

UNIVERSIDADE ABERTA

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**Dinâmicas do Director de Turma
na Promoção do
Envolvimento da Família na Escola**

- Um Contributo para a Diminuição da Indisciplina –

Volume I

Maria João Pedro Jacinto

Orientadora: Prof. Doutora Maria Manuela Malheiro Dias Ferreira

**Lisboa
Setembro de 2006**

RESUMO

O presente estudo pretende contribuir para a análise da problemática do relacionamento entre a escola e a família perante situações de indisciplina no 2º e 3º ciclos do ensino básico, tendo como figura principal o Director de Turma, enquanto *interface* (Diogo, 1998) e mediador das relações entre os diversos actores, nomeadamente, professores, família e alunos perante situações de indisciplina.

O enquadramento teórico é organizado em dois capítulos.

O primeiro apresenta o conceito do Director de Turma no desempenho das suas competências a nível das três dimensões designadas por Mintzberg (1973), o papel interpessoal, o papel informacional e o papel decisional, bem como os conceitos que se correlacionam directamente com ele, nomeadamente a formação cívica e a formação do Director de Turma.

O segundo capítulo apresenta o conceito do Director de Turma relacionado com os conceitos de família e de indisciplina, a nível da prevenção e da intervenção na escola.

Neste âmbito, pretendemos com este estudo contribuir para um melhor conhecimento de uma parte da realidade educativa das escolas, através da identificação e comparação das perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento parental na escola, bem como as estratégias utilizadas para promover este mesmo envolvimento, no sentido de contribuírem para a diminuição da indisciplina.

O nosso estudo exploratório realizou-se em duas escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico situadas em meios com características diferentes, a nível socioeconómico e cultural, enquadrando-se a primeira na classe média, média/alta (Alfa) e a segunda na classe baixa (Beta). Utilizámos dois instrumentos, o inquérito por entrevista, através do qual construímos o inquérito por questionário, que foi aplicado aos Directores de Turma de ambas as escolas da Área Metropolitana de Lisboa. Também realizámos a análise dos regulamentos internos de ambas as escolas. Posteriormente, procedemos à triangulação dos resultados das entrevistas, dos questionários e dos regulamentos internos.

Os principais resultados, que não podem ser generalizados, apontam para diferenças significativas a nível das perspectivas dos Directores de Turma das duas escolas, relativamente não só ao envolvimento da família na escola, como também a nível de estratégias utilizadas por estes para promover esse envolvimento, de forma a prevenir e a intervir em situações de indisciplina.

Abstract

This work intends to contribute to the analysis of the question related to the relationship between school and family in situations of indiscipline in the 2nd and 3rd cycles while having the classroom teacher as main element, as *interface* (Diogo, 1998) and mediator of relationships between the different actors, mainly teachers, family and students in cases of indiscipline.

The theoretical background is organised in two chapters.

The first presents the concept of “classroom teacher” in the performance of his competences, constituted by three dimensions called by Mintzberg (1973), the interpersonal role, the informational role and the decisional role, as well as the concepts that correlate directly with them, mainly “Formação Cívica” and his development as Classroom teacher.

The second chapter presents the concept of Classroom teacher related to the concepts family and indiscipline at preparational and interventional level at school.

In this context and with this work we want to contribute for an improved knowledge of a part of school’s reality through the identification and comparison of the classroom teacher’s perspectives on parental involvement at school, as well as the strategies used to promote this involvement in the sense of contributing to the decrease of indiscipline. Our study took place in two schools of the 2nd and 3rd cycles in environments with different characteristics in terms of social-economic background. The first belongs to predominate upper/middle-classes (Alfa) and the second to lower classes (Beta). We used two instruments, a interview used to build a questionnaire, further applied to classroom teachers of both schools of the Metropolitan Area of Lisbon. We also made an analysis of the internal regulations from both schools. Then we proceeded to comparison of the results of the interview, questionnaires and internal regulations.

The main results that can be generalized, indicate significant differences at the perspectives of classroom teachers between both schools, concerning the involvement of the family in school, as well as at the level of strategies used to promote involvement to prevent and intervene in situations of indiscipline.

AGRADECIMENTOS

Aos Coordenadores dos Directores de Turma e aos Directores de Turma que participaram na realização das entrevistas e dos questionários.

À Professora Doutora Manuela Malheiro Ferreira, que aceitou orientar-me na realização da Dissertação do Mestrado, pelo apoio, incentivo, disponibilidade e competência, ...

Ao meu marido pela sua presença, paciência e colaboração infinita...

Aos meus pais e avó pela ajuda, apoio e força constante...

Ao meu irmão pela ajuda e colaboração ...

À Teresa e à Célia pela amizade, disponibilidade e colaboração...

À Maria Helena pela amizade e colaboração na correcção ortográfica.

Ao Mestre Carlos Ramos pelo apoio...

À Anita pela força de perseverança ...

Aos meus colegas do Mestrado, especialmente a Sónia e a Rita, pelos momentos que passamos juntas e ao Henrique pelo apoio ...

O meu agradecimento e amizade a todos aqueles referenciados e não referenciados que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste estudo.

ÍNDICE GERAL

Resumo	i
Agradecimentos	iii
Índice Geral	iv
Índice de Figuras	x
Índice de Gráficos	xi
Índice de Quadros	xiv
Índice de Tabelas	xv
Introdução	1
I – Enquadramento Teórico – O Director de Turma e a Família – Um Contributo para a Diminuição da Indisciplina na Escola	5
Capítulo 1 – Enquadramento do Director de Turma na Escola como Organização	6
1. Da Organização – Escola ao Cargo de Director de Turma	6
2. As Competências do Director de Turma	13
2.1. <i>O Director de Turma e o seu Papel Interpessoal</i>	17
2.2. <i>O Director de Turma e o seu Papel Informacional</i>	22
2.3. <i>O Director de Turma e o seu Papel Decisional</i>	28
3. A Relação Pedagógica com os Alunos na Formação Cívica	34
3.1. <i>A área não disciplinar – Formação Cívica</i>	34
3.2. <i>O Director de Turma enquanto Professor da área não disciplinar – Formação Cívica</i>	37

4. A Formação para o Cargo de Director de Turma.....	42
<i>4.1. O Conceito de Formação.....</i>	<i>42</i>
<i>4.2. A Formação no Cargo de Director de Turma.....</i>	<i>46</i>
Capítulo 2 – O Director de Turma e a Família na Prevenção/ Intervenção perante a Indisciplina na Escola.....	52
1. O Conceito de Indisciplina.....	52
<i>1.1. A Indisciplina na Escola.....</i>	<i>56</i>
1.1.1. O “Estado de Arte” sobre a Indisciplina na Escola.....	56
1.1.2. Prevenção/Intervenção a nível da Indisciplina.....	67
2. A Relação entre a Escola e a Família face à Indisciplina.....	76
<i>2.1. A Gestão Relacional entre a Escola e a Família.....</i>	<i>76</i>
<i>2.2. A Família e a Indisciplina.....</i>	<i>85</i>
3. As Competências do Director de Turma face à Indisciplina.....	93
<i>3.1. A Função do Director de Turma na Legislação.....</i>	<i>93</i>
<i>3.2. A Relação Pedagógica e a Indisciplina na aula de Formação Cívica..</i>	<i>96</i>
<i>3.3. A Interacção entre o Director de Turma e a Família perante situações de Indisciplina.....</i>	<i>99</i>
II – Metodologia do Estudo.....	106
Capítulo 1 – Objecto da Investigação.....	107
1. Problemática.....	107
2. Hipóteses.....	110
3. Variáveis.....	112

Capítulo 2 – Métodos e Procedimentos	113
1. Classificação da Investigação	113
2. Desenho Investigacional	114
3. Amostra	115
3.1. Caracterização das Escolas	115
4. Desenvolvimento de Metodologia	120
4.1. Pesquisa Documental	120
4.1.1. Análise de Conteúdo.....	121
4.2. Pesquisa de Campo	125
4.2.1. Inquérito por Entrevista	125
4.2.1.1. Procedimentos.....	127
4.2.1.2. Caracterização dos Entrevistados.....	128
4.2.1.3. Análise de Conteúdo.....	129
4.2.2. Inquérito por Questionário	139
4.2.2.1. Procedimentos.....	140
4.2.2.2. Aplicação do Pré-questionário.....	147
4.2.2.3. Análise do Pré-questionário.....	148
4.2.2.4. Questionário Definitivo.....	151
4.2.2.5. Aplicação do Questionário Definitivo.....	154
4.2.2.6. Caracterização da Amostra.....	155
4.2.2.7. Análise Estatística.....	160
5. Validade e Fidelidade	161
5.1. Validade	161
5.2. Fidelidade	163

III – Apresentação e Análise de Resultados	165
1. Hipótese a) – O tipo de escola tem influência no papel do Director de Turma.....	166
<i>1.1. Síntese dos Resultados</i>	169
<i>1.2. Triangulação dos Resultados da Hipótese</i>	170
2. Hipótese b) – O tipo de escola tem influência na elaboração do Projecto Curricular de Turma.....	172
<i>2.1. Síntese dos Resultados</i>	175
<i>2.2. Triangulação dos Resultados da Hipótese</i>	176
3. Hipótese c) – O tipo de escola influencia o tipo de manifestações de indisciplina que ocorrem com mais frequência na turma.....	178
<i>3.1. Síntese dos Resultados</i>	180
<i>3.2. Triangulação dos Resultados da Hipótese</i>	180
4. Hipótese d) – O tipo de escola influencia as possíveis causas que propiciam situações de indisciplina.....	181
<i>4.1. Síntese dos Resultados</i>	184
<i>4.2. Triangulação dos Resultados da Hipótese</i>	184
5. Hipótese e) – O tipo de escola influencia a acção/ estratégias utilizadas pelo Director de Turma para combater a indisciplina.....	186
<i>5.1. Síntese dos Resultados</i>	188
<i>5.2. Triangulação dos Resultados da Hipótese</i>	188
6. Hipótese f) – O tipo de escola tem influência na frequência com que actua o Conselho de Turma Disciplinar.....	190
<i>6.1. Síntese dos Resultados</i>	191
<i>6.2. Triangulação dos Resultados da Hipótese</i>	191

7. Hipótese g) – O tipo de escola tem influência nas medidas/estratégias que possam ser trabalhadas na área não disciplinar - Formação Cívica para reduzir a indisciplina na turma.....	192
<i>7.1. Síntese dos Resultados.....</i>	195
<i>7.2. Triangulação dos Resultados da Hipótese.....</i>	196
8. Hipótese h) – O tipo de escola influencia as perspectivas do Directores de Turma face ao envolvimento da família na escola, de modo a contribuir para a diminuição da indisciplina.....	197
<i>8.1. Síntese dos Resultados.....</i>	199
<i>8.2. Triangulação dos Resultados da Hipótese.....</i>	200
9. Hipótese i) – O tipo de escola tem influência nos possíveis benefícios que os alunos podem obter com o envolvimento parental na escola.....	201
<i>9.1. Síntese dos Resultados.....</i>	202
<i>9.2. Triangulação dos Resultados da Hipótese.....</i>	202
10. Hipótese j) – O tipo de escola tem influência nos factores que condicionam o envolvimento parental na escola.....	203
<i>10.1. Síntese dos Resultados.....</i>	204
<i>10.2. Triangulação dos Resultados da Hipótese.....</i>	205
11. Hipótese k) – O tipo de escola tem influência na frequência com que os Encarregados de Educação comparecem na escola.....	206
<i>11.1. Síntese dos Resultados.....</i>	209
<i>11.2. Triangulação dos Resultados da Hipótese.....</i>	209
12. Hipótese l) – O tipo de escola influencia a interacção entre o Director de Turma, o Encarregado de Educação e o Aluno.....	211
<i>12.1. Síntese dos Resultados.....</i>	215
<i>12.2. Triangulação dos Resultados da Hipótese.....</i>	216

13. Hipótese m) – O tipo de escola influencia as estratégias que o Director de Turma opta para o envolvimento parental.....	218
<i>13.1. Síntese dos Resultados</i>	220
<i>13.2. Triangulação dos Resultados da Hipótese</i>	220
14. Hipótese n) – O tipo de escola influencia as medidas de cooperação a implementar na parceria Escola/Família, de modo a combater a indisciplina.....	222
<i>14.1. Síntese dos Resultados</i>	223
<i>14.2. Triangulação dos Resultados da Hipótese</i>	223
Discussão/ Conclusão.....	225
Bibliografia.....	245

Índice de Figuras

Figura 1 – Decisões de rotina e de não rotina (Teixeira, 1998).....	28
Figura 2 – Modelo de acção reflectida (adaptado de Ajzan e Fishbein, 1980, cit. por Vala e Monteiro, 1996).....	54
Figura 3 – Modelo das variáveis que influenciam os valores de Busby e Holman (extraído de Villas-Boas, 2001).....	87
Figura 4 – Controlo parental e respeito pelas normas sociais (adaptado de Born, 2005).....	91
Figura 5 – Modelo de Patterson (adaptado de Born).....	92
Figura 6 – Modelo de sobreposição de esferas de influência entre a família, a escola e a comunidade (extraído de Davies e cit. por Diogo, 1998)....	101

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Percentagem de inquiridos segundo o nível socioeconómico e cultural do agregado familiar da escola Alfa e Beta.....	155
Gráfico 2 – Percentagem de inquiridos por sexo.....	156
Gráfico 3 – Percentagem de inquiridos por escalões etários.....	156
Gráfico 4 – Percentagem por inquiridos consoante a habilitação académica....	157
Gráfico 5 – Percentagem de inquiridos por situação profissional.....	157
Gráfico 6 – Percentagem de inquiridos por tempo de serviço.....	158
Gráfico 7 – Percentagem de inquiridos por anos de experiência como Director de Turma.....	158
Gráfico 8 – Percentagem de inquiridos por ciclo (2º/3ºCiclo).....	159
Gráfico 9 – Percentagem de inquiridos por frequência de acções de formação específica para Directores de Turma.....	159
Gráfico 10 – Percentagem de inquiridos segundo a importância das funções do Director de Turma.....	167
Gráfico 11 – Percentagem de inquiridos segundo as dificuldades sentidas pelo Director de Turma.....	168
Gráfico 12 – Percentagem de inquiridos segundo as temáticas mais relevantes para o cargo de Director de Turma.....	169
Gráfico 13, 14 e 15 – Percentagem de inquiridos relativamente à elaboração do Projecto Curricular de Turma.....	172
Gráfico 16 – Percentagem de inquiridos segundo o nível disciplinar das turmas.....	174
Gráfico 17 – Percentagem de inquiridos relativamente aos tipos de alunos com comportamentos problemáticos.....	175
Gráfico 18 – Percentagem de inquiridos relativamente às participações disciplinares.....	178
Gráfico 19 – Percentagem de inquiridos relativamente ao tipo de manifestações de comportamentos problemáticos.....	179

Gráfico 20 – Percentagem de inquiridos relativamente às causas que propiciam manifestações de indisciplina por parte do aluno.....	181
Gráfico 21 – Percentagem de inquiridos relativamente às causas que propiciam manifestações de indisciplina a nível da família.....	182
Gráfico 22 – Percentagem de inquiridos relativamente às causas que propiciam manifestações de indisciplina a nível da escola.....	183
Gráfico 23 – Percentagem de inquiridos segundo a primeira acção do Director de Turma perante uma participação disciplinar.....	186
Gráfico 24 – Percentagem de inquiridos segundo as estratégias utilizadas pelo Director de Turma	187
Gráfico 25 e 26 – Percentagem de inquiridos relativamente à frequência da actuação do conselho de turma disciplinar.....	190
Gráfico 27, 28 e 29 – Percentagem de inquiridos segundo as medidas/estratégias utilizadas na Formação Cívica nas escolas.....	192
Gráfico 30 – Percentagem de inquiridos relativamente às estratégias utilizadas em Formação Cívica para prevenir a indisciplina, a nível dos alunos.....	193
Gráfico 31 – Percentagem de inquiridos relativamente às estratégias utilizadas em Formação Cívica para prevenir a indisciplina, a nível do professor	194
Gráfico 32, 33, 34, 35 e 36 – Percentagem de inquiridos segundo as perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento da família na escola	197
Gráfico 37, 38 – Percentagem de inquiridos relativamente aos benefícios do envolvimento parental na escola.....	201
Gráfico 39 – Percentagem de inquiridos relativamente aos factores que condicionam o envolvimento parental na escola.....	203
Gráfico 40 – Percentagem de inquiridos relativamente à promoção que a escola desenvolve para envolver os encarregados de educação.....	204
Gráfico 41 – Percentagem de inquiridos segundo a frequência de contactos dos Encarregados de Educação com a escola.....	206
Gráfico 42 – Percentagem de inquiridos segundo os meios de contacto entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação.....	207

Gráfico 43 – Percentagem de inquiridos segundo os motivos da comparência do Encarregado de Educação na escola.....	208
Gráfico 44 – Percentagem de inquiridos segundo a interacção entre actores....	211
Gráfico 45 – Percentagem de inquiridos relativamente aos comportamentos dos alunos quando são avisados da comunicação aos Enc. de Educação sobre situações de indisciplina.....	212
Gráfico 46 – Percentagem de inquiridos relativamente às reacções dos Encarregados de Educação quando são informados da ocorrência de situações de indisciplina.....	213
Gráfico 47 – Percentagem de inquiridos relativamente à interacção do Director de Turma com o Encarregado de Educação perante a indisciplina.....	214
Gráfico 48 – Percentagem de inquiridos segundo as estratégias de envolvimento parental.....	218
Gráfico 49 – Percentagem de inquiridos segundo as estratégias para envolver os Encarregados de Educação.....	219
Gráfico 50 – Percentagem de inquiridos relativamente às medidas de cooperação com os Encarregados de Educação, de forma a diminuir a indisciplina.....	222

Índice de Quadros

Quadro 1 – Breve caracterização das teorias sobre o conceito de organização..	8
Quadro 2 – Breve referência às configurações das estruturas organizacionais de Mintzberg (1973).....	11
Quadro 3 – Papéis desempenhados pelo gestor adaptado às funções do Director de Turma, segundo Mintzberg (1990).....	16
Quadro 4 – Características dos padrões de cada tipo de comunicação da rede formal (Rego,1999).....	24
Quadro 5 – Conteúdos de aprendizagem para a gestão de conflitos (Burguet, 1999).....	32
Quadro 6 – Actuação do Director de Turma segundo a legislação (Lei nº30/2002) perante situações de indisciplina (adaptado de Peixoto e Oliveira, 2003).....	94
Quadro 7 – Desenho Investigacional.....	114
Quadro 8 – Síntese da distribuição das categorias e subcategorias de análise do regulamento interno com os respectivos indicadores de frequência.....	124
Quadro 9 e 10 – Caracterização dos Coordenadores dos Directores de Turma.....	129
Quadro 11 – Síntese da distribuição das categorias e subcategorias de análise com os respectivos indicadores de frequência.....	136
Quadro 12 – Correspondência entre as categorias, as hipóteses e as questões do pré-questionário.....	146
Quadro 13 – Correspondência entre a numeração das questões do pré-questionário com a do questionário definitivo.....	151
Quadro 14 – Correspondência entre a numeração das questões do pré-questionário com a do questionário definitivo.....	152
Quadro 15 – Relação entre as categorias, as hipóteses e as questões e itens do questionário.....	153

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Percentagem de inquiridos relativamente ao Projecto Curricular de Turma.....	172
Tabela 2 – Percentagem de inquiridos relativamente ao nível disciplinar das turmas nas escolas Alfa e Beta.....	174
Tabela 3 – Percentagem de inquiridos que escolheram cada item referente à interacção entre o Director de Turma, o Encarregado de Educação e o Aluno.....	211
Tabela 4 – Percentagem de inquiridos que escolheram cada item referente às estratégias de envolvimento parental.....	218

INTRODUÇÃO

A indisciplina é um fenómeno que, ao longo dos anos, tem sido estudado por diversos investigadores. O seu conceito tem evoluído consoante a realização desses estudos, apresentando perspectivas segundo diversos ângulos. Algumas destas perspectivas estão directamente relacionadas com a transição do ensino de elite para o ensino de massas, bem como com o aumento da escolaridade obrigatória, que alterou todo o sistema de ensino, em Portugal. Não obstante estes factores, também a mudança da própria sociedade ocidental, com “*os seus desequilíbrios sociais e económicos e as suas crises de valores e autoridade não podem deixar de se reflectir na escola*” (Estrela, 2002, 28) influencia a definição de indisciplina.

