Para combater a indisciplina, a escola tem de analisar a forma como é exercido o seu controlo. A prevenção da indisciplina está relacionada com a organização pedagógica da escola, ou seja, a disciplina e a indisciplina são um produto das relações pedagógicas estabelecidas entre os diversos protagonistas da realidade escolar.

De acordo com Domingos (1995, p. 7), controlo disciplinar é o “conjunto de todas as actividades que visam exercer alguma espécie de influência sobre o comportamento dos alunos, procurando ajustá-los àquilo que é, para cada professor e pelos professores em cada escola, considerado como padrão de comportamento aceitável.” Não pode, pois, haver controlo disciplinar sem

regras. Ensinar e disciplinar são domínios que indubitavelmente se complementam e interpenetram na relação pedagógica.

Na opinião de Amado (2000, p. 11) “um sistema de regras bem definido é indispensável para se obterem os objectivos previstos, na medida em que permite ao estudante melhor saber o que se espera dele”.

As regras são essenciais para o bom funcionamento de qualquer instituição viabilizando as relações entre os indivíduos.

Para Jesus (1999, p. 35) “a existência de regras implica a cooperação entre os professores de uma mesma escola, para troca de experiências, definição de intervenção e encontrar consensos quanto aos comportamentos que devem ser considerados indisciplina”. Mas elas estão também sujeitas à subjectividade de cada um, por isso é necessário ter em conta o respeito e a garantia de justiça aquando da sua elaboração que deverá ser o mais partilhada possível, principalmente com os alunos, de modo a que estes as sintam como legítimas.

No dizer de Carita & Fernandes (1997, p. 82)

“as razões que sustentam as regras às vezes são de natureza ética (solidariedade, verdade, consideração pelo outro...), às vezes são razões de natureza mais instrumental, compreensíveis por exemplo à luz da necessidade de criar condições propícias ao trabalho (senão porquê regular, por exemplo as movimentações de sala?), outras terão mais a ver com a sensibilidade ou mesmo com as convenções (senão porquê obstar ao uso do boné na sala?)”.

Entendamo-nos em primeiro lugar sobre os vários tipos de regras existentes. Para Sampaio (2001, p. 122) Existem as regras formais, provenientes do Ministério da Educação, “são um conjunto de normas que flutuam um pouco ao sabor das alterações políticas e que nem sempre estão ajustadas às realidades de cada escola”.

Podemos encontrá-las disponíveis em vários decretos e portarias, com a intenção de regular o funcionamento global do sistema. As sucessivas mudanças ministeriais no sector da educação deixam muitas vezes um emaranhado de dispositivos legais, nem sempre coerentes, que desde logo dificultam a sua aplicação.

Num segundo plano, surgem as regras não formais, que “são estabelecidas na escola de uma forma mais ou menos estruturada e que são

interpretações das regras oficiais ou determinações sobre problemas específicos daquela organização escolar” (Ibidem). São elaboradas pela escola com os mais diversos procedimentos tendo por intenção dar resposta a problemas surgidos no âmbito do estabelecimento de ensino em causa. Estas devem ser tomadas em partilha e consonância com todos os agentes envolvidos na comunidade educativa e fazerem parte do regulamento interno da escola.

Ao pensarmos nas regras informais, vemos que o problema se complexifica, porque “tentam determinar um quadro de referência para o relacionamento escolar” (Ibidem). Estas regras confundem-se muitas vezes com normas sociais, não estruturadas, comunicadas verbalmente na sala de aula ou através de uma intervenção nos espaços comuns da escola. São fortemente moduladas pelo contexto cultural dos seus actores e sofrem influência de muitas variáveis. Para Domingues (1995, p. 15) as regras informais “visam satisfazer os interesses particulares dos participantes na escola. A grande questão que levantam será a amplitude com que podem ser aplicadas e como obter o consenso mínimo para as pôr em prática.

Desta forma, as regras devem formular-se de acordo com os princípios de democracia, liberdade, respeito, justiça social sendo simples e positivas. Além disso, deverão ser formuladas nos primeiros dias de aulas de cada ano lectivo e ser usadas unanimemente pelo conselho de turma, de forma a existir um padrão de referência daquilo que se espera dos alunos.

Os diversos procedimentos pedagógicos utilizados pelos professores e a forma como os alunos neles interagem podem, só por si, constituir momentos de indisciplina. Se um docente propõe e mesmo incentiva a participação oral espontânea e um pouco anárquica, o aluno ficará perplexo se noutra aula for advertido por subitamente ter usado da palavra.

Convém não esquecer que existem regras formais e não formais que não podem ser alteradas pois constam de diplomas legais e outras que estão circunscritas no regulamento interno.

Os alunos deverão entender o que se espera deles, a razão da existência das regras e as consequências que daí poderão advir em caso de incumprimento, bem como, a sua utilidade para que o professor simultaneamente as possa aplicar com eficácia.

No dizer Carita & Fernandes (1997, p. 84) “ao serem definidas as consequências que poderão advir do incumprimento e violação das regras, está-se a assegurar a possibilidade de uma resposta mais indiscutível e mais rápida perante os inevitáveis desvios”. Muitas vezes o que leva ao incumprimento das regras reside no facto de estas não terem sido compreendidas na sua essência nem o porquê da sua existência.

Para que a indisciplina não brote quase por geração espontânea, é útil que o professor tenha bem presente a importância dos aspectos relacionais com os seus alunos.

“Pela sua conduta, o professor deve ser um exemplo, para que possa exercer, sem autoritarismo, a sua função educativa. Deve proporcionar, na sala de aula, um clima de participação e de respeito, sem esquecer que o aluno é um indivíduo com direito a ter dúvidas, a ter dificuldades, a ter opiniões, a colaborar e a ser criança” (Pires, 2002, p. 71).

Se o professor valorizar apenas a sua função de instrução, é mais provável que os conflitos disciplinares apareçam. Para evitar tal situação, a acção da escola deverá centrar-se na prevenção da indisciplina e não na forma de a controlar. A tónica coloca-se numa abordagem preventiva em detrimento de abordagens correctivas e punitivas. A este propósito Silva, (2001, p. 36) refere que “a investigação actual sobre esta matéria aponta no sentido de se apostar mais em princípios da sua prevenção nas aulas do que propriamente em princípios de correcção”. Se se puder prevenir a eclosão de conflitos será mais gratificante e menos desgastante para alunos e professores.

Reforçar os comportamentos adequados e positivos pode ser uma das estratégias preventivas no combate à indisciplina escolar, tendo em consideração que é fundamental o desenvolvimento da auto-estima, confiança pessoal e a cortesia dos alunos, uma vez que aumenta a qualidade do clima da aula e previne tensões e conflitos. É necessário premiar o empenhamento, a dedicação e o nível de excelência, traduzido quer nos resultados escolares quer nos comportamentos e atitudes.

Mas, mesmo sendo a abordagem preventiva a mais aconselhável e mais eficaz no combate à indisciplina escolar, existirão sempre desvios às normas que pela sua gravidade e amplitude implicam a adopção de medidas correctivas para remediar os estados de disrupção escolar.

Segundo Amado (2000, p. 40) existem três tipos fundamentais de processos correctivos utilizados frequentemente pelos professores na sala de aula, nomeadamente pela integração/estimulação; pela dominação/ imposição e pela dominação/ressocialização.

O primeiro tipo de processo correctivo “consiste em tentativas de resolução dos problemas através do estabelecimento de algumas formas de diálogo com os alunos em situações que já não são as de prevenir mas as de corrigir; mais do que eliminar as oposições tenta integrá-las nos seus próprios objectivos”. Podem ser aqui enquadradas algumas estratégias utilizadas por professores quando elogiam, aplaudem e premiam o bom comportamento dos alunos.

Para que o comportamento indisciplinado não aumente podem ser tidas em conta as negociações e promessas que convidam os alunos a expressarem os seus pontos de vista e trabalharem no sentido de construir um acordo de trabalho. O estímulo à auto-estima, ao altruísmo e à modelação são estratégias de persuasão que têm como objectivo remediar e corrigir a situação problemática (Idem, p. 41).

O segundo tipo de processo correctivo “assume na prática, padrões de comunicação hierarquizados, sob formas distintas de amodestação, de ameaça (o que torna clara a relação entre o poder, a comunicação e a linguagem usada) e de uma atitude geral de intimidação, e traduz uma base de poder legítimo-coercitivo” (Idem p. 42).

Por último, o terceiro tipo de processo correctivo designado pela dominação/ressocialização converge pelas suas características e em nosso entender para uma abordagem punitiva.

Para Amado (Idem, p. 43)

“estamos perante procedimentos em que a acção do professor, aparentemente muito próxima da atribuição de um castigo, tem, porém, como intenção prioritária, dar ao aluno uma oportunidade de vir, ainda a cumprir os objectivos da aula e (ou) educativos, reorientando o seu comportamento para parâmetros desejáveis (mudar de lugar, mandar “arejar”, dar uma tarefa para ir cumprir noutra espaço, reparar danos físicos ou morais a outrem), ou criando condições para essa reorientação (recorrendo a outras instancias, como o Director de turma ou ao conselho Directivo). Os padrões de comunicação continuam a ser hierárquicos”.

As medidas designadas de “preventivas e de integração” que se encontram consagradas na Lei nº. 30/2002, de 20 de Dezembro - Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, podem aqui ser enquadradas revestindo-se em advertência, ordem de saída da sala de aula, actividades de integração escolar e transferência de escola (nº. 2 do art. 27º, Lei nº. 30/2002).

Por seu turno a abordagem punitiva da indisciplina “é entendida como a utilização de consequências indesejáveis pelo aluno, depois deste ter manifestado um comportamento considerado inadequado pelo professor, procurando diminuir a probabilidade de ocorrência desse comportamento” (Jesus, 2003, p. 23). Podem ser aqui enquadradas as medidas “sancionatórias” prevista na Lei nº. 30/2002 que se revestem da repreensão, repreensão registada, suspensão da escola até cinco dias, suspensão da escola de seis até dez dias e por fim a expulsão da escola (nº. 2 do art. 27º, Lei nº. 30/2002).

Claro que este tipo de abordagem deverá ser utilizada em última instancia depois de esgotadas todas as outras formas de controlo comportamental, principalmente as que se enquadram nas abordagens preventivas, sob pena dos alunos entenderem que o professor está a fazer uso do seu poder, reagindo pior e ainda com maior agressividade, uma vez que tenderão a associar a figura do professor ao punidor e a escola ao local de punição e “sendo a acção do professor e da escola considerada como injusta, arbitrária, prepotente, podendo até ultrapassar as fronteiras daquilo que o aluno considera como sendo da esfera da sua autonomia e privacidade” (Amado, 2000, 46).

A escola deve começar por reorganizar-se e por desenvolver competentemente um trabalho pedagógico, para de facto prevenir a indisciplina. Muitas iniciativas actuais vão no sentido oposto: quando a escola multiplica faltas disciplinares e conselhos de turma para propor a aplicação de suspensões, não está a resolver o problema do aluno, está provisoriamente a resolver o problema do professor e a punir o aluno.

Em suma podemos referir que parece não haver receitas totalmente eficazes para a prevenção da indisciplina uma vez que ela é um problema muito complexo, que envolve factores políticos, sociais, familiares e educativos que envolvem todos os agentes da comunidade educativa.

PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

CAPITULO IV - A construção do Objecto de Estudo

1- Metodologia da Investigação

Tendo em linha de consideração que qualquer investigação é uma tentativa de leitura da realidade que queremos conhecer, utilizando para isso técnicas e meios apropriados, pretendemos clarificar e justificar teoricamente as opções metodológicas que permitiram realizar este estudo.

No dizer de Legendre, (1983 cit. por Hébert et al 1994, p. 177)

“As ciências sociais da educação são possíveis se os investigadores aceitarem abandonar o conforto das suas bibliotecas, dos seus gabinetes, dos seus laboratórios in vitro e das suas reuniões político – administrativas, para proceder às suas investigações no próprio terreno da aprendizagem, isto é, no seio das vivências (...). Para que as hipóteses de sucesso aumentem, dever-se-ão conjugar todas as abordagens, qualitativas e de acção, percepções etnológicas, sociológicas, ecológicas, filosóficas, psicológicas, naturalistas, idiossincráticas, etc”.

As descobertas científicas e a inovação nas relações humanas ou nas técnicas não são fruto do acaso. Resultam da preocupação constante em bem identificar e querer resolver problemas, e também do esforço contínuo na procura de meios para o conseguir.

A pesquisa é uma actividade científica por meio da qual se descobre a realidade através de reinterpretações, associadas ao compromisso de produzir um conhecimento valorativo. Significa procurar a verdade no intento de encontrar respostas para as questões e dúvidas de modo sistémico e metódico. “O objectivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (Gil, 1999, p. 42).

De acordo com Bertrand & Valois (1994, p. 26) a investigação educacional pode ser integrada em dois paradigmas distintos: o positivista (quantitativo, empírico-analítico, racionalista) e o naturalista (qualitativo, interpretativo, fenomenológico e etnográfico).

A dicotomia entre os dois paradigmas presentes em diversos estudos de investigação educacional tem vindo, contudo, a ser posta em causa por diversos autores que contestam o radicalismo desta separação. Nesta linha de pensamento encontra-se Del Ricon et al (1995) ao referir que em Ciências Sociais a diversidade metodológica possibilita o estudo da realidade social a

partir de diferentes ópticas, já que nenhuma perspectiva metodológica por si só responde totalmente às perguntas que podem formular-se em contexto social. No mesmo sentido, também Torres (1997, p. 105) salienta que, progressivamente, tem vindo a “esboçar-se uma tendência de complementaridade metodológica, procurando-se incorporar as duas vertentes empíricas: as análises quantitativas e qualitativas”.

Na verdade, a selecção destes dois paradigmas (positivista e naturalista) não é simplesmente fruto de uma questão metodológica, mas também da escolha de critérios de uma abordagem real, dado que os fenómenos estudados no campo de educação estão relacionados com processos mais complexos.

Mesmo em estudos de casos, predominantemente de cariz qualitativo, a investigação pode ser, tal como refere Stake (1994), de carácter qualitativo, quantitativo. Ou seja combinação dos dois. Tal escolha deverá depender acima de tudo dos objectivos que se pretendem atingir com a investigação a desenvolver.

As nossas opções foram feitas tendo em conta, em primeiro lugar os objectivos a que nos propusemos e, seguidamente às limitações de tempo associadas a este trabalho.

Assim, tomando em consideração o problema e os objectivos desta investigação, procuramos conceber um aparato metodológico que nos permitisse ajudar a clarificar as diversas posturas e representações que os professores possuem acerca do tema, através da construção de uma metodologia congruente com a natureza da investigação, utilizando uma metodologia que combina a análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos.

Pretendemos, por um lado, fazer a recolha de dados através do recurso a instrumentos de carácter quantitativo (o inquérito por questionário) e, por outro, a instrumentos de carácter qualitativo (o inquérito por entrevista) procurando através da análise de ambos, a complementaridade possível. O inquérito por questionário será aplicado a professores. Como estamos conscientes de que ao quantificar a informação esta perderá qualidade e, no sentido de colmatar essa perda de qualidade serão realizadas duas entrevistas; uma ao presidente do órgão de gestão e administração do estabelecimento de ensino que é objecto de estudo e que também é docente, e uma outra ao

presidente da associação de pais do estabelecimento de educação em estudo, admitindo que a partir destas será possível obter informações mais sólidas.

2- Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

2.1- O inquérito por questionário

Para dar cumprimento ao objectivo do nosso estudo sentimos a necessidade de escolher um método que permitisse a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e daí retirar algumas conclusões.

O questionário é um dos instrumentos de recolha de dados e de uso mais universal no campo das Ciências Sociais (Del Ricon, et al, 1994). Trata-se de um processo para adquirir dados acerca das pessoas, interrogando-as e não através de um processo de observação das mesmas ou de recolha de amostras do seu comportamento.

Na perspectiva de Gil (1999, p. 128) o inquérito por questionário é um instrumento definido como “um técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Através dele o investigador recolhe informações directamente da população que pretende estudar.

Conceber um inquérito por questionário consiste essencialmente em “traduzir os objectivos da pesquisa em questões específicas” (Idem, p. 129). Com os dados obtidos através das questões colocadas o investigador reúne informações que lhe possibilitam o esclarecimento do problema da investigação.

Para Quivy e Campenhoudt (1998, p.193) um dos principais objectivos deste método é a possibilidade de “análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão.”

As vantagens do inquérito por questionário estão relacionadas com a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados que permitem proceder a múltiplas análises de correlação e de poder ser aplicado a um grande número de sujeitos, aumentando as possibilidades de

representatividade. Sublinhamos ainda outras vantagens, tais como a rapidez de recolha de informação, a garantia de anonimato que facilita a autenticidade das respostas, assim como a escolha pelo inquirido da hora mais adequada ao seu preenchimento.

Os inconvenientes relacionam-se com o facto de não oferecer a garantia de que a maioria das pessoas o devolvam devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra e porque os itens das questões colocadas podem ter significado diferente para cada sujeito inquirido proporcionando resultados bastante críticos em relação à objectividade.

Devido ao facto do inquérito por questionário permitir interrogar um determinado número de indivíduos, tendo em vista uma generalização realizamos um questionário com especial incidência sobre as representações e práticas relativas à temática da indisciplina escolar.

A construção do questionário baseou-se tanto em leituras exploratórias, quanto em opiniões trocadas de modo informal com os professores, que se revelaram de extrema importância para compreender as suas diferentes representações e perspectivas sobre o tema.

Este inquérito por questionário foi devidamente testado com um pequeno pré-teste com o objectivo de “evidenciar pequenas falhas na redacção do questionário, tais como complexidade das questões, imprecisão na redacção, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.” (Gil, 1999, p. 137). Com este pré-teste pudemos adaptar este instrumento aos objectivos da investigação formulados na problemática tendo em conta a preocupação de adaptar ao público visado o vocabulário, a construção e sintaxe das frases, e as expressões utilizadas.

2.2- O inquérito por entrevista

A entrevista é um método de investigação que pressupõe uma conversa formal, normalmente entre duas ou mais pessoas (Bogdan, 1994, p.134), que tem como principal objectivo a extracção de determinada informação do entrevistado (Moser & Kalton, 1971 cit. por Bell, 1997, p. 118). Assim, podemos defini-la “como técnica em que o investigador se apresenta

frente ao investigado e lhe formula perguntas (...)" (Gil, 1999, p.117). Na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1998, p.193) a entrevista distingue-se dos outros métodos pela necessidade fundamental de comunicação e interacção, sendo este um instrumento essencial para aprofundar o conhecimento humano. Pode ser associada a outros métodos, devendo, no entanto, estar sempre presente na primeira fase da investigação (Albarello et al, 1997, p.84).

À mercê de ser um método de investigação como qualquer outro, encerra sobre si vantagens e desvantagens. Uma das grandes vantagens e, no dizer de Bell (1997, p.118) "(...) é a sua adaptabilidade".

Se a entrevista for iniciada com uma questão aberta pode estimular a espontaneidade do entrevistador (Pourtois & Desmet, 1988 cit por Léssard-Hébert et al, 1994, p.131)

Este método privilegia a comunicação e interacção humana em que permite ao investigador através do tom de voz, da expressão facial, da hesitação do entrevistado, interpretar/perceber informações que uma resposta escrita por questionário, por exemplo, nunca revelaria.

O grau de profundidade, veracidade e autenticidade dos elementos de análise recolhidos por este método, são mais fiáveis do que em qualquer outro. "A flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência - a sua linguagem e as suas categorias mentais" (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.194).

Tendo a investigação científica, como objectivo primordial o estudo do indivíduo e das suas formas de ver o mundo, intenções e crenças, a entrevista passa a ser considerada pelos investigadores, um instrumento fundamental fornecendo-lhes uma compreensão rica e matizada das situações.

A entrevista entendida por Albarello et al (1997, p. 89) "é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo".

A entrevista apresenta ainda, de acordo com Gil (1999, p. 118), a grande vantagem de não exigir que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever, possibilitando a obtenção de um número maior de respostas, cujos dados obtidos são susceptíveis de classificação e de quantificação.

Se até então, a flexibilidade foi encarada como uma vantagem apresentada pelo método, esta também pode ser considerada como uma desvantagem, uma vez que, esta flexibilidade pode intimidar aqueles que nem sempre conseguem trabalhar sem directivas técnicas precisas. Continuando nesta linha de pensamento, a flexibilidade, “pode levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador”(Quivy e Campenhoudt, 1998, p.194).

Por outro lado, o carácter pouco técnico da formação exigida, não ajuda o investigador a fazer uma estimativa correcta do seu nível de competência na matéria (Ibidem).

Tendo as ciências sociais como interesse o estudo colectivo, na entrevista apenas se interroga um indivíduo ou um grupo restrito de indivíduos como representantes de um grupo social e, ao colocarmos frente a frente dois ou mais sujeitos com a sua subjectividade, não podemos garantir que as informações obtidas sejam idênticas noutras situações de interacção (Albarello et al, 1997, p. 85).

Quanto à verificação, nem o quantitativo nem o qualitativo garantem uma objectividade total, tendem apenas a assegurar um procedimento mais objectivo possível, o que não é nada fácil.

As entrevistas demoradas, que se prolongam por um longo período de tempo, tendo se ser feitas em várias sessões, “apresentam a desvantagem de a influência do investigador poder ser muito elevada, podendo afectar os resultados e, além disso, é muito mais difícil comparar as respostas com rigor” (Brenner, 1978, cit por Giddens, 1997, p.818).

A falta de motivação do entrevistado para responder às perguntas que lhe são feitas, a inadequada compreensão do significado das perguntas que podem levar ao fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes e ainda a incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos, são outras das limitações apontadas por Gil, (1999, p.118). Contudo, “em função da flexibilidade da própria entrevista, muitas dessas dificuldades podem ser contornadas” (Idem, p.114).

3- Objectivo da investigação

A evolução das sociedades contemporâneas e a consequente evolução dos sistemas educativos provocaram a massificação do ensino.