O conceito de indisciplina, segundo Estrela (2002, 17), “*relaciona-se intimamente com a disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas*” e surge devido a múltiplas causas, nomeadamente, sociais, escolares-pedagógicas, familiares e respeitantes aos próprios alunos (Estrela e Amado, 2000, 255), que se traduzem em manifestações dentro e fora da sala de aula.

Neste âmbito, o papel do Director de Turma é de um gestor pedagógico intermédio, na medida em que visa “*assegurar a articulação entre os docentes da turma, os alunos e os encarregados de educação*” (Roldão, 1998, 30) fazendo face a todos os problemas da turma, dos quais destacamos o da indisciplina. Assim, a sua posição de *interface* (Diogo, 1998, 30) é preponderante para o estabelecimento da relação entre a escola e a família, de modo a prevenir e a intervir na ocorrência de situações de indisciplina, uma vez que diversos estudos apontam para a importância do envolvimento da família não só no percurso escolar do aluno, como também as suas práticas parentais como meio de alcançar o sucesso educativo.

Com este estudo, pretendemos estudar a problemática do relacionamento entre a escola e a família perante situações de indisciplina no segundo e terceiro ciclos do ensino básico, tendo como figura principal o Director de Turma, enquanto *interface* (Diogo,

1998) e mediador das relações entre os diversos actores, nomeadamente, professores, família e alunos perante situações de indisciplina.

Iniciamos o nosso estudo pelo enquadramento teórico, no qual abordamos as questões relacionadas com os conceitos de Director de Turma, de família e de indisciplina.

O enquadramento teórico é composto por dois capítulos.

O primeiro apresenta o conceito de Director de Turma enquanto gestor pedagógico intermédio, inserido na organização escola, sendo as suas competências caracterizadas a nível das três dimensões designadas por Mintzberg (1973), o papel interpessoal, referente ao relacionamento/interacção com os diversos actores (professores, alunos e encarregados de educação); o papel informacional, referente às actividades para manter e desenvolver a rede de informações; e o papel decisional, referente às escolhas e decisões tomadas que envolvem eventos ou situações.

Um outro conceito que se relaciona directamente com as competências do Director de Turma é a Formação Cívica, sendo este actor educativo, o professor privilegiado para leccionar esta área não disciplinar. Destacamos ainda, a competência da escola, que não se traduz somente pela instrução, mas também pela socialização, através da aquisição dos valores cívicos.

Outro conceito que apresentamos é a formação do Director de Turma, considerando uma vertente bastante importante para o seu desempenho enquanto Director de Turma e enquanto profissional da educação, o “*profissional reflexivo*” (Shön citado por Nóvoa, 1999, 128).

O segundo capítulo apresenta, no primeiro ponto, o conceito de indisciplina, a nível sociológico, psicológico e pedagógico. De seguida, relacionamos o conceito de indisciplina com a escola, analisando o “estado da arte”, numa concepção pedagógica, apresentando o tipo de manifestações de indisciplina, como também estratégias de prevenção e a intervenção. Numa segunda fase, definimos a relação entre a escola e a família, uma vez que ambas apresentam perspectivas diferentes desse mesmo relacionamento, segundo diversos investigadores. De seguida, relacionamos a família com o conceito de indisciplina, evocando as práticas parentais e a sua adequação ao desenvolvimento do aluno, que como refere Gayet (citado por Estrela, 2002, 35) “*uma boa educação deve ser liberal sem ser laxista, ela só é aceitável se produz uma criança autónoma*”. Na terceira fase, interligamos o papel do Director de Turma com a indisciplina, no que diz respeito à:

- Legislação em vigor, nomeadamente a Lei nº30/2002, em que expressamos as funções do Director de Turma face à indisciplina.

- Relação pedagógica na formação cívica, realçando o papel do Director de Turma na promoção dos atitudes e valores da cidadania, bem como contribuir para o *“diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos, assim como temas e problemas relevantes da comunidade e da sociedade”* (Peixoto e Oliveira, 2003, 53).

- Interacção com a família dos alunos com comportamentos problemáticos, considerando que os esforços conjuntos entre ambos os actores educativos podem fomentar soluções para muitos destes comportamentos, independentemente da sua classe social.

A segunda parte é composta por dois capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos a nossa problemática e as hipóteses formuladas. A nossa problemática incide sobre *“as dinâmicas do Director de Turma na promoção do envolvimento da família como contributo para a diminuição da indisciplina”*.

Neste âmbito, pretendemos com este estudo contribuir para um melhor conhecimento de uma parte da realidade educativa das escolas, através da identificação e comparação das perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento parental na escola, bem como as estratégias utilizadas para promover este mesmo envolvimento, no sentido de contribuírem para a diminuição da indisciplina.

No segundo capítulo, damos a conhecer a metodologia utilizada no estudo exploratório, como também os procedimentos realizados ao longo da investigação.

O nosso estudo exploratório realizou-se em duas escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico, situadas na Área Metropolitana de Lisboa, mais concretamente em meios com características diferentes, a nível socioeconómico e cultural, enquadrando-se a primeira na classe média, média/alta (Alfa) e a segunda na classe baixa (Beta), sendo uma amostra não probabilística, com critérios específicos de escolha intencional.

Utilizámos dois instrumentos o inquérito por entrevista e através dos resultados da análise de conteúdo construímos o inquérito por questionário, que foi aplicado aos Directores de Turma do 2º e 3º ciclos de ambas as escolas. Também analisamos, comparativamente, os regulamentos internos de ambas as escolas.

Na terceira parte, apresentamos e analisamos os resultados do inquérito por questionário. Com a análise estatística, procuramos saber se os resultados iam ao encontro das hipóteses formuladas, uma vez que estas *“fazem a ponte entre a teoria e a*

observação/realidade, orientando toda a investigação subsequente” (Almeida e Freire, 1997, 44). Após a análise, procedemos a uma breve triangulação dos resultados das entrevistas e dos questionários, conjugando também com os resultados da análise de conteúdo dos regulamentos internos de ambas as escolas.

Por último, foi realizada a discussão/conclusão com base na análise dos resultados e no enquadramento teórico. Nesta parte, as perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento parental na escola como contributo para a diminuição da indisciplina, são analisadas com base nos resultados das hipóteses e no enquadramento teórico.

Através da discussão/conclusão, apontamos as diferenças significativas que existem a nível das perspectivas dos Directores de Turma entre as escolas Alfa e Beta, relativamente ao envolvimento da família na escola, como também a nível de estratégias utilizadas por estes para promover esse envolvimento, de forma a prevenir e a intervir em situações de indisciplina.

Finalmente apresentamos sugestões para novas investigações e recomendações relativas ao exercício de cargo de Director de Turma.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

**-Dinâmicas do Director de Turma na Relação com a Família–
Um Contributo para a Diminuição da Indisciplina na Escola**

CAPÍTULO 1

Enquadramento do Director de Turma na Escola como Organização

1. Da Organização – Escola ao Cargo de Director de Turma

“Nascemos em organização, quase todos os momentos de cada um dos nossos dias são vividos em organizações, os serviços que utilizamos e os bens que consumimos são-nos fornecidos por organizações e no momento da morte é, ainda uma organização que há-de autorizar o nosso enterro.” (Etzioni citado por Teixeira, 1995, 4)

Actualmente, tudo o que rodeia o indivíduo é constituído por organizações, organizações essas que dominam a sociedade em que vivemos, nomeadamente através dos mais diversos tipos de empresas, hospitais, escolas, restaurantes, entre outros.

Neste sentido, Shein (citado por Bilhim, 2004, 22) define a *“organização como sendo: a coordenação racional de actividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objectivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de funções e de responsabilidade”*.

O contributo das ciências, nomeadamente da Sociologia, Psicologia e Antropologia na área da Administração/Gestão tem sido imprescindível na evolução das diversas perspectivas teóricas sobre a organização. Neste sentido, o conceito de organização relaciona duas concepções diferentes: a clássica e a actual, que justifica a sua pertinência pela evolução ao longo dos anos. Na concepção clássica, tudo é encarado como determinado e estabelecido segundo regras e objectivos bem definidos, procurando uma estabilidade do que é planeado a longo prazo, centrando-se numa vertente em que não se tem em conta o factor humano. Nesta concepção predomina uma entropia do sistema, ou seja, uma estagnação da organização, estando assim fechada para a mudança e inovação. Na concepção actual, e segundo Friedberg (1993): *“uma organização resulta da agregação e coordenação da acção dos seus membros de acordo com as racionalidades e os comportamentos em presença”*, entendendo que a organização é um sistema, onde existem diversos actores que agem individualmente ou em grupo, opondo-se,

confrontando ou cooperando dentro das estruturas da organização, promovendo assim a convergência para uma finalidade comum. Neste sentido, proporciona-se o dinamismo, a participação e a inter-relação entre os diversos actores, promovendo-se a mudança e a inovação – neguentropia, que segundo Chiavenato (2004, p.334) significa que o “*sistema precisa abrir-se e reabastecer-se de energia e de informação para manter a sua estrutura e sobreviver.*”

Mas o estudo da escola como organização ainda se encontra num estado bastante inicial, pois apesar de haver diversas perspectivas teóricas sobre o conceito de organização, por parte dos diversos investigadores, a verdade é que a escola não tem sido observada com a devida atenção neste campo de estudo. Assim, tem-se procurado enquadrar a escola como organização nas mais diversas teorias, que ao longo dos anos têm – se vindo a definir, designadamente: a **Teoria Clássica** (Taylor, Fayol, Weber); a **Teoria das Relações Humanas** (Mayo, Mc Gregor,...); **Teoria da Contigência** (Chandler, Lawrence,...); **Teoria Z** (W. Ouchi,...); entre outras.

O quadro seguinte apresenta uma caracterização sucinta das diversas teorias referidas por Ferreira (2001) e Teixeira (1995), inserindo-as num contexto evolutivo e enquadrando-as no sistema fechado/aberto e no actor racional/social.

Quadro1 – Breve caracterização das teorias sobre o conceito de organização

Actor	Sistema Fechado (Organização isolada do meio ambiente)	Sistema Aberto (Organização que interage com o meio ambiente)
<p>Racional (Não participa, é atribuída uma tarefa que tem simplesmente que executar actividade mecânica, desvalorização do factor humano)</p>	<p>I – 1900-1930</p> <p>Características Principais:</p> <p>Taylor – Teoria da Gestão Científica - Desenvolvimento de uma ciência de gestão; selecção científica dos trabalhadores que melhor desempenham o trabalho; treino, educação e desenvolvimento dos trabalhadores de modo a melhorar o desempenho das tarefas; divisão científica e desenvolvimento de um espírito de cooperação entre os trabalhadores e os gestores.</p> <p>Fayol- Sugere catorze princípios gerais da gestão: Divisão do trabalho, Autoridade, Disciplina, Unidade de comando, Unidade de direcção, Subordinação do interesse individual ao interesse colectivo, Remuneração, Centralização, Cadeia de comando, Ordem, Equidade, Estabilidade de emprego, Iniciativa e Espírito de equipa.</p> <p>Designa as tarefas fundamentais da gestão: planificação, organização, direcção, coordenação, controlo.</p> <p>Weber- Teoria da Burocracia- Designa três tipos de dominação e autoridade: tradicional, carismática e racional – legal.</p> <p>Caracterização da organização Burocrática: hierarquia da autoridade, com sucessivos escalões; divisão de trabalho, segundo critérios de racionalidade; normas e regulamentos escritos; a admissão, promoção ou transferência de funcionários reservada a critérios uniformes; e impessoalidade nas relações.</p>	<p>III – Década de 60</p> <p>Teoria da Contingência Exs: Chandler, Lawrence, Burns, Stalker...</p> <p>Características Principais: Estabelece uma relação funcional entre a vertente administrativa e a do ambiente e tecnologia; considera cada organização como uma entidade própria; caracteriza os problemas segundo a diferenciação e a integração; insere sistemas de resolução de conflitos.</p> <p>Burns e Stalker descrevem dois tipos de gestão diferentes:</p> <p>o sistema mecanicista - caracterizado por uma estrutura rígida, destacando a linha hierárquica; e</p> <p>o sistema orgânico - mais flexível, menos estruturado, permitindo uma maior influência dos trabalhadores na tomada de decisões.</p>
<p>Social (Participação, integração em grupos, tomada de decisões, sociabilização, valorização do factor humano)</p>	<p>II – 1930-1960</p> <p>Teoria das Relações Humanas Exs: Mayo, Mc Gregor,...</p> <p>Características Principais: O trabalhador passa a ser encarado como um ser social, maior valorização do factor humano dentro da organização – maior participação, sociabilização, integração em grupos e tomada de decisões. Promoção da motivação dos operários para garantir a satisfação no trabalho, de modo a subir o nível de produção.</p>	<p>IV- 1970-?</p> <p>Exs: Ouchi, March, Weick</p> <p>Ouchi - Teoria Z</p> <p>Características Principais: Desenvolvimento de uma cultura organizacional - com valores e objectivos comuns; sentimento da comunidade dentro da organização, na qual se está inserido; participação nas decisões da organização.</p>

Actualmente podemos enquadrar a escola pública portuguesa nalguns aspectos referenciados por Teixeira (1995) relativos às teorias mencionadas anteriormente, nomeadamente: na Teoria de Gestão Científica – o calendário escolar, os tempos de trabalho e de descanso estabelecidos, os programas definidos, organização de aulas com vários professores (2º e 3º Ciclos e Secundário), planificação de aulas, entre outros; na Teoria da Burocracia – regras estabelecidas centralmente, processos de avaliação dos alunos, currículo escolar bem definido centralmente e uniforme para todas as escolas, processo de recrutamento do pessoal docente, entre outros; Teoria das Relações Humanas – relações informais, diversos subgrupos dentro da organização, entre outros; Teoria Z – emprego de longa duração, processo de avaliação e promoção lenta, participação em tomadas de decisão em reuniões (Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, Departamento e Conselho de Turma) e o desenvolvimento de uma cultura escolar, que segundo Costa (1996), apresenta diversas características, nomeadamente:

- Heterogeneidade entre as escolas, em que cada escola tem a sua própria especificidade, diferenciando-se de outras escolas.
- Essa especificidade constitui a sua própria identidade, a sua cultura, através de várias manifestações, nomeadamente, valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias, entre outros.
- O tipo de cultura inserido, vai influenciar em termos de qualidade a própria escola, isto é, se tiver uma cultura forte, será uma escola bem sucedida.
- A nível da investigação, estuda-se o “interior” da escola, nomeadamente as dimensões simbólicas, mágicas e subjectivas, relativas ao funcionamento da escola.
- Uma das principais preocupações do gestor dentro da escola deve estar relacionada com a vertente simbólica, no sentido em que a cultura pode e deve ser utilizada, como também pode ser alterada, de modo a melhorar o funcionamento da própria organização.

Podemos então considerar a cultura escolar como um conjunto de aspectos que são partilhados pelos diversos actores educativos, designadamente através de representações, valores, crenças e modos de actuação que configuram a construção e o desenvolvimento da própria organização escolar. Esse desenvolvimento poderá ser promovido através dos seguintes factores: as relações profissionais, o nível educativo, a dimensão da escola, a comunidade onde está inserida a escola e os próprios fundadores.

A identidade cultural da escola revela-se através, do relacionamento e do trabalho dos actores educativos, da gestão da estrutura da própria organização e nos objectivos da aprendizagem, evidenciando-se assim, numa perspectiva holística, as diversas experiências/vivências culturais dos seus membros. A própria gestão da estrutura da escola, designadamente, na gestão do tempo, do espaço e dos cargos e responsabilidades, pode promover a cultura, a longo prazo e com um corpo estável, e por outro lado, a estrutura também pode ser adaptada à cultura existente, verificando – se os resultados a curto prazo. Ambas as vertentes devem ser ajustadas de acordo com a própria identidade de escola, com as suas necessidades e com os seus potenciais recursos. Assim, através do Projecto Educativo de Escola e do Plano Anual de Actividades poder-se-á promover e desenvolver uma cultura escolar, assente nos princípios de participação e negociação permanentes.

Diversos autores consideram que a escola evidencia não uma só cultura, mas sim diversas subculturas, no sentido em que a sua heterogeneidade, a nível de sistemas e valores, convergem para um conjunto de realidades que orientam e direccionam o percurso da própria organização. Actualmente, enquadra-se a vida cultural das escolas portuguesas nalguns aspectos que passamos a destacar:

- **Individualismo** – em que os professores têm um trabalho mais individualizado, trabalhando pouco em equipa, prevalecendo assim mais a autonomia e o isolamento.
- **Colegialidade artificial** – em que a cooperação/partilha entre os professores é imposta através de marcações de reuniões; a utilização de mais acordos organizacionais com os actores educativos do que, propriamente modelos de colegialidade, destacando-se nesta vertente os pais.
- **Balkanização** – em que existem visões disciplinares e segmentadas, com a formação de pequenos grupos consoante os níveis de ensino, a antiguidade, a especialidade, e os próprios conselhos de turma.
- **Divisão de tarefas** – entre a vertente de professor, que exerce a sua profissão essencialmente ligada ao ensino e à sala de aula, e a vertente de gestor, que gere a organização – escola.

Destacamos ainda a organização – escola como um sistema aberto, enquadrando-se na Teoria da Contingência, considerando que está a começar a dar os primeiros passos na sua interacção com a comunidade educativa (Autarquia, Associação de Pais,...), mas

ainda com um longo caminho a percorrer para chegar ao verdadeiro significado da palavra.

Fonseca (2000, 139) considera que *”a escola é uma organização estruturada em órgãos, cargos, relações funcionais, níveis hierárquicos, etc. e onde, parafraseando Chiavenato, deveriam ser planeadas, coordenadas, dirigidas e controladas todas as actividades voltadas sobretudo para a prestação de serviços educativos.”*

Assim, consideramos que a escola é constituída por uma estrutura bastante específica e complexa, pois é composta por diferentes tipos de actores e de grupos, que em conjunto têm a função de atingir uma determinada finalidade/ objectivo, e que ao mesmo tempo estabelecem entre si, determinados tipos de relações de poder e de trabalho.

Neste sentido, segundo o modelo de Mintzberg (1990), a estrutura da organização é composta pelos seguintes elementos base: *vértice estratégico, linha hierárquica, centro operacional, tecnoestrutura e os serviços de apoio logístico*, existindo sempre pelo menos um destes elementos nas configurações das estruturas organizacionais que apresenta: **Estrutura Simples, Burocracia Mecanicista, Burocracia Profissional, Estrutura Divisionada e Adocracia**. No seguinte quadro podemos observar sinteticamente alguns aspectos relevantes de cada configuração.