Neste contexto de heterogeneidade de choque entre diversas e distintas culturas, valores, princípios e expectativas, emerge e amplia-se uma problemática preocupante no universo escolar, que afecta em larga medida, o papel da escola enquanto entidade formadora de cidadãos críticos e responsáveis: a indisciplina.

Normalmente é dentro da sala de aula e na escola em geral, que se manifestam comportamentos indisciplinados, mas não deverá esquecer-se que um conjunto alargado de factores influencia esses comportamentos. Para além das características pessoais e psicológicas dos alunos e professores, factores como a localização da escola, origem social e hábitos culturais dos alunos são alguns dos aspectos que podem condicionar comportamentos de indisciplina.

Desta forma, os alunos transportam para a escola culturas e identidades bastante heterogéneas e que estão directamente relacionadas com o seu processo de socialização.

Urge então a necessidade de trabalhar esta problemática cada vez mais actual e pertinente no universo dos professores, mas também na comunidade educativa em geral, tendo em conta que a indisciplina afecta inúmeras escolas, condicionando não só, todo o trabalho educativo de aquisição e consolidação de competências académicas, mas também, a própria projecção psicológica e social do aluno, bem como, a degradação do ambiente que se faz sentir com o bloqueio das relações interpessoais.

A escolha do tema da indisciplina, vem dar resposta, a vários interesses nomeadamente à urgência de uma investigação que se faz sentir "(...) sobre toda esta delicada e subjectiva problemática, com vista ao aperfeiçoamento global das relações que se estabelecem entre os diversos actores sociais em interacção nas escolas portuguesas" (Curto, 1998, p. 16)

Atendendo a que, "uma investigação é, por definição, algo que se procura" (Quivy; Campenhoudt, 1998, p. 31), estamos perante uma necessidade no sentido de identificar as bases da indisciplina nos alunos para que, por sua vez, o trabalho docente possa dar resposta a esta problemática

perspectivando-se futuras intervenções quer a nível da sala de aula, quer a nível da gestão escolar como também a nível da formação dos professores evitando, desta forma, consequências desagradáveis tanto no aluno como no professor.

Numa fase em que se tenta valorizar o conceito de cidadania, se repensam as práticas e os métodos pedagógicos, se valoriza o papel do professor e se delimitam os direitos e os deveres dos alunos, torna-se necessário perceber o que potencia os comportamentos tidos como desviantes reflectindo sobre o que estes podem causar no professor.

Esta reflexão permitirá compreender tais comportamentos e essa compreensão poderá funcionar como uma espécie de intervenção precoce, e neste sentido, a relação pedagógica sairá valorizada, ao mesmo tempo que, os efeitos negativos da prática docente em contexto de indisciplina, serão também menores.

Assim, consideramos como objectivos principais deste estudo:

- Identificar as causas da indisciplina nos alunos
- Verificar se existem ou não referenciais comuns sobre a indisciplina
- Equacionar a relação pedagógica com o comportamento dos alunos
- Estudar a influência de algumas variáveis dos docentes no desencadear de problemas disciplinares
- Identificar procedimentos e efeitos no professor perante a indisciplina

4 - Questão de partida

Ao longo da nossa experiência docente deparamo-nos com certos contextos de indisciplina que nos colocaram sérios entraves ao normal decorrer do processo ensino-aprendizagem. Basta pensarmos numa qualquer escola preferencialmente urbana para lembrar-mos que nas conversas aí tidas sobre o quotidiano, a prática pedagógica, as dificuldades em que o docente desenvolve a sua actividade muitas das vezes em condições miseráveis, estão sempre presentes assuntos de ordem disciplinar dos alunos. A indisciplina parece partilhar o dia a dia do professor.

Neste contexto, parece-nos oportuno estudar o que poderá estar na base de tais comportamentos e atitudes que condicionam o próprio acto educativo e levam o professor a tomar determinada postura e procedimentos.

Sendo assim, para perceber tal problemática, bem real nas escolas do 2º e 3º. Ciclo do Ensino Básico Portuguesas, levantamos a seguinte questão que nos parece ser de extrema importância:

“O que potencia a indisciplina nos alunos e qual o impacto desta no professor?”

5- As hipóteses

O levantamento de hipóteses num trabalho de investigação implica uma reorganização de todo o conhecimento adquirido, através de autores que se debruçaram sobre uma determinada temática e das suas publicações, mas também de uma atitude científica do investigador, que deve ser eminentemente crítica, e da sua capacidade de formular questões que permitam apontar para outros caminhos.

A elaboração de hipóteses representa um papel fundamental na investigação e, segundo Quivy, (1998, p. 111) “apresentam-se sob a forma de proposições de resposta às perguntas postas pelo investigador” referindo ainda que qualquer hipótese “(...) confere à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que ela é formulada, substitui nessa função a questão da pesquisa mesmo que esta deva permanecer presente na nossa mente” (Idem, p. 120).

Perante uma infinidade de dados que nos pareceu favorável recolher, surgiu a necessidade de elaborar critérios de selecção, sob a forma de hipóteses, que serão simultaneamente confrontados com esses dados.

Para a nossa pergunta de partida constituímos então o seguinte corpo de hipóteses:

Hipótese 1- O grau de indisciplina aumenta na proporção da diminuição do processo de socialização.

Hipótese 2- A indefinição das regras na escola provoca comportamentos desajustados dos alunos.

Hipótese 3- A construção da disciplina escolar não se torna completa sem o envolvimento dos pais/encarregados de educação.

Hipótese 4- A relação pedagógica no processo ensino-aprendizagem é tanto melhor quanto maior for o envolvimento entre professor/aluno.

Hipótese 5- A indisciplina na escola é um dos promotores do stress dos docentes.

6- Caracterização do meio envolvente da escola em estudo

A Vila onde se encontra a escola em estudo está situada numa colina na margem esquerda do Rio Douro, a cerca de 6 km da sua foz e é banhada a Este pelo Rio Febros. Possui uma área de 9,38 km², tem de acordo com os censos 2001 aproximadamente 12 000 habitantes.



Fonte: Mapa do Distrito

Já foi “honra”, “couto”, “condado” e “concelho” e deteve grande independência na administração da justiça com a sua “Pedra da Audiência” e o seu “Julgado de Paz”. A freguesia encontra-se assinalada por cruzeiros e capelas, testemunhas de um passado marcadamente religioso, mas detém igualmente muitos vestígios de uma história laboriosa, próspera e de grande vontade autonómica. São exemplos as suas quintas, de que restam alguns solares e capelas, os seus cerca de trinta moinhos de rodízio, mais de metade anterior a 1600, quase todos em avançado estado de degradação, o Teatro, a

Pedra da Audiência, espécie de tribunal onde no século XVIII era administrada a justiça, os palacetes dos “brasileiros”.

É uma terra com ainda grande ruralidade, que encerra muitas tradições ligadas ao ciclo do pão.

O ex-libris de desta terra é a sua famosa broa, produto gastronómico de características únicas com o seu particular formato de torre sineira, compacta e robusta, deixa na boca um paladar agri-doce, que faz a delícia dos apreciadores, tendo a sua fama ultrapassado fronteiras e dado origem à criação de uma confraria.

Nas artes e nas letras a freguesia foi berço de grandes vultos de âmbito nacional, como os escritores Mesquita e Melo e José Vaz, os escultores Henrique Moreira, Fernandes de Sá e Manuel Pereira da Silva e ainda o cantor Adriano Correia de Oliveira. No artesanato a freguesia conta com uma “escola” de cascadeiros que anualmente, pelo S. João, cria os seus pequenos mundos onde retratam a beleza que descobrem e lhes inspira a terra em que habitam (P.E.E.).

No capítulo associativo a freguesia possui trinta e seis colectividades, distribuídas pelas mais diversas áreas, desde o ambiental ao juvenil, do cultural ao desportivo e recreativo, passando pelas instituições de solidariedade e pelo movimento associativo de pais. Merecem particular relevância as que mantêm viva uma actividade teatral que faz com esta terra seja cognominada “*Capital do Teatro Amador*”.

Possui igualmente uma indústria variada, do tipo familiar, onde se destaca o calçado, os estofos, a marcenaria, a ourivesaria e a arte da talha. Encontram-se ainda implantadas nesta Vila algumas empresas de grande dimensão (P.E.E.).

Existem alguns equipamentos de grande relevância, nomeadamente o Parque Biológico Municipal e a Quintas Zoológicas.

O ensino foi, ao longo dos anos, uma luta constante dos habitantes desta terra. A primeira escola data de 1782, foi frequentada por alunos da freguesia e por alguns de outras freguesias limítrofes. Mais de um século depois, em 1885, foi inaugurado o edifício escolar, que actualmente alberga a Junta de Freguesia, construído pela então Junta de Paróquia com a

comparticipação, de mais de metade dos seus custos, pela população, através de subscrição.

Fruto desse empenho e dessa aposta na educação, nos censos de 1900, esta terra era a terceira freguesia no concelho de Vila Nova de Gaia com maior percentagem de população a saber ler e escrever.

Ainda nos finais do século XIX, foram construídas algumas escolas primárias. Salienta-se também o funcionamento da telescola que assegurou o ensino do segundo ciclo aos alunos da terra.

A construção da actual EB 2/3 em estudo, concretizou-se apenas no ano de 1993, após árdua e difícil luta (P.E.E.).

A proximidade geográfica dos Jardins-de-infância e das Escolas do Ensino Básico da freguesia e ainda o facto de os seus alunos realizarem parte significativa da sua vida escolar em estabelecimentos de ensino desta freguesia fizeram emergir, no início de 1999, a necessidade de avançar com a formação de um único agrupamento vertical de escolas.

A defesa dos interesses das crianças e dos jovens, bem como a possibilidade de estes realizarem com mais sucesso o seu percurso escolar, desde o pré- -escolar até ao final da escolaridade básica, foram os princípios que nortearam a elaboração e apresentação de um projecto de agrupamento vertical, que envolveu todos os estabelecimentos de ensino aderentes.

Homologado em 3 de Maio de 1999, o Agrupamento de Escolas faz a cobertura educacional do pré-escolar ao terceiro ciclo do ensino básico e tem como sede a Escola EB 2/3 a qual constitui o nosso estudo. Integra, para além deste estabelecimento de ensino, seis escolas do primeiro ciclo sendo que cinco destas englobam a educação pré-escolar.

6.1- População de estudo

Como já referimos, optamos no nosso trabalho por um estudo de caso, realizado numa única escola do ensino básico onde são ministrados o 2º e 3º ciclos.

Para procedermos à investigação dentro da referida EB 2,3 fizemos uma primeira abordagem informal, a docentes que já conhecíamos com a

finalidade de nos apercebermos se a nossa presença com vista a uma investigação, seria bem acolhida.

Num segundo momento contactamos a Presidente do Conselho Executivo para lhe apresentarmos a nossa intenção, o que foi bem aceite.

A partir deste momento, tomamos como objecto de estudo o corpo docente da EB 2,3, tendo em conta que estes docentes identificaram nos alunos que a frequentam comportamentos desajustados, a maior parte das vezes, sem qualquer regra ou limite, prejudicando em larga medida, o processo ensino-aprendizagem e levando ao professor a um desgaste contínuo muito superior ao normal.

Assim, aplicamos o inquérito por questionário à totalidade dos professores da escola. Dos 73 inquéritos entregues ao corpo docente deste estabelecimento de ensino e que constituem a população do nosso estudo, obtivemos um retorno de 55, o que perfaz uma percentagem bastante satisfatória de 75,3%.

Questionários entregues	Questionários recolhidos	Questionários anulados
73	55	0

Quadro nº 1 – Distribuição dos Inquéritos por questionário

CAPITULO V- Apresentação e análise dos resultados

1- Procedimentos estatísticos

Para podermos utilizar as informações empíricas recolhidas nos inquéritos por questionário, recorreremos à sua inserção numa base de dados. Para tal utilizamos um software informático designado por SPSS (versão 13), onde foram realizados os seguintes procedimentos estatísticos:

- Tabelas de frequência;
- Gráficos (diagramas de barras/sectogramas);
- Tabelas de contingência para cruzamento de variáveis;
- Coeficiente de correlação Spearman;

-Teste de independência do qui-quadrado, que não foi possível realizar, uma vez que existem várias células com frequências muito baixas (inferiores a 5), ou mesmo nulas.

Tentou-se fazer a recodificação de algumas variáveis dependentes mas mesmo assim não se conseguiu inferir acerca das variáveis em estudo.

Optou-se então por apenas apresentar estas tabelas, apelidadas de tabelas de contingência e nalguns casos (onde se verificou a existência de associações), o coeficiente de correlação de Spearman (adequado para analisar a existência de correlação entre variáveis ordinais).

Assim, neste estudo o coeficiente de correlação (sig 2) pode ser interpretado com base no valor de prova, sendo que:

Sig. < 0,05 → Rejeita H0 → as variáveis estão associadas

Nos gráficos que a seguir apresentamos, aparece um valor denominado de “missing” ao qual correspondem os dados não respondidos.

2- Em busca de dados quantitativos

Como temos vindo a referenciar, baseamo-nos em dois tipos de instrumentos de recolha de dados; a entrevista e o inquérito por questionário, cujos resultados apresentaremos neste ponto. O inquérito por questionário encontra-se dividido em quatro secções: perfil dos inquiridos; representações dos docentes acerca da indisciplina escolar; impacto/reflexo da indisciplina na actividade docente e representações dos docentes acerca dos meios/formas da minimização da indisciplina escolar. Convém frisar que sendo este um estudo de carácter exploratório, as conclusões que daí possam advir serão somente aplicáveis a este contexto em estudo.

2.1- Perfil dos inquiridos

Damos início à apresentação dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário com o objectivo de caracterizar a população em estudo, uma vez que as suas perspectivas e representações acerca da temática da indisciplina escolar podem variar de acordo com o seu perfil pessoal e profissional. Identificamos por isso, nomeadamente o sexo, idade, tempo de serviço, situação profissional, formação académica, nível de ensino que lecciona, número de turmas, distancia casa/escola e se manifestam ou não intenção de mudar de escola.

Desta forma, nesta população, 22 indivíduos inquiridos são do sexo masculino, o que perfaz uma percentagem de 21,8%, e 43 indivíduos são do sexo feminino (78,2% dos inquiridos). É portanto uma escola onde o corpo docente é maioritariamente feminino o que vai de encontro ao panorama nacional das nossas escolas.

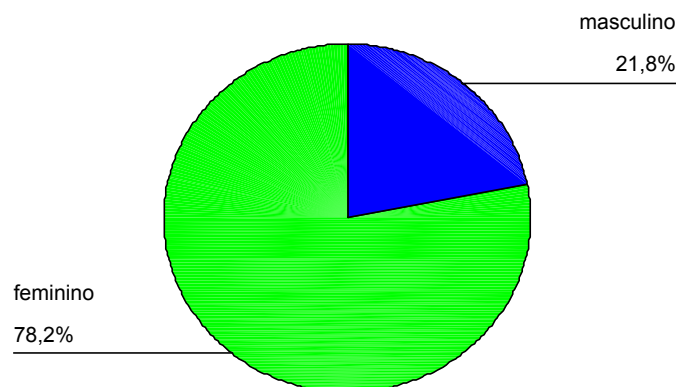


Gráfico n° 1- Sexo dos inquiridos

Relativamente à faixa etária da população em estudo, através do gráfico n° 2 verificamos que ela se distribui de forma não similar nos diferentes intervalos. Assim, o intervalo etário com maior percentagem em que se situam os inquiridos é a partir de 50 anos de idade o que lhe corresponde uma percentagem de 23,6%, seguido do intervalo entre 41 e 45 anos que atinge uma percentagem de 21,8%. Logo de seguida aparece o intervalo etário entre os 46 e os 50 anos, (18,2%) seguido do intervalo entre 26 e 30 anos (14,5%).

Em penúltimo lugar surge o intervalo entre os 36 e os 40 anos (12,7%) e finalmente o intervalo entre os 31 e os 35 anos com uma percentagem de 9,1%.

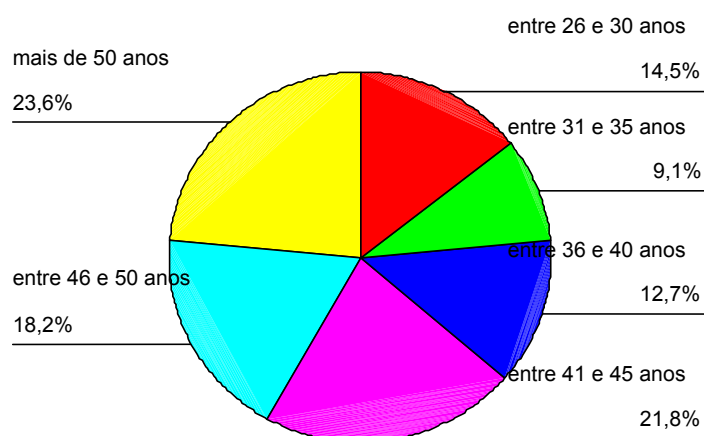


Gráfico n° 2- Idade dos inquiridos

Pela análise do gráfico nº 3 retiramos a ideia que o corpo docente possui uma longa experiência profissional atendendo a que os intervalos etários mais representativos atingem uma percentagem de 29,1% onde se incluem os professores que possuem entre 16 e 25 anos de serviço, empatado com o intervalo dos docentes com mais de 26 anos de serviço. Logo de seguida aparece o intervalo dos docentes com tempo de serviço compreendido entre os 6 e os 15 anos (32,7%) e por último os docentes com tempo de serviço até 5 anos (7,3%).

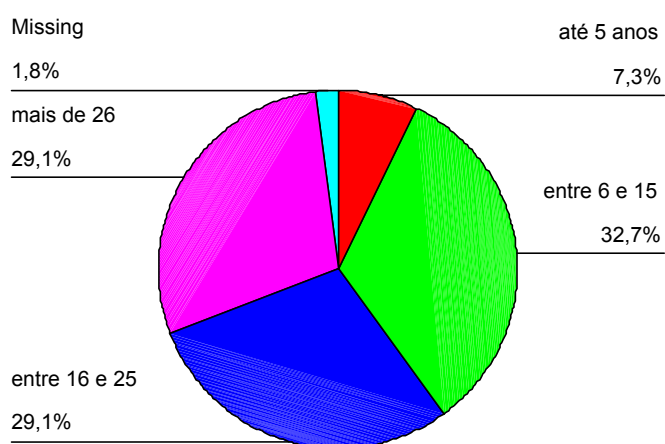


Gráfico nº 3 – Tempo de serviço em anos

Com base no regime jurídico de vinculação do pessoal docente¹, os inquiridos foram distribuídos do seguinte modo: 60,0% pertencem ao quadro de escola, 25,5% ao quadro de zona pedagógica e os restantes 7,3% são docentes contratados a termo certo.

¹ Regime homologado pelo Decreto-lei nº 139-A/90, de 28 de Abril.

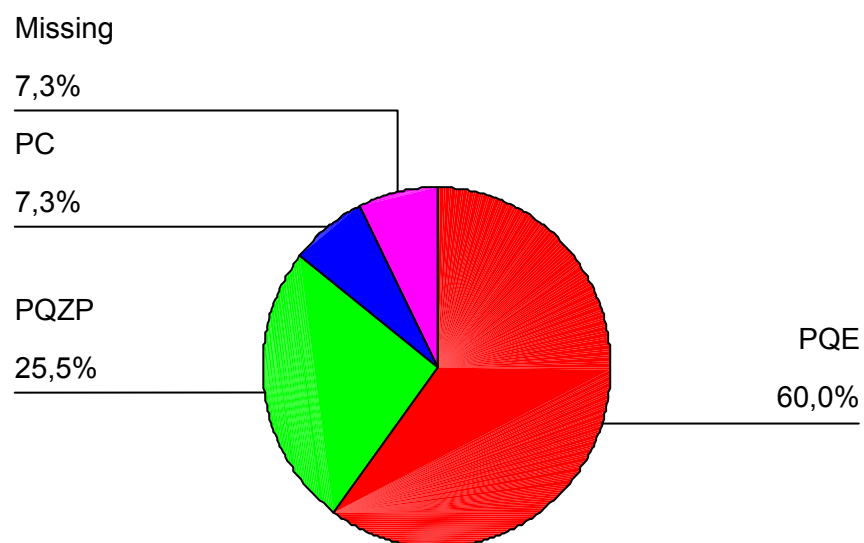


Gráfico nº 4 – Situação profissional

A distribuição dos inquiridos pela formação académica revela que a maioria possui o grau de licenciatura (83,6%), seguindo-se os mestrados com 10%, pós graduações (3,6%) e por último os DESE/CESE com 1,8%.

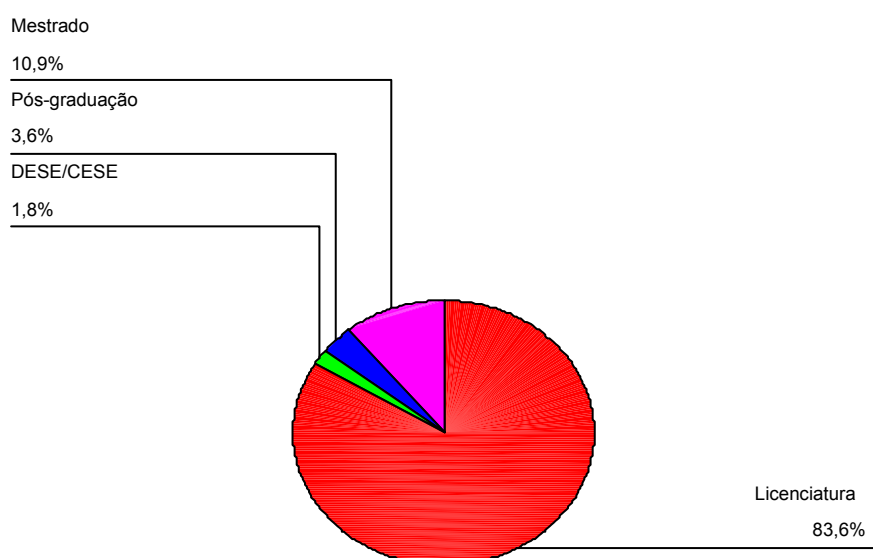


Gráfico nº 5 – Formação académica

Pela análise do gráfico nº 6 verificamos que a maior parte dos professores inquiridos lecciona o 2º CEB (54,6%), seguindo-se aqueles que leccionam o 3º CEB (43,6%).

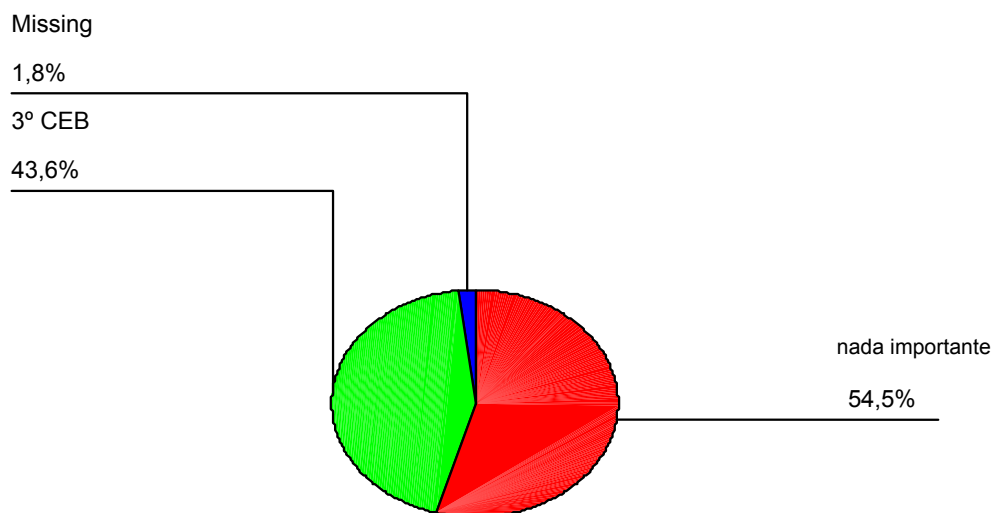


Gráfico nº 6 – Nível de ensino

O gráfico nº 7 revela que a maior parte dos inquiridos leccionam entre 3 e 5 turmas ao que corresponde uma percentagem de 65,5%, seguindo-se aqueles que possuem mais de 6 turmas (23,6%). Apenas 9,1 % dos docentes inquiridos responderam ter até 2 turmas.

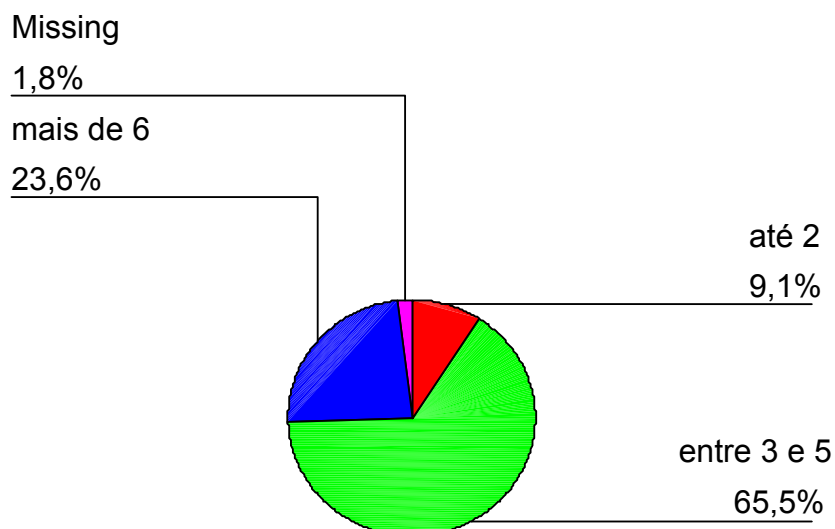


Gráfico nº 7 – Número de turmas leccionadas

Como se pode constatar com a observação do gráfico nº 8, 36,4% dos professores inquiridos residem a mais de 10 km da escola e 30,9 % habita entre 6 a 10 Km, 25,5% reside entre 2 a 5 Km e por último somente 7,3 % reside até 1 Km da escola.

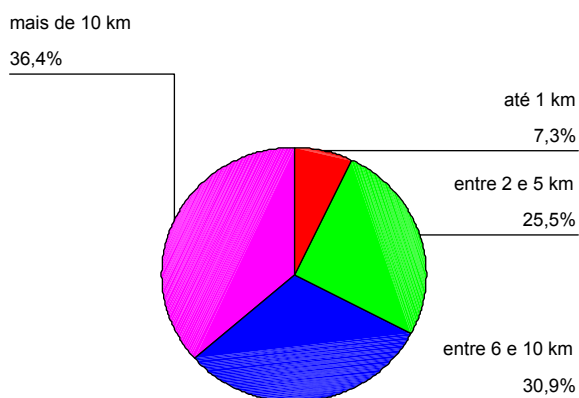


Gráfico nº 8 – Distância à escola

Ao observar o gráfico nº 9, verifica-se que os respondentes na sua maioria não tencionam mudar de estabelecimento de educação 52,7%, sendo que 40% manifestam essa vontade.

tenciona mudar de escola

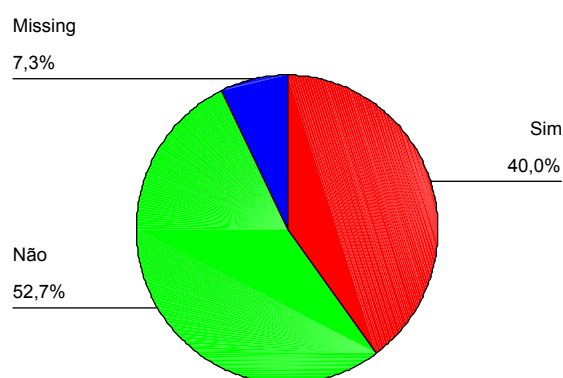


Gráfico nº 9 – Intenção de mudar de escola

Com o intuito de perceber se a população deste estudo conhece o Projecto Educativo, verificamos que a esmagadora maioria responde afirmativamente (89,1%). Apenas 7,3% respondem negativamente.

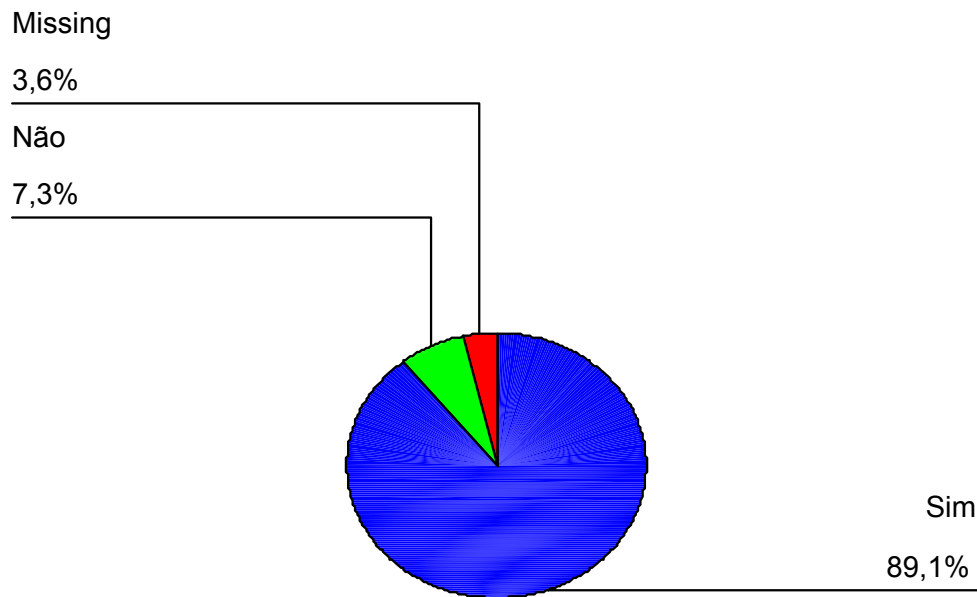


Gráfico nº 10 – Conhecimento do Projecto Educativo

Por sua vez, o Regulamento Interno parece ser conhecido pela esmagadora maioria dos inquiridos (96,4%). Apenas 3,6% afirmam não conhecer o Regulamento Interno.

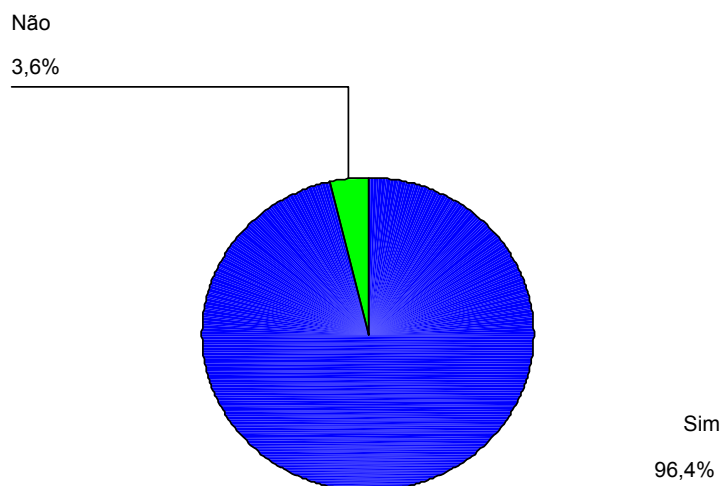


Gráfico nº 11 – Conhecimento do Regulamento Interno

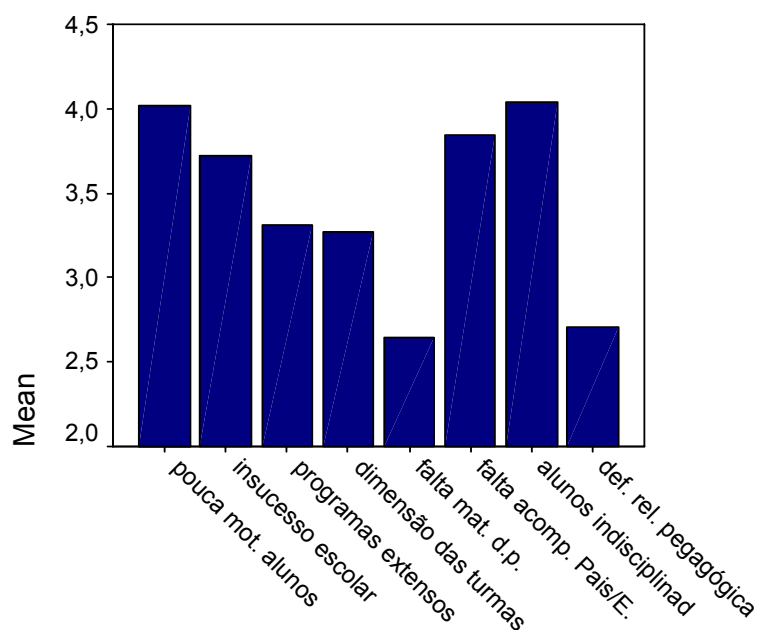
Em **jeito de síntese**, nesta população em estudo, o intervalo etário mais predominante compreende os docentes com mais de 50 anos (23,6%). São maioritariamente do sexo feminino (78,2%), têm como habilitações académicas a licenciatura (83,6%), pertencem ao quadro de escola (60,0%), contam com uma larga experiência profissional, 29,1% possuem mais de 26 anos de serviço empatando em percentagem com aqueles que possuem entre 16 e 25 anos de carreira profissional. São professores que leccionam maioritariamente o 2º CEB (54,5%) entre 3 e 5 turmas (65,5%). Apesar de 36,4% residir a mais de 10 Km do estabelecimento de ensino, 52,7% não manifesta qualquer intenção em mudar de estabelecimento de educação.

2.2- Representações dos docentes acerca da indisciplina escolar

Pretendemos conhecer as representações que os professores possuem acerca do fenómeno da indisciplina escolar. Para tal apresentam-se e descrevem-se variáveis dependentes relacionadas com temática em estudo. Os valores da escala apresentados dizem respeito à média das respostas.

Numa primeira análise facilmente nos apercebemos que os factores que mais afectam a actividade pedagógica diária dos professores são de facto a indisciplina escolar e a pouca motivação dos alunos, os quais apresentam uma média de resposta que representa afectar bastante a actividade pedagógica diária. O tema central do nosso estudo aparece reforçado pela investigação empírica que ajuda a validar a ideia de que a indisciplina é um dos factores mais influenciadores sob o ponto de vista negativo, do processo ensino aprendizagem. Outro factor bastante apontado é a falta de acompanhamento dos pais/encarregados de educação bem como o insucesso escolar.

Os programas extensos, a dimensão das turmas assim como uma relação pedagógica deficiente revelaram afectar pouco a actividade pedagógica diária. O factor que menos parece ter influência na actividade pedagógica é a falta de materiais pedagógicos.



Escala: 1 não afecta; 2 afecta pouco; 3 afecta; 4 afecta bastante e 5 afecta muito

Gráfico nº 12 – Factores que mais afectam a actividade pedagógica diária

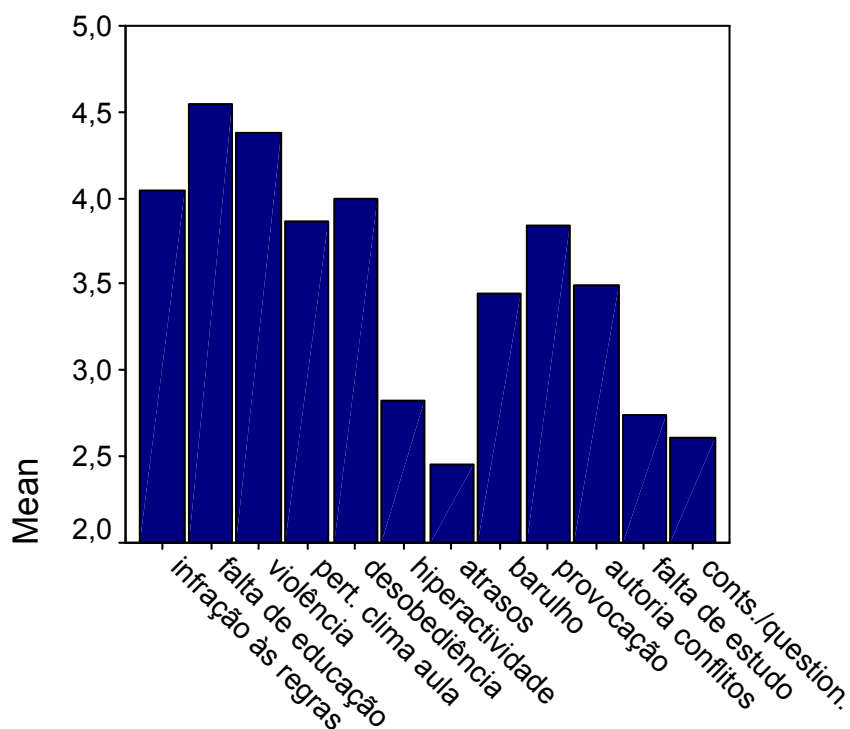
Quando tentamos perceber o que melhor se aplica ao conceito de indisciplina dos dados recolhidos verificamos, que “a falta de educação” surge como o factor que melhor caracteriza esta problemática. A sua média de respostas aplica-se muito ao conceito de indisciplina.

Imediatamente a seguir surge-nos a violência com uma média muito próxima do primeiro factor. A infracção às regras e desobediência apresentam uma média de respostas que evidenciam claramente que estes factores se aplicam bastante a este conceito. A perturbação do clima de aula e a provocação são factores que também se aplicam, uma vez que a média de respostas evidenciam esses valores.

A “autoria dos conflitos” e “o barulho” surgem com uma média inferior mas que traduzem significativamente a sua relação com o conceito de indisciplina.

O que parece aplicar-se pouco a este conceito são de facto os atrasos, a contestação/questionamento, a falta de estudo e a hiperactividade.

Independentemente de todos eles contribuir para a indisciplina escolar, uns mais do que outros acabam por agravá-la.

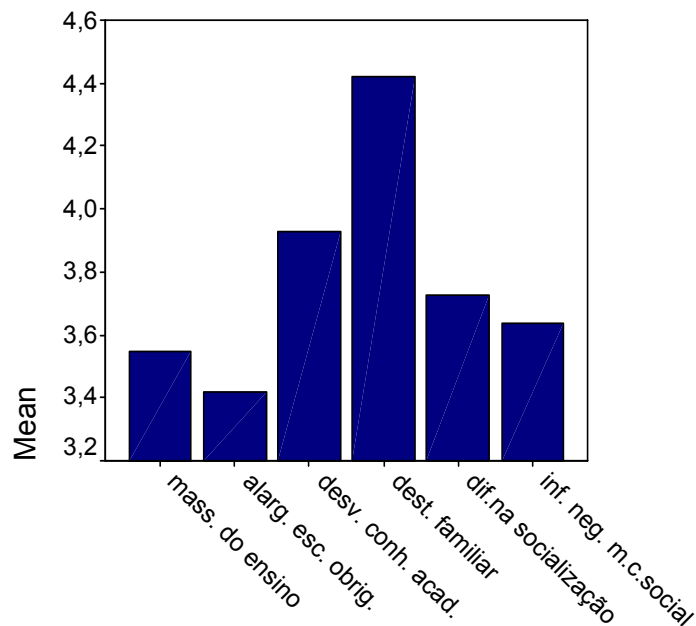


Escala: 1 não se aplica; 2 aplica-se pouco; 3 aplica-se; 4 aplica-se bastante e 5 aplica-se muito

Gráfico nº 13 – Factor que melhor se aplica ao conceito de indisciplina

No intuito de irmos ao encontro daquilo que pode contribuir para o surgimento da indisciplina e que aparenta ter mais importância, optamos por subdividir as possíveis causas em três vertentes: factores exógenos, factores endógenos e factores intrínsecos à escola.

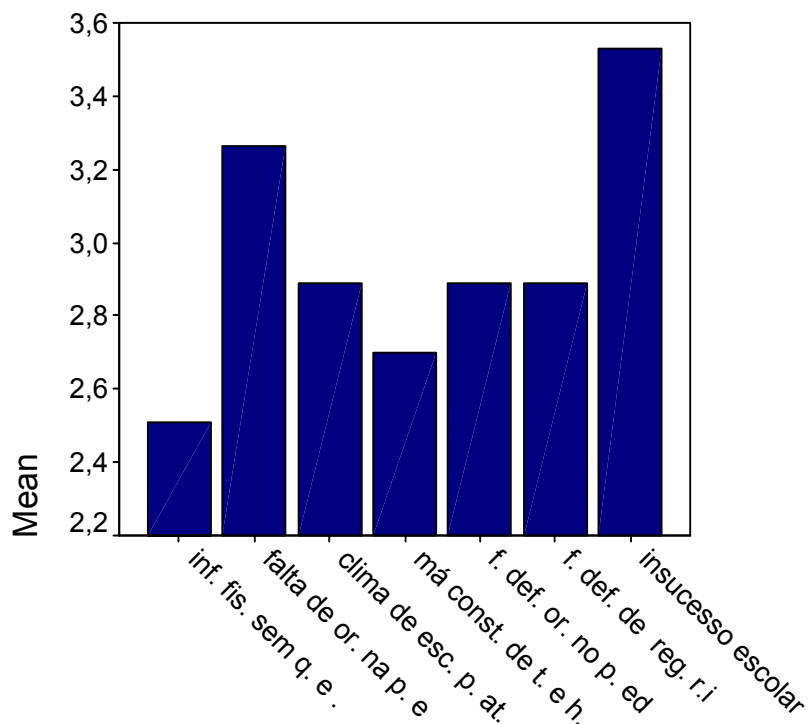
O gráfico nº 14 apresenta a destruturação familiar como uma das causas mais importantes para o surgimento da indisciplina, com uma média de respostas a evidenciar esse valor. A desvalorização do conhecimento académico, a dificuldade na socialização e a influência negativa dos meios de comunicação social parecem ter relação com o surgimento da indisciplina embora evidenciem médias de resposta muito inferiores o que traduzem uma certa importância. Aquilo que pouca importância parece ter a julgar pelos dados recolhidos é o alargamento da escolaridade obrigatória, bem como a massificação do ensino.



Escala: 1 nada importante; 2 pouco importante; 3 importante; 4 bastante importante e 5 muito importante

Gráfico nº 14 – Factores exógenos à escola que contribuem para a indisciplina

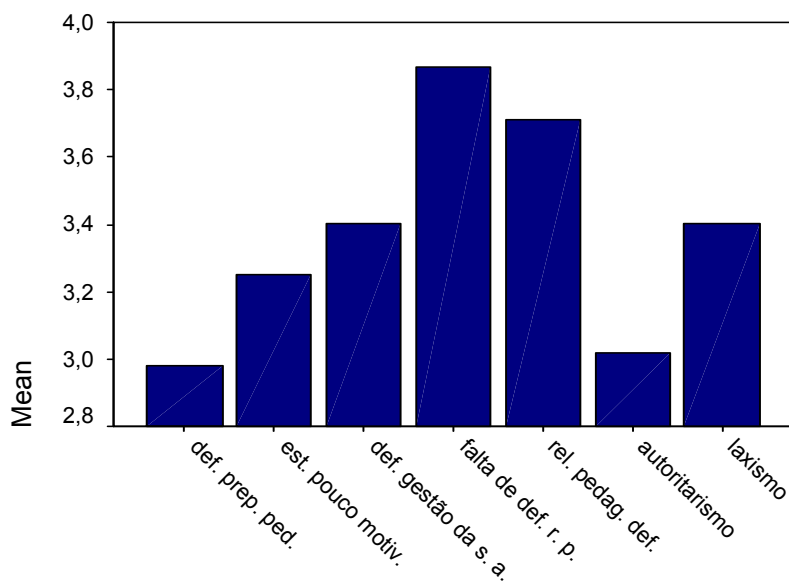
Do estudo do gráfico nº 15 concluímos que dentro dos factores endógenos à escola aqueles que mais importância têm para o aparecimento da indisciplina é o insucesso escolar, logo seguido da falta de organização na política educativa. Os factores que evidencia ter pouca importância são as infra-estruturas físicas sem qualidade e a má constituição de turmas e horários.