Quadro 2 – Breve referência às configurações das estruturas organizações de Mintzberg (1990)

Características	Tipo de Estrutura				
	Estrutura Simples	Burocracia Mecanicista	Burocracia Profissional	Estrutura Divisionada	Adocracia
Mecanismo principal de Coordenação	Supervisão directa	Estandardização do trabalho	Estandardização das qualificações	Estandardização dos resultados	Ajustamento mútuo
Componente – chave da Organização	Vértice Estratégico	Tecnoestrutura	Centro Operacional	Linha Hierárquica	Serviço de apoio logístico
Especialização	Reduzida	Elevada e funcional	Elevada e social	Elevada e funcional	Elevada e social
Formalização e funcionamento	Reduzida e orgânico	Elevada e burocrático	Reduzida e burocrático	Elevada (nas divisões) e burocrática	Reduzida e orgânico
Centralização	Elevada	Elevada	Reduzida	Descentralização Limitada	Reduzida

Segundo Mintzerb (1990), a escola está integrada na configuração burocrática profissional, revelando características específicas de uma organização complexa, apoiada na standardização das capacidades com um elevado número de pessoas altamente especializado e com um alto controlo do seu trabalho. Também, João Barroso (1999, 29) refere que uma grande parte dos estudos reconhecem nas escolas, elementos desta mesma configuração, nomeadamente *“a existência de uma organização formal ou informal descentralizada, em que os professores procuram assegurar, não só o controlo sobre o seu próprio trabalho, mas também uma influência colectiva sobre os órgãos e decisões administrativas que os afectam directamente”*. Assim, e enquadrando então a escola na configuração burocrática profissional, podemos constatar alguns aspectos mais relevantes, tais como: a especialização elevada do pessoal docente; a autonomia do pessoal docente dentro da sala de aula e dentro da própria escola, nomeadamente através de algumas reuniões, elaboração e apresentação de projectos, e também a eleição dos representantes para o Conselho Executivo e da Assembleia de Escola, pelos actores que integram a escola.

Relativamente à estrutura organizativa da escola, podemos caracterizá-la com os seguintes elementos base: Vértice Estratégico – Assembleia de Escola e Conselho Executivo; Linha Hierárquica – Conselho Pedagógico, Coordenadores de Departamento, Directores de Turma; Centro Operacional – Professores, Alunos e Auxiliares de Educação; e Serviços de Apoio Logístico – a Secretaria.

2. As Competências do Director de Turma

Na linha hierárquica da estrutura organizativa da escola, destacamos o Director de Turma, cuja função predominante é, sem dúvida, a de um gestor pedagógico intermédio, visto “*assegurar a articulação entre os docentes numa turma, os alunos e os encarregados de educação e incorporando também necessariamente dimensões de gestão do currículo*” (Roldão, 1998, 3).

Neste sentido, João Barroso (1995, 431) define gestão como “*um processo de optimização dos recursos humanos, materiais e financeiros que vão permitir concretizar esses objectivos e essas políticas*”. Podemos caracterizar a gestão, a nível intermédio – Direcção de Turma, como um campo de actuação mais restrito, designadamente uma turma, em que são mobilizados recursos humanos (professores, alunos e encarregados de educação) e materiais ao longo de um ano lectivo, bem como elaboração de planos específicos – Projecto Curricular de Turma, relatórios, entre outros, relacionados com as diversas competências do Director de Turma. Nesta sequência, abordamos de forma mais explícita as competências do Director de Turma designadas no Despacho 8/SERE/89, na Portaria nº921/92, no Decreto Regulamentar nº10/99 de 21 de Julho e na Lei nº30/2002.

No Despacho 8/SERE/89 vêm definidas as funções do Director de Turma relativas aos encarregados de educação, professores e alunos, designando competências como: desenvolver acções que promovam a integração escolar dos alunos; garantir aos professores a existência de meios e de documentos de trabalho e a orientação adequada para o cumprimento das actividades; e informar os pais sobre a integração dos alunos na comunidade escolar, bem como o seu aproveitamento escolar, assiduidade e participação nas actividades escolares.

A Portaria nº921/92 refere que o Director de Turma deverá ser, preferencialmente, um professor profissionalizado, nomeado pelo Director Executivo, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento. Esta Portaria define uma série de competências, que optamos por agrupar em cinco partes.

A primeira parte é respeitante à função pedagógica: adoptar estratégias e criar condições para a realização de actividades interdisciplinares, nomeadamente no âmbito da área-escola; acompanhamento individualizado do aluno; informar os alunos sobre os

recursos e serviços existentes na escola; assegurar a participação dos alunos na aplicação das medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar; coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa; coordenar a elaboração do plano de recuperação, decorrente da avaliação sumativa extraordinária; propor a avaliação especializada aos serviços competentes, após a reunião do conselho de turma; propor medidas de apoio educativo adequadas e realizar a respectiva avaliação.

A segunda parte diz respeito à função administrativa: elaborar e conservar o processo educativo do aluno; promover a rentabilidade dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar e educativa; realizar um relatório no caso da retenção do aluno no mesmo ano, que inclui uma proposta de todo o ano ou um plano de apoio específico; apresentar ao coordenador de ano dos directores de turma, o relatório realizado pelos professores responsáveis pelas medidas de apoio educativo; realizar um relatório de avaliação das actividades desenvolvidas, apresentando-o ao coordenador de ano até 20 de Junho de cada ano.

A terceira parte é relativa à relação com os professores do conselho de turma: promover junto do conselho de turma a realização de acções relativas à aplicação do projecto educativo de escola; divulgar as informações necessárias a fim de uma adequada orientação educativa dos alunos; assegurar a participação dos professores na aplicação das medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar; presidir às reuniões de conselho de turma, com as seguintes finalidades: avaliação da dinâmica global da turma; planificar e avaliar os projectos de âmbito disciplinar e formalização da avaliação formativa e sumativa.

A quarta parte é relativa à relação com os pais e encarregados de educação: fomentar a participação na concretização de acções de orientação e acompanhamento; informar sobre os serviços e os recursos existentes na escola; assegurar a participação dos encarregados de educação na aplicação das medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar; informar sobre a avaliação sumativa extraordinária e o plano de recuperação; garantir o conhecimento e o acordo prévio com os encarregados de educação relativamente à avaliação especializada.

A quinta parte é referente ao processo disciplinar: apreciar as ocorrências de insucesso disciplinar, decidir a aplicação das medidas imediatas designadas no conselho pedagógico e solicitar ao director executivo a convocação de uma reunião extraordinária.

No Decreto Regulamentar nº10/99 de 21 de Julho, relativo às “Competências das estruturas de orientação educativa”, o artigo sétimo apresenta o Director de Turma como

o coordenador das actividades que devem ser realizadas pelo conselho de turma descritas no artigo sexto, pelo que, para além das competências assinaladas nos outros ofícios legais, foram acrescentadas as seguintes:

- a) “Assegurar a articulação entre os professores da turma com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) Promover a comunicação e as formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;
- c) Coordenar, em colaboração com os professores da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- d) Articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação;
- e) Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) Apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido”.

Também a Lei nº30/2002, de 20 de Dezembro, designada como o “Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior” reforça e apresenta outras competências do Director de Turma, reafirmando novamente a designação de coordenador do plano de trabalho da turma, apresentado anteriormente no Decreto Regulamentar nº10/99, considerando-o *“responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem”*.

Outras competências do Director de Turma surgem definidas neste documento, relativamente à assiduidade do aluno: justificação de faltas; informação de faltas injustificadas e solicitando a respectiva resposta; e se o aluno exceder a metade do limite de faltas injustificadas, o Encarregado de Educação será convocado a fim de ser alertado para as consequências da situação, procurando-se encontrar uma solução para se resolver o problema da falta de assiduidade. Ainda na Lei nº30/2002, aparecem consignadas as competências do Director de Turma em relação ao procedimento disciplinar, que abordaremos no capítulo II.

Neste âmbito, enquadramos, sinteticamente, as funções do Director de Turma, através da abordagem referida por Mintzberg (citado por Chiavenato, 2004, 5), que identifica dez possíveis papéis desempenhados pelo gestor, incluídos em três dimensões comportamentais, nomeadamente: interpessoal, referente ao relacionamento/ interacção com as pessoas; informacional, referente a actividades para manter e desenvolver a rede de informações; e decisional, referente a escolhas e decisões tomadas que envolvem eventos ou situações.

Quadro 3 – Papéis desempenhados pelo gestor adaptado às funções do Director de Turma, segundo Mintzberg (1973)

Categoria	Papel do Director de Turma – Actividades	Intervenientes
- Papel Interpessoal	<p>Representativo – Desempenha funções de representação da turma perante o conselho executivo, conselho de directores de turma, conselho de turma, Encarregados de Educação, ou outras entidades.</p> <p>Líder – Responsável pela direcção, motivação e orientação dos alunos, pela cooperação entre os professores do conselho de turma e pelo envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar.</p> <p>Ligação – Mantém a rede de comunicação, sendo o elo de ligação entre a escola e a família.</p>	<p>Alunos</p> <p>Encarregados de Educação</p>
- Papel Informacional	<p>Monitor – Fornece e recebe informação sobre o sistema e os procedimentos da organização, bem como de cada aluno da sua turma, e da turma em geral, a nível do aproveitamento, comportamento, saúde, etc.</p> <p>Disseminador – Transmite informação recebida do exterior (legislação, informações dos encarregados de educação, regulamento interno, etc.) para os alunos e professores do conselho de turma</p> <p>Porta-voz – Transmite informações (legislação, regulamento interno, comportamento, aproveitamento, etc.) aos encarregados de educação ou outras entidades exteriores à escola.</p>	<p>Professores do Conselho de Turma</p> <p>Técnicos do Serviço de Apoio Educativo</p>
- Papel Decisional	<p>Empreendedor – Inicia projectos, coordena e organizar com os alunos/ professores e encarregados de educação – actividades culturais, sessões de grupo, visitas de estudo, projectos, ...</p> <p>Resolução de Conflitos – Toma uma acção correctiva, orienta, harmoniza e gere situações de indisciplina, mediador de conflitos, entre os diversos actores – Professores, Alunos e Encarregados de Educação</p> <p>Distribuidor de Recursos – Promove a rentabilização dos serviços e recursos da escola a fim de garantir a estabilidade da sua turma para melhor aproveitamento e comportamento.</p> <p>Negociador – Representa os interesses da escola e dos alunos, promove actividades, procura soluções e toma decisões relacionadas com a sua turma, implicando professores, alunos e encarregados de educação, nas mais diversas actividades, de modo a promover o sucesso escolar.</p>	<p>Outros</p>

2.1. O Director de Turma e o seu Papel Interpessoal

No âmbito do desempenho do papel interpessoal do Director de Turma, deparamos com a diversidade de funções a seu cargo, uma vez que se trata de um “*educador com a tarefa de orientar os alunos, estabelecer laços de comunicação e de convívio e de coordenar actividades no âmbito da turma*” (Marques, 2002, 15), estabelecendo assim uma dinâmica no que concerne ao desenvolvimento da aprendizagem, da maturação, da orientação e da comunicação com os elementos intervenientes directos do processo – aprendizagem, nomeadamente encarregados de educação, alunos e professores do conselho de turma. Este argumento vai ao encontro do que cita Diogo (1998, 30) no que concerne à direcção de turma, nomeadamente que esta “*ocupa uma posição privilegiada na comunidade escolar, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e social dos alunos: uma posição de interface entre diferentes subsistemas (alunos, professores e encarregados de educação) que lhe confere especial competência para o envolvimento, de forma activa e participada, dos diferentes actores no processo de construção da identidade intelectual, moral, afectiva e psicomotora dos alunos.*”

Esta posição de *interface* dá uma dimensão de liderança ao Director de Turma, especialmente a nível das relações interpessoais criadas com os elementos da comunidade educativa. Esta liderança é determinada por um processo de capacidade de influenciar os outros a actuar, no sentido de se alcançar os objectivos pretendidos pelo grupo (Teixeira, 1998, 138), que é composto pelos alunos, enquanto turma, os respectivos encarregados de educação e os professores do conselho de turma. A liderança assume quatro estilos diferentes, designadamente:

- Autocrático, referente a um líder que fixa as directrizes do trabalho a ser realizado, estipulando a forma e os materiais a serem utilizados, bem como a distribuição das tarefas de cada um, dominando completamente o trabalho de cada elemento.

- Participativo, referente a um líder que procura envolver os restantes elementos na preparação da tomada de decisões, mas no entanto detém a decisão sobre o assunto.

- Democrático, referente a um líder que procura realizar o que a maioria dos elementos deseja, pelo que as decisões, bem como a divisão de tarefas que são assumidas pelo grupo, embora tenham um aconselhamento técnico do líder.

- *Laissez-faire*, referente a um líder que pouco ou nada participa nas decisões, esclarecendo ou fornecendo apenas informações, não se envolvendo no trabalho do

grupo, tendo estes a liberdade de tomar as decisões e realizar as divisões de tarefas. Não existe uma avaliação ou regulação do desenvolvimento do processo.

A liderança do Director de Turma assume contornos um pouco diferentes dos assinalados anteriormente, uma vez que está distribuída por diversos elementos educativos, sendo difícil de se reconhecer o seu papel como líder. Para além disso, esta liderança divide-se em duas vertentes, uma de gestão administrativa e outra, pedagógica. A sua ambivalência traduz-se em acções dominantes do Director de Turma, que Peixoto e Oliveira (2003, 63) designam por: *lógica racional*, referente ao uso de factos e dados objectivos da legislação; *lógica de afectos*, referente aos contactos sociais de ordem informal; *lógica de alianças*, referente à obtenção de apoio de outros elementos; *lógica de negociação*, referente à troca de favores; *lógica da autoridade elevada*, referente à obtenção de apoios superiores; e *lógica da sanção*, referente ao recurso da punição/recompensa. Estas acções surgem da interacção social que o Director de Turma desenvolve especialmente, com os professores do conselho de turma, alunos, encarregados de educação. A interacção social surge então como um processo de comunicação, sendo esta comunicação um “*fenómeno relacional onde os interactuantes, a situação, os comportamentos, interagem estreitamente entre si, formando um sistema circular de acções e reacções, de estímulos e de respostas*” (Marc e Picard, s/d, 16).

Neste sentido, a capacidade de comunicação do Director de Turma, segundo Bateson (citado por Ramos, 2001, 158) baseia-se nalguns factores, tais como:

- “*Ser um fenómeno interactivo, no qual a unidade de base é, sobretudo, a relação que se estabelece entre os indivíduos*”;

- Não se traduz só nas mensagens verbais, mas também em mensagens reveladas através de comportamentos expressos por gestos, atitudes, expressões faciais, ritmos e posturas, havendo sempre uma interacção de valor comunicativo no comportamento social;

- A mensagem transmite não só o teor informativo como também o elo de relação entre os dois interlocutores, relação esta que é estruturada segundo dois modelos, o **simétrico**, referente a uma relação igualitária traduzindo comportamentos simétricos, e o **complementar**, referente à oposição de comportamentos, ajustando-se um ao outro;

- O contexto onde se estabelece a comunicação, envolve “*as relações que unem as pessoas que comunicam, o espaço no qual se situa a interacção e a situação que coloca em relação os protagonistas*”, sendo também este contexto, detentor de normas, regras, modelos e rituais de interacção.

No entanto, a interacção estabelecida entre o Director de Turma e os diversos elementos (encarregados de educação, professores do conselho de turma e alunos) é diferenciada, revelando-se aí uma fonte de poder mais informal e consentido ao nível pessoal do que um poder formal, evidenciando o seu perfil enquanto profissional, bem como as suas qualidades e habilidades sociais.

Neste sentido, destacamos o perfil do Director de Turma, segundo a Portaria 970/80, que consiste na capacidade de relacionamento e de dinamização, tolerância, compreensão, bom senso, espírito metódico, disponibilidade e capacidade de resolução de problemas (Marques, 2002, 26). Ainda dentro do perfil, destacamos algumas alíneas do Decreto-lei nº240/2001, de 30 de Agosto referente ao perfil do professor, que consideramos mais relevantes, tais como: identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação; manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional; assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas (alínea d, e, f e g do anexo II do Decreto-lei nº240/2001); colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de mútuo respeito entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade; promove interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos associadas (alínea d, e, do anexo IV do Decreto-lei nº240/2001).

Assim, o Director de Turma deve transparecer no seu profissionalismo habilidades sociais, que Orst (2005, 11) define como sendo “*um conjunto de capacidades de emitir condutas eficazes em situações interpessoais com a finalidade de obter respostas gratificantes dos outros*”, tratando-se de um conceito que “*engloba habilidades específicas aplicadas a diferentes situações de intercâmbio social*”. Este conceito representa o que Marques (2002, 26) destaca por qualidades do Director de Turma, a “*humanidade, amizade, autenticidade, exigência, capacidade de autocrítica, humildade, empatia, congruência, humor, aceitação do outro, espírito de iniciativa, prontidão, empenhamento e responsabilidade*”, redefinindo como as mais importantes: “*compreensão, autenticidade, capacidade de comunicação, aceitação, exigência, amizade, justiça, maturidade e disponibilidade*”. Focamos então algumas habilidades

sociais interpessoais que ajudam a estabelecer uma melhor relação com os restantes actores, designadamente, a empatia, a assertividade, saber ouvir, compreensão, justiça e disponibilidade.

A empatia é definida como a capacidade de se colocar na posição do outro, psicologicamente, traduzindo-se num sinal de confiança, respeito e consideração pelo outro, pelo que pode conduzir à prevenção de conflitos (Orst, 2005, 85).

A assertividade é definida como saber decidir sem prejudicar os outros, saber defender os próprios interesses, sem violar os dos outros, pelo que se deve demonstrar capacidade de falar, de saber dizer “não”, clarificar os assuntos. O contrário desta habilidade social, a assertividade, é a agressividade, caracterizada pela defesa dos seus interesses sem se preocupar com os outros; e por fim, a passividade, caracterizada pela renúncia dos seus próprios interesses para não contrariar os outros (Orst, 2005, 97).

O saber ouvir o outro é a capacidade de saber comunicar eficazmente, pois as mensagens são recebidas e entendidas convenientemente, permitindo ter o conhecimento dos problemas e a determinação das soluções. *“Uma audição eficaz é uma audição empática; requer uma habilidade para entender não só as palavras mas também os sentimentos”* (Teixeira, 1998, 169).

A compreensão é definida por Sánchez (citado por Marques, 2002, 27) como saber identificar-se com os sentimentos de outro, com objectividade e serenidade, procurando ouvir e dialogar sobre o que se observa deste.

A justiça, segundo Marques (ibidem) inclui conceitos como *“equidade, imparcialidade no juízo, dar a cada um aquilo que lhe compete e tratar cada um sem parcialidade”*.

A disponibilidade consiste na faculdade de se dispor de si próprio em função dos outros, revelando serenidade e capacidade de ouvir e dar conselhos quando necessário (ibidem).

Neste sentido, designamos o tipo de relação e as suas prioridades entre:

- **Director de Turma/Alunos** – Geralmente são relações desiguais, com a diferenciação de papéis, que vêm mais ou menos definidas na legislação e no regulamento interno. A relação com os alunos é um dos papéis mais relevantes que o Director de Turma desempenha, uma vez que as suas competências se baseiam privilegiadamente na formação social, instruidora e motivadora dos alunos, implicando: o conhecimento do historial dos alunos, a *“orientação activa e dinâmica”* (Coutinho, 1998, 15) do aluno, quer individualmente, quer como grupo/turma, de forma a ajudá-lo no

desenvolvimento da sua aprendizagem através das suas capacidades, criatividade, atitudes, valores e interesses. Também é importante a estimulação ao nível da interacção social/ comunicação com professores e colegas, bem como a construção da sua formação assente no conceito de cidadania, enquanto indivíduo responsável e solidário, que participa e se interessa pelo bem-estar dos outros, a qual é desenvolvida tanto na formação cívica como noutras disciplinas. Para além do domínio relacional directo, também existe o indirecto, que consiste na realização de actividades administrativas – burocráticas e que estão relacionadas com os alunos, nomeadamente: o controlo da assiduidade, a justificações de faltas, o processo de avaliação, problemas disciplinares, projectos de turma, as visitas de estudo, entre outras.