Escala: 1 nada importante; 2 pouco importante; 3 importante; 4 bastante importante e 5 muito importante

Gráfico nº 15 – Factores endógenos à escola que contribuem para a indisciplina

Da observação do gráfico nº 16 e que diz respeito às causas intrínsecas à escola para o aparecimento da indisciplina, verificamos que a falta de definição das regras e papeis, bem como uma relação pedagógica deficiente ocupam os lugares cimeiros daquilo que pode ser referenciado como factores com importância para o aparecimento de indisciplina. Como factores importantes aparecem referenciados o laxismo, a deficiente relação pedagógica e as estratégias pouco motivadoras. Como factores com pouca importância podemos inferir a deficiente preparação pedagógica e o autoritarismo.



Escala: 1 nada importante; 2 pouco importante; 3 importante; 4 bastante importante e 5 muito importante

Gráfico nº 16 – Factores intrínsecos à escola que contribuem para a indisciplina

Pela análise do gráfico nº 17, podemos inferir que 50,9% dos professores consideram deparar-se às vezes com casos de indisciplina na sala de aula. 29,1 % referem que se deparam muitas vezes, e 5,5% referem mesmo que se deparam sempre com esta problemática. Apenas 12,7% responderam raramente e 1,8% nunca..

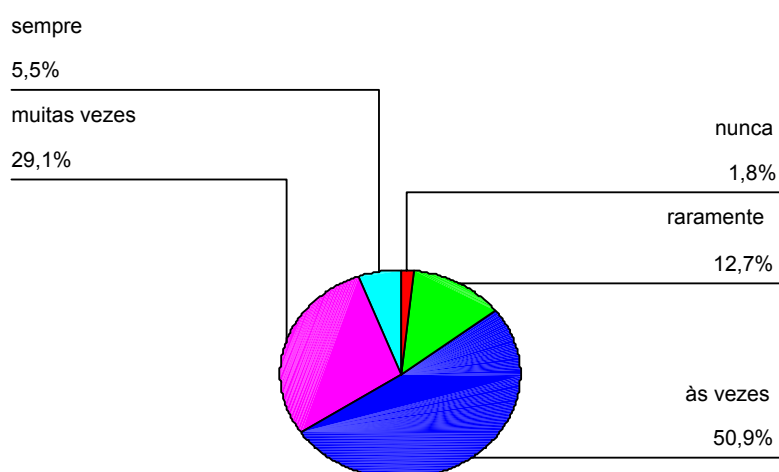


Gráfico nº 17 – Frequência de casos de indisciplina

Quando tentamos traçar o cenário da evolução da indisciplina escolar ao longo da carreira profissional dos inquiridos, verificamos que 61,8% dos docentes referiram que esta problemática aumentou. 29,1% referem mesmo que aumentou exageradamente, enquanto que 3,6 % referem que estagnou e 1,8 % indicam que diminuiu!

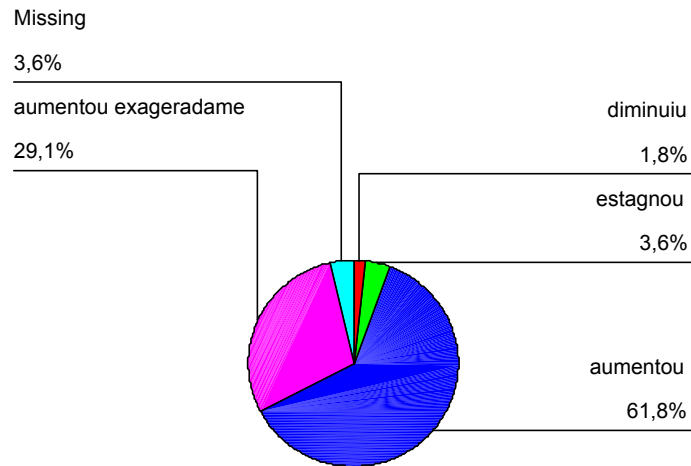
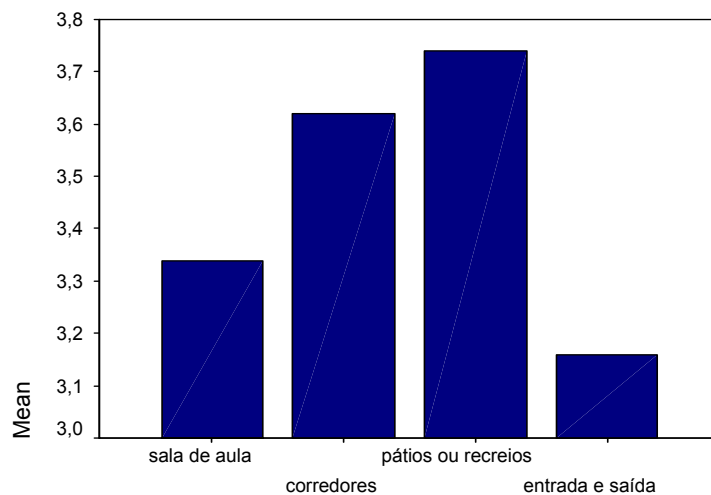


Gráfico n.º 18 – Evolução da indisciplina escolar

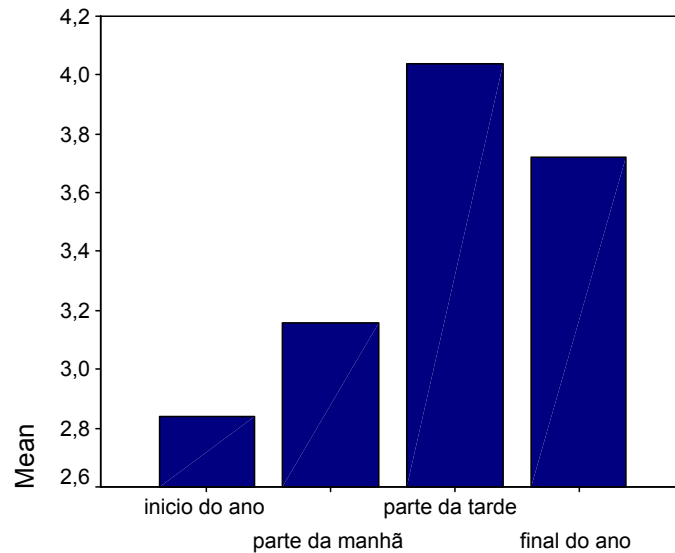
Através da análise do gráfico n.º 19 podemos concluir que é nos pátios e recreios que mais se evidenciam os conflitos, seguido dos corredores e sala de aula. A entrada e saída da aula é onde menos se evidenciam os conflitos



Escala: 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 muitas vezes e 5 sempre

Gráfico n.º 19 – Locais dos comportamentos indisciplinados

Com leitura do gráfico seguinte, facilmente constatamos que a parte da tarde é onde habitualmente acontecem os conflitos, assim como o final do ano é a época mais crítica para o surgimento destes. A parte da manhã e o início do ano apresentam uma média de respostas que nos indicam pouca frequência de conflitos nestas alturas.

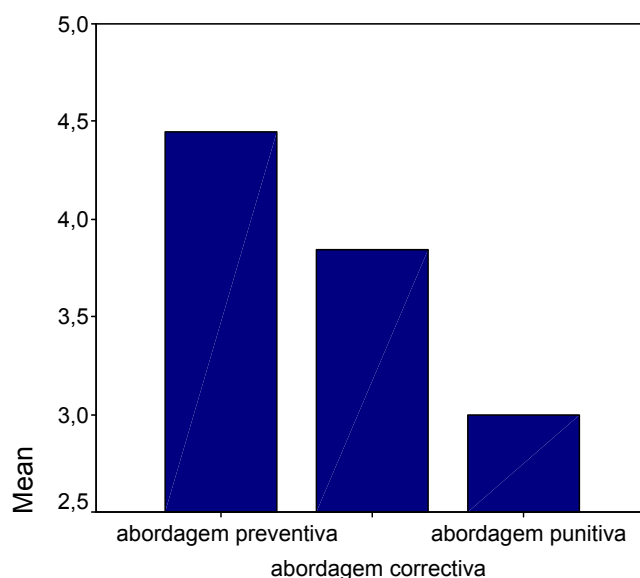


Escala: 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 muitas vezes e 5 sempre

Gráfico nº 20 – Período dos comportamentos indisciplinados

2.3 - Impacto/reflexo da indisciplina na actividade docente

No sentido de se conhecer o impacto/reflexo da indisciplina na actividade docente, os professores foram questionados relativamente ao tipo de abordagem que mais utilizam para a resolução dos problemas. Através da análise do gráfico nº 21 facilmente concluímos que é abordagem preventiva que é mais utilizada, seguida da abordagem correctiva. A abordagem punitiva é aquela que é menos utilizada.



Escala: 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 muitas vezes e 5 sempre

Gráfico nº 21 – Abordagem utilizada

Outra questão que lhes foi colocada tem a ver com a sua postura na sala de aula perante as infracções disciplinares dos alunos relacionadas com a violação dos seus deveres previstos no art. 15º do Estatuto do Aluno Não Superior e do Regulamento Interno da escola. Das respostas obtidas e através do gráfico nº 22, verificamos que os docentes na grande maioria das vezes conversam com os alunos no momento da infracção para além de manterem o controle. A média de respostas indica-nos que muitas vezes aguardam o fim da aula para conversar com o aluno sozinho, participam o ocorrido ao director de turma, entre outras. O que menos fazem é perder a postura e ignorar a situação

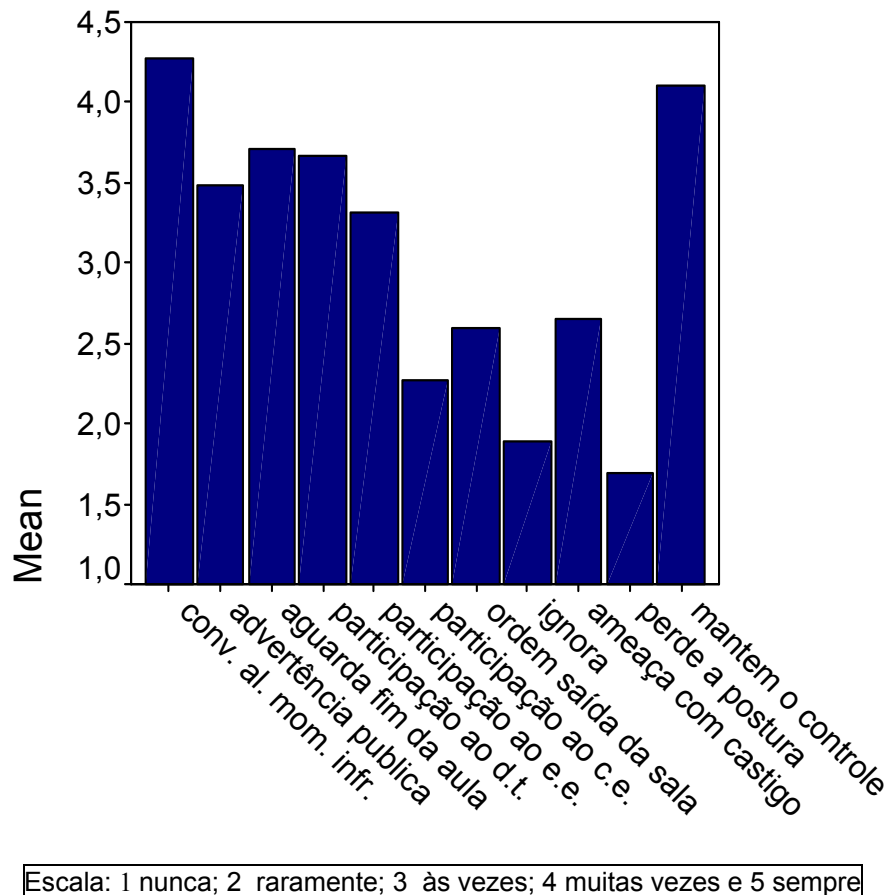
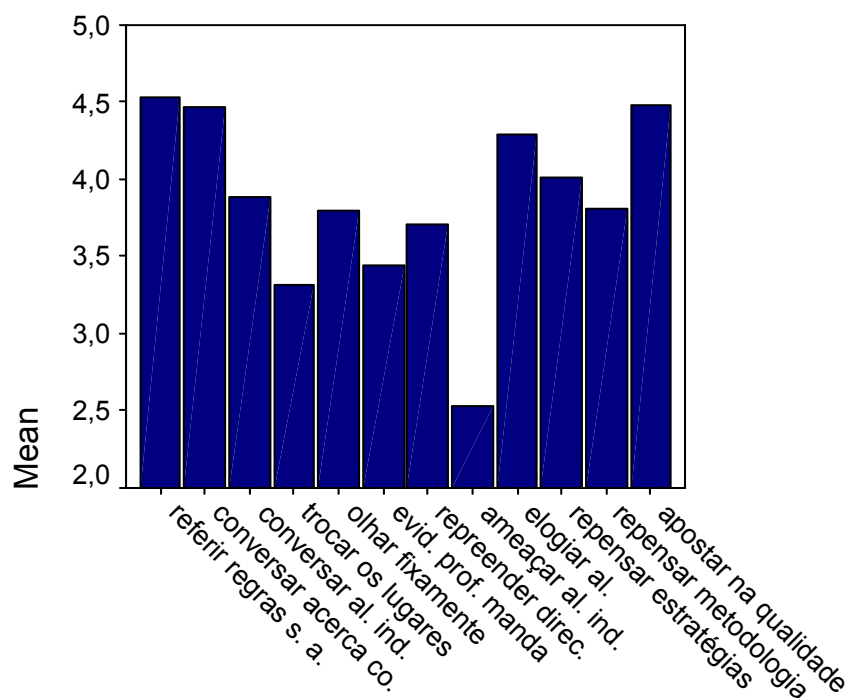


Gráfico nº 22 – Postura dos docentes perante as infracções disciplinares

Da análise do gráfico que se segue, podemos inferir sobre a frequência da utilização de estratégias para a construção da disciplina escolar. Deste modo, verificamos que a média das respostas indica-nos que os docentes quase sempre apostam na relação pedagógica; referem claramente as regras na sala de aula; conversam com os alunos acerca do comportamento e elogiam-no no momento de um comportamento mais adequado. Muitas vezes repensam estratégias, metodologias, olham fixamente o aluno indisciplinado e repreendem-no. O que raramente fazem é ameaçar o aluno indisciplinado.



Escala: 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 muitas vezes e 5 sempre

Gráfico nº 23 – Frequência da utilização de estratégias

Quisemos perceber se os docentes se sentem incapazes de resolver ou minimizar os problemas disciplinares mediante as estratégias que utilizam. Pela análise do seguinte gráfico, apercebemo-nos que 47,3% dos professores, às vezes, sentem-se incapazes de minimizar/resolver os problemas; somente uma minoria refere nunca se sentir incapaz (9,1%). Uma percentagem deveras preocupante.

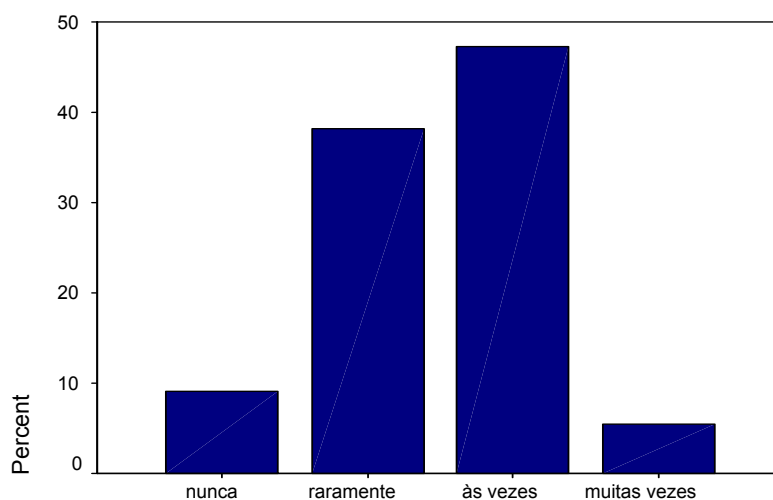
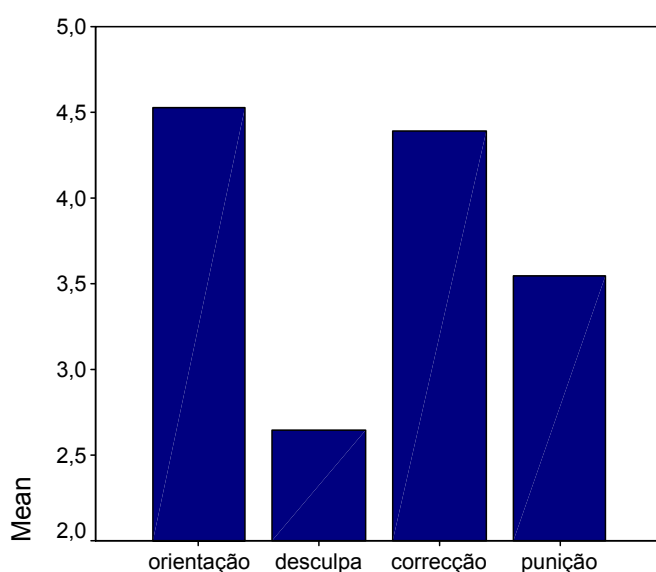


Gráfico nº 24 – Incapacidade de resolução dos problemas disciplinares

2.4- Representações dos docentes acerca dos meios/formas de minimização da indisciplina escolar

Pretendemos conhecer as representações dos professores sobre a forma como estes encaram o processo de minimização da indisciplina. Assim, solicitados a pronunciarem-se sobre esta questão, através da análise do gráfico nº 25, podemos inferir que a orientação surge em primeiro lugar, logo seguido de correcção. A punição é referenciada como média de respostas como às vezes. O que menos precisam é de desculpa.



Escala: 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 muitas vezes e 5 sempre

Gráfico nº 25 – Abordagem necessária à minimização da indisciplina

Uma vez interrogados sobre a importância da relação pedagógica no processo ensino aprendizagem (gráfico nº 26), a esmagadora maioria caracterizou-a como fundamental (83,6%).

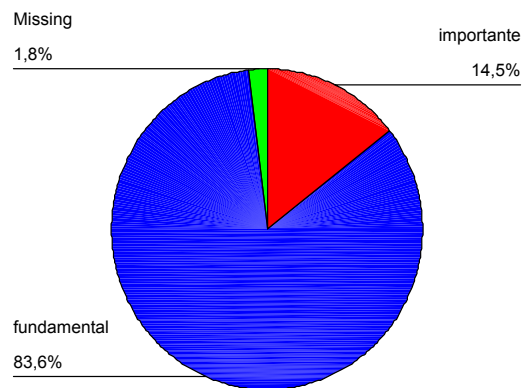


Gráfico n° 26 – Importância da relação pedagógica

Quisemos também saber se os inquiridos consideram importante a definição clara das regras na sala de aula. As conclusões são evidentes. 96,4% consideram sempre importante efectuar essa definição.

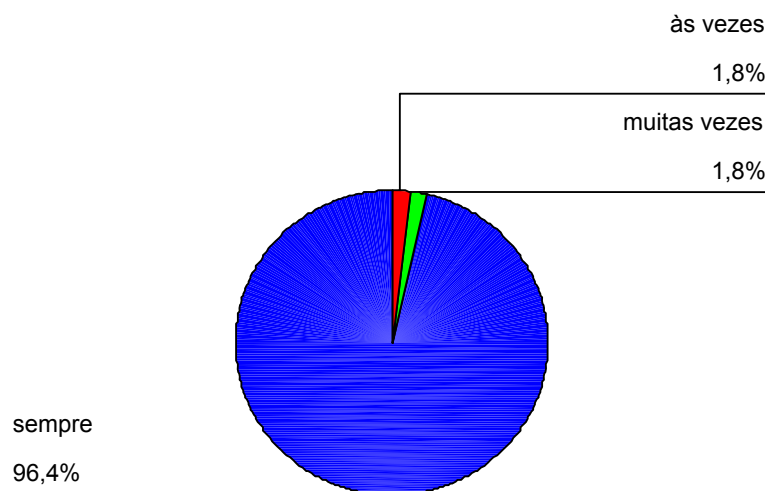


Gráfico n° 27 – Importância da definição de regras

Quando procuramos saber se a definição das regras era feita conjuntamente com os alunos, (gráfico n° 28) concluímos que a esmagadora maioria o faz (90.9%). Somente 1,8% refere às vezes.

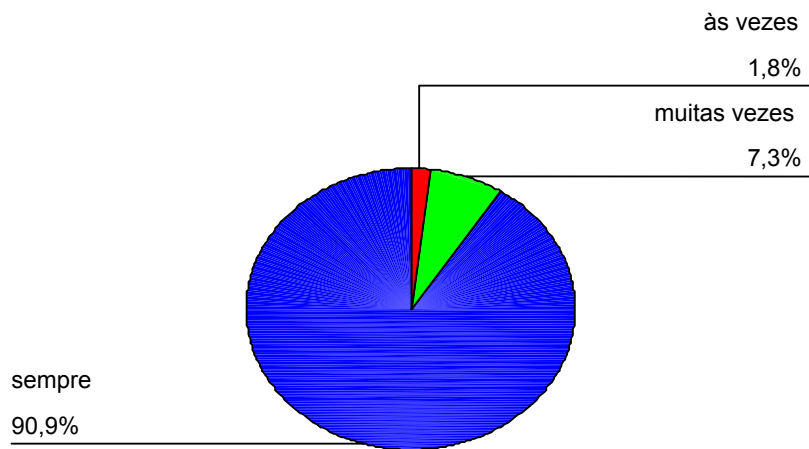


Gráfico nº 28 – Definição das regras conjuntamente com os alunos

Quando inquiridos acerca da importância do Regulamento Interno, verificamos que 58,2% considera este documento fundamental para a construção da disciplina escolar, 36,4% consideram-no importante e somente 5,5% o consideram mais ou menos importante.