- **Director de Turma/ Professores da Turma** – São consideradas relações entre iguais, e embora não lhe seja reconhecido qualquer estatuto/poder, o desempenho do seu papel como Director de Turma permite-lhe gerir as relações dentro do próprio conselho de turma, apaziguando quando necessário conflitos existentes no grupo, derivados de diversos factores como interesses, formação, entre outros.

Nas relações entre o Director de Turma/ Professores da turma estão estabelecidos diversos contactos formais preestabelecidos, a fim de assegurar o cumprimento das tarefas a realizar. Mas destacamos especialmente os contactos informais, pela sua predominância elevada. O desempenho do Director de Turma, no que concerne, à relação desenvolvida com os professores da turma, surge de acordo com as alíneas mencionadas no capítulo 2 deste trabalho, referente ao Decreto Regulamentar nº10/99 de Julho, “As competências das estruturas de orientação educativa”, nomeadamente a nível da coordenação das actividades do conselho de turma, sendo designado o Director de Turma, de entre um dos professores da turma, pela direcção executiva. Nesta sequência, Peixoto e Oliveira (2003, 67) consideram que a coordenação do Director de Turma deve assentar nos seguintes parâmetros:

- “Definição de prioridades curriculares, depois de ter sido feita uma análise da situação da turma, nomeadamente sobre a sua origem sociocultural e o percurso escolar anterior;
- Fixação de um conjunto de competências necessário ao aluno e a ser desenvolvido pelas disciplinas constantes no plano de estudos;
- Estruturação das actividades de aprendizagem, que devem constituir um todo coerente e adequado às características e necessidades dos alunos;

- Clarificação de atitudes e valores a promover bem como indicação genérica quanto aos meios a utilizar.”

Assim, o Director de Turma deverá evidenciar, não só um perfil profissional destacado pelas suas qualidades e habilidades sociais, mas também o seu papel como líder do grupo, com um estilo democrático, demonstrando dinamismo, criatividade, reflexão crítica, objectivos a atingir e projectos a desenvolver na turma, de modo a sensibilizar, orientar e a estimular o trabalho em equipa.

- **Director de Turma/ Encarregados de Educação** – É uma relação de carácter mais ou menos esporádica e que está basicamente direccionada para a função de tutoria/parental, podendo ser uma fonte de conflitos se não se souber lidar adequadamente com a situação (Orts, 2005, 11). Mas, na verdade, um envolvimento da família na escola é uma fonte de benefícios para o aluno, daí que se deva subsistir numa articulação entre estes dois actores educativos, Director de Turma e Encarregado de Educação, de modo a fomentar responsabilidades mútuas no desenvolvimento escolar e educacional dos alunos, bem como uma colaboração que implique esforços de ambas as partes, escola/família, no desenvolvimento e execução de acções integradoras de uma aprendizagem eficiente a nível dos conteúdos programáticos como a nível da cidadania e socialização. Neste sentido, o papel do Director de Turma em relação ao Encarregado de Educação deve promover o desenvolvimento de uma atitude positiva para com a escola, incentivando-o a colaborar e a envolver-se activamente, tanto no processo de aprendizagem do seu educando como nas diversas actividades propostas, bem como contribuir para que haja um ambiente familiar favorável à motivação/ empenhamento do aluno no seu percurso escolar (Coutinho, 1998, 37).

2.2. O Director de Turma e o seu Papel Informacional

Nas competências atribuídas ao Director de Turma na legislação em vigor, estão estipuladas diversas funções ligadas ao processo de comunicação a um nível mais informativo, nomeadamente:

- Transmitir informações ao aluno/turma sobre a sua função enquanto Director de Turma, as orientações da escola, em termos de normas e regras de conduta, falta de assiduidade, processo de avaliação, entre outros aspectos; e recolher informações a nível

do contexto histórico familiar e escolar de cada aluno; conhecer as características da turma (rendimento escolar, contexto socio-económico, atitude da turma face ao trabalho escolar, perspectivas profissionais, dinâmica de grupo); sugestões sobre a participação dos alunos na vida da escola, entre outros aspectos. Geralmente o Director de Turma comunica com os alunos na sua disciplina, na área não disciplinar – formação cívica.

- Transmitir e recolher informações aos professores do conselho de turma relativamente à turma e a dados relativos aos alunos, nomeadamente dados escolares, participações disciplinares, problemas familiares ou outros aspectos relevantes. Em termos formais, os professores fornecem e recebem informações sobre os alunos/turma nas reuniões de conselho de turma, informalmente a qualquer hora, desde que seja relevante e necessário, entre outros aspectos.

- Transmitir informações aos encarregados de educação sobre as actividades desenvolvidas no âmbito da turma/escola, o comportamento, a assiduidade, o aproveitamento dos alunos, e sobre o regulamento interno da escola; e recolher informações sobre os alunos, da sua vida pessoal, social e familiar, bem como solicitar sugestões, e possíveis reclamações. Destacamos a importância da frequência dos contactos/comunicação com os encarregados de educação, através de telefone/ telemóvel, carta de correio normal/ registada, caderneta, e especialmente através reuniões de E. Educação (grupo) e reuniões individuais ou “atendimentos individuais” (E. Educação/ Director de Turma).

Neste sentido, o Director de Turma enquanto líder, desempenha o papel de receptor e transmissor das mensagens, através das redes de comunicação. Estas redes de comunicação, segundo Rego (1999, 52) “*definem os canais através dos quais a informação circula*” existindo dois tipos de redes, “*as formais e as informais*”, que consistem no seguinte:

- Redes formais – consideradas verticais, pois seguem a cadeia de autoridade e cingem-se às comunicações relativas às tarefas.

- Redes Informais – a informação movimenta-se em seu redor, em todas as direcções, não tendo uma obrigatoriedade de obediência às linhas formais de autoridade, respondendo assim às necessidades dos próprios membros da organização/grupo, facilitando ou não o desempenho das tarefas.

Ainda, segundo este autor, estes dois tipos de redes complementam-se dentro da própria organização, no sentido da rede informal poder ser uma ajuda no funcionamento da rede formal.

No que concerne às redes formais, Rego (1999, 53) refere que existe com frequência três tipos de comunicação dentro das organizações, designadamente:

- Estrela/ Roda – caracteriza-se por uma pessoa que está no centro e que comunica directamente com os outros, mas entre estes não existe qualquer comunicação directa.

- Cadeia/ Centralizada – referente à existência de uma comunicação hierárquica entre as pessoas.

- Canais Múltiplos – caracteriza-se pela comunicação entre todos, sem haver restrições, e o próprio líder assume um papel semelhante aos dos outros membros da equipa.

Nesta perspectiva, Rego (1999, 53) refere que cada um destes padrões apresenta particularidades no que diz respeito “à rapidez na circulação da informação, sua exactidão e saturação, satisfação dos membros, emergência do líder, e grau de centralização/descentralização”, bem como vantagens e desvantagens de cada um, pelo que o gestor deve conhecer bem as suas capacidades, para que as possa utilizar com mais eficácia e eficiência. Assim, podemos observar as características de cada padrão no quadro seguinte.

Quadro 4 – Características dos padrões de cada tipo de comunicação da rede formal (vários autores adaptados por Rego, 1999, 54)

Características	Cadeia	Estrela	Canais Múltiplos
- Rapidez na circulação da informação	Moderada/Baixa	Elevada	Elevada
- Exactidão na informação	Elevada	Elevada	Moderada
- Saturação dos canais	Moderada	Baixa	Elevada
- Emergência do líder	Moderada	Elevada	Ténue
- Centralização	Moderada	Elevada	Inexistente
- Satisfação dos membros	Moderada/Baixa	Baixa	Alta

Neste sentido, a comunicação que é estabelecida entre o Director de Turma e os restantes elementos não surge unicamente de canais formais, mas também por canais informais. Estes canais informais servem muitas vezes para ajustar as dificuldades de comunicação inerentes dos canais formais. E neste sentido, a rede informal apresenta algumas características referidas por Rego (1999, 55), nomeadamente: não segue a linha

estabelecida da rede formal, ligando pessoas de diversas hierarquias, departamentos e serviços; a circulação da informação é mais rápida; serve de aviso antecipado em determinadas situações; junta pessoas com semelhanças pessoais; e pode dificultar o funcionamento da estrutura. Também tem alguns aspectos que traduzem eficácia, tais como permite: “*conhecer as atitudes dos colaboradores e problemas organizacionais*”; “*saber se a informação formal chegou aos destinatários em condições, e como foi interpretada*”; “*circular a informação mais urgente e apressarem algumas tomadas de decisão*”.

Uma das formas básicas de estabelecer a comunicação formal é através de reuniões que podem ser de pequena dimensão, com duas ou três pessoas (ex. Encarregado de Educação e Director de Turma) ou de dimensões maiores, entre dez a trinta pessoas (ex. Director de Turma com os professores do conselho de turma ou com os encarregados de educação da turma). As reuniões vão permitir que o Director de Turma possa transmitir, recolher e partilhar a informação com os outros elementos, nomeadamente com os professores do conselho, os encarregados de educação e com os próprios alunos.

O Director de Turma, antes da reunião, deve preparar um plano de reunião, que consiste na definição dos objectivos, preparar o material necessário para a reunião e elaborar a respectiva convocatória, a fim de convocar, atempadamente, os elementos, informando da hora da reunião, o local e os objectivos e assuntos a serem discutidos. A preparação de cada uma das fases das reuniões e o seu cumprimento gera planos de acção mais eficazes e melhoram a produtividade dos elementos, caso contrário, constituem uma completa perda de tempo, tornando-se ineficazes e inúteis.

Para a reunião, o Director de Turma deve demonstrar uma boa aparência, de forma a transmitir uma boa impressão aos restantes elementos, causando uma sensação de bem-estar, que ajuda a acentuar a sua capacidade de liderança. A reunião deve ser conduzida de uma forma informal e descontraída, com uma linguagem cuidada e perceptível, e adequada a cada grupo específico (alunos, encarregados de educação e professores) e ser um bom ouvinte, compreensivo e assertivo (Pereira, 1994, 72).

Nesta sequência, Cunha *et al.* (2003, 403) considera que as vantagens das reuniões são: fomentar-se a partilha de informação e conhecimentos, incrementando a qualidade da decisão; cada membro participante da reunião pode apelar à sua criatividade e imaginação para a resolução dos problemas mais complexos; os participantes adquirem uma visão mais abrangente da organização onde estão inseridas, compreendendo com

mais clareza o objectivo dessa mesma organização; a convivência entre os participantes das reuniões pode fazer cair barreiras de comunicação e facilitar a colaboração quotidiana entre eles; ao existir uma difusão das responsabilidades, as reuniões facilitam a tomada de decisões impopulares ou difíceis; os participantes das reuniões passam a ter uma ideia mais clara do modo como as decisões podem ser implementadas; pelo facto dos participantes fazerem parte do grupo, é presumível que se empenhem na implementação das decisões tomadas nas reuniões; se bem preparadas e geridas, as reuniões promovem o desenvolvimento da identidade do grupo. As reuniões podem aliciar e motivar para o exercício das funções organizacionais.

Também podem surgir barreiras durante a comunicação no decorrer de uma reunião, levando a que esta não atinja os objectivos a que se propõe, das quais Rego (1999, 57) destaca algumas, nomeadamente, ouvir o que queremos ouvir, desconsideração pelas informações que contradizem o que “sabemos”, a avaliação da fonte de informação, as diferentes percepções, sinais não verbais e problemas semânticos entre as culturas, o excesso de informação, o ruído, as pressões sociais, os efeitos sociais e a distância física.

Também, na reunião podem surgir falhas na comunicação, sendo as mais comuns, segundo mesmo autor (Rego, 1999, 129): a definição de assuntos pode ser mal definida e demasiado extensa; os participantes podem não ser os mais adequados ou o seu número pode ser excessivo; a reunião pode durar demasiado tempo ou iniciar-se com muito atraso; a agenda da reunião pode estar mal organizada ou a sua distribuição não ter sido a mais adequada; a discussão pode desenvolver-se por temas não pertinentes; a participação pode ser desequilibrada; o líder pode perder o controlo sobre algumas situações; a discussão pode tornar-se interminável ou as decisões podem tomar-se prematuramente; a saída prematura dos participantes da reunião pode deixar o trabalho incompleto.

O Director de Turma enquanto líder de reunião deve saber que tipo de reunião vai conduzir, no sentido de saber que papel vai desempenhar nessa mesma reunião. Neste sentido, Mucchielli (1981, 18) enumera sete tipos de reuniões: reuniões de massa; reuniões de informação descendente; reuniões de informação ascendente; reuniões de discussão; reuniões de confrontação; reuniões para formação; reuniões para grupos de criatividade.

Destacamos aqui dois tipos de reuniões com características de transmissão e recolha de informação entre o Director de Turma e os professores do conselho de turma ou os

encarregados de educação ou, ainda os alunos, nomeadamente as reuniões de informação descendente e as reuniões de informação ascendente.

As reuniões de informação descendente caracterizam-se pela presença de um orador, que geralmente é o líder (Director de Turma), que se encarrega de expor a informação. Esse líder, de uma forma ou de outra, faz parte do grupo ao qual se dirige, e tem como objectivo garantir que é compreendido. Assim, ele expõe a informação, havendo posteriormente momentos de feedback para rectificar erros e especificar alguns aspectos que não tenham sido compreendidos. Pode ser uma reunião de informação simples (onde são expostos novos temas a indivíduos interessados), um *briefing* (onde é dada informação para o desenvolvimento de uma acção), uma exposição de decisões (explanação de informações que envolve directamente os ouvintes), uma reunião de contra-informação (para destruir rumores infundados) ou uma reunião de *feedback* (informação dada para colocar os ouvintes a par de algo que já foi previamente discutido).

As reuniões de informação ascendente caracterizam-se pela procura e obtenção de informações, através da interrogação do grupo. Por norma, o condutor destas reuniões é o líder (Director de Turma) do grupo e o grupo é formado por um grupo restrito de pessoas (5 a 10 membros) ou por um grupo mais alargado (10 a 39 membros). Estas reuniões podem ser de vários tipos, nomeadamente: reunião de informação ascendente propriamente dita (onde se colhe informações das pessoas que estão *por dentro* dos assuntos); pesquisa de motivação (reunião que procura sondar a opinião de um determinado grupo); e entrevista de grupo.

Como reuniões de carácter mais informativo, destacamos as reuniões de encarregados de educação, que têm como objectivos: dar a conhecer a escola, a nível do seu funcionamento, órgãos de gestão, regulamento interno, recursos, instalações, entre outros; analisar a legislação em vigor sobre o regime de faltas, o sistema de avaliação, entre outros aspectos; combinar ou referir o horário de atendimento aos encarregados de educação e dialogando com os encarregados de educação sobre sugestões ou problemas inerentes ao aluno ou à escola. As reuniões são uma forma importante de envolver os encarregados de educação no percurso escolar dos seus educando, pois sendo actores educativos exteriores à escola, torna-se numa forma de os estimular para proporcionarem um maior apoio os seus educandos, a desenvolver uma relação de confiança com o Director de Turma e a colaborar nas actividades desenvolvidas pela escola, permitindo aprofundar as relações entre a escola e a família (Coutinho, 1998, 46).

2.3. O Director de Turma e o seu Papel Decisional

O papel decisional do Director de Turma engloba diversas actividades que estão de acordo com as suas competências expressas na respectiva legislação.

O processo decisional, ou seja, a tomada de decisão consiste em “*gerar e avaliar alternativas, cuja escolha conduza a um curso de acção*” (Teixeira, 1998, 65), que se distingue em duas formas: decisões de rotina, referente a decisões programadas, organizadas e repetitivas, e decisões de não rotina, referente a decisões novas, que não estão estruturadas, nem programadas. No desempenho das funções do Director de Turma enquanto gestor pedagógico intermédio, frequentemente, surgem problemas que requeiram decisões de não rotina, para além das decisões de rotina, como podemos observar na próxima figura.

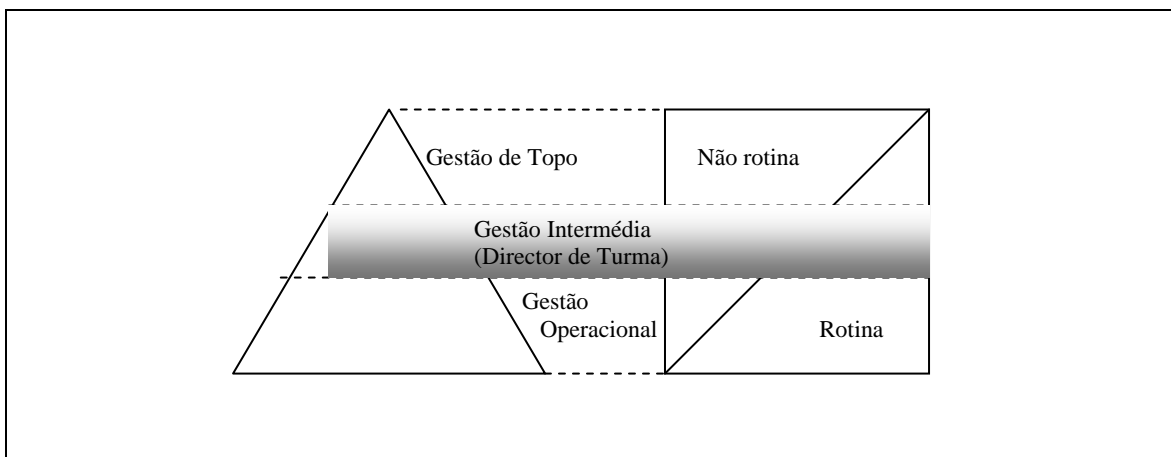


Figura 1 – Decisões de rotina e de não rotina (adaptado de Teixeira, 1998, 67)

De acordo com o tipo de decisão a tomar, o Director de Turma enquanto gestor deve desenvolver um percurso estipulado por quatro parâmetros: a *identificação do problema*, que pode surgir de ordens superiores ou originadas da própria actividade, podendo ter várias causas ou depender de vários factores que obrigam a uma análise objectiva; o *desenvolvimento de alternativas*, referente a uma lista com todas as hipóteses de soluções possíveis para a resolução do problema; a *escolha da melhor alternativa*, sendo escolhida a hipótese que for mais vantajosa para a organização; e a implementação da melhor alternativa, referente à aplicação da hipótese escolhida, havendo uma análise concreta da acção que realizaram, bem como uma avaliação dessa tomada de decisão, visto que existe

sempre um grau de incerteza que está relacionado com a (im)previsibilidade dos acontecimentos futuros influenciados por essa mesma decisão (Teixeira, 1998, 65-66).

No processo de tomada de decisões, existem factores adversos que podem interferir na decisão, nomeadamente: *o tempo* disponível para a tomada de decisão; a *natureza crítica do trabalho*, referente à importância e complexidade da decisão; a *atitude da organização*, que dependendo da flexibilidade ou tradicionalismo da organização traduz-se num maior ou menor encorajamento na tomada de decisão, a *quantidade de informação disponível*, referente à necessidade constante da actualização dos dados; a *capacidade do gestor como decisor*, relacionada com a sua intuição e aptidão para aprender e desenvolver o respectivo processo; e a *criatividade e inovação*, relacionado com a criação de novas ideias que sejam funcionais (ibidem, 69).

Mas o processo de tomada de decisão pode ser realizado individualmente ou em grupo, que pode ser formal ou informal, e estabelecendo diversos tipos de relações entre si. Assim, Teixeira (1998, 70) menciona diversas formas de tomadas de decisão em grupo, das quais destacamos as seguintes:

- *Brainstorming*, que é uma técnica que consiste em produzir o máximo de ideias possíveis para a solução do problema, sendo demonstradas diversas alternativas por cada participante, não havendo qualquer crítica por parte do grupo.

- Grupo nominal, que é uma técnica que consiste em reunir o grupo e cada elemento vai apresentando a sua ideia, de forma ordenada e independente.

- Método Delphi, que é uma técnica idêntica ao grupo nominal, exceptuando-se somente na participação anónima e independente dos elementos do grupo, que participam através de questionários.

- Reuniões electrónicas, que é uma técnica recente inserida nos grupos nominais e que resulta da aplicação dos computadores.

Neste sentido, o processo de decisão em grupo frequentemente sucede através da elaboração de reuniões de tomada de decisões, que procuramos distingui-las das reuniões de transmissão e recolha de informação, referidas no ponto anterior. As reuniões de tomada de decisão surgem, pelo facto, de haver necessidade de se reunirem os conhecimentos para resolver situações específicas a partir da opinião de diferentes elementos. As reuniões são instrumentos de trabalho e de tomada de decisões fundamentais, mas só se tornarão realmente úteis se conseguirem ser eficientes e produtivas, ou seja, em que não existam perdas de tempo e sejam tomadas as decisões necessárias para que, no final, todos os participantes sintam que algo foi realizado.

Neste âmbito, realçamos dois tipos de reuniões que estão directamente ligadas à tomada de decisão, nomeadamente: as reuniões de discussão e as reuniões para grupos de criatividade (Mucchielli, 1981, 18).

As **reuniões de discussão** caracterizam-se pela discussão que deve chegar a um resultado, decisão ou solução. Estas reuniões podem ter um tema ou podem ser anteriores ou posteriores a outra reunião, para estudar certos assuntos. As reuniões de discussão podem ser formadas por grupos concertados, para tomar decisões que provêm da discussão.

As **reuniões para grupos de criatividade** são utilizadas, por norma, para resolver problemas e encontrar soluções novas e originais para os problemas existentes. Neste tipo de reunião é criado um clima de liberdade e desinibição que potencialize a criatividade dos membros do grupo na análise e na resolução de problemas. Este tipo de reunião leva a uma maior participação de todos os intervenientes, a uma melhoria das ideias já presentes e a uma resolução de problemas tomada com soluções dadas pelo grupo e não por apenas um ou outro membro.

Uma das formas de tirar o melhor partido das reuniões é levar os participantes a darem o seu contributo e participarem activamente no cumprimento dos objectivos do encontro.

No entanto, se as reuniões não forem geridas de uma forma correcta, podem ocorrer diversos aspectos penalizantes para as mesmas, nomeadamente: o dispêndio de tempo utilizado nas reuniões pode adiar decisões para momentos não tão oportunos; nem sempre os participantes das reuniões tomam uma decisão mais correcta do que um gestor com as habilitações necessárias; quando os participantes da reunião possuem opiniões muito diferentes das do líder, podem surgir decisões com proveito para os diferentes grupos, em vez de para a organização; se os participantes não acreditarem na sua contribuição ou se sentirem ultrapassados por outros participantes com um *status* ou poder superior, podem surgir sentimentos de frustração e a implementação das decisões pode ser deficitária; quando o tempo de reunião é escasso, podem ser tomadas decisões precipitadas e pode existir uma incapacidade para procurar soluções alternativas para os problemas existentes, levando a consequências graves ao nível da organização; a diluição de responsabilidades permite tomar medidas impopulares. No entanto, as pessoas tomam decisões que nunca tomariam individualmente e, sendo uma má decisão, podem fugir às responsabilidades e podem abster-se de serem considerados culpados; o líder pode

convocar reuniões de forma a distribuir a responsabilidades de uma decisão que ele próprio não tem coragem de tomar (Cunha *et al.*, 2003, 403).

Neste sentido, caracterizamos as reuniões entre o Director de Turma e os alunos e os conselhos de turma, da seguinte forma:

- Reunião com os alunos – são reuniões que apresentam características especiais, devido à sua constituição e objectivos, direccionando-se para finalidades como aprender os métodos e actividades para organizar uma reunião; saber “ser” e “estar” no grupo e na escola; reflectir com o grupo sobre situações/problemas, aprender a tomar decisões e analisar o ambiente escolar (Coutinho, 1998, 45). Geralmente estas reuniões com os alunos designam-se por assembleias de turma.

- Reunião de conselho de turma – são reuniões realizadas periodicamente, que têm como objectivos não só a transmissão e a recepção de informação, mas especialmente, a elaboração e adequação de estratégias e metodologias de intervenção, de acordo com as características específicas dos alunos, nomeadamente a heterogeneidade dos alunos, o ritmo, as dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento; elaboração dos processos de avaliação; elaboração do Projecto Curricular de Turma; planificação de projectos e actividades a desenvolver dentro da sala de aula e fora dela, como visitas de estudos, exposições, peças de teatro, etc; e preparação da informação adequada, a disponibilizar aos encarregados de educação, sobre o processo de aprendizagem do seu educando. Nestas reuniões, à excepção das de avaliação, o representante dos encarregados de educação e o delegado de turma/ subdelegado são elementos que integram o grupo/conselho de turma.

Dentro do papel decisional do Director de Turma, distinguimos uma das actividades que consideramos das mais relevantes, a resolução de conflitos, procurando assim enquadrar o Director de Turma enquanto potencial gestor/mediador de conflitos. A mediação de conflitos, segundo Burguet (1999, 24) tem como finalidade a resolução do problema, através de estratégias de comunicação, permitindo que as partes reconheçam o conflito e o consigam resolver contemplando as hipóteses de acordo, sendo uma solução de consenso comum, não existindo perdedores ou vencedores. Assim, esta autora (*ibidem*, 26) define três etapas para o processo de mediação:

- Primeira etapa “desenho do processo” consiste na: comunicação e aproximação da de ambas as partes em conflito, de forma a restabelecer os canais de comunicação, realização dos objectivos da mediação; e delinear acordos preliminares de como proceder.

- Segunda etapa “descrição da estrutura do conflito” consiste em: reunir a informação necessária e abordar os principais problemas; descrição geral do conflito, nomeadamente os antecedentes; identificar e clarificar o problema; e dinâmica do conflito.

- Terceira etapa “obtenção de acordos” consiste em: concretizar as necessidades; pressupor metas e alternativas para a resolução do conflito, estabelecer e redigir o acordo, assinar e cumprir o que ficou estabelecido.

Neste âmbito, Burguet (1999, 52) menciona que o professor deve intrinsecamente revelar características como “saber”, “saber fazer”, “saber ser e estar”, sendo os três eixos que demarcam a personalidade de um gestor de conflitos.

Quadro 5 – Conteúdos de aprendizagem para a gestão de conflitos (traduzido e adaptado de Burguet, 1999, 119)

Âmbito Cognitivo	Âmbito de Competências	Âmbito de Atitudes/ Valores/ Normas
Saber	Saber Fazer	Ser, Saber Ser e Saber Estar
<i>Conteúdos Informativos – Conhecer</i>	<i>Conteúdos de Procedimentos – Aprender a aprender</i>	<i>Conteúdos axiológicos, normativos e de atitudes – Aprender a viver em comum com os outros e Ser</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Conflito - Gestão de conflitos - Negociação - Mediação - Mínimo de ética universalmente desejável - Questões divergentes - Questões controvertidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a confiança Trabalhar a: <ul style="list-style-type: none"> - Auto-estima - Comunicação - Cooperação 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito e valorização das diferenças - Valorização das qualidades positivas - Relativização do conflito - Empatia - Valorização da cooperação - Valorização das potencialidades positivas do conflito - Valorização das habilidades comunicativas - Valorização do uso de técnicas de resolução de conflitos - Valorização de processos de acção e reflexão

A partir dos conteúdos destes três eixos, surge uma série de finalidades que podem melhorar e orientar a acção pedagógica do professor. Estas finalidades concretizam-se através de determinados procedimentos, tais como: adquirir a capacidade de diálogo para uma cultura de consenso, facilitar a construção do autoconceito, possibilitar a tomada de

decisões autonomamente, desenvolver a empatia, reconhecimento positivo pela coexistência, promover as habilidades assertivas, potenciar o raciocínio, proporcionar a auto-regular, preparar para dissipar ressentimentos, fomentar a inter-relação, desenvolver a construção da liberdade e da autonomia pessoal e capacitar para o entusiasmo.

Assim, é importante que o Director de Turma, enquanto gestor pedagógico intermédio, demonstre competências ao nível da gestão de conflitos, uma vez que no seu campo de intervenção se relaciona com diversos actores (alunos, encarregados de educação e professores) sujeitos a conflituosidades todos os dias, que têm de ser resolvidas. Esta resolução passa, muitas vezes, pela sua capacidade enquanto indivíduo e pela sua experiência no campo, revelando, muitas vezes, falta de formação especializada para que possa otimizar a resolução dos conflitos.

3. A Relação Pedagógica com os Alunos na Formação Cívica

3.1. A área não disciplinar – Formação Cívica

A Reorganização Curricular do Ensino Básico, instituída pelo Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, vem criar três áreas curriculares não disciplinares: Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Este documento consagra a “educação para a cidadania”, na área da Formação Cívica, como uma área de formação transdisciplinar, *“visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”* (Lei nº6/2001, artigo 5º, ponto 3, alínea c). Podemos então considerar três níveis complementares de abordagem desta área na escola: o tratamento de conteúdos das diferentes áreas curriculares; as relações interpessoais que se estabelecem na própria escola; as actividades próprias para o espaço/ tempo destinado à Formação Cívica.

O papel da escola na educação para a cidadania é bastante importante, uma vez que uma das funções da escola é a de contribuir para a inserção dos indivíduos na sociedade, através da instrução e também da socialização. No entanto, esta educação está bastante restringida, pois segundo Fonseca (2001, 16), a escola possui algumas limitações na sua luta contra a desagregação social, uma vez que *“se dirige unicamente à formação cívica de cada criança e de cada jovem em concreto e mantém inalterável o funcionamento dos contextos socioculturais que, no fundo, limitam e constroem os efeitos dessa formação.”* Neste sentido, muitas vezes a escola reduz os seus esforços de educação cívica a uma série de funções associadas à transmissão de conhecimentos úteis. Talvez por essa causa, exista a convicção de que subsiste um défice cívico entre as crianças e jovens portugueses. Foi também, neste sentido que a área curricular de Formação Cívica foi criada, numa tentativa de colmatar este défice. Nesta sequência, as intenções do Ministério da Educação apontam directamente para a "Formação Cívica" como educação

para a cidadania. Neste sentido, o currículo deverá ter incluído a ideia de Cidadão como ponto nuclear e organizador (Teixeira, 2002).

Assim, conceito actual de cidadania resulta de uma evolução de concepções, originadas pelo desenvolvimento e transformação das sociedades ao longo dos tempos, podendo-se definir o conceito de cidadania como a *“qualidade do cidadão, ou seja do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição”* (Figueiredo, 2001, 34). O conceito de cidadania está directamente ligado aos conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade, desde a Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos Humanos, considerando que *“todos os indivíduos de um estado fossem considerados cidadãos de plenos direitos, independentemente do sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social”* (Figueiredo, 2001, 35).

Neste sentido, a escola emerge para a sociedade como um espaço de preparação dos indivíduos para a cidadania, legitimada pelo poder político e enquadrada no sistema educativo, cujo intuito está directamente relacionado com a formação de cidadãos e na sua inserção na sociedade. Em Portugal, esta vertente está bem patente na Lei de Bases do Sistema Educativo, referindo que o sistema educativo deverá prover o *“desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos”*, bem como promover *“a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”*, evidenciando-se também a valorização do trabalho (LBSE, artigo 2, nº4 e 5).

Também, na Constituição da República Portuguesa (artigo 73º), está constitucionalizada a educação, cabendo ao Estado: promover a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, que contribua para igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, o progresso social e a participação democrática na vida colectiva; (...).

A cidadania constrói-se ao longo do percurso escolar dos alunos, procurando instruí-los para que se tornem cidadãos responsáveis, pressupondo-se assim que a educação não tem só subjacente valores democráticos de participação, solidariedade e responsabilidade, mas também práticas pedagógicas coerentes com esses valores.

Actualmente os problemas que se reflectem na escola, nomeadamente a exclusão social, a desigualdade de sexos, a diversidade cultural e a violência, são reflexos da crise

da própria sociedade que só será ultrapassada com a mudança social, preconizada pela escola.

Neste sentido, Delors (2003, 18) refere a necessidade de se caminhar para uma “*Sociedade Educativa*”, considerando quatro pilares fundamentais para a educação: “*aprender a viver juntos*”, “*aprender a conhecer*”, “*aprender a fazer*” e “*aprender a ser*”. Estes elementos abrangem, de forma clara, a educação para a cidadania e para a autonomia, que visam a necessidade de se alterar o sistema educativo, que por sua vez, está dependente da vontade política (Perrenoud, 2002, 126). Nesta perspectiva, Delors (2003, 12) considera que os responsáveis devem ter em atenção as finalidades e os meios de educação, a fim das políticas educativas contribuírem para o enriquecimento dos conhecimentos e competências, privilegiando a construção da própria pessoa, tanto a nível da relação com os outros como a nível do conhecimento interior. Também Nogueira e Silva (2001, 100) consideram que “*para a promoção de uma educação para a cidadania activa e democrática é necessário que a própria escola não se esquive à responsabilidade de ser ela própria alvo de questionário, de forma a tornar-se um local privilegiado de participação e educação para a participação*”, referindo também que “*educar para a cidadania implica educar para a consciencialização da relação recíproca entre os direitos e os deveres*”, implicando que os alunos se consciencializem não só dos seus direitos, mas também das suas responsabilidades enquanto cidadãos.

Nesta perspectiva, Freire (citado por Nogueira e Silva, 2001, 103) “*reivindica uma educação, uma ética e uma cultura para a diversidade*”, mas para que isso suceda, é necessário uma mudança na educação, mais especificamente “*reconstruir o saber da escola e a formação dos educadores*” (Nogueira e Silva, 2001, 103). Esta mudança tem de partir do próprio sistema educativo, passando também por uma verdadeira consciencialização, por parte da escola e dos diversos actores educativos, para a necessidade de se alterar a vertente curricular e organizacional, a fim de se assumir como uma das prioridades, a vertente da cidadania e da autonomia (Perrenoud, 2002, 126). Esta consciencialização, por parte dos actores educativos, destacando especialmente os professores, é bastante importante, no sentido em que estes devem promover o trabalho em equipa na construção do Projecto Educativo de Escola, procurando evidenciar a sua própria cidadania profissional (Perrenoud, 2002, 126), aspecto este que não se verifica actualmente, pois a própria organização escola não favorece o trabalho em equipa, nem a partilha do conhecimento, incentivando-se mais as vertentes burocráticas, a disciplina e a sustentação da ordem, do que propriamente o sentido cívico e democrático.

3.2. O Director de Turma enquanto professor da área não disciplinar – Formação Cívica

O papel desempenhado pelo professor/ Director de Turma deve evidenciar determinadas competências, que partem de um nível geral para um específico. Partindo deste pressuposto, Meirieu (1990, citado por Perrenoud b, 2001) identifica dez grandes famílias de competências gerais que o professor deve desenvolver, nomeadamente: organizar e estimular situações de aprendizagem; gerar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho; trabalhar em equipa; participar na gestão da escola, informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; e enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e gerar a sua própria formação contínua.

Neste sentido, o professor deve possuir qualidades profissionais afim de ajudar os alunos a desenvolver as competências. Porém, antes de ter competências técnicas, deverá ser capaz de identificar e de valorizar as suas próprias competências, dentro da sua profissão e dentro de outras práticas sociais. Isso exige um trabalho sobre a sua própria relação com o saber. O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos e com a experiência. Mas existem capacidades mais precisas designadas por Perrenoud (2000) como: saber gerir a turma como uma comunidade educativa; saber organizar o trabalho no meio dos mais vastos espaços – tempos de formação (ciclos, projectos da escola); saber cooperar com os colegas, os pais e outros adultos; saber conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos; saber suscitar e animar as etapas de um projecto como modo de trabalho regular; saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às actividades escolares; saber criar e gerir situações/ problemas; identificar os obstáculos; analisar e reordenar as tarefas; saber observar os alunos nos trabalhos; e saber avaliar as competências em construção.

A prática pedagógica do professor deve ser desenvolvida de uma forma progressiva e, neste sentido, para que possa mudar essa prática, este deve trabalhar problemas por projectos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos, isto é, que sejam adeptos de uma pedagogia activa, cooperativa e aberta ao espaço que o rodeia. Para o professor, ensinar deve consistir em “*conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo princípios pedagógicos activos construtivistas*” (Perrenoud, 2000).

Nesta sequência, segundo Delors (2003, 133), é atribuído ao professor um papel fundamental, na medida em que se torna *“não alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida”*. Também Perrenoud (2001, 26) considera que não são necessárias grandes reformas educativas, propondo como aspecto fundamental, a mudança do professor, que deve ser reflexivo e agente de mudança.

Partindo então da perspectiva de reflexão do professor, Perrenoud (2002, 126) considera que este deve evidenciar um determinado tipo de características, as quais consideramos que pode ser de aplicação fundamental na área não disciplinar – Formação Cívica, nomeadamente:

Credível – O professor deve promover um maior diálogo com os alunos, não só em termos de disciplina, mas também a nível do meio e da sociedade que os rodeia, dando-lhes a entender que também é um ser humano e um actor social, com interesses, paixões, dúvidas, faltas, defeitos e virtudes, entre outros. Esta abertura, por parte do professor, vai contribuir para se estabelecer empatia e comunicação, permitindo a construção de uma relação mais próxima com cada aluno, independentemente da sua personalidade e das suas competências.

Mediador Intercultural – Na escola existe uma grande heterogeneidade e diversidade de alunos, com as suas próprias culturas, o que, por vezes, cria um determinado tipo de atitudes “negativas”, nomeadamente racismo, sexismo, nacionalismo, intolerância religiosa ou política, entre outros. Este tipo de atitudes demonstram, não só falta de respeito, como também, a falta de aceitação pela diversidade cultural dos outros. Segundo Delors (2003, 48) *“a educação deve procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve-se ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas”*, pois *“o conhecimento das outras culturas torna-nos conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um património comum ao conjunto da humanidade”*. Neste sentido, o professor deve promover o diálogo e o respeito mútuo, pondo-o em prática com os alunos, a fim de ser progressivamente interiorizado por estes, ao longo do percurso escolar.

Animador de uma Comunidade Educativa – O professor como animador deve promover dinâmicas de grupo, com o intuito dos alunos se ajudarem mutuamente, cooperando uns com os outros, na resolução de diversos problemas. Segundo Perrenoud

(2001, 75) ”*a animação consiste justamente em aumentar as capacidades de decisão e de cooperação, em gerir as diferenças e os conflitos, em encontrar equilíbrios equitativos, em oferecer lugar para todos*”. Assim, o intuito de dinamizar os grupos prende-se com o facto dos alunos aprenderem a cooperar e a saber viver em comunidade, o que requer competências e uma aprendizagem contínua, trabalhando-se com os problemas em concreto.

Garante da Lei – Em que realça a importância do papel do professor na promoção do cumprimento da lei e das regras estipuladas, de modo a garantir o respeito, a solidariedade, a responsabilidade, entre outros. Perrenoud (2002, 128) realça o facto da escola ter aqui um papel essencial, no sentido de funcionar como um espaço de protecção, e também de permitir experiências e aprendizagens de saber viver em comunidade com regras claras e aplicadas.

Organizador de uma Democracia em ponto pequeno – Caracterizando o professor como negociador e não dominador, no sentido de se procurar promover sempre a participação activa e a negociação entre o professor e alunos, em tudo o que for possível, levando-os a tomarem consciência de uma participação democrática. Neste sentido, a escola pode ter uma cultura de cidadania, gerindo-a através do modelo democrático.