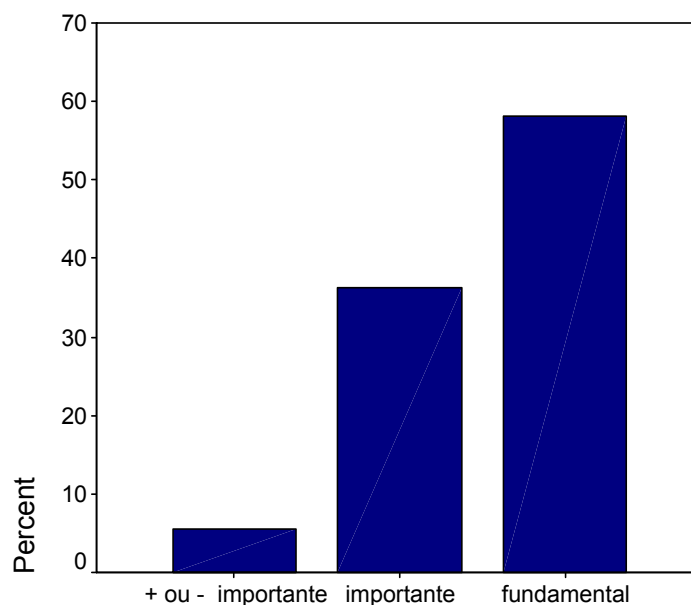


Gráfico nº 29 – Importância do Regulamento Interno na construção da disciplina escolar

Do estudo do gráfico nº 30, relativo à importância do Projecto Educativo, verificamos que 60,0% considera este documento importante para a construção da disciplina escolar, 34,5% consideram-no fundamental e somente 1,8% o consideram mais ou menos importante, pouco importante (1,8%) e nada importante 1.8%.

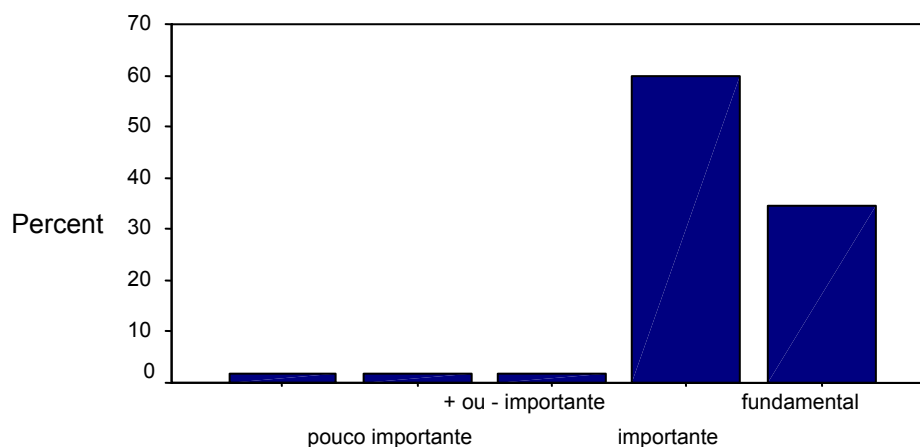


Gráfico nº 30 – Importância do Projecto Educativo na construção da disciplina escolar

Relativamente à importância da participação/envolvimento e comunicação dos Pais/Enc. Educação para a construção da disciplina escolar facilmente concluímos que a esmagadora maioria respondeu afirmativamente. 98,2%. Somente 1,8 % respondeu negativamente.

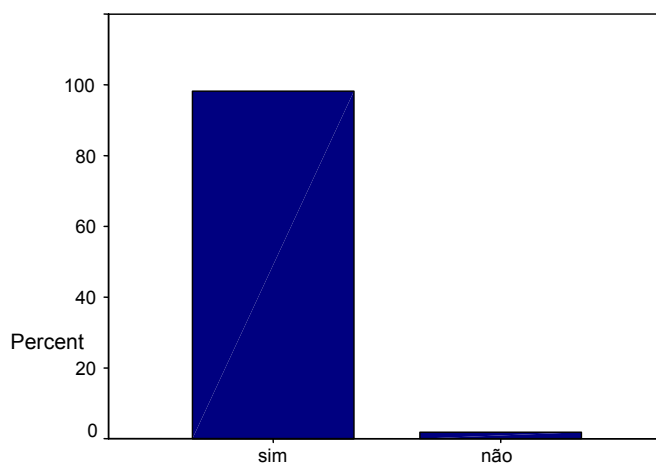


Gráfico nº 31 – Importância da participação/envolvimento e comunicação dos Pais/Enc. Educação

Com a observação do gráfico nº 32, constatamos que 43,6% dos inquiridos consideram a formação dos professores fundamental, 41,8% acham-na importante, 10,9% mais ou menos importante e 1,8% pouco importante.

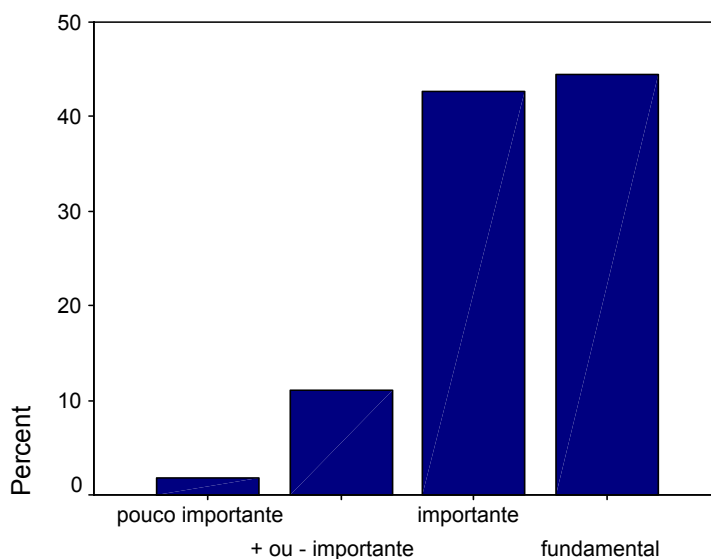


Gráfico nº 32 – Importância da formação dos professores na construção da disciplina escolar

Através do gráfico nº 33 inferimos que o perfil do Presidente do Conselho Executivo é fundamental na construção da disciplina escolar (54,5%); 40% consideram-no importante e somente 1,8% referiram ser pouco importante o seu perfil, bem como os que consideram mais ou menos importante.

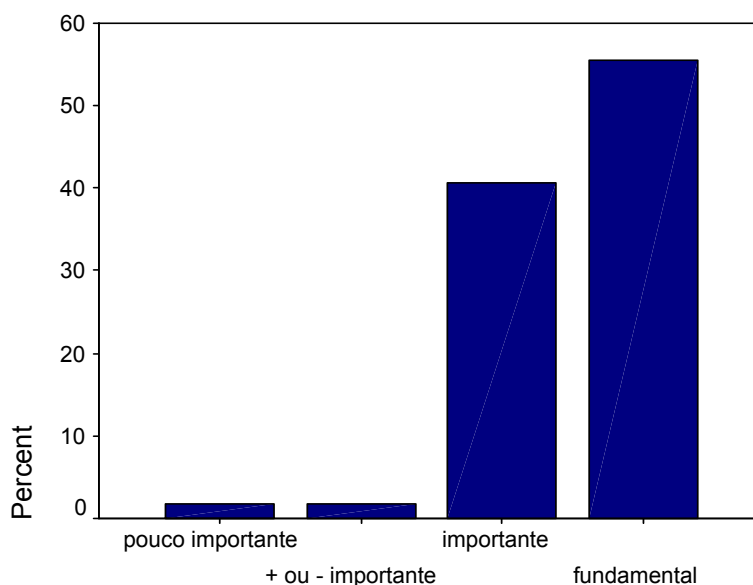


Gráfico nº 33 – Importância do perfil do Presidente do Conselho Executivo na construção da disciplina escolar

3- Cruzamentos de variáveis independentes/dependentes

Uma vez apresentados e descritos os resultados referentes ao questionário, colocamos em evidencia alguns quadros de frequências nos quais se comparam variáveis independentes com variáveis dependentes. Sob a forma de quadros verificaremos a análise de variáveis qualitativas em quadros de contingência (crosstabs).

Assim, procedemos ao cruzamento da variável independente sexo com a frequência de incapacidade de resolução de problemas disciplinares.

Através da observação do quadro nº 2 verificamos que apesar dos inquiridos na sua grande maioria serem do sexo feminino, existe uma predominância deste sexo, para a incapacidade de resolução dos problemas disciplinares, talvez pelos alunos transportarem de suas famílias um maior respeito pela figura masculina.

		Nunca	Raramente	Às vezes	Mt vezes	Total
Sexo	Masculino	2	5	3	2	12
	Feminino	3	16	23	1	43
		5	21	26	3	55

Quadro nº 2 – Cruzamento da variável sexo com a variável incapacidade de resolução dos problemas disciplinares

Do estudo do quadro nº 3 podemos referir que a formação académica não interfere na incapacidade de resolução dos problemas disciplinares, tendo em consideração que independentemente da formação possuída todos eles revelam ter às vezes ou raramente, incapacidade para resolver a problemática.

Formação Académica	Nunca	Raramente	Às vezes	Mt vezes	Total
Licenciatura	4	18	21	3	46
Dese/Cese		1			1
Pós-graduação	1		1		2
Mestrado		2	4		6
Total	5	21	26	3	55

Quadro nº 3 – Cruzamento da variável formação académica com a variável incapacidade de resolução dos problemas disciplinares

Já a análise do quadro nº 4 sugere-nos que o tempo de serviço não se relaciona com a incapacidade de resolução dos problemas disciplinares. É uma variável que afecta tanto os docentes mais novos como aqueles que contam com uma carreira profissional longa.

Tempo de serviço	Nunca	Raramente	Às vezes	Mt vezes	Total
Até 5 anos		2	2		4
Entre 6 e 15	4	6	7	2	19
Entre 16 e 25		7	9		16
Mais de 26	1	5	9	1	16
Total	5	20	27	3	55

Quadro nº 4 – Cruzamento da variável tempo de serviço com a variável incapacidade de resolução dos problemas disciplinares

Com o cruzamento das duas variáveis apresentadas no quadro nº 5 constatámos que embora a formação académica maioritariamente possuída seja a licenciatura, os inquiridos de uma forma geral consideram fundamental/importante a formação dos professores como forma de resolução dos problemas disciplinares.

Formação Académica	Pouco importante	+/- Importante	Importante	Fundamental	Total
Licenciatura	1	5	19	21	46
Dese/Cese		1	1		1
Pós-graduação			2		2
Mestrado		1	1	4	6
Total	1	6	23	25	55

Quadro nº 5 – Cruzamento da variável formação académica com a variável importância da formação dos professores para a minimização dos problemas disciplinares

Observando o quadro nº 6 constatamos que lidar com alunos indisciplinados tanto afecta os docentes mais novos como aqueles que contam com uma larga experiência profissional.

Tempo de serviço	Não afecta	Afecta pouco	afecta	Afecta bastante	Afecta muito	Total
Até 5 anos			1	2	2	5
Entre 6 e 15			3	7	8	18
Entre 16 e 25		2	3	6	5	16
Mais de 26	1		4	3	8	16
Total	1	2	11	18	23	55

Quadro nº 6 – Cruzamento da variável tempo de serviço com a variável lidar com alunos indisciplinados

Relativamente à variável independente tempo de serviço, observável no quadro nº 7, podemos inferir que a perturbação do clima de aula tanto afecta os professores mais novos como os do meio da carreira, bem como que contam com mais experiência profissional.

Tempo de serviço	Afecta pouco	afecta	Afecta bastante	Afecta muito	Total
Até 5 anos	1	1	1	1	4
Entre 6 e 15	3	1	9	4	17
Entre 16 e 25		8	6	4	16
Mais de 26		3	7	6	16
Total	4	13	23	15	55

Quadro nº 7– Cruzamento da variável tempo de serviço com a variável perturbação do clima da aula

O estudo do quadro nº 8 revela que a indisciplina aumentou tanto na perspectiva dos docentes com menos tempo de serviço como para aqueles com mais anos de carreira, tendo em atenção que existem intervalos etários com maiores frequências.

Tempo de serviço	Diminuiu	Estagnou	Aumentou	Aumentou exageradamente	Total
Até 5 anos			2	1	3
Entre 6 e 15	1	2	10	6	19
Entre 16 e 25			11	6	17
Mais de 26			10	6	16
Total	1	2	33	19	55

Quadro nº 8 – Cruzamento da variável tempo de serviço com a evolução da indisciplina escolar

Ao atentarmos no gráfico nº 9 podemos referir que o tempo de serviço não interfere no que concerne à importância atribuída à relação pedagógica. Tanto uns como outros a consideram fundamental, independentemente de existirem frequências diferentes nos intervalos dos anos de carreira.

Tempo de serviço	Importante	Fundamental	Total
Até 5 anos	1	3	4
Entre 6 e 15	1	17	18
Entre 16 e 25	4	13	17
Mais de 26	2	14	16
Total	8	47	55

Quadro nº 9 – Cruzamento da variável tempo de serviço com a importância da relação pedagógica

Com o estudo do quadro nº 10 verificamos que independentemente dos anos de serviço, os professores consideram existir necessidade de orientação no caso dos alunos indisciplinados.

Tempo de serviço	Às vezes	Mt vezes	Sempre	Total
Até 5 anos	1	2	1	7
Entre 6 e 15	2	2	14	18
Entre 16 e 25		9	8	17
Mais de 26		6	10	16
Total	3	19	33	55

Quadro nº 10 – Cruzamento da variável tempo de serviço com a necessidade de orientação

Através do quadro nº 11 inferimos que os professores mais novos são aqueles que mais consideram que os alunos indisciplinados nunca precisam de desculpa, enquanto que aqueles que têm mais tempo de serviço consideram a desculpa com maior frequência.

Tempo de serviço	Nunca	Raramente	Às vezes	Mt vezes	Sempre	Total
Até 5 anos	2		2			4
Entre 6 e 15	4	2	8	1		15
Entre 16 e 25	5	4	9	2	1	21
Mais de 26	2	3	8	2		15
Total	13	9	27	5	1	55

Quadro nº 11 – Cruzamento da variável tempo de serviço com a necessidade de desculpa

Com o estudo do quadro nº 12 apercebemo-nos, que o tempo de serviço dos professores não tem relação directa com o facto destes considerarem que os alunos indisciplinados necessitam de correcção. As impressões são também elas variadas.

Tempo de serviço	Às vezes	Mt vezes	Sempre	Total
Até 5 anos		2	2	4
Entre 6 e 15	2	9	8	19
Entre 16 e 25		9	7	16
Mais de 26		7	9	16
Total	2	27	26	55

Quadro nº 12 – Cruzamento da variável tempo de serviço com a necessidade de correcção

Na análise do quadro nº 13 podemos inferir mais uma vez, que o tempo de serviço dos professores não tem relação directa com o facto destes considerarem que os alunos indisciplinados necessitam de punição, obviamente dependendo da gravidade.

Tempo de serviço	Às vezes	Mt vezes	Sempre	Total
Até 5 anos		2	2	4
Entre 6 e 15	2	9	8	19
Entre 16 e 25		9	7	16
Mais de 26		7	9	16
Total	2	27	26	55

Quadro nº 13 – Cruzamento da variável tempo de serviço com a necessidade de punição

Já a análise do quadro nº 14 sugere-nos que quem conhece o Projecto Educativo considera-o um documento importante/fundamental para a construção da disciplina escolar. Mesmo quem não conhece este documento considera-o igualmente importante/fundamental.

		Nada importante	+/- Importante	Importante	Fundamental	Total
Conhecimento do P.E.E.	Sim	1	1	31	18	51
	Não			2	2	4
	Total	1	1	33	20	55

Quadro nº 14 – Cruzamento da variável conhecimento do P.E.E. com a sua importância na construção da disciplina escolar

Pelo cruzamento da variável conhecimento do Regulamento Interno com a sua importância para a construção da disciplina escolar, verificamos que os docentes que o conhecem reconhecem-lhe importância e a maior parte chega a considerá-lo num documento fundamental. Mesmo aqueles que revelaram desconhecer o R.I. consideram-no fundamental.

		+/- Importante	Importante	Fundamental	Total
Conhecimento do R.I..	Sim	3	20	30	53
	Não			2	2
	Total	3	20	32	55

Quadro nº 15 – Cruzamento da variável conhecimento do R.I. com a sua importância na construção da disciplina escolar

4- Coeficiente de Correlação Spearman (Sig. 2-tailed)

Findada a apresentação dos quadros relativos aos cruzamentos de variáveis independentes e dependentes, apresentamos os resultados relativos ao coeficiente de correlação Spearman.

Optamos pela análise deste coeficiente de correlação, uma vez que permite medir a intensidade da relação entre variáveis ordinais.

Aplicando-se o coeficiente de correlação (quadro nº.16) a variáveis dependentes ordinais dentro dos valores de Spearman (Sig. 2-tailed) e considerando que há uma correlação significativa quando o valor é $\geq 0,05$ constatamos que as correlações mais significativas são a deficiente relação pedagógica/alunos indisciplinados, insucesso escolar/pouca motivação dos alunos (Sig. 2-tailed = 0,000), perturbação do clima de aula/deficiente relação pedagógica (Sig. 2-tailed = 0,001), infracção às regras/deficiente relação pedagógica, violência /infracção às regras, entre outras também significativas.

Matriz de correlação nº 1									
	Pouca motivação	Insucesso escolar	Falta de acompanhamento	Alunos indisciplinados	Deficiente relação pedagógica	Infracção às regras	Falta de educação	Violência	Perturbação do clima de aula
Pouca motivação	--								
Insucesso escolar	0,000	--							
Falta de acompanhamento	0,009	0,018	--						
Alunos indisciplinados	0,570	0,988	0,05	--					
Deficiente relação pedagógica	0,352	0,856	0,049	0,000	--				
Infracção às regras	0,754	0,258	0,134	0,003	0,002	--			
Falta de educação	0,924	0,379	0,201	0,050	0,850	0,093	--		
Violência	0,20	1,108	0,576	0,236	0,182	0,009	0,028	--	
Perturbação do clima de aula	0,043	0,03	0,244	0,014	0,001	0,073	0,275	0,028	--

Quadro nº 16 - Coeficiente de Spearman para factores que afectam a actividade pedagógica e factores que se aplicam ao conceito de indisciplina

Com a observação da matriz de correlação nº. 2 relativa aos factores causais da indisciplina exógenos à escola, verificamos que há uma correlação significativa entre a massificação do ensino/alargamento da escolaridade obrigatória bem como entre o alargamento da escolaridade obrigatória/destruturação familiar. Existe também correlação com significância entre a massificação do ensino/alunos indisciplinados, alargamento da escolaridade obrigatória/alunos indisciplinados. Finalmente podemos encontrar também correlação entre a massificação do ensino/dificuldades na socialização.

Matriz de correlação nº 2					
	Alunos Indisciplinados	Massificação do ensino	Alargamento da escolaridade obrigatória	Destruturação familiar	Dificuldades na socialização
Alunos Indisciplinados	--				
Massificação do ensino	0,050	--			
Alargamento da escolaridade obrigatória	0,048	0,000	--		
Destruturação familiar	0,091	0,256	0,029	--	
Dificuldades na socialização	0,085	0,050	0,421	0,068	--

Quadro nº 17 - Coeficiente de Spearman para factores causais da indisciplina exógenos à escola

Da observação da matriz de correlação nº 3, relativa aos factores causais da indisciplina endógenos à escola, inferimos que existe correlação significativa entre as seguintes variáveis: alunos indisciplinados/má constituição de turmas e horários; alunos indisciplinados/falta de orientações no PEE; alunos indisciplinados/ falta de orientações no RI; falta de orientação na política educativa/má constituição de turmas e horários; falta de orientações no PEE/ má constituição de turmas e horários; falta de orientações no RI/má constituição de turmas e horários; falta de orientações no PEE/ falta de orientações no RI.

Matriz de correlação nº 3					
	Alunos Indisciplinados	Falta de orientação na política educativa	Má constituição de turmas/horários	Falta de orientações no PEE	Falta de orientações no RI
Alunos Indisciplinados	--				
Falta de orientação na política educativa	0.095	--			
Má constituição turmas/horários	0.050	0,016	--		
Falta de orientações no PEE	0,000	0,094	0,006	--	
Falta de orientações no RI	0,000	0,084	0,005	0,000	--

Quadro nº 18 - Coeficiente de Spearman para factores causais da indisciplina endógenos à escola

Do estudo da matriz de correlação nº 4 relativa aos factores causais da indisciplina intrínsecos à escola, verificamos que existe correlação significativa nas seguintes variáveis: alunos indisciplinados/relação pedagógica deficitária; alunos indisciplinados/falta de definição de regras e papéis.

As estratégias pouco motivadoras apresentam correlação significativa quando cruzadas com as seguintes variáveis: deficiente gestão da sala de aula; falta de definição de regras e papéis; relação pedagógica deficitária; autoritarismo e laxismo.

Por sua vez, a deficiente gestão da sala de aula apresenta correlação significativa quando cruzada com: falta de definição de regras e papéis; relação pedagógica deficitária; autoritarismo e laxismo.

Existe também correlação entre falta de definição de regras e papéis e relação pedagógica deficitária; autoritarismo e laxismo.

A relação pedagógica deficitária evidencia correlação com o autoritarismo e o laxismo.

Finalmente verificamos também correlação entre o laxismo e o autoritarismo.

Matriz de correlação nº 4							
	Alunos Indisciplinados	Estratégias pouco motivadoras	Deficiente gestão da sala de aula	Falta de definição de Regras / papeis	Relação pedagógica deficitária	Autoritarismo	Laxismo
Alunos Indisciplinados	--						
Estratégias pouco motivadoras	0,064	--					
Deficiente gestão da sala de aula	0,051	0,000	--				
Falta de definição de Regras / papeis	0,050	0,000	0,000	--			
Relação pedagógica deficitária	0,049	0,000	0,000	0,000	--		
Autoritarismo	0,977	0,000	0,000	0,000	0,000	--	
Laxismo	0,818	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	--

Quadro nº 19 - Coeficiente de Spearman para factores causais da indisciplina intrínsecos à escola

Na matriz de correlação nº 5 respeitante ao coeficiente entre os conflitos na sala de aula e o período em que eles ocorrem, podemos observar significância entre os conflitos na sala de aula e o início do ano; final do ano; parte da manhã e parte da tarde. Existe também correlação significativa entre o final do ano a parte da manhã e entre a parte da manhã e a parte da tarde.

Matriz de correlação nº 5					
	Conflitos na sala de aula	Início do ano	Final do ano	Parte da manhã	Parte da tarde
Conflitos na sala de aula	--				
Início do ano	0,006	--			
Final do ano	0,001	0,507	--		
Parte da manhã	0,001	0,072	0,160	--	
Parte da tarde	0,000	0,116	0,001	0,020	--

Quadro nº 20 - Coeficiente de Spearman para o período dos comportamentos indisciplinados

Por último, através da matriz de correlação nº 6, inferimos que existe correlação significativa entre a necessidade de orientação e a abordagem preventiva e correctiva, bem como entre a necessidade de correcção a abordagem correctiva e preventiva. A necessidade de punição indica correlação com a abordagem punitiva.

Matriz de correlação nº 6			
	Abordagem preventiva	Abordagem correctiva	Abordagem punitiva
Necessidade orientação	0,002	0,008	0,241
Necessidade desculpa	0,380	0,864	0,735
Necessidade correcção	0,033	0,000	0,209
Necessidade punição	0,083	0,272	0,016

Quadro nº 21 - Coeficiente de Spearman para a abordagem necessária/utilizada

5- Em busca de dados qualitativos

Como tem sido referido, recorreremos a duas técnicas de recolha de dados, o inquérito por questionário, cujos resultados acabámos de apresentar, e o inquérito por entrevista, cujos resultados apresentaremos neste ponto. É através de ambos que procuramos encontrar a complementaridade possível, uma vez que estamos conscientes de que ao ter quantificado a informação dos inquéritos por questionário, esta poderá ter perdido qualidade. Neste sentido, a realização de entrevistas poderá colmatar essa falta de rigor e sustento.

5.1- Perfil dos entrevistados

Os dois entrevistados foram seleccionados tendo em conta o papel que desempenham na comunidade educativa, ao qual correspondem funções bastante diferenciadas: A Presidente do Conselho Executivo da Escola em estudo adiante designada por entrevistado nº 1, e a Presidente da Associação de Pais da escola adiante designada por entrevistado nº 2.

A realização das entrevistas ocorreu durante o mês de Junho de 2006 nas instalações da escola em estudo ao final da tarde, permitindo assim, uma maior flexibilidade de horários para ambos.

Os dois entrevistados são do sexo feminino, têm 52 e 42 anos respectivamente e possuem como habilitações académicas a licenciatura. O entrevistado nº 1 exerce a profissão de professora embora em regime de exclusividade como Presidente do Conselho Executivo, contando com uma vasta experiência profissional na área da educação, de 29 anos, 3 dos quais, como presidente do órgão de gestão actual. O entrevistado nº 2 exerce a profissão de medicina.

5.2- Apresentação das informações recolhidas nas entrevistas

A ambos os entrevistados foram colocadas 10 questões com a mesma ordem.

Relativamente à primeira questão, (considera existir relação entre indisciplina e o sucesso escolar?), os dois entrevistados responderam convictamente que sim, embora o entrevistado nº 2 tenha dado especial enfoque à actualidade desta relação. Ambos salientaram que uma aula com indisciplina condiciona o aproveitamento do aluno e conseqüentemente o seu sucesso escolar.

Em relação à questão nº 2 (em que medida a indisciplina pode afectar o processo ensino-aprendizagem?), os entrevistados responderam que o processo ensino-aprendizagem sai bastante afectado. O entrevistado nº1 coloca a tónica na alteração do plano da aula que tem que ser obrigatoriamente mudado, adaptado e muitas vezes não cumprido como consequência da aula com indisciplina. Já o entrevistado nº 2 acrescenta que cada vez existem mais problemas de saúde na classe docente devido a questões de indisciplina.

No que concerne à questão nº 3 (indique alguns factores que considera pertinentes para o aparecimento da indisciplina) encontramos uma sintonia de respostas. Um e outro indicam como principais factores para o aparecimento da indisciplina o enquadramento e apoio/disponibilidade familiar bem como, a falta de regras em casa que depois são trazidas para a escola. O entrevistado nº 1 evidencia também que a massificação do ensino que agora vivemos é também ela responsável pelo surgimento da indisciplina assim como a falta de alternativas e de percursos escolares diferenciados podem potenciar comportamentos indisciplinados.

Na questão nº 4 (considera que, quanto menor o acesso a bens culturais maior é a indisciplina escolar?), os entrevistados distinguiram-se nas suas respostas. O nº 1 referiu que não ligaria estes dois factores assim taxativamente, argumentando que há um pouco de tudo isto é, há famílias com fraco nível cultural que investem na educação dos seus filhos e famílias com acesso a bens culturais que pura e simplesmente valorizam pouco a escola e que pelo pouco acompanhamento que prestam aos seus educandos potenciam por vezes comportamentos indisciplinados.

Já o entrevistado nº 2 referiu que a questão era um pouco ambígua mas evidenciou existir normalmente associação entre os dois factores, referindo que quando o grau de cultura é pouco elevado, normalmente é muito desvalorizada a situação das aprendizagens a nível da escola o que se reflecte na indisciplina, julga.

Relativamente à questão nº 5 (na sua opinião a baixa expectativa das famílias em relação à escola influencia o comportamento e atitudes dos alunos?), mais uma vez encontramos sintonia nas respostas uma vez que, os dois responderam afirmativamente sem hesitação. O entrevistado nº 1 evidenciou que existem famílias que nada esperam da escola, basta observarmos o número de alunos que a frequentam por imposição legal, senão é cortado às famílias o rendimento mínimo garantido. Se os próprios pais não valorizam a escola, os filhos tenderão a desvalorizá-la também resvalando na indisciplina.

O entrevistado nº 2 refere que existe uma baixa expectativa das famílias em relação à escola e aos professores em particular que é inculcida nas crianças/jovens. Logicamente a forma de estar destes alunos não será interessada, atenta tendo tendência para ser indisciplinada, inclusivamente com falta de respeito para com os professores.

Na questão nº 6 (considera que os órgãos de gestão deste estabelecimento de ensino possuem meios eficazes para combater a indisciplina?), verificamos que o entrevistado nº 1 assume que os meios que possui não sabe se realmente são eficazes, uma vez que dependem da aplicação legal do estatuto do aluno do ensino não superior e a da boa vontade dos professores para tentar resolver os problemas, mas que não chega tendo em conta a diversidade e gravidade de alguns problemas. Já o entrevistado nº 2 refere que órgão de gestão da escola possui meios disponíveis para actuarem mas a sua eficácia é posta em causa de acordo com a gravidade da situação e seus intervenientes.

Em relação à questão nº 7 (nesta escola como caracteriza a evolução da indisciplina escolar?), o entrevistado nº 1 referiu que tem havido um aumento da indisciplina pelo agravamento económico-cultural das famílias e demissão do seu papel como encarregados de educação, têm chegado

acontecer situações que carecem de intervenção e encaminhamento das autoridades policiais e judiciais devido à sua gravidade.

O entrevistado nº 2 refere que esta escola reflecte um pouco o panorama nacional ou até mesmo mundial, portanto de uma generalização da indisciplina escolar.

Quando apresentamos as respostas da questão nº 8 (na sua perspectiva o que poderá minimizar esta problemática?), verificamos que ambos colocam a família como motor para a minimização desta problemática através de um maior acompanhamento, interesse e dedicação no percurso escolar dos seus educandos. O entrevistado nº 1 chega mesmo a referir que este trabalho faz-se em “3 vertentes: a família, a escola e o aluno”. Indica também que existe necessidade de intervenção a vários níveis, nomeadamente existência de assistentes sociais nas escolas, psicológicos, regras muito bem definidas e que a cada direito deverá corresponder um dever.

Já o entrevistado nº 2 refere que uma gestão da escola com uma forte liderança, um número de alunos por turma menor podem minimizar esta problemática, chegando mesmo a referir que se um médico tem dificuldade em atender um elevado número de doentes, num espaço de tempo curto, um professor terá também muita dificuldade em lidar com turmas com muitos alunos. Apostar numa estreita relação pedagogia entre aluno e professor, bem como um maior empenhamento por parte destes últimos são também soluções apontadas.

No que concerne à questão nº 9 (considera que a Associação de Pais ajuda no combate à indisciplina?), o entrevistado nº 1 refere que não existe uma boa participação dos pais neste órgão pelo diminuto número de associados que o compõem, mas que este órgão tem tentado sensibilizar os pais sócios e não sócios, sobre esta questão da indisciplina, através da realização de colóquios e debates, portanto ajuda no combate a indisciplina. O entrevistado nº 2 refere que se a comunicação que é estabelecida com a escola é no sentido de colaboração com esta, é evidente que ajuda no combate á indisciplina, porque esta questão é trazida também de casa e se for tratada em casa com os pais e na escola pelos professores os resultados serão satisfatórios certamente.

Finalmente na questão nº 10 (na sua perspectiva o que poderá provocar no professor a vivência em contextos de indisciplina?), os entrevistado são unânimes quando referem que a indisciplina afecta e tem efeitos muito graves na educação em geral, professores e alunos em particular. O tempo gasto na manutenção da ordem prejudica o cumprimento dos programas, potencia nos professores sentimentos de frustração, instabilidade emocional, menos disponibilidade e menor rendimento para a execução do acto educativo, revolta, e até medo. As baixas por saúde física e psíquica são uma consequência igualmente indicada.

O entrevistado nº 1 refere ainda que muitos docentes evidenciam uma instabilidade emocional que os prejudica enquanto pessoas e todos aqueles que os rodeiam incluindo as suas famílias. Refere ainda que muitos manifestam vontade em mudar de escola por não conseguirem desenvolver o seu trabalho educativo com a qualidade esperada, chegando mesmo a desejar abandonar a profissão. Outras vezes em situações de extremo, a indisciplina leva alguns professores a atitudes completamente passivas, talvez pelo medo que sentem perante os confrontos e desafios à sua integridade física, moral e dos seus objectos pessoais e automóveis.

O entrevistado nº 2 refere que não podemos ter professores “descontentes, revoltados e angustiados sob pena de se influenciar o processo ensino-aprendizagem de uma forma negativa”.

6- Análise dos resultados

Pensamos que as situações perturbadoras da vida escolar e do bem-estar dos seus actores devem ser analisadas na sua globalidade e especificidade. Neste sentido, uma aproximação ao fenómeno da indisciplina escolar pressupõe que se analisem as representações daqueles que com ela convivem diariamente: os professores.

Assim, a realização de estudos empíricos sobre temáticas de carácter predominantemente escolar nos quais se insere a indisciplina, pode fazer-se a partir de diversas perspectivas e metodologias de investigação. Embora tenhamos dado especial enfoque ao inquérito por questionário, e consequentemente os procedimentos estatísticos associados, valorizamos também os contributos das informações recolhidas através da realização das entrevistas.

Como já referimos, sendo este estudo de carácter exploratório, as conclusões que daí possam advir serão somente aplicáveis a este contexto e os dados obtidos jamais poderão ser objecto de generalização, pelo que os resultados têm um valor circunscrito a realidades específicas.

No que concerne aos dados quantitativos recolhidos, mais concretamente em termos do perfil dos inquiridos, verificamos que a maioria dos respondentes são do sexo feminino, o que vai de encontro ao panorama nacional dos professores que leccionam nas escolas portuguesas. No grau académico predominante encontramos a licenciatura, possuem mais de 40 anos de idade e contam com uma vasta experiência profissional.

Tendo em conta que existe proporcionalidade entre a idade e o tempo de serviço, verificamos que a sua situação profissional passa por um lugar no quadro de escola. Associado a este factor, a maioria dos inquiridos não manifesta intenção de mudar de escola. São professores que leccionam maioritariamente o 2º CEB entre 3 e 5 turmas.

Na indicação dos factores que mais afectam a actividade pedagógica diária dos professores, encontrámos com maior referência a indisciplina escolar e a pouca motivação dos alunos, surgindo logo de seguida a falta de acompanhamento dos pais/encarregados de educação bem como o insucesso escolar.

De facto, a revisão de literatura efectuada evidenciou também que estes factores prejudicam e muito, o processo ensino-aprendizagem, tendo em consideração o tempo gasto na tentativa de manutenção da ordem na aula de aula, o constante alterar da planificação do trabalho a desenvolver e as suas implicações em todo acto educativo. A falta de apoio familiar é também ela própria factor prejudicial da actividade pedagógica, porque se não existir sintonia e continuidade em casa do trabalho que é desenvolvido na escola todo o processo de ensino-aprendizagem ficará comprometido. Não basta existirem regras, hábitos de trabalho, estímulo e motivação na escola se não se der continuidade em casa.

Na questão que pretende conhecer o que os professores consideram como indisciplina verificamos, que “a falta de educação” surge como o factor mais apontado e que melhor caracteriza esta problemática. Imediatamente a seguir surge-nos a violência, a infracção às regras e desobediência. A perturbação do clima de aula e a provocação são também factores que os docentes relacionam com o conceito.

Verificamos assim, que todos eles, isolados ou associados prejudicam o acto educativo uma vez que exigem do professor capacidades de relação extremamente sólidas para lidar com todos estes factores.

Como factores potenciais da indisciplina escolar, verificamos que a destruturação familiar, o insucesso escolar, a falta de organização na política educativa, a falta de definição das regras e papeis, bem como uma relação pedagógica deficiente, ocupam os factores mais salientados como potenciadores da problemática em estudo.

A este propósito, verificámos existir correlação significativa no alargamento da escolaridade obrigatória e a massificação do ensino com a indisciplina dos alunos, entre alunos indisciplinados e a falta de orientação na política educativa bem como, com a má constituição de turmas e horários.

Existe também correlação significativa quando associamos a deficiente relação pedagógica a alunos indisciplinados, o insucesso escolar à pouca motivação dos alunos, a perturbação do clima de aula, infracção às regras e a violência à deficiente relação pedagógica.

De facto, muitas podem ser as causas apontadas para o surgimento da indisciplina, como por exemplo a massificação do ensino, que provocou

dificuldades na socialização dos alunos que agora convivem heterogeneamente, aliás ao analisarmos a correlação entre a massificação do ensino à indisciplina dos alunos apercebemo-nos da sua significância.

As estratégias pouco motivadoras influenciam claramente a gestão da sala de aula. Se o docente não conseguir motivar os alunos para o acto educativo ou porque utiliza autoritarismo, ou porque simplesmente adopta uma postura de laxismo, a relação pedagógica que se estabelece sairá altamente prejudicada.

Não encontramos uma responsabilidade total e independente da componente social, familiar, da escola e do próprio professor. Existe sim, uma responsabilidade partilhada a vários níveis por estas quatro vertentes.

Relativamente à evolução da indisciplina escolar existe uma generalização para considerá-la em evolução. Muitos consideram mesmo que aumentou exageradamente principalmente nos últimos anos. Um factor preocupante e que não se relaciona com a idade, tempo de serviço dos professores. Todos, independentemente do seu perfil a caracterizam em evolução.

Um outro aspecto significativo que está associado ao que foi referido anteriormente, é que muitos professores referem que se deparam muitas vezes com situações de indisciplina na sala de aula e curiosamente é o sexo feminino que revela tendência para a incapacidade na resolução dos problemas disciplinares, embora também seja em termos absolutos em maioria. Este resultado pode ser justificado com a associação à figura paternal de maior autoridade familiar que pode ser transportada para a escola.

A experiência profissional não se relaciona com a incapacidade de resolução dos problemas disciplinares, tanto são afectados os docentes mais novos como aqueles que contam com largos anos de experiência. De igual modo, lidar com alunos indisciplinados afecta todo o tipo de docentes.

Outro aspecto relevante para esta problemática, são os locais onde os docentes consideram existir com maior frequência problemas disciplinares, sendo nos pátios e recreios que mais se evidenciam os conflitos, seguido dos corredores e sala de aula. Constatámos uma correlação significativa entre os conflitos na sala de aula e as diferentes partes do dia e do ano-lectivo.

Esta situação merece especial atenção tendo em linha de conta que muitos dos conflitos que existem na sala de aula podem ter sido iniciados no seu exterior e que depois são transportados para a sala de aula. Podemos minimizar a questão com por exemplo um aumento de pessoal não docente nos espaços envolventes à sala de aula, que poderão fazer exercer um controlo em certos tipos de conflitos que prejudicam o desenrolar das aulas.

Constatámos também que a parte da tarde é onde habitualmente acontecem os conflitos, assim como o final do ano é a época mais crítica para o surgimento destes. Sabendo-se disso, a escola pode desenvolver esforços no sentido de possibilitar nestas alturas, mecanismos de apoio aos alunos que deles necessitem, de forma a minimizar os conflitos.

Deste estudo concluímos que na sua generalidade todos os professores independentemente do sexo, da sua faixa etária e tempo de serviço, utilizam estratégias preventivas para minimização dos problemas disciplinares e referem que estas são aquelas que podem ajudar à minimização da problemática, que se traduzem em conversar com os alunos no momento da infracção e manterem sempre o controle. Muitas vezes aguardam o fim da aula para conversar com o aluno sozinho.

Apostar na relação pedagógica, referir claramente as regras na sala de aula, conversando com os alunos acerca do comportamento e elogiá-lo no momento de um comportamento mais adequado, repensar estratégias, metodologias são de facto, estratégias preventivas para a minimização da indisciplina. Muitas vezes o professor tem que ser inventor de uma série de estratégias que têm que ser tomadas no momento certo.

A orientação é também um factor considerado importante para minimização dos problemas disciplinares, tanto pelos professores mais novos como para aqueles que contam com mais tempo de carreira profissional, uma vez que as crianças e jovens na sua fase de construção da personalidade necessitam de apoio familiar e escolar. Daí que exista uma enorme necessidade de acompanhamento psicológico nas escolas.

Curiosamente são os docentes mais novos que mais consideram que os alunos nunca necessitam de desculpa.

Todos são unânimes em considerar que a relação pedagógica é fundamental, bem como a existência de regras que devem ser elaboradas

conjuntamente com os alunos. Esta situação pode favorecer o seu cumprimento uma vez que, se os alunos se sentirem embuídos na sua construção, certamente as considerarão legítimas e mais facilmente dar-lhes-ão cumprimento.

Um outro aspecto que nos parece importante é o facto da maioria dos docentes conhecerem o Projecto Educativo e o Regulamento Interno e mesmo aqueles que não os conhecem, reconhecem-lhes uma grande importância. A maior parte chega mesmo a considerá-los como documentos fundamentais para a construção da disciplina escolar. Como nos referem (Carvalho e Diogo, 2001, p.114), o P.E.E. surge como um “documento-guia das actividades educativas a desenvolver com a turma”, ou seja, poderá ser tido em conta tanto na operacionalização das regras do Regulamento Interno como no último momento de contextualização da acção educativa; o projecto curricular de turma.

A este propósito verificámos também que a falta de orientações no P.E.E e no R.I. apresentam uma correlação significativa com a indisciplina dos alunos. Não é de estranhar, uma vez que se estes documentos básicos de planeamento estratégico da acção educativa não possuírem orientações e linhas de acção directivas, a comunidade educativa tenderá a dispersar-se nos seus objectivos, formas de actuar e de agir potenciando mesmo situações de indisciplina pela desorganização provocada.

Verificamos também que a vasta literatura que existe sobre esta problemática faz referência à relação de imprescindibilidade existente a participação dos pais e encarregados de educação na escola e o processo de construção da disciplina escolar. “Quando os pais se envolvem, as crianças têm melhor aproveitamento e desenvolvem melhor as suas capacidades” (Marques, 1991, p.25), porque afinal a educação é um processo que se constrói na conjugação de vários esforços que convergem para um fim comum: o desenvolvimento intelectual e comportamental. O apoio dos pais no combate à indisciplina escolar torna-se imprescindível numa altura em que muitas famílias se demitem do seu papel educativo no processo de construção da personalidade dos seus filhos.

Outro aspecto a valorizar é a elevada percentagem de respondentes que considera que formação dos professores é importante para o processo de

construção da disciplina escolar. Independentemente do sexo, idade e tempo de serviço, todos são unânimes em identificar na formação dos professores uma mais valia para a minimização dos problemas da indisciplina.

A este propósito Estrela (1998, p. 109) refere que

“o professor tem de ser um técnico dotado de um conjunto de competências de carácter didáctico e relacional para além da necessária competência nas matérias que ensina. A mestria dessas competências exige tempo e maturidade. Por isso, é no período da formação inicial que elas devem começar a ser adquiridas e treinadas, assim como devem ser reavaliadas e desenvolvidas ao longo da formação contínua”.

Não basta ao professor deter conhecimentos científicos, é necessário actualizá-los para um mundo em constante mudança e apetrechar-se de ferramentas, técnicas e modelos que lhe possibilitem encarar a indisciplina, minimizando-a através de estratégias variadas. Para isso, a formação contínua dos docentes assume-se como inevitável. Argumentamos também, que a formação contínua precisa de ser recentrada em termos de áreas prioritárias, e com este estudo verificamos que existe uma cota de responsabilidade na construção da disciplina escolar atribuída á formação dos professores. Ela terá que ser canalizada para aspectos de natureza funcional e relacional que possam ajudar a minimizar a problemática.

Outra questão fortemente valorizada é a importância do perfil do Presidente do Conselho Executivo. Também aqui não existe relação entre a idade, sexo e tempo de serviço. Todos são unânimes na atribuição de grande importância ao seu perfil na construção do processo da disciplina escolar.

Este tem como papel principal identificar as questões de primordial importância que justificam a energia, o esforço nelas dispendidos. A sua actuação deve pautar-se por critérios muito bem definidos e imparciais. A escola ao ser gerida por princípios e orientações muito bem claros potenciará a implementação de normas reguladoras da acção disciplinar e da convivência escolar quer através de estratégias quer mesmo através de situações previstas para a sua correcção, nomeadamente no seu Regulamento Interno.