Mediador Cultural – Em que o professor deve ser o veículo de transmissão da cultura da sociedade, nomeadamente história, artesanato, ciências, desporto, profissões, modos de vida, entre outros aspectos, procurando assim promover o diálogo e a mediação com os alunos, tendo em conta o passado e o presente.

Intelectual – Perrenoud (2002, 129) considera *que “não há cidadania sem pensamento autónomo e crítico”*. Segundo Sykes (citado por Nóvoa, 1999, 83) *“para levar a cabo uma actividade docente, de forma efectiva, o prático deve desenvolver não só a capacidade de actuar – o emprego de aptidões técnicas no seu desempenho – mas deve também avaliar as consequências das suas acções, considerar desenvolvimentos alternativos da acção, colocar e resolver problemas idiossincráticos e recorrentes, e utilizar uma série de marcos conceptuais neste processo cognitivo e interactivo”*. Assim, o próprio professor deve considerar-se intelectual, com capacidade de autonomia e crítica do saber, com conhecimento, valores, cultura e consciência da realidade. Agindo desta forma, o professor consegue mais facilmente transmitir aos alunos, aspectos positivos, permitindo-lhes criar autonomia e pensamento crítico, encaminhando-os assim para a aprendizagem da cidadania.

Também, Kohlberg (citado por Marques, 2003, 55) defende que o professor tem como papel, a função de facilitar o processo de desenvolvimento do raciocínio moral, nomeadamente de reflexão, elaboração de juízos e de deliberações. Este processo traduz-se através da acção de uma orientação semidirectiva, por parte do professor, permitindo que os alunos reflectam criticamente sobre situações, tendo em conta os juízos morais. Outro autor, Thomas Lickona (citado por Marques, 2003, 59) segue a linha de Kohlberg, acrescentando que o professor deve ser “*um modelo, um mentor e um prestador de cuidados de crianças*”, tratando-as com carinho e respeito, incentivando-as a respeitarem os outros e, ao mesmo tempo, corrigir os seus comportamentos inadequados.

Assim, a acção do professor relativa à temática da cidadania, instituída na área não disciplinar – Formação Cívica é, hoje, um exercício especialmente complexo, que exige a tematização e problematização de um número bastante elevado de itens. Naturalmente, cada um desses itens, em termos de programação concreta de actividades, deverá merecer uma cuidada especificação dos seus conteúdos, devendo-se mobilizar, no seu tratamento, quer a imaginação, quer as emoções dos alunos, quer as diversas circunstâncias concretas em que estas problemáticas se desenvolvem. Para que a Formação Cívica possa ter impacto nos alunos e que os leve à mudança dos seus comportamentos, é necessário que se realizem actividades que promovam a motivação, aprendizagem e sociabilidade, de forma a trabalhar a sua imaginação e o pensamento, permitindo o desabrochar da reflexão a nível de questões cívicas. Neste sentido, a Formação Cívica pode tornar-se num espaço ideal para o desenvolvimento de diversas actividades lúdico – pedagógicas, nomeadamente, visitas de estudo, jogos didácticos, teatro, trabalhos de grupo, entre outros, bem como assembleias de turma, jogos de papéis e debates, permitindo assim o desenvolvimento da capacidade do respeito pelos sentimentos e valores do outro, aprendendo a conviver num ambiente democrático, uma vez que é uma aula aberta ao debate de questões sociais, que raramente são focadas noutras disciplinas, o que vai contribuir para o enriquecimento cultural e social dos alunos, numa perspectiva de cidadania. E neste âmbito Perrenoud (2002, 119) refere que, “*as nossas sociedades esperam que a escola forme cidadãos capazes de viver em paz, assumindo as diferenças, construindo uma ordem negociada, que sejam capazes de se situar individual e colectivamente face à complexidade do mundo*”.

É nesta sequência, que destacamos o papel do Director de Turma, no que concerne, à educação para a cidadania, devendo evidenciar algumas características definidas por Marques (2002, 66), designadamente: criar e gerir conflitos cognitivos; estimular a

assunção de papéis; criar uma atmosfera democrática, moderar seminários de discussão, fazer uso do diálogo socrático; proceder à análise de dilemas morais e criar narrativas e histórias de vida e saber partilhá-las. Assim, é importante que o Director de Turma utilize estratégias que conduzam a esse fim, como refere Marques (2002, 67): planear as aulas, com antecedência, preparando e adequando os materiais necessários; dinamizar grupos de trabalho; reforçar os comportamentos que indiquem o respeito pelos outros; desenvolver o conceito de comunicação (falar, ouvir, argumentar, esperar, ...); estimular os alunos a tomarem decisões, votarem, dirigirem uma reunião, saberem redigir ordens de trabalho, actas e relatórios; executarem um plano de actividades; entre outros.

4. A Formação para o Cargo de Director de Turma

4.1. O Conceito de Formação

Nas últimas décadas, o papel do professor tem sofrido diversas alterações na escola, assim como as suas práticas educativas, tendo por base o desenvolvimento de uma série de factores, nomeadamente a mudança da sociedade, a globalização e a evolução tecnológica. Mas em Portugal, esta mudança surgiu não só devido aos factores anteriormente referidos, mas também devido à transição do ensino de elite para o ensino de massas, que veio alterar todo o sistema de ensino, provocando um aumento de professores e alunos e ao mesmo tempo traduzindo o emergir de novos problemas sociais que se reflectem na escola, tornado cada vez mais difícil o papel do professor, o qual não está preparado para enfrentar. Nesta perspectiva Nóvoa (1999, 96) considera que estes aspectos traduzem “*o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante a nova situação*” provocando assim um “*sentimento de insegurança que está na origem do cepticismo e da recusa dos professores em relação às novas políticas de reforma educativa*”. E neste sentido, este autor (1999, 98) considera que existem três funções necessárias para ultrapassar o mal-estar dos professores face ao efeito da mudança social:

- Reflectir perante as circunstâncias que mudaram, de modo a adaptar-se melhor a estas e procurando dar respostas mais eficazes aos problemas emergentes.
- Consciencializar a sociedade para os problemas que hoje existem nas escolas, traduzindo-se em dificuldades com que os professores se debatem todos os dias. “*Um elemento importante no desencadear do mal-estar docente é a falta de apoio, as críticas e a demissão da sociedade em relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas do ensino, quando estes são problemas sociais que requerem solução sociais*” (Nóvoa, 1999, 98).
- Delinear estratégias de intervenção para melhorar as condições e o desempenho dos professores, e ao mesmo tempo melhorar a formação inicial e contínua, bem como material de apoio e a “*relação responsabilidades – horário – salário*”.

É a partir destes aspectos referidos por Nóvoa, mais especificamente a formação dos professores, a nível do cargo de Director de Turma, que sendo personalizado pelo professor que tem um acréscimo de outras funções específicas, para além da sua especificidade disciplinar, sobrecarregando-o e exigindo cada vez mais da sua profissionalidade, conceito este que segundo Sacristán (citado por Nóvoa, 1999, 65) é “*a afirmação do que é específico na acção do docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do professor*”, considerando que este conceito está em constante construção, consoante o seu contexto. Mas esta profissionalidade surge a partir da formação de professores, que como refere García (1999, 26) “*é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem*”.

Mas ao falarmos de formação de professores, existe a necessidade de fazer uma breve referência ao que Garcia (1999, 27) considera ser os seus princípios subjacentes, nomeadamente:

1- Formação enquanto Acto Permanente, que sendo um processo contínuo, é composto por fases de interligação que vai desde a formação inicial até ao desenvolvimento profissional, procurando-se tornar cada vez mais um incentivo para o acto sucessivo de formação, através da “*aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem*” (Fullan citado por Garcia, 1999, 27).

2- Formação como Contributo para o Processo de Inovação, Mudança e Desenvolvimento Curricular, no sentido de reconhecer a importância da formação como forma de se melhorar o ensino através da utilização de novas estratégias de actuação, tanto a nível curriculares como pedagógicas, que devem ser reorganizadas e orientadas para o processo de inovação e de mudança.

3- Formação de Professores ligada ao Desenvolvimento da Organização – Escola, no sentido de se articular a formação com a organização – escola, fomentando assim a

análise às verdadeiras necessidades implícitas tanto a nível da escola como dos professores, de forma a se poder integrar o contexto dentro da própria formação dos professores, valorizando a seu desenvolvimento profissional e ao mesmo incentivando ao processo de mudança e inovação.

4- Formação de Professores e a sua integração entre a Especificidade da Área Disciplinar e a vertente Pedagógica, que está directamente relacionado com o conhecimento didáctico do conteúdo académico e disciplinar e a sua própria prática pedagógica, distinguindo assim os professores na sua própria formação.

5- Construtivismo da Formação de Professores, em que existe a necessidade da integração das componentes teórico – práticas na própria formação, no sentido em que a função de docente tem subjacente uma série de concepções, desde o conhecimento, as relações entre a teoria/prática e investigação/acção, o ensino, a pedagógica, a escola, entre outras. Assim, o professor é considerado um especialista que, por um lado transmite as regras e os conceitos do conhecimento científico e aplica-os e, por outro lado enquadra-se num processo que implica uma reflexão – acção que lhe permitirá ser mais autónomo, criativo e inovador.

6- Isomorfismo da Formação, é referente à relação que existe entre a formação que o professor recebe e o que realmente lhe é pedido para desenvolver a nível da sua profissionalidade tanto em termos didácticos de conteúdos como pedagógicos, tendo a noção que cada ano/turma tem necessidades didácticas diferentes que se devem ter em conta no acto de ensinar.

7- Formação enquanto Acto Individual, no sentido em que na formação de professores se deve valorizar o saber experiencial e profissional dos professores, bem como fomentar a sua participação e reflexão, e por outro lado deve-se também ter em conta os seus interesses e as necessidades, procurando adequar-se aos contextos onde estão inseridos. Este princípio deve ser entendido tanto a nível do professor como pessoa, como também na amplitude de trabalho em equipa, sugerindo uma cultura de colaboração.

Neste âmbito, a formação de professores, segundo Pacheco e Flores (1999, citado por Formosinho e Machado, 2004) é constituída por três fases, designadamente:

- **A Preparação Formal (Formação Inicial)**, em que o aluno frequenta uma instituição de formação de professores, para adquirir as competências e conhecimentos adequadas para desempenhar bem a sua função; e neste sentido, Garcia (1999, 77) refere que a própria instituição de formação tem três funções básicas: “*a formação e o treino de futuros professores*”; “*o controlo da certificação para poder exercer a profissão de*

docente” e “ser agente de mudança e contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante”.

- A **Iniciação ao Ensino**, que segundo Wilson e D'Arcy (1987, citado por Garcia, 1999, 113) consiste no “*processo através do qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores de forma a integrá-los na profissão, ajudá-los a abordar os temas de modo a reforçar a sua autonomia profissional e a facilitar o seu desenvolvimento profissional contínuo*”. Neste nível, o recém – professor adquire e desenvolve atitudes, conhecimentos e competências na sua prática quotidiana, sendo um período em que se “*esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, e tenta alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia – a – dia*”.

- A **Formação Contínua** ou **Desenvolvimento Profissional de Professores** como designa Garcia (1999), podendo-se considerar como “*um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto – renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas*” (Dillon-Peterson, 1981, citado por Garcia, 1999, 137). E nesta perspectiva, Garcia (1999, 138) faz referência às dimensões do desenvolvimento profissional mencionadas por Howey, designadamente: **o desenvolvimento pedagógico**, a nível do aperfeiçoamento de actividades nas áreas do currículo, competências ou gestão da classe; **o conhecimento e compreensão de si mesmo**, propondo para o professor uma “*imagem equilibrada e de auto – realização de si próprio*”; **o desenvolvimento cognitivo**, aquisição e aprofundamento de conceitos e de estratégias de processamento de informação; **o desenvolvimento teórico**, referente à reflexão – acção do professor, permitindo-lhe ser um profissional mais autónomo, criativo e inovador; **o desenvolvimento profissional**, relacionado com a investigação; e por fim, **o desenvolvimento da carreira**, referente à escolha de novos papéis dentro da escola. Neste sentido, o desenvolvimento profissional está directamente relacionado com as práticas curriculares, docentes, escolares e pessoais dos professores, inserindo-se na própria cultura de escola. Assim, destacamos então as diversas características do desenvolvimento profissional na sua relação com: o desenvolvimento da escola; o desenvolvimento e inovação curricular; o desenvolvimento do ensino e o desenvolvimento da profissionalidade dos professores. Enquadramos também dentro do desenvolvimento profissional, a **Formação Especializada**, segundo o artigo 33º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86) “*visa a qualificação para o desempenho de cargos, funções ou actividades educativas especializadas com*

aplicação directa no funcionamento do sistema educativo e das escolas. Ela é, de igual modo, uma formação acrescida proporcionada e certificada pelas instituições de ensino superior vocacionadas para a formação de professores que habilita para o desempenho de tarefas especializadas no sistema educativo” (Formosinho e Machado, 2004, 9).

4.2. A Formação para o Cargo de Director de Turma

A formação do Director de Turma sugere algumas reflexões sobre as funções atribuídas ao cargo dentro da organização escola, fazendo-se um paralelismo com a sua formação e competências ao nível do desenvolvimento profissional específico que requer este cargo. Assim, Loureiro (2000) refere alguns pontos críticos relativos à formação do Director de Turma, tais como:

- a) A oferta de formação específica nesta área é insuficiente.
- b) A formação que existe é considerada pouco motivadora e desinteressante a nível de conteúdos e inadequada ao contexto.
- c) Os Directores de Turma sem formação específica tendem a ter uma visão tradicionalista e estereotipada, realizando mais actividades de carácter administrativo e formal do que propriamente relacional.
- d) Os Directores de Turma inquiridos não consideram a formação específica como factor primordial para ultrapassar os seus problemas e dificuldades no desempenho do cargo, mas no entanto são favoráveis a esta formação.

Cada um destes pontos referidos anteriormente revela aspectos opostos ao que Garcia defende como sendo o conceito de formação e no que concerne aos seus princípios. Na verdade, com o evidenciar de um ritmo acelerado de mudança na sociedade, influenciando e alterando os sistemas organizacionais e as instituições, a própria escola incorpora-se num tempo de mudança e de novas perspectivas de actuação, traduzindo-se na mudança da própria sociedade, que derivado à massificação do ensino, novas realidades insurgiram com a diversidade e heterogeneidade dos alunos em termos de classes sociais, culturas, religiões, línguas, tornando-se numa comunidade pluralista e criando uma “*socialização divergente*” (Nóvoa, 1999, 101), onde o papel do professor tem vindo a sofrer alterações no sentido de se tornar mais flexível e com uma maior capacidade de gestão de conflitos. Para além disso, o professor ainda tem vindo a ser mais sobrecarregado com funções que estão aquém da sua formação inicial, e que para as

quais não está muitas vezes preparado, nomeadamente em vertentes como a de natureza administrativa, técnica, social e auxiliar, de forma a poder resolver os problemas inerentes do sistema educativo. É neste sentido que enquadramos o papel do Director de Turma, que requer um professor com competências e formação, que vai para além da sua própria formação inicial.

Neste âmbito, integrando o professor não só na sua especialidade, mas sobretudo realçando o cargo de Director de Turma nas diversas competências, Castro (1995), revela a existência tem alguns factores inibidores da acção do professor, nomeadamente: a falta de estímulos, gerando desmotivação dos professores para o exercício do cargo; atribuição indiscriminada de Direcções de Turma, sem se analisar o perfil dos professores; falta de especialização ou de uma formação contínua adequada às especificidades do cargo; número insuficiente de horas de redução da componente lectiva dos Directores de Turma para desempenhar as funções; entre outros aspectos.

De facto, o professor que exerce o cargo de Director de Turma, é tido em conta como um professor generalista, o qual Formosinho e Machado (2004, 7) definem como “*superprofessor*” capaz de assumir todas as especificidades de funções que lhe são atribuídas, pressupondo-se que a formação inicial e a sua condição de docente o prepara para todo o tipo de papéis existentes na escola. Muitos dos Directores de Turma vão aprendendo e lidando com as diversas tarefas, tanto administrativas como pedagógicas, à medida que vão passando por experiências deste âmbito, o mesmo não significa que tenham conhecimentos teórico – práticos essenciais, no âmbito da sociologia, psicologia, antropologia da educação e organização escolar, que os ajude na realidade a ter um melhor desempenho profissional nesta área, bem como uma atitude reflexiva perante a sua profissionalidade, pois requer-se uma formação contínua e permanente que segundo o Conselho da Europa (1980, citado por Fontes) assenta nos seguintes pressupostos: “*a) o homem é um ser que nunca está acabado; b) uma sociedade em mudança exige uma educação permanente; c) não faz sentido manter a tradicional separação entre o sistema de ensino e o sistema de formação profissional, dadas as múltiplas interdependências*”. Mas para que a formação seja um acto permanente é necessário que primeiro exista formação, cuja a oferta segundo os inquiridos é insuficiente e cujos conteúdos são pouco interessantes, o que requer assim uma formação com conteúdos reformulados, adequados e actualizados e conjugando-se com a vertente prática, bem como a utilização de novas estratégias de desenvolvimento profissional, que propiciem o professor/Director de Turma para a mudança e inovação do ensino. Assim, a formação “*deve estar*

preferencialmente orientada para a mudança, activando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos” (Escudero citado por Garcia, 1999, 28). Mas, segundo Oliveira e Formosinho (citado por Formosinho e Machado, 2003, 1954) este processo de inovação e mudança *“no acto educativo não pode ser olhado apenas da perspectiva das práticas, mas da coordenação entre ambas ‘através de um quadro de referência: o acto educativo e aquele a quem ele se dirige – a criança’, pedindo-se aos professores que observem, analisem a realidade educacional e partilhem essa análise entre si e com os acompanhantes externos”*. E neste sentido, Formosinho e Machado (2003, 1955) consideram que deve haver uma *“formação na mudança”* de forma a organizá-la e articulá-la tanto a nível dos contextos de trabalho como na dinâmica das pessoas, inserindo-se assim na escola enquanto organização: *”A formação alimenta-se então, de forma dominante, de recursos endógenos em termos de formadores, de experiências individuais e de equipa, de situações de trabalho que são objecto ‘pedagógico’. A formação e a mudança confundem-se, então, com os processos (concomitantes) de desenvolvimento pessoal e social”* (Canário citado por Formosinho e Machado, 2003, 1955).

Neste âmbito, a formação deve ir ao encontro das necessidades e dos interesses dos directores de turma, propondo-se assim uma participação mais dinâmica e ao mesmo tempo de reflexão, interligando e adequando sempre com o contexto onde estão inseridos, os quais Formosinho e Machado (2003, 1957) designam por *“contextos vivenciais onde decorrem as práticas docentes e as práticas de formação”* procurando assim inserir a escola numa *“perspectiva ecológica de mudança”* (Formosinho e Machado, 2003, 1957). Neste sentido, o acto individual sugere não só o *“professor como indivíduo”* (Garcia, 1999, 29), mas também na sua relação com os outros, nomeadamente no trabalho em equipa, desenvolvendo-se assim uma *“aprendizagem cooperada”* (Niza, citada por Formosinho e Machado, 2003, 1953), onde permitirá a partilha de experiências e saberes especializados, fomentando assim a abertura para uma cultura de colaboração, opondo-se ao individualismo e à balcanização existente na cultura de escola. Assim, segundo Canário (1995, citado por Formosinho e Machado, 2003, 1955) devemos encarar a formação *“como um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que colectivamente aprendem, produzindo novas formas de acção individual*

e colectiva”, considerando-se que será um contributo para a mudança dos professores/directores de turma e da própria organização – escola.

E neste sentido, sublinhamos então o facto da formação ser um processo construtivista, promovendo e incentivando o professor/Director de Turma a ser um “*profissional reflexivo*” (Schön citado por Nóvoa, 1999, 128), o que implica segundo Schön (citado por Garcia, 1999, 41) a reflexão na acção, definindo-a “*como sendo um processo mediante o qual os práticos (inclusive professores) aprendem através da análise e interpretação da sua própria actividade de docente*”. E como considera Perrenoud (citado por Camacho, 2001, 147) “*não preparar o professor para uma atitude científica e reflexiva na condução e na avaliação da sua prática, bem como não dotá-lo dos meios necessários para teorizar a experiência adquirida, é não apostar na sua profissionalização – caracterizada por um aumento de autonomia – mas sim na sua proletarianização – caracterizada por uma separação entre a concepção e a execução e pela standardização de tarefas*”.

Nesta perspectiva, a acção reflexiva do Director de Turma vai contribuir para a mudança e inovação, a fim de desenvolver um conhecimento tanto teórico como prático e adaptando-se mais facilmente a novas situações e com maior autonomia, opondo-se ao princípio do isomorfismo de que a maioria dos professores/directores de turma seguem nas escolas, nomeadamente o ensinar ou executar as funções da mesma forma que aprenderam, seguindo sempre o mesmo modelo.

Outro ponto que destacamos é a inadequação da formação ao contexto referido pelos inquiridos, na realidade a formação só pode adequar-se ao contexto, se houver uma articulação entre a organização – escola e a entidade formadora, de modo a se diagnosticar os problemas emergentes da escola, a fim de se dinamizar formações que “*sejam encaradas como processos de intervenção*” e “*que a formação seja organizada sob a forma de projectos de acção para responder a problemas identificados em contexto*” (Canário citado por Formosinho e Machado, 2004, 6).

Nesta perspectiva, a formação potencializa o desenvolvimento da escola, se tiver em conta os problemas e as necessidades existentes no contexto do Director de Turma e da própria organização – escola. A integração da formação na escola vai valorizá-la e encaminhá-la para o processo de mudança e inovação, visto que vai “*permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem diagnósticos sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicarem as soluções possíveis*”

(Barroso citado por Formosinho e Machado, 2003, 1957). De facto, para que haja um desenvolvimento da organização – escola, é necessário que a própria valorize a experiência dos professores que nela trabalham, criando condições para uma participação mais activa e efectiva dos diversos actores educativos, incluindo assim também a formação “*através da sua mobilidade ao serviço de um projecto de mudança*” (Barroso citado por Formosinho e Machado, 2003, 1957).

Em conclusão, consideramos então que a orientação da formação segue na linha do que Formosinho e Machado (2003) referem como a “*formação centrada na escola*”, que enquadra diversas dimensões, nomeadamente: **Física** – a situação e o local de formação; **Organizacional** – a iniciativa da escola enquanto unidade social e organizacional; **Psicossocial** – o envolvimento de grupos profissionais nas várias fases do processo de formação; **Pedagógica** – saberes experienciais dos profissionais e; **Político-Cívica e/ou Político-Corporativa** – auto – organização dos professores.

Assim, pondo-se em prática estas dimensões, a formação vai contribuir para um maior desenvolvimento profissional dos professores e uma melhor qualidade a nível da organização – escola e do próprio ensino, se bem que tudo isto está dependente da própria autonomia da escola, bem como da sua centralização/descentralização face ao Ministério da Educação. Um outro aspecto que realçamos é a necessidade de se valorizar mais o cargo de Director de Turma, pois a sua pouca valorização acaba por influenciar negativamente quem o exerce a nível da sua própria motivação, em termos de trabalho e de formação.

Neste sentido, há que se incentivar os professores/directores de turma a valorizem a sua formação ao longo da vida, considerando-se um factor essencial para o seu próprio desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional, perspectivando assim a formação como educação de adultos.

E na realidade, a formação que actualmente existe está longe de corresponder às nossas expectativas face à já referida “*formação centrada na escola*” (Formosinho e Machado, 2003, 1957) e aos seus próprios princípios definidos por Garcia (1999, 27). De facto, a formação não se enquadra, nem se aproxima do contexto escolar, nem se articula com as necessidades dos professores/directores de turma e da própria organização escolar, contribuindo assim para uma visão tradicionalista e estereotipada do ensino e, ao mesmo tempo, bloqueando a visão reflexiva orientada para a mudança e a inovação da própria escola.

Mas esta mudança/ inovação da escola só é possível se os próprios actores educativos estiverem empenhados e se assumirem nessa mudança, e neste sentido Canário (citado por Formosinho e Machado, 2003, 1959) refere “*os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham*” e assim “*os professores e as escolas mudam ao mesmo tempo, num processo que é interactivo*”, dependendo de cada um para que essa mudança seja efectiva, reflectindo – se então aqui as mudanças de atitudes face aos saberes e às experiências de trabalho, bem como às escolhas em termos de formação e ao próprio processo de formação, no sentido de ir ao encontro dos seus princípios orientadores (Garcia, 1999, 27), revelando aí a eficácia da própria formação como uma formação que se elabora durante a mudança, “*formação na mudança*” (Formosinho e Machado, 2003, 1960) e não antes da própria mudança.

E neste sentido, segundo Delors (2003, 26) “*não há reforma com sucesso, sem a contribuição e participação activa dos professores*”. Não basta mudar o sistema educativo, é necessário efectivamente que os professores se consciencializem que têm de mudar e inovar, redefinindo-se o papel do professor, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino.

CAPÍTULO 2

O Director de Turma e a Família na Prevenção/ Intervenção perante a Indisciplina na Escola

1. O Conceito de (In)disciplina

Os conceitos de disciplina/ indisciplina, são conceitos complexos, pelo que diversos autores têm tentado, ao longo dos anos, fundamentar através de perspectivas sociológicas, psicológicas e ainda pedagógicas, às quais procuraremos fazer uma breve abordagem.

Na perspectiva sociológica, Durkheim surge como um dos primeiros estudiosos do conceito de disciplina, considerando que os professores têm um papel fundamental na construção da socialização do aluno, através da autoridade que lhe é atribuída pela própria sociedade, reafirmando que *“todo o sistema de representação que mantém em nós a ideia e o sentimento de regra, da disciplina, tanto interna como externa, é a sociedade que o instituiu nas nossas consciências”* (Raposo, 2002, 12). Nesta medida, segundo Durkheim, a educação parte da autoridade, pelo que *“a criança não pode conhecer o dever a não ser pelos seus professores ou pelos seus pais”*, atribuindo a ambos a supremacia da educação e da moralidade, *“qualidade mestra do educador”* (Raposo, 2002, 13). Neste sentido, a concepção de disciplina centra-se no respeito pela autoridade, considerando que esta está directamente englobada no conceito de liberdade, pelo que refere que *“ser mestre de si próprio, ... saber agir racionalmente e cumprir o seu dever”* (Durkheim citado por Raposo, 2002, 13). Esta concepção é divergente de outras defendidas por sociólogos como Bourdieu e Passeron que consideram que a escola como está organizada, privilegia a *“herança cultural”* (Raposo, 2002, 14). Estes autores consideram que a indisciplina emerge como um fenómeno de resistência dos alunos à imposição de um poder arbitrário, *“arbitrário cultural”* (1970, citado por Estrela, 2002a, 29). Por outro lado, Baudelot e Establet encararam a escola como tendo uma *“função de aparelho ideológico”* ao serviço da classe dominante, pelo que a indisciplina surge como forma de resistência à imposição da *“ordem e da cultura próprias da burguesia”* (1971, citado por Raposo, 2002, 14). Esta visão limita a indisciplina aos alunos das classes mais

desfavorecidas, deixando de fora os das classes favorecidas, indo ao encontro de diversos estudos que destacam a *cultura de escola* dominante e, subsequentemente, as subculturas. Coleman (citado por Musgrave, 1979, 419), num estudo elaborado na Inglaterra, encontrou algumas dessas subculturas, definindo-as em: diversão, académica e delinquente, e teve ainda indícios de outra à qual denominou de vocacional. Realçamos então aqui a subcultura da delinquência, caracterizada pela “*aversão e pela rebelião contra a escola*”, cuja rejeição acabar por representar tudo o que a escola estipula ou representa, dificultando a transmissão da cultura – padrão, e a própria integração social do aluno, contribuindo assim para uma saída, muitas vezes, acelerada da escola e a entrada num caminho de delinquência.

Neste âmbito, Raposo (2002, 16) considera que a investigação sobre este conceito converge para factores como: numa vertente sócio-ecológica de Bronfenbrenner, a inter-relação entre a família, a escola, os grupos e comunidade; comportamentos de agressividade e violência no ambiente familiar e na própria comunidade, influenciando directamente a escola e o seu meio; medidas de prevenção/intervenção da violência ajustadas por uma política de saúde pública adequada (Hamburg citado por Elliot *et al.*, 1998); o papel da escola como contributo para a diminuição da indisciplina/ violência através de diversos serviços e recursos, realçando-se a relação existente entre Directores de Turma e Encarregados de Educação, bem como o seu envolvimento em actividades escolares dos seus educandos.

Em termos sociológicos, a indisciplina figura-se, também ao conceito de comportamento desviante, definido como todo o comportamento que sai fora da margem de tolerância, infringindo as regras estipuladas (Musgrave, 1994, 32)

Na perspectiva da psicologia social, Fishbein e Ajzen (1975, citado por Vala e Monteiro, 1996, 195) consideram que o comportamento pode advir da própria intenção comportamental ou das pressões interpessoais e grupais, definindo o comportamento como “*uma escolha, uma opção ponderada entre várias alternativas*”, enquadrando-o na sua teoria da acção reflectiva, e indicando as atitudes como factores importantes na previsão do comportamento humano, demonstrando no seu estudo que as correlações entre a intenção e comportamento são bastante elevadas, variando no entanto, com a proximidade temporal do comportamento, a situação e a experiência anterior, como podemos observar na figura que se segue.

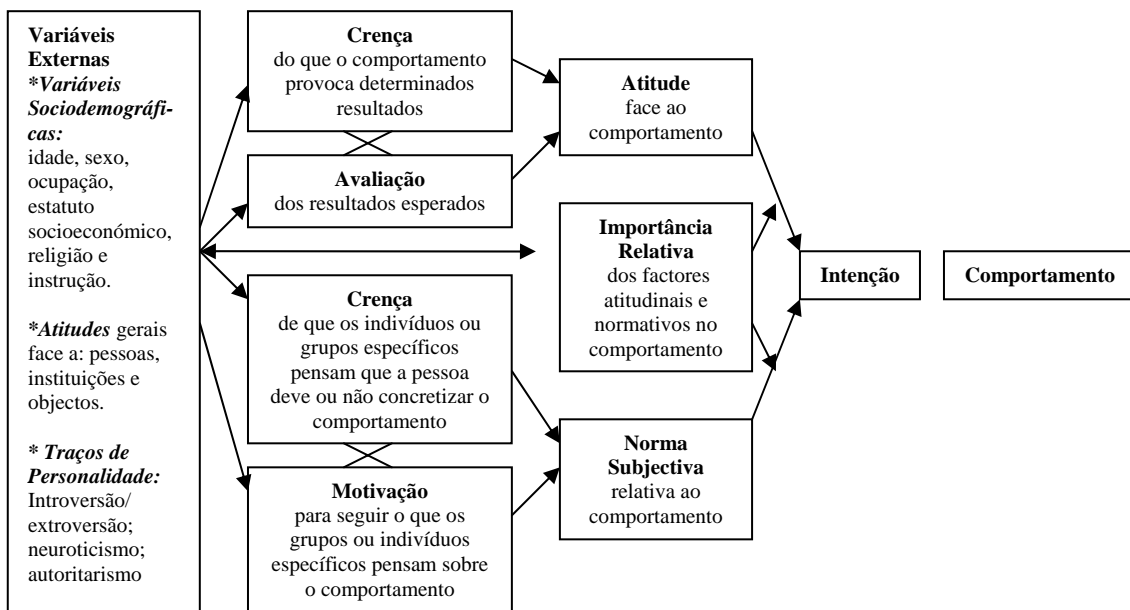


Figura 2 -Modelo de Acção Reflectida (adaptação de Ajzan e Fishbein, 1980, citado por Vala e Monteiro, 1996, 195)

Assim, um comportamento que reflecta o conflito, quer a nível individual ou de grupo, pode partir de diversos factores, nomeadamente da divergência de interesses e competição; do preconceito, definido como “*uma crença, percepção ou sentimento acerca de alguém, independentemente das suas características ou comportamentos reais, o que antecipa ou justifica certos comportamentos discriminatórios*” (Vala e Monteiro, 1996, 322); da frustração – agressão que subentende que “*a ocorrência do comportamento agressivo pressupõe a existência da frustração*” (Vala e Monteiro, 1996, 318) e vice-versa; e do conceito de privação relativa, definido pelo conflito entre grupos devido às crenças de injustiça social, procurando assim maior justiça social (Vala e Monteiro, 1996, 322-327). Nesta medida, também o estudo de Baginha (1997, citado por Estrela, 2002a, 29) vai ao encontro da dinâmica de grupo para evidenciar situações de indisciplina. Este estudo revela que as diferenças entre uma turma disciplinada e uma turma indisciplina são: coesão do grupo, as regras informais do grupo e as subdivisões existentes em cada uma das turmas. Assim, na turma disciplinada, a coesão do grupo – turma era maior, verificando-se também, que nos subgrupos disciplinados e indisciplinados desta turma, as regras informais divergiam, tal não sucedia na turma

indisciplinada, que em bloco procuravam a oposição e o confronto na relação com o professor (Baginha citado por Amado e Freire, 2002, 21).

Numa perspectiva psicológica, afiguram-se diversos estudos e abordagens realizadas ao longo dos anos, nomeadamente, teorias do desenvolvimento moral, relações interpessoais, teorias da motivação e da personalidade e, ainda a teoria da aprendizagem social, a qual destacamos por estar directamente relacionada com o comportamento, defendendo que os comportamentos dos indivíduos são adquiridos através das experiências ao longo da vida, pela aprendizagem sucessiva das ligações entre as situações, das circunstâncias e dos comportamentos e atitudes. Neste sentido, esta aprendizagem é acentuada pelas recompensas ou punições e pela imitação, observação e reprodução do comportamento dos outros (Sprinthall e Collins, 1994, 24). Bandura (ibidem, 24) considera que o comportamento anti-social e a agressividade partem de um *“modelo aprendido, provavelmente, derivado das experiências infantis na família e na comunidade”*. Assim, Kolb, Winter e Berlew (in Bandura, citado por Estrela, 2002a, 28) definem a indisciplina como *“um fenómeno natural de aprendizagem ligada a contingências de reforço ou à exposição de modelos sociais inadequados, podendo ser modificado pela adequada manipulação das contingências de reforço e mesmo de auto-reforço”*. Também, Raposo (citado por Raposo, 2002, 17) focaliza como factor preponderante para a aprendizagem de determinados comportamentos, o meio, daí que Skinner (ibidem, 17) defenda que *“organizando de modo apropriado as contingências de reforço, podemos instalar comportamentos definidos e colocá-los sob o controlo de estímulos, ou de classes de estímulos específicos”*, através do reforço positivo, da extinção e da punição.

Na perspectiva pedagógica, enquadra-se a indisciplina na própria definição do acto pedagógico, pelo que decorrem diversas expectativas de comportamento tanto dos alunos como do professor. Neste sentido, estudos na década de oitenta, apontam para a importância do papel do professor, consagrado como essencial para a construção de um bom ambiente de sala de aula, traduzindo também a sua responsabilidade face ao desenrolar de situações de indisciplina (Freire, 2001, 15).

Os conceitos de disciplina e indisciplina estão relacionados entre si, pela condição de obrigatoriedade existente, por parte de todos os elementos, de se guiarem pelas regras e normas de conduta estipuladas tanto pelo professor como pela própria escola através do regulamento interno, afim de se integrar social e pedagogicamente cada aluno na turma e na própria escola, procurando consciencializá-lo da existência de comportamento

desejável, ou seja, *saber estar* e *saber ser* dentro dos “*princípios reguladores da vida no quadro da organização escolar*” (Amado e Freire, 2002, 7), sendo imprescindível aqui a aplicação do conceito de formação para a cidadania.

Assim, o conceito de indisciplina, segundo Estrela (2002, 17) “*relaciona-se intimamente com a disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas*”. Este conceito é um fenómeno complexo “*que não só se manifesta dos mais diversos modos e graus de intensidade como tem subjacente múltiplos factores, uns de ordem social, familiar e pessoal e outros de ordem escolar*” (Silva e Neves, 2004, 37) e, muitas vezes está associado ao comportamento anti-social, que segundo Fonseca (2000, 9) consiste num “*padrão estável de desrespeito pelos direitos dos outros ou de violação de normas sociais próprias de uma determinada comunidade*”.

1.1. A Indisciplina na Escola

1.1.1. O “Estado da Arte” sobre a Indisciplina na Escola

Ao longo dos últimos anos, estudos realizados por autores como Estrela, Mendes, e Amado (citado por Estrela e Amado, 2000, 255) têm demonstrado resultados semelhantes aos estudos internacionais, revelando que a indisciplina se traduz mais pela sua frequência sistemática do que propriamente pela gravidade do acto em si, revelando que são comportamentos que, de alguma forma, podem prejudicar não só a aprendizagem do próprio aluno, bem como do grupo – turma. E nesta sequência, Freire, Espírito Santo, Amado e Caldeira (ibidem, 255) sublinham que as opiniões dos professores e dos alunos variam, relativamente à gravidade dos comportamentos, nos anos de escolaridade, na idade e, por vezes, no estatuto do aluno disciplinado e indisciplinado.

Estudos de Lawrence, Steed e Young (Freire, 2001, 16) relativos à manifestação de situações de indisciplina, são descritos “*comportamentos turbulentos*”, “*oposição à autoridade*”, “*conversa*” ou “*linguagem grosseira*”, indicando mais a frequência dos actos em si do que propriamente a agressividade ou a violência, pelo que existe um consenso na opinião dos professores, no que respeita ao demasiado tempo dispensado no controlo do comportamento dos alunos. Também, os alunos do nono ano consideram menos grave determinados comportamentos como “*faltar às aulas*”, “*não trazer o*

material necessário”, “*fazer desenhos obscenos*” e “*sair da sala sem autorização*” do que os do sétimo ou oitos anos (Estrela e Amado, 2000, 255).

Neste âmbito, Estrela e Amado (2000, 255) revelam que nos seus estudos realizados nos finais dos anos oitenta, “*os comportamentos que visavam mais directamente o professor se verificavam em anos de escolaridade mais avançados*”, sendo contrariados com estudos mais recentes de Espírito Santo, Amado e Caldeira, evidenciando a sua manifestação com alunos de faixas etárias e anos de escolaridade mais baixos.

Assim, a indisciplina afigura-se ao conceito de comportamento desviante, uma vez que Musgrave (1994, 32) o define como todo o comportamento que sai fora da margem de tolerância, infringindo as regras estipuladas. Este autor (ibidem, 32) atribui quatro factores sociais que podem determinar este tipo de comportamento, tais como: a aprendizagem ter sido adquirida de forma errada ou nem sequer nunca ter sido ensinada; a acção da criança ser voluntária e propositada; a criança ao ver-se enquadrada nesse estigma, opta por manter a mesma atitude desviante; e devido ao facto das regras poderem ser generalistas, não delimitando o que se pode ou não fazer, criando na criança a possibilidade de agir, sem ter a noção da infracção de regras (1994, 32).