Ora, com um Presidente do Conselho Executivo enquanto figura máxima na hierarquia da escola, atento a estas situações, poderá favorecer a construção e a manutenção da disciplina.

Consequentemente a liderança deverá ser feita a todos os níveis: ao nível da estratégia, da operacionalidade e ao nível da equipa.

A estratégia necessita de ter visão clara, sentido de oportunidade e a capacidade de se traduzir em acção. Todavia o líder deve questionar-se sobre a sua prática e qual o grau de sucesso alcançado. Torna-se imprescindível um feedback para que seja possível comparar os resultados produzidos com os que se pretendiam alcançar. A avaliação é a etapa que nos permite medir o desempenho e melhorar a eficácia.

O líder (P.C.E.) deverá ter a percepção da sua própria actuação, bem como da percepção dos outros (pares e restantes indivíduos da comunidade educativa).

Ao ser uma referência, o Presidente do Conselho Executivo deve ser um modelo de actuação, actuação essa, baseada em valores. Estes são um dos aspectos principais em qualquer tipo de organização.

Mas para que possamos dar mais sustento aos resultados deste estudo, complementamos os dados recolhidos com as entrevistas realizadas.

Assim, de tudo o que foi exposto acrescentamos que as perspectivas dos entrevistados, vão de encontro aquilo que reiteramos dos resultados estatísticos obtidos, introduzindo-lhe alguns aspectos novos que curiosamente validam o tema central do nosso estudo.

A indisciplina encontra-se directamente ligada ao sucesso do processo ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que provoca graves alterações e impedimentos à sua execução, tanto a nível do desenvolvimento da aula, como a nível da relação pedagógica que se estabelece entre o professor e os alunos. As bases da indisciplina abarcam as várias vertentes atrás referidas mas podemos enumerar também, que a falta de alternativas e de percursos escolares diferenciados podem potenciar nos alunos comportamentos de indisciplina pelo não adequar da escola às suas expectativas. Aqui, o grau de cultura das famílias pode contribuir para que as expectativas dos alunos sejam mais baixas ou mais elevadas consoante for o caso, mas não podemos fazer uma ligação taxativa deste fenómeno ao nível cultural e social das famílias de origem.

A indisciplina assume-se num problema escolar grave com tendência para uma generalização crescente, devido entre outras causas, ao agravar dos

problemas económicos sociais que provocam uma demissão do papel dos pais e encarregados de educação.

Os órgãos de gestão necessitam de um líder com um perfil à altura das exigências solicitadas. Estes têm ao seu alcance um enquadramento legal e a atribuição de algumas competências nesta matéria que permitem corrigir e punir algumas destas situações, mas dependendo da gravidade, por vezes eles revelam-se “inoperandis”. É preciso atacar a raiz do problema com por exemplo a existência de psicólogos e assistentes sociais nas escolas, apostar na relação pedagógica, na redução do número de alunos por turma. A definição das regras, papéis e funções de cada um é um dos aspectos que pode também ajudar a minimizar o problema.

E como existe uma relação pluridimensional desta questão que abarca a sociedade, a escola, a família, os alunos e o próprio professor não podemos deixar de apontar a importância da associação de pais para a minimização do problema da indisciplina, tendo em conta que os problemas disciplinares podem ter o seu início em casa e que depois são transportados para a escola. Se forem estabelecidos contactos no sentido de cooperar e de colaborar com o estabelecimento de ensino na definição de perfis a atingir, a associação de pais pode contribuir para a irradicação deste fenómeno.

Finalmente inferimos que a exposição do professor a contextos de indisciplina pode ser irreversivelmente grave.

Para além de não conseguir cumprir o seu papel educativo no cerne do processo ensino-aprendizagem, o docente afectado tenderá a viver grandes momentos de stress, frustração, revolta, instabilidade emocional revestindo-se muitas das vezes de medo, que pode ser traduzido em passivismo e que afectará todos aqueles com quem se relaciona, incluindo as suas famílias que nada tem a ver com esta problemática,

O seu estado de saúde físico e psicológico tenderá a agravar-se, necessitando de recorrer a baixas médicas algumas vezes de longa duração e com contornos irreversíveis.

Claro que esta situação acarreta para o sistema de ensino consequências penosas, a nível pedagógico, social e económico, mas para o professor são ainda piores.

Conclusões e Reflexões Finais

Fazer o balanço do caminho que percorremos ao longo da nossa dissertação, é antes de tudo o resto ter consciência que muito ficou por dizer.

Embora tenhamos bem viva a noção de que não se poderão adiantar conclusões abusivas com base num estudo circunscrito a uma dada população tão restrita de professores, as conclusões e reflexões finais, apresentadas neste ponto, partem dos testemunhos das suas representações acerca da temática da indisciplina escolar, e de um quadro teórico resultante da revisão da literatura efectuada.

Assim, ao findarmos esta pequena viagem pela temática da indisciplina na escola, podemos influir que actualmente, os vários agentes educativos, especialmente os professores parecem viver tempos difíceis. Não porque não sejam capazes de continuar a manter, na sua grande maioria, a qualidade profissional mas, porque essencialmente têm vindo a tomar consciência dos múltiplos planos, em relação aos quais se adivinham grandes transformações, com consequências para as interacções no seio da comunidade educativa, em virtude dos novos patamares de socialização escolar.

Por estas razões, podemos admitir que o decurso da vida escolar implicará a participação em processos, face aos quais, conceitos como os de reinvenção, capacidade decisória, negociação, aprendizagem, diálogo, democratização e talvez muitos outros, começaram a preencher-se, convertendo a sua dimensão puramente intelectual, em realidade vivida e assumida, tornando-se uma espécie de categorias determinantes do modo de ser e estar na escola de hoje.

Num quadro de investigação científica, falarmos de indisciplina implica necessariamente que se tenham em conta múltiplas variáveis como a sociedade, a família e a escola (professores e alunos) ou seja, a comunidade educativa.

As grandes transformações sociais, familiares provocadas pelo processo de democratização no acesso à educação fizeram chegar à escola novos públicos com expectativas bastante diferentes.

A escola viu-se com dificuldade em tratar por igual o que por natureza é desigual e individual.

A família, por seu lado, começou a evidenciar alguma dificuldade em acompanhar o discurso escolar começando a distanciar-se da escola.

Esta situação acompanhada pela diversidade sócio-cultural originou problemas de integração e de motivação escolares que se revestem de fenómenos de indisciplina, colocando um sério entrave ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e afectando o equilíbrio emocional de todos os membros da comunidade educativa que simultaneamente se assume como uma das causas mais importantes para o surgimento da indisciplina.

Fenómenos de indisciplina generalizam-se e chegam a assumir-se como um dos factores que mais afectam a actividade pedagógica diária dos professores, uma vez que pressupõem a contravenção de leis, regras e princípios, que entram em discordância clara com os objectivos e cultura da instituição tendendo a conturbar as relações que se estabelecem no seu interior.

O próprio conceito de indisciplina tem sido objecto de várias perspectivas e interpretações à mercê da grande subjectividade de quem observa e analisa os comportamentos ditos indisciplinados, mas podemos concluir que a falta de educação, a violência e a infracção às regras são os factores que os docentes mais relacionam com este conceito.

A origem da indisciplina, também ela subjectiva, pode ser analisada e atribuída a múltiplos factores indicados na revisão bibliográfica conforme os estudos apresentados por Afonso (1991), Estrela (1994) e Amado (2001), entre os quais se destacam, a componente familiar, o sistema educativo, a importância da interacção e comunicação na relação pedagógica estabelecida entre o professor e o aluno e a ausência de formação didáctica pedagógica dos professores em questões de natureza disciplinar bem como factores de índole pessoal quer de alunos quer de docentes.

De acordo com as representações colhidas dos testemunhos dos professores acerca das causas exógenas à escola, concluímos que a destruturação familiar e conseqüentemente o seu fraco acompanhamento, envolvimento e participação na escola bem como a desvalorização do

conhecimento académico constituem os grandes potenciais desta problemática.

O processo de socialização nalgumas situações também não acompanhou o processo de construção da personalidade das crianças e jovens provocando-lhe grandes lesões, o que valida a hipótese nº 1. De facto, a indisciplina aumenta à medida que o processo de socialização se torna deficiente.

Relativamente aos factores potenciadores da indisciplina escolar endógenos à escola podemos concluir que o insucesso escolar é fortemente apontado como uma das principais causas, tendo em linha de consideração que os comportamentos disruptivos comprometem a aquisição de conhecimentos académicos e relacionais.

A falta de orientação na política educativa traz como consequência uma instabilidade e desorganização escolar favorecedora do aparecimento de problemas disciplinares. Por outro lado, a sobrevalorização dos direitos em detrimento dos deveres conduziu à sua subalternização o que potenciou a degradação do ambiente vivido nas escolas.

Verificámos também, que a falta de definição das regras e papeis, bem como uma relação pedagógica deficiente são apontados como os principais factores daquilo que pode ser referenciado com importância para o aparecimento de indisciplina intrinsecamente ligados à escola e ao professor em particular. Assim, com este estudo validamos as hipóteses nº 2 e nº 4, uma vez que a indefinição das regras na escola provoca comportamentos de indisciplina ao mesmo tempo que a relação pedagógica é tanto melhor quanto maior for o envolvimento entre o professor e o aluno.

Ser professor é “(...) uma profissão em que tudo depende de uma relação” (Teixeira, 1995, p. 112). Por este motivo, “ligando-se directamente à autoridade do professor, os fenómenos de indisciplina na aula remetem para o campo da relação pedagógica de que constituem aspectos relevantes” (Estrela, 1998, p. 33).

Verificámos que as condições actuais de trabalho em que os docentes desenvolvem a sua actividade, não potenciam este clima de relação pessoal indispensável à compreensão do contexto de cada aluno.

A educação contemporânea entra em crise simultaneamente com o facto da escola não conseguir responder às exigências sociais e do mercado de trabalho. A valorização dada à qualificação do ensino acentuou a visão utilitária do aprender a conhecer e do aprender a fazer, desvalorizando em consequência, os objectivos do conviver e do aprender a ser.

São variadíssimas as formas de expressão dos comportamentos indisciplinados, que vão desde o perturbar contínuo e sistemático do processo ensino-aprendizagem a situações extremas de violência.

Paralelamente a esta problemática, a vivência nestes contextos faz emergir no seio da classe docente um descontentamento generalizado a que apelidamos de “mal-estar docente” e que se traduz em insegurança, instabilidade, frustração, medo, stress e revolta o que lhes provoca um desgaste contínuo muito superior ao normal. As consequências na saúde física e psicológica dos professores são na maioria das vezes irreversíveis, e todo o processo ensino-aprendizagem sai altamente afectado uma vez que a rentabilidade da actividade docente é também ela comprometida. Perante estes factos, confirmamos a hipótese nº 5, tendo em linha de conta que a indisciplina promove o stress na classe docente devido à sua exposição continua.

No que concerne ao processo de construção da disciplina escolar, cada vez mais se tornou explicito que a formação das gerações futuras se concretiza pela participação de todos os elementos da comunidade educativa e não é tarefa exclusiva dos profissionais de educação.

Esta transformação da escola numa comunidade educativa atenta a todas as suas especificidades, obriga por excelência, à construção de um projecto comum, uma filosofia de actuação conducente à construção de uma identidade própria. Como nos referem Carvalho; Diogo (2001, p. 52) “exprimindo a identidade da escola, o Projecto Educativo funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara”.

Desta forma, com a elaboração do seu Projecto Educativo, cada comunidade passa a ter a capacidade de definir e traçar um caminho próprio, dando expressão concreta a princípios como a autonomia, constituindo a sua espinha dorsal. É com ele que podemos definir as estratégias prioritárias

operacionalizando as formas e meios de combater determinados problemas que afectam a escola, neste caso concreto a indisciplina.

O modo como a escola se organiza e funciona reflecte-se no desenvolvimento dos alunos pelo que o Projecto Educativo, pelo menos potencialmente, configurar-se-á num documento estruturante das práticas curriculares, contribuindo para a melhoria da aprendizagem e comportamentos.

No sentido de prevenir ou resolver a indisciplina, são ainda apontados alguns aspectos fulcrais relacionados com o envolvimento e co-responsabilização da família. Perante estas representações confirmamos a hipótese nº 3, uma vez que o processo de construção da disciplina escolar exige o envolvimento dos pais e encarregados de educação. Se todos trabalharmos para um fim comum certamente o sucesso alcançado será evidente.

Outros aspectos referidos relacionam-se com as medidas sociopolíticas que envolvem o sistema educativo. A aposta ao nível do melhoramento da relação pedagógica constitui-se num desafio a qualquer docente tendo em conta que esta é uma das formas mais eficazes de chamar o aluno à sua responsabilidade no acto educativo. A definição clara das regras, estilos de liderança muito bem definidos e pautados por critérios de democraticidade assumem-se também eles como favorecedores do processo de construção da disciplina escolar.

Podemos concluir também que a abordagem preventiva é aquela que melhor pode favorecer a construção da disciplina nas escolas. Intervir precocemente funciona como uma mais valia neste processo atendendo que muitos dos problemas disciplinares vão-se agudizando sistematicamente, se não existir intervenção, funcionam portanto, como uma “bola de neve”.

Para finalizar, julgamos ser importante salientar alguns aspectos que constituíram algumas fragilidades do estudo efectuado estando estas essencialmente relacionadas com o instrumento de recolha de dados quantitativos. O inquérito por questionário entregue aos docentes foi demasiado extenso, pelo que concluímos que este factor terá sido responsável pelo número de questionários não entregues. A extensão e a forma como este se encontra apresentado revelaram também uma limitação, aquando da análise

estatística do mesmo, principalmente no cruzamento de algumas variáveis dependentes.

Recomendamos que em estudos posteriores se aborde a aprofunde a problemática recorrendo a novas abordagens metodológicas que complementarão as utilizadas aqui.

Dada a complexidade deste fenómeno, que envolve factores políticos, sociais, familiares e educativos haverá ainda um longo caminho a percorrer no sentido de se tentar perceber um pouco melhor este problema.

Na globalidade e com a investigação que desenvolvemos, pensamos ter respondido à nossa questão de partida que problematizou todo este estudo contribuindo de uma forma positiva e exploratória para o aprofundar de conhecimentos neste campo das Ciências Sociais.

Bibliografia

ABRANTES, Pedro (Janeiro, 2000). A Construção Social de Identidades de Escola. **Trajectos – Revista de Comunicação, Cultura e Educação**. Lisboa. nº 2, p. 13 -22.

AFONSO, Almerindo Janela Gonçalves (1989). **O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula, Relatório das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica**. Braga: Universidade do Minho.

AFONSO, Almerindo Janela Gonçalves (1991). Notas para o Estudo Sociológico da (In)disciplina Escolar na formação de Professores. **Revista Portuguesa de Educação**, 4 (1). Braga, p. 119 -128.

AFONSO, Almerindo Janela Gonçalves (2001). “Globalização, crise do Estado-Nação e reconfiguração das cidadanias: Novos desafios às políticas de educação”. In Barbosa, Manuel (Org) **Educação do cidadão: Recontextualização e redefinição**. Braga. Edições APPACDM de Braga.

ALBARELLO, L., et al (1997). **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva.

ALVES, José Matias (1999). **Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas**. 5ª. Edição. Porto: Edições Asa.

ALVES-PINTO, Conceição (1992). Um conceito sociológico de Escola. In Iset. **Textos de Apoio-Administração Escolar**. I Módulo, Caderno nº 2. Iset, p. 20 - 21.

ALVES-PINTO, Conceição (1995). **Sociologia da Escola**. Amadora: Mcgraw-Hill.

AMADO, João da Silva (2000). **A construção da disciplina na escola**
Suportes teórico-práticos. Porto: Edições Asa.

AMADO, João da Silva (2001). Compreender e construir a (In)disciplina.
Cadernos de Criatividade nº 3 – Publicação da Associação Educativa para o
Desenvolvimento da Criatividade. Lisboa, 41-54.

AMADO, João da Silva (2001). **Interação Pedagógica e Indisciplina na**
Aula. Porto: Edições Asa.

AMADO, João da Silva; FREIRE, Isabel Pimenta (2002). **Indisciplina e**
violência na escola: compreender para prevenir. Porto: Edições Asa.

ANDRADE, Ricardo; SAMPAIO, Sílvia (Jan-Março 1996). A Indisciplina.
Revista Noésis. Lisboa: nº. 37 p. 29 37.

ANTÃO, Jorge Augusto da Silva (2001). **Comunicação na Sala de Aula.**
Porto: Edições Asa.

APPEL, Michael; BEANE, James (2000). **Escolas Democráticas.** Porto: Porto
Editora.

ARAÚJO, H. (2000). **Pioneiras da Educação. As Professoras Primárias na**
Viragem do Século. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ATLAN, Henri (1991). **Tudo, Não, Talvez - Educação e Verdade.** Lisboa:
Instituto Piaget.

BARROSO, João (2001). A escola como espaço público local. In Teodoro,
António (Org) **Educar, promover, emancipar: Os contributos de Paulo**
Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória. Lisboa: Edições
Universitárias Lusófonas.

BÁRTOLO, Paiva de Campos (1990). **A Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens**. Lisboa: Universidade Aberta.

BELL, J. (1997). **Como Realizar um Projecto de Investigação**. Lisboa: Gradiva.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, Th., (1993). **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Editora Vozes.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul (1994). **Paradigmas Educacionais - Escola e Sociedades**. Lisboa: Instituto Piaget.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, António (2003). **Como melhorar as escolas**. Porto: ASA.

BONAL, Xavier (1998). **Sociología de la Educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas**. Barcelona: Paidós.

CANARIO, Rui (1992). "Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão dos recursos educativos", in NÓVOA.A. (coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 163-187.

CANÁRIO, Rui (1992). **Inovação e Projecto Educativo de Escola**. Lisboa: Educa.

CARITA, Ana; FERNANDES, Graça (1997). **Indisciplina na Sala de Aula. Como prevenir, Como remediar?** Lisboa: Editorial Presença.

CARVALHO, Adalberto Dias (1998). **A Educação como Projecto Antropológico**. 2ª. Edição. Porto: Edições Afrontamento.

CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando (1999). **Projecto Educativo**. Porto: Edições Afrontamento.

CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando (2001). **Projecto Educativo**. 4.ª Edição. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

CASTILLEJO BRULL, J. C. (1985) . **Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación**. Madrid: Ediciones Anaya.

CAVACO, M. (1993). **Ser professor em Portugal**. Lisboa: Teorema.

CHERKAOUI, M., (1995). Estratificação, In R. BOUDON, (ed.), **Tratado de Sociologia**, Porto: Edições ASA, p. 98-152.

COLAÇO, N. (1993). **Sistema familiar e suas disfunções**, Revista Infância e Juventude, Revista da Direcção-Geral dos Serviços Tutelares de Menores.

COSTA, J. A. (1991). **Gestão escolar – Participação, autonomia, projecto educativo da escola**. Lisboa: Texto Editora.

COSTA, Luís Dias (1997). **Culturas e Escola**. Lisboa: Livros Horizonte.

COSTA, Almeida; MELO, Sampaio (s/d). **Dicionário da Língua Portuguesa**, 7.ª edição, Porto: Porto Editora.

CRUZ, M.B. (1989). **Teorias Sociológicas, os fundadores e os clássicos**, Vol I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CURTO, Mota Pedro (1998). **Escola e Indisciplina**. Porto: Porto Editora.

DAMIÃO, Lemos (Abril de 2001). **Indisciplina e Violência**, A Página da Educação, Ano 10, n.º 101. Porto. Editora Profedições. p. 5.

DEL RICON, D. et al (1995). **Técnicas de investigación en Ciencias Sociales**. Madrid: Dykinson.

DELLORS, Jacques (1996). **Educação um tesouro a descobrir**. 8ª Edição. Porto: Edições Asa.

DIAS, J.M. (1992). **A comunicação pedagógica**. Lisboa, colecção Formar Pedagogicamente.

DOMINGUES, Ivo. (1995). **Controlo disciplinar na escola, Processos e práticas**. Lisboa: Texto Editora.

DOTTRENS, Robert (1973). **A Crise da educação e os seus Remédios**. Rio de Janeiro. Zahar Editores.

DUARTE, I. (1998). A Indisciplina na Sala de Aula. In Alves, J. (Ed.) **Professor, Stress e Indisciplina**. Porto: Porto Editora.

DUBAR, Claud (1995). **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora.

DURKEIM, Emile (1984). **Sociologia, Educação e Moral**. Porto: Rés Editora.

ESTEVE, José Manuel (1992). **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher/Fim de século Edições.

ESTRELA, M.T. (Jan-Março 1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. **Noésis**. Lisboa. N.º 37, p.34-36.

ESTRELA, M.T., (1994), **Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**, Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M.T. (1998). **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3ª Edição. Porto: Porto Editora.

FABRE, Michel (1992). Qu'est ce que c'est la formation? **Recherche et formation la Memoire Professionnel**, n.º. 12.

FERNANDES, Evaristo (1990). **Psicopedagogia e Psicanálise da Educação - Para uma Pedagogia Humanista**. Lisboa: Esparte Editora.

FERNANDES, Evaristo (1990). **O aluno e o professor na escola moderna**. Aveiro: Livraria Estante Editora.

FERNANDES, Graça (Abril de 2001). **Indisciplina e Violência**, A Página da Educação, Ano 10, n.º 101. Porto. Editora Profedições. p.9.

FERREIRA.J.M.C; NEVES et al. (1996). **Psicologia das organizações**. Lisboa: McGraw-Hill.

FIGUEIREDO, Ilda (1999). **Educar para a Cidadania**. Porto: Edições ASA.

FORMOSINHO, João (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga. Vol. 5. N.º. 3, p 23 - 48.

FONSECA, Aurora; PERDIGÃO, Ana (1999). **Guia dos direitos da Criança**. 2º Edição. Lisboa: Edições Instituto de Apoio à Criança.

GIDDENS, A. (1997). **A pesquisa em Sociologia: Métodos de Investigação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GIL, A.C. (1999). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas S.A.

GILLY, M., (1989). "Les Représentations sociales dans le champ éducatif", In JODELET, (ed.), **Les Représentations Sociales**, Paris: PUF, p. 282-386.

GOMES-Granell, Carmem et al. **As Comunidades Educativas**. Porto Alegre: Artmed Editora.

GOMES, Jorge Pedreira (1997). **O Projecto Educativo de Escola**. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

HERBART, Johann Friedrich (1983). **Pedagogia general derivada del fin de la educación** . Barcelona: Editorial Humanitas.

HORTON, P.B ; HUNT, C.L. (1981). **Sociologia**, S.Paulo: MacGraw-Hill.

JACQUES, J. (1994) “LA Communication”, in CÔTÉ, N. **La dimension humaine des organizations**, Quebec, Gaetan Morin, p.309-311.

JESUS. S. (1997). **Influência do professor sobre o aluno**. 2º Edição. Porto: Edições Asa.

JESUS, S. (1999). **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Lisboa: Edições Asa.

JESUS, Saul Neves (2003). **Influência do Professor sobre os alunos**. Porto: Edições Asa.

JODELET, D., (1989). “Représantations sociales: un domaine en expansion”, In JODELET, (ed.), **Les Représentations Sociales**, Paris: PUF, p. 31-61.

LEITE, Carlinda; TERRASÊCA, Manuela (1993). **Ser Professor/a num Contexto de Reforma**. Porto: Edições ASA.

LLAVADOR, Francisco; ALONSO, Ángel San Martín (2001). **Desenhar a coerência escolar**. Porto: ASA.

LESSARD – HÉBERT, M. GOYETE, G. BOUTIN, G. (1996). **Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Piaget.

LOBROT, Michel (1992). **Para que serve a escola?** Lisboa: Terramar.

LOPES, João A. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga. Vol. 11. Nº. 2, p 57-81.

MACEDO, Berta (1995). **A Construção do Projecto Educativo de Escola, Processos de Definições da Lógica de Funcionamento da Escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MAGALHÃES, Olga (1992). **Verso e reverso: os Alunos, os professores e a indisciplina**. Lisboa: Faculdade de ciências de Lisboa (Dissertação de Mestrado polic.).

MAGALHÃES, Olga (Jan-Março 1996). Indisciplina, poder dos alunos. **Revista Noésis**. Lisboa. N.º 37, p.37-38.

MARAFON, M.R. Cavalheiro (2001). **Pedagogia Crítica: Uma metodologia na construção do conhecimento**. Petrópolis: Editora Vozes.

MARQUES, R (1991). **A direcção de turma: integração escolar e ligação ao meio**. Lisboa: Texto Editora.

MARQUES, R (1993). **A escola e os pais: como colaborar?** Lisboa: Texto Editora.

MARTINS, António Maria (1993). **A Problemática da Juventude em Portugal e As Funções da Escola Enquanto Instituição**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARTINS, Guilherme d'Oliveira (1999). "Cultivar a experiência cívica da escola". In Praia, Maria (Org) **Educação para a cidadania**. Porto: Edições Asa.

MARTINS, José (Abril de 2001). **Indisciplina e Violência**, A Página da Educação, Ano 10, n.º 101. Porto. Editora Profedições. p. 16.

MIALARET, Gaston (1996). **As Ciências da Educação**. 7.ª Edição. Lisboa: Livros e Leituras.

MONTEIRO, Manuela et al (1994). **Área-Escola no 1º ciclo**. Porto: Porto Editora.

MORGADO, José (2001). **A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão**. Lisboa: Editorial Presença.

MUSGRAVE, P.W., (1979). **Sociologia da Educação**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MUSGRAVE, P. W. (1984). **Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NOVOA.A (1992). Para uma análise das instituições escolares. In **As organizações escolares em análise**. (Orgs.) NÓVOA. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 13-43.

PARDAL, LA. (1991). **A Escola e a estratificação social**, Universidade de Aveiro. Cadernos de análise sócio-organizacional da Educação.

PATRICÍO, Manuel Ferreira (1992). A Cultura e a escola numa perspectiva europeia. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga. Vol. 5. Nº. 1, p 1-12.

PEDRO, Ana Paula (2002). **Percursos de uma Educação em Valores em Portugal: Influências e Estratégias**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PERRENOUD, Philippe (2002). **A Escola e a aprendizagem da democracia**. Porto: Edições ASA.

PESTANA, M. e GAGEIRO, J. (1998). **Análise de dados para ciências sociais**. Edições Sílabo.

PIRES, Eurico Lemos et all. (1989). **A Construção Social da Educação Escolar**. Porto: ASA.

PIRES, Alexandra Manuela (2002). **A Indisciplina no Contexto Escolar**. **Porto**: Universidade Portucalense (Dissertação de Mestrado polic.).

POSTIC, Marcel (1990). **A Relação Pedagógica**. Coimbra: Coimbra Ed. Lda.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1998). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva.

RAMSEY, Robert (1997). **501 Dicas para Professores**. Porto: Editorial Replicação.

REGO Isabel; CALDEIRA, Susana. (1998). Perspectivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga. Vol. 11. Nº. 2, p 83-107.

RIBEIRO, E. (2003). **Perspectivas em torno do(s) conceito(s) de criança(s) e suas implicações educativas**. Lisboa: Texto Editora.

ROCHER, G. (1989). **Sociologia Geral - A Acção Social**, Lisboa: Editorial Presença.

ROLDÃO, M. do Céu (2002). **Os Professores e a gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em análise**. Porto: Porto Editora.

RUTHERFORD, R.; LOPES, J., (1994). **Problemas de comportamento na sala de aula - identificação, avaliação e modificação**, Porto: Porto Editora.

SAMPAIO, Daniel (1996). **Voltei à escola**. Lisboa: Caminho.

SAMPAIO, Daniel (2001). Prevenção da indisciplina na escola: o papel da mudança na sala de aula. In **Cadernos de criatividade** nº 3 - Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade. Lisboa.

SAMPAIO, Jorge (1999). Prefácio. In Henriques, Mendo et all (2000). **Educação para a Cidadania**. 2º Edição. Lisboa: Plátano Editora.

SANTIAGO. R (1996). **A escola representada pelos alunos, pais e professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SAVATER, Fernando (1997). **O Valor de Educar**. Lisboa: Editorial Presença

SHEIN, E.H. (1982). **Psicologia Organizacional**, Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.

SILVA, Maria Laura Fernandes (2001). **Indisciplina na aula: um problema dos nossos dias**. 2ª Edição. Porto: Edições Asa.

STAKE, R. (1994). Case studies. In **Handbook of Qualitive perearch**. California: Sage Publications, Editon, p, 236-247

STOER, Stephen, CORTEZÃO, Luiza (2001). **Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à “Educação” da Crise**. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

SUCHODOLSKI, Bogdan (1976). **Fundamentos de pedagogia socialista**. 3ª. Edição. Barcelona: Editorial Laia.

TAVARES. J. (1992). **Dimensão pessoal e interpessoal na formação**. Aveiro: Cadernos Cidine.

TEDESCO, J. (1999). **O Novo Pacto Educativo: Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna**. V.N.Gaia.

TEIXEIRA, Manuela (1995). **O professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais**. Amadora: Mcgraw-Hill.

TORRES, L. (1997). **Cultura organizacional escolar. Representações dos Professores numa escola portuguesa**. Oeiras: Celta editora.

TOURAINÉ, Alain (1992). **Crítica da Modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget.

TOURAINÉ, Alain (1997). **Iguais e Diferentes: poderemos viver juntos?** Lisboa: Instituto Piaget.

VALE, D.; COSTA, E. (1994). A violência nos jovens contextualizados nas escolas. **Inovação**. Lisboa, Vol. 7, nº3, p. 255-288.

VASCONCELLOS, C. S. (1995). **Disciplina: construção da disciplina consciente e interactiva em sala de aula e na escola**. S. Paulo: Libertad.

VEIGA, Feliciano H. (1985). **Promoção do comportamento na aula: Perspectivas psicológicas-influência na auto-estima escolar**. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

VEIGA, Feliciano H. (1995). **Transgressão e autoconceito dos jovens na escola**. Lisboa: Edições Fim de Século.

VEIGA, Feliciano H. (2001). **Indisciplina e Violência na Escola: Práticas comunicacionais para professores e pais**. 2º Edição. Coimbra: Livraria Almedina.

WEBER, M. (1993). **Economia y Sociedad: Esbozo de Sociologia Compreensiva**. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Legislação

Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei nº. 30/2002, de 20 de Dezembro (Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior)

Despacho 113/ME/93, de 23 de Junho

Portugal. Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio

Portugal. Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro

Portugal. Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril

ANEXOS

Inquérito por Questionário

Caro Colega:

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação que está a ser levado a cabo no âmbito do Mestrado em Administração e Planificação da Educação centrado na problemática da Indisciplina Escolar.

Os dados recolhidos serão confidenciais e o seu uso será estritamente estatístico.

Obrigado pela colaboração!

Sérgio Afonso

Perfil dos inquiridos

A- Dados Pessoais:

1- Sexo: Masculino Feminino

2- Idade: Até 25 anos

Entre 26 e 30 anos

Entre 31 e 35 anos

Entre 36 e 40 anos

Entre 41 e 45 anos

Entre 46 e 50 anos

Mais de 50 anos

3 - Formação Académica:

Bacharelato

DESE/CESE

Mestrado

Licenciatura

Pós-graduação

Doutoramento

C- Dados Profissionais

4- Situação Profissional: PQE PQZP PC

5- Tempo de serviço: Até 5 anos entre 6 e 15 entre 16 e 25 + de 26

6- Nível de Ensino: 2º CEB 3º CEB

7- Número de turmas leccionadas:

Até 2 entre 3 e 5 mais de 6

8- Distancia percorrida entre casa e escola:

Até 1 km entre 2 e 5 km entre 6 e 10 km mais de 10 km

9- Tenciona concorrer para mudança de escola nos próximos anos?

Sim Não

10- Conhece o Projecto Educativo do Agrupamento?

Sim Não

11- Conhece o Regulamento Interno do Agrupamento?

Sim Não

Representações dos docentes acerca da indisciplina escolar

12- Dos seguintes factores indique aqueles que mais afectam a sua actividade pedagógica diária (sendo que 1 não afecta; 2 afecta pouco; 3 afecta; 4 afecta bastante e 5 afecta muito)

Pouca motivação dos alunos	1	2	3	4	5
Insucesso escolar	1	2	3	4	5
Programas extensos	1	2	3	4	5
Dimensão das turmas	1	2	3	4	5
Falta de materiais didáctico pedagógicos	1	2	3	4	5
Falta de acompanhamento dos Pais/EE	1	2	3	4	5
Alunos indisciplinados	1	2	3	4	5
Deficiente relação pedagógica	1	2	3	4	5

13- Para si, o que melhor se aplica ao conceito de indisciplina?

(sendo que 1 não se aplica; 2 aplica-se pouco; 3 aplica-se; 4 aplica-se bastante e 5 aplica-se muito)

Infracção às regras	1	2	3	4	5
Falta de educação	1	2	3	4	5
Violência	1	2	3	4	5
Perturbação do clima de aula	1	2	3	4	5
Desobediência	1	2	3	4	5
Hiperactividade	1	2	3	4	5
Atrasos	1	2	3	4	5
Barulho	1	2	3	4	5
Provocação	1	2	3	4	5
Autoria dos conflitos	1	2	3	4	5
Falta de estudo	1	2	3	4	5
Contestação/questionamento	1	2	3	4	5

14- De acordo com algumas possíveis causas para o aparecimento da indisciplina escolar, indique a sua importância (sendo que 1 nada importante; 2 pouco importante; 3 importante; 4 bastante importante e 5 muito importante)

Factores exógenos à escola

Massificação do ensino	1	2	3	4	5
Alargamento da escolaridade obrigatória	1	2	3	4	5
Desvalorização do conhecimento académico	1	2	3	4	5
Destruturação familiar	1	2	3	4	5
Dificuldades na socialização	1	2	3	4	5
Influência negativa dos meios de comunicação social	1	2	3	4	5

Factores endógenos à escola

Infraestruturais físicas sem qualidade e condições	1	2	3	4	5
Falta de orientação na política educativa	1	2	3	4	5
Clima de escola pouco atractivo	1	2	3	4	5
Má constituição de turmas e horários	1	2	3	4	5
Falta de definição de orientações no Projecto Educativo	1	2	3	4	5
Falta de definição de regras no Regulamento Interno	1	2	3	4	5
Insucesso escolar	1	2	3	4	5

Factores intrínsecos à escola e directamente relacionados com o Professor

Deficiente preparação pedagógica	1	2	3	4	5
Estratégias pouco motivadoras	1	2	3	4	5
Deficiente gestão da sala de aula	1	2	3	4	5
Falta de definição de regras e papéis	1	2	3	4	5
Relação pedagógica deficitária	1	2	3	4	5
Autoritarismo	1	2	3	4	5
Laxismo	1	2	3	4	5

15- Com que frequência se depara com casos de indisciplina na sala de aula?

Sempre

Muitas vezes

Às vezes

Raramente

Nunca

16- Ao longo da sua carreira profissional como perspectiva a evolução da indisciplina escolar?

diminuiu estagnou aumentou aumentou exageradamente

17- Os conflitos quando acontecem são sobretudo na:

(sendo que 1 nunca ; 2 raramente; 3 às vezes; 4 habitualmente; 5 Muitas vezes)

Sala de aula 1 2 3 4 5

Corredores 1 2 3 4 5

Pátios ou durante os recreios 1 2 3 4 5

Entrada e saída da aula 1 2 3 4 5

18- Os conflitos decorrem no:

(sendo que 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 habitualmente; 5 Muitas vezes)

Início do ano 1 2 3 4 5

Parte da manhã 1 2 3 4 5

Parte da tarde 1 2 3 4 5

Final do ano 1 2 3 4 5

Impacto/Reflexo da indisciplina na actividade docente

**19- Que abordagem utiliza na resolução da indisciplina escolar?
(sendo que 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 muitas vezes e 5 sempre)**

Preventiva	1	2	3	4	5
Correctiva	1	2	3	4	5
Punitiva	1	2	3	4	5

20- Qual a sua postura na sala de aula perante as infracções disciplinares dos alunos relacionadas com a violação dos seus deveres previstos no art. 15º do Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior e do Regulamento Interno? (sendo que 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 muitas vezes e 5 sempre)

	1	2	3	4	5
Conversação com o aluno no momento da infracção	1	2	3	4	5
Advertência pública	1	2	3	4	5
Aguarda o fim da aula e conversa com o aluno sozinho	1	2	3	4	5
Participação ao Director de Turma	1	2	3	4	5
Participação ao Encarregado de Educação	1	2	3	4	5
Participação ao Conselho Executivo	1	2	3	4	5
Ordem de saída da sala de aula					
Ignora	1	2	3	4	5
Ameaça com castigo	1	2	3	4	5
Perde a postura	1	2	3	4	5
Mantém o controle	1	2	3	4	5

21- Indique com que frequência utiliza as seguintes estratégias para a construção da disciplina escolar (sendo que 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 muitas vezes e 5 sempre)

Referir claramente as regras da sala de aula	1	2	3	4	5
Conversar com os alunos acerca do comportamento	1	2	3	4	5
Conversar com o aluno indisciplinado no final da aula	1	2	3	4	5
Trocar os lugares	1	2	3	4	5
Olhar fixamente para o aluno indisciplinado	1	2	3	4	5
Evidenciar que quem manda é o professor	1	2	3	4	5
Repreender directamente um aluno indisciplinado	1	2	3	4	5
Ameaçar o aluno indisciplinado	1	2	3	4	5
Elogiar o aluno no momento de um comportamento mais ade	1	2	3	4	5
Repensar estratégias	1	2	3	4	5
Repensar metodologias	1	2	3	4	5
Apostar na qualidade da relação pedagógica	1	2	3	4	5

22 - Alguma vez se sentiu incapaz mediante as estratégias que utiliza de resolver ou minimizar problemas disciplinares? Indique a sua frequência

- Sempre
- Muitas vezes
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

**Representações dos docentes acerca dos meios/formas de minimização da
indisciplina escolar**

23- Na sua opinião o que necessita um aluno indisciplinado para minimizar o problema da indisciplina? (sendo que 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 muitas vezes e 5 sempre)

Orientação	1	2	3	4	5
Desculpa	1	2	3	4	5
Correcção	1	2	3	4	5
Punição	1	2	3	4	5

24-Que importância atribui à relação pedagógica no processo ensino aprendizagem?

- Fundamental
- Importante
- Pouco importante
- Nada importante

25- Considera importante a definição clara de regras na sala de aula?

- Sempre
- Muitas vezes
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

26- Durante a primeira semana de aulas define conjuntamente com os alunos as regras da sua aula?

Sempre

Muitas vezes

Às vezes

Raramente

Nunca

27- Que importância atribui ao Regulamento Interno para a construção da disciplina escolar?

Fundamental

Importante

Mais ou menos importante

Pouco importante

Nada importante

28- Que importância atribui ao Projecto Educativo de Escola para a construção da disciplina escolar?

Fundamental

Importante

Mais ou menos importante

Pouco importante

Nada importante

29- Considera importante existir participação, envolvimento e comunicação dos Pais/Encarregados de Educação para a construção da disciplina escolar?

Sim Não

30- Que importância atribui à formação dos professores para a minimização de problemas disciplinares?

Fundamental

Importante

Mais ou menos importante

Pouco importante

Nada importante

31- Que importância atribui ao perfil do Presidente do Conselho Executivo para a minimização de problemas disciplinares?

Fundamental

Importante

Mais ou menos importante

Pouco importante

Nada importante

Fim

Guião da Entrevista

1-Tema da entrevista:

2-Data da entrevista:

3- Hora da entrevista:

4-Local da entrevista:

5-Entrevistado: Presidente do órgão de gestão

6- Sexo:

7- Idade:

8- Habilitações académicas:

9- Situação profissional:

10- Nível de Ensino que lecciona:

11- Tempo de serviço de funções docentes:

12- Tempo de serviço em Órgãos de Gestão:

Objectivos da entrevista:

A indisciplina na escola é hoje um dos problemas mais graves da escola pública.

Verifica-se em todas as comunidades educativas um crescente interesse em combater este fenómeno, contudo, o número de alunos que a utiliza parece cada vez ser maior. As consequências podem ser catastróficas para o processo ensino-aprendizagem.

Pretendemos com a realização desta entrevista:

- Saber qual a percepção do presidente do órgão de gestão sobre a indisciplina na escola.

- Recolher dados que permitam considerar o modo como tem sido encarado o processo de indisciplina na escola.

- Inferir das percepções do órgão de gestão sobre a existência ou não do desenvolvimento da problemática.

Escolha do entrevistado:

Presidente do Conselho Executivo que lida frequentemente e de forma muito próxima com a problemática da indisciplina;

Escolha do tipo de entrevista:

Optou-se pela entrevista semi-estruturada onde o investigador questiona o entrevistado a partir de uma relação fixa de perguntas. Neste tipo de entrevista, o entrevistador tem o total controlo de todo o processo.

Entrevista

- 1 - Considera existir relação entre a indisciplina e o sucesso escolar?**
- 2- Em que medida a indisciplina pode afectar o processo ensino-aprendizagem?**
- 3- Indique alguns factores que considera pertinentes para o aparecimento da indisciplina na escola?**
- 4- Considera que, quanto menor o acesso a bens culturais maior é a indisciplina escolar?**
- 5- Na sua opinião a baixa expectativa das famílias em relação à escola influencia o comportamento e atitudes dos alunos?**
- 6- Considera que os órgãos de gestão possuem meios eficazes para combater a indisciplina?**
- 7- Nesta escola como caracteriza a evolução da indisciplina escolar?**
- 8- Na sua perspectiva o que poderá minimizar esta problemática?**
- 9- Considera que a Associação de Pais ajuda no combate à indisciplina?**
- 10- Na sua perspectiva o que poderá provocar no professor a vivência em contextos de indisciplina?**

Guião da Entrevista

1- Tema da entrevista:

2- Data da entrevista:

3- Hora da entrevista:

4- Local da entrevista:

5- Entrevistado: Presidente da Associação de Pais

6- Sexo:

7- Idade:

9- Profissão:

Objectivos da entrevista:

A indisciplina na escola é hoje um dos problemas mais graves da escola pública.

Verifica-se em todas as comunidades educativas um crescente interesse em combater este fenómeno, contudo, o número de alunos que a utiliza parece cada vez ser maior. As consequências podem catastróficas para o processo ensino-aprendizagem.

Pretendemos com a realização desta entrevista:

- Saber qual a percepção do presidente da associação de pais sobre a indisciplina na escola.

- Recolher dados que permitam considerar o modo como tem sido encarado o processo de indisciplina na escola.

- Inferir das percepções dos pais sobre a existência ou não do desenvolvimento da problemática.

Escolha do entrevistado:

Presidente da Associação de Pais - representante legal dos Encarregados de Educação com posição nesta matéria mas que não lida directamente com esta realidade educativa e social;

Escolha do tipo de entrevista:

Optou-se pela entrevista semi-estruturada onde o investigador questiona o entrevistado a partir de uma relação fixa de perguntas. Neste tipo de entrevista, o entrevistador tem o total controlo de todo o processo.

Entrevista

1 - Considera existir relação entre a indisciplina e o sucesso escolar?

2- Em que medida a indisciplina pode afectar o processo ensino-aprendizagem?

3- Indique alguns factores que considera pertinentes para o aparecimento da indisciplina na escola?

4 - Considera que, quanto menor o acesso a bens culturais maior é a indisciplina escolar?

5- Na sua opinião a baixa expectativa das famílias em relação à escola influencia o comportamento e atitudes dos alunos?

6- Considera que os órgãos de gestão deste estabelecimento de ensino possuem meios eficazes para combater a indisciplina?

7- Nesta escola como caracteriza a evolução da indisciplina escolar?

8- Na sua perspectiva o que poderá minimizar esta problemática?

9- Considera que a associação de pais ajuda no combate à indisciplina?

10- Na sua perspectiva o que poderá provocar no professor a vivência em contextos de indisciplina?