Também, estudos referidos por Estrela e Amado (2000, 255) revelam diversos tipos de causas que reflectem a indisciplina na escola, que contam em quatro vertentes: causas sociais, referente a um meio social desfavorável, onde a criança reproduz o que observa e o que lhe é ensinado em termos de valores e regras, distintas das regras impostas pela escola (Willis, 1988, ibidem); causas familiares, referente ao problemas familiares, bem como aos modelos desajustados de autoridade parental, que produzem na criança a vitimação e, ao mesmo tempo, a agressividade para com os outros (Feldhusen, 1979, Weishew e Peng, 1993, ibidem); causas escolares – pedagógicas, relativas a factores institucionais formais e informais (Estrela, 1986, ibidem), bem como à relação e à gestão pedagógica (Woods, 1990, ibidem) podendo originar atitudes negativas dos alunos para com a escola, favorecendo assim a resposta agressiva e indisciplinada; e por último, causas respeitantes ao próprio aluno, referente aos distúrbios de personalidade, instabilidade emotiva, baixa auto-estima, desinteresse pelo trabalho escolar, falta de hábitos, falta de perspectivas e de projecto de vida, para além, de todo um percurso escolar definido por sucessivas retenções, conduzindo ao insucesso escolar e dificuldades no trajecto da sua própria vida (Coulby e Harper, Slee e Veiga citados por Estrela e Amado, 2000, 256).

Alguns autores ingleses atribuem à manifestação de situações de indisciplina, dois tipos de comportamentos diferentes, designando-os por: *comportamento não disruptivo* (“*nondisruptive behaviors*”), que é referente a um comportamento prejudicial só para o aluno, a nível da sua própria aprendizagem e desenvolvimento, que inclui exemplos como “*sonhar acordado*”, “*não participar deliberadamente nas actividades da aula*”, “*não fazer os trabalhos de casa*”, “*faltar à aula*”, “*chegar atrasado*”, entre outros; e comportamento *disruptivo* (“*disruptive behaviors*”), que é prejudicial não só para o aluno, mas também para os colegas, tanto em termos de aprendizagem como desenvolvimento, visto interferir directamente no sistema de ensino – aprendizagem, inclui exemplos como “*falar alto*”, “*interromper um colega ou o professor*”, “*fazer rir os colegas*”, ou “*ser grosseiro, ou indelicado*”. Este comportamento pode também revelar características de violência, como agressões aos colegas/ professores, vandalismo, *bullying*, entre outros (Freire, 2001, 16). Também, Peiró e Carpintero (1978, citado por Arándiga, 2002, 22) estabeleceram seis factores relacionados com a indisciplina, demarcando-os gradualmente consoante o tipo e a gravidade dos comportamentos, designadamente:

1. Condutas moralmente inadequadas e hábitos não aceitáveis socialmente;
2. Dificuldade pessoais de integração social e de relação com os outros;
3. Agressividade;
4. Enfrentar a autoridade do professor;
5. Alterar as normas e regras de funcionamento da sala de aula;
6. Atitudes contra outros colegas.

Outra designação surge de Estrela (citada por Amado, 2001, 112), que considera cinco categorias de correspondência aos comportamentos indisciplinados na aula, nomeadamente: *preposição*, pressupõe a alteração da situação da aula; *evitamento*, procura reduzir a realização da tarefa; *obstrução*, procura bloquear as funções necessárias ao bom funcionamento da aula; *contestação*, que põe em causa a autoridade do professor; *imposição*, consiste em se impor contra a organização e aplicar uma contra-organização. Também, nesta sequência, Amado (2001, 418) sugere três níveis de indisciplina, designando-os por: *desvios às regras de produção*, *conflitos interpares*, e *conflitos da relação professor-aluno*.

No primeiro nível – **desvios às regras de produção**, o autor considera que este nível abrange as situações provocadas pelos alunos que perturbam o sistema ensino – aprendizagem, ou seja, “*o bom funcionamento*” da aula, sendo – lhe atribuído um

carácter “*disruptivo*”. Este nível reflecte incidentes contra as regras e os valores instituídos, tanto a nível da escola como do próprio professor. As regras costumam ser expressas, dando-se um especial relevo no início do ano lectivo, aquando das apresentações e ao longo do ano lectivo, quando alguma dessas regras é quebrada. No que concerne aos valores, o que transparece mais é o respeito, a exigência do respeito pelo professor e pelos colegas, que segundo Hammersley (1979, citado por Amado e Freire, 2002, 10), “*o respeito é simultaneamente parte de uma competência cultural que se espera que o professor inculque aos seus alunos e uma exigência essencial para o exercício do controlo sobre os seus alunos. Inculcando e reforçando o que eles consideram ser uma atitude própria para com a 'autoridade', os professores estão também empenhados na tarefa crucial de estabelecer e de manter a base do seu próprio controlo sobre os alunos*”. Face ao respeito e outros valores, surge a inconsistência destes serem exigidos de forma desigual por cada professor, como também haver a discrepância entre o exigido e a própria acção do professor, o que pode confundir os alunos. Para além disso, raramente o professor promove o diálogo em torno dessas regras e valores, para que os alunos percebam os motivos que as justificam, permitindo-lhes assim, também, uma reflexão sobre as mesmas. Outro tipo de regras designadas por Amado e Freire (2002, 16) são as regras de trabalho que estipulam e regem a acção dentro da sala de aula e na própria escola, e que devem actuar e controlar aspectos como a comunicação, especialmente a horizontal, o corpo e o movimento e as tarefas e a pontualidade. Estudos elaborados por Amado (1989) e Vicente e colaboradores (2002) demonstram que: as ocorrências de situações de indisciplina, em qualquer nível de escolaridade, são provocadas especialmente por alunos do sexo masculino, sendo os alunos mais novos que apresentam mais problemas a nível das relações entre pares e depois a nível das infracções às regras de sala de aula; os alunos que estudam no sétimo ano de escolaridade revelam, em primeiro lugar, situações disciplinares a nível das relações entre pares, seguindo-se a infracção das regras de sala de aula, mas no estudo de Amado, os alunos do oitavo ano de escolaridade revelam menos situações disciplinares do que os do sétimo ano, no entanto surgem em maior número as situações de infracção às regras de sala de aula (Amado e Freire, 2002, 17).

Também, em relação aos factores de indisciplina, estudos realizados por Freire (1990, *ibidem*, 18) revelam que os alunos do sétimo ano atribuem a responsabilidade à família e ao professor, enquanto que os do oitavo ano revelam-se uma consciência crítica do seu próprio comportamento. Mas estes comportamentos dentro da sala de aula partem da

própria dinâmica da turma, que surgem devido, ao que Amado e Freire (2002, 21) consideram ser três lados de um triângulo, que podem ter medidas iguais ou diferentes, nomeadamente: cada aluno em particular, o contexto social criado pela própria turma e o professor e o modo como concretiza as diversas dimensões da sua competência. Este último lado do triângulo revela o quanto é relevante o papel do professor, pois a ocorrência de situações de indisciplina, embora possa suceder com todos os professores, varia em termos de intensidade e de forma de actuação. Neste sentido, estudos de Amado (1989, *ibidem*, 22) revelam que as professoras registam um maior número de participações de situações de indisciplina que os professores; não houve grande significância entre o facto dos professores serem contratados ou efectivos, nem com baixo ou elevado número de anos de serviço, embora se considere importante a experiência profissional, parece que não chega para saber gerir a indisciplina e os conflitos na sala de aula. Também, a representação do professor dentro da sala de aula é determinante para a ordem das suas práticas e regras de sala de aula, pelo que Hargreaves (*ibidem*, 23) define dois tipos de professores: *os provocadores de desvios*, são os que consideram que os alunos indisciplinados não querem trabalhar, sendo constantemente chamados à razão, havendo uma grande conflituosidade entre o professor e o aluno; *os isoladores do desvio*, são os que acreditam que os alunos querem trabalhar, e atribuem as culpas às condições, acreditando que estas devam ser alteradas, e assumem essa responsabilidade. Têm normas claras e firmes, procurando serem justos e comedidos nos comentários que denegrida a personalidade dos alunos problemáticos.

A partir deste ponto, surge a dimensão relacional do professor, demonstrando o seu relacionamento com os alunos, bem como a sua capacidade de liderar a aula com justiça e compreensão. É neste sentido que a autoridade do professor contribui ou não, para o favorecimento da ocorrência da indisciplina na sala de aula. Diversos estudos demonstram que os alunos esperam que os professores actuem como autoridade e poder dentro da sala de aula, mas mantendo um equilíbrio, não caindo em extremos como o autoritarismo e o permissivismo (Amado e Freire, 2002, 32). Assim, estes autores (*ibidem*, 32) referenciam quatro formas de autoridade do professor, observadas pelos alunos: o **autoritarismo** – o professor revela a rigidez, abuso de autoridade, agressividade, ironia, desconfiança, está em permanente vigilância, fraco relacionamento com os alunos, ameaça e castiga; **permissivismo** – o professor deixa os alunos à vontade, sem estipular regras podendo dar origem a problemas de comportamento, as suas decisões são tomadas em função do bem-estar dos alunos em detrimento do ensino –

aprendizagem; **indiferença** – os professores demonstram desmotivação pela profissão, subsistindo as aulas são pouco interessantes e de fraca aprendizagem; **assertividade** – o professor demonstra respeito pelos alunos, incentiva, acredita, e responsabiliza-os pelos seus actos, bem como exige o cumprimento das regras, tendo em conta o comportamento e não o aluno em si, e caso necessário também usa a punição, desde que dentro dos limites considerados razoáveis, adequados e consistentes (Amado, 2000, citado por Amado e Freire, 2002, 34). Também, Good e Brophy (2000, citado por Lopes, 2003, 138-140) indicam as mesmas quatro formas de autoritarismo, designando-as por estilos de professores, alterando somente a assertividade por “*persuasivo*”.

Mas, nem só a vertente relacional justifica a infracção das regras, também as actividades curriculares e a própria gestão do ensino podem propiciar a situações de indisciplina. Assim, no que concerne às actividades curriculares, Amado (2001, 77) designa as seguintes: a enorme quantidade de interacções e de actividades; a pluridimensionalidade de funções; a actividade pública e sujeita a avaliação; a simultaneidade e diversidade de acontecimentos; a imprevisibilidade de acontecimentos na aula; a historicidade; a obrigatoriedade de presença; e a imposição de currículos “*formais*” e “*informais*”. Relativamente à gestão do ensino, importa realçarmos as estratégias de ensino inadequadas, respeitantes ao “*abuso do método expositivo*”, ou como refere Lopes (2003, 115) perda do controlo da “*recitação*”, provocando nos alunos, desinteresse, monotonia, aborrecimento, entre outros aspectos; e à acção do professor dentro da sala de aula, nomeadamente as suas atitudes, posições, planeamento e preparação da aula com os respectivos materiais, entre outras. Realçamos que cada elemento aqui referido, por si só, não justifica a ocorrência de infracção das regras, mas a sua conexão pode incentivar ao seu aparecimento.

Ainda, em relação ao primeiro nível – desvios às regras de produção, Amado (1998, citado por Amado e Freire, 2002, 36) divide-a em quatro subcategorias, designando-as por:

- “**Desvios**” às **regras da comunicação verbal**, considerando como exemplos de comportamentos desviantes dos alunos – conversas, comentários, respostas colectivas, gritos, barulho e confusão.
- “**Desvios**” às **regras da comunicação não verbal**, referindo como exemplos de comportamentos desviantes dos alunos – riso e sorriso, olhares, gestos e movimentos, posturas/ posições e aspecto exterior e apresentação.

- **“Desvios” às regras da “mobilidade”**, considerando como exemplos de comportamentos desviantes dos alunos – deslocações não autorizadas e brincadeiras.

- **“Desvios” ao cumprimento da tarefa**, referindo como exemplos de comportamentos desviantes dos alunos – actividades fora da tarefa, falta de material, falta de pontualidade, falta de assiduidade.

Assim, neste primeiro nível, a indisciplina apresenta-se com um carácter pedagógico, alertando e indicando ao professor a necessidade de reformular a sua acção, procurando orientá-lo para um novo caminho pedagógico, através da sua reflexão pessoal sobre as causas que contribuem para a própria indisciplina, de forma a poder controlá-la e, até mesmo, dissipá-la dentro da sala de aula.

O segundo nível, **conflitos interpares**, é referente a situações provocadas por alunos que evidenciam problemas de relacionamento entre estes, tanto na turma como na escola.

De uma forma geral, a maioria dos alunos desenvolve uma boa relação de amizade e cooperação com os seus pares, tanto na turma como na escola, e demonstram-se conscientes da existência de regras para o estabelecimento dessa mesma relação, nomeadamente o respeito mútuo. Neste sentido, só uma percentagem reduzida de alunos se envolve em conflitos entre pares. Estes conflitos surgem a partir de situações de agressões físicas ou verbais, geralmente de reduzidas dimensões, como pequenas brigas, disputas, entre outras, que podem ser ocasionais ou sistemáticas, mas de curta duração. Estes comportamentos conduzem, por vezes, a consequências que afectam física e psicologicamente os alunos envolvidos, tanto as vítimas como os agressores, uma vez que são colocados em causa valores como o respeito, a individualidade, a compreensão, a amizade, solidariedade, a lealdade, a cooperação, entre outros. Num estudo elaborado por Freire (1990), regras como *“não gozar com os colegas”*, *“não roubar objectos aos colegas”*, *“permitir que os colegas aprendam”*, *“não interromper o discurso dos colegas”* e *“criar um bom clima relacional”*, são mais valorizadas pelos alunos indisciplinados do que pelos alunos disciplinados, tanto do sétimo como do nono ano, no entanto, e apesar desta valorização por parte dos alunos indisciplinados, isso não os impede que as transgridam, através dos seus actos, desvalorizando-os perante o seu comportamento (Amado e Freire, 2002, 51).

As situações de conflitos entre pares na sala de aula originam um clima relacional deteriorado, prejudicando não só as relações humanas dentro da própria turma como também o ambiente de ensino – aprendizagem. Fora da sala de aula, mas dentro dos espaços da escola, este tipo de comportamento sucede com mais frequência,

especialmente durante os intervalos entre as aulas, afectando o próprio clima social da escola.

Dentro dos diversos tipos de comportamentos que reflectem os conflitos entre pares, surge um, considerado como dos mais problemáticos, ao que se designa por *bullying* ou *mobbing*, em inglês e por maus-tratos entre iguais, na língua portuguesa. Este conceito é definido como “*uma intimidação ou um ataque físico, verbal ou psicológico, praticado com o objectivo de causar medo, perturbação ou injúria à vítima, sendo o agressor habitualmente um indivíduo mais forte do que o agredido*” (Farrington, citado por Baldry e Farrington, 2000, 196). Este tipo de comportamento manifesta-se de forma diferente nos rapazes e nas raparigas. Diversos estudos têm demonstrado que as práticas de *bullying* realizadas pelos rapazes são mais directas e agressivas: em termos verbais, como “chamar nomes” e ameaçar; ou em termos físicos, como agredir fisicamente, roubar ou estragar objectos pertencentes à vítima, de forma a atemorizar mais física do que psicologicamente. As raparigas, pelo contrário, preferem formas indirectas de agressão, com o intuito de atingir psicologicamente as suas vítimas, utilizando estratégias como a rejeição e o espalhar rumores acerca delas (ibid, 197). Nesta sequência, Ramirez (1999, citado por Amado e Freire, 2002, 54) define três tipos de *bullying*, designando-os por *bullying*: físico, verbal e indirecto, sendo de fácil identificação pelas manifestações referidas anteriormente.

Estudos elaborados por Olweus (1994) e Stephenson Smith (1989) referem que os rapazes que realizam este tipo de práticas, designados por *bullies*, são geralmente, “*agressivos, insubordinados, ousados e com pouca capacidade de empatia*” e que revelam baixo rendimento escolar, no entanto, apresentam um “*grau médio de popularidade entre os colegas*”. Relativamente às vítimas de *bullying*, estas apresentam níveis baixos de auto-estima e de auto-competência (Boulton e Smith, citado por Baldry e Farrington, 2000, 197), pelo que muitas vezes, as obriga a refugiarem-se no silêncio e da não-participação ou, pelo contrário, a modificar o seu comportamento de forma a serem aceites e a enquadrarem-se no grupo, podendo influenciar negativamente os seus valores pró-escolares (Amado, 2001, 435).

Os maus-tratos entre pares influenciam negativamente, não só as vítimas em si, a nível do bem-estar e da sua própria individualidade, podendo afectá-las física e psicologicamente, como também os próprios agressores, que interiorizam comportamentos violentos e agressivos para com os outros, transitando-os para a sua vida adulta. E nesta sequência, também os alunos que observam as agressões a colegas

sofrem influências, devido ao facto de nada fazerem para ajudar as vítimas, que como refere Amado e Freire (2002, 55), estes “*aprendem a ser indiferentes e a tomar atitudes de distanciamento e de não-intervenção activa em situações que causa sofrimento ao outro.*” E no seu global, vai influenciar e conseqüentemente afectar tanto o clima relacional existente na turma, como também na escola. Neste sentido, um estudo realizado por Freire (2001) em duas escolas, em que era proeminente a indisciplina, a autora constatou que a criação de boas relações humanas numa das escolas em estudo, provocou a redução de situações de indisciplina do sétimo para o oitavo ano. Também, no âmbito escolar, os maus – tratos entre pares estão relacionados com a formação de pequenos grupos de alunos ou com a fraca coesão da turma, tornando-se difícil a identificação de quem iniciou, até porque muitos dos colegas acabam por aderir ao esquema. Mas as manifestações destes comportamentos estão directamente relacionadas não só com estas características de âmbito escolar, como também com características familiares, socioculturais e de ordem pessoal, designadamente com possíveis distúrbios de personalidade, exibicionismo, desejo de chamar a atenção, frustração, entre outros (Amado, 2001, 436).

Este tipo de comportamentos tendem a suceder nas aulas em que os professores demonstram falta de assertividade, onde os alunos procuram, por um lado impedir o bom funcionamento da aula, ou por outro lado, sendo este o mais frequente, defender-se a si próprio ou o seu grupo do ataque de outro, evidenciando-se “*pequenas vinganças intergrupais*”, que geralmente acabam por ocorrer fora da sala de aula. No entanto, segundo diversos estudos, a frequência deste tipo de comportamento vai diminuindo à medida que os alunos vão avançado tanto na idade como no ano de escolaridade (Amado, 2001, 437).

O *bullying* ou maus-tratos entre pares pode ser encarado como um comportamento anti-social, que integrado num processo de desenvolvimento pode conduzir à delinquência.

No terceiro nível, relação **professor-aluno**, abarca situações provocadas pelos alunos, cujo alvo é o professor, colocando em causa a sua autoridade e estatuto.

Esta oposição à autoridade do professor, colocando em causa a relação professor – aluno é dos fenómenos comportamentais o que mais implica participações disciplinares, sendo considerado, este terceiro nível, de maior gravidade relativamente aos outros níveis, por maior parte dos professores, resultado de diversos estudos (Amado, 1989 e Vicente e colegas, 2002, citados por Amado e Freire, 2002, 70), visto colocarem em causa regras

preestabelecidas e consensuais existentes na nossa sociedade no que concerne ao respeito hierárquico entre os alunos e os professores. Este tipo de comportamento surge de uma minoria de alunos, aos quais Amado (ibidem, 71) designa por “*obrigados-revoltados*”, cujos objectivos de vida não passam certamente pela escola, pelo que se demonstram revoltados contra tudo o que a escola preconize, sendo alunos que segundo Estrela (citada por Amado, 2001, 286) demonstram dificuldade em “*compreender, aceitar e interiorizar certas exigências, restrições e valores que a escola, em geral, e os professores, em particular, lhes querem impor*”. Este tipo de comportamentos advém de alunos, que segundo Amado (2001, 287), demonstram três formas de estar em relação aos professores, às aulas e à escola em geral:

1- Desinteresse do aluno pela aprendizagem e as actividades desenvolvidas na escola, que incluiu: um “autoconceito” escolar negativo, um projecto de vida sem relação com a escola, a obrigatoriedade de assistir às aulas, o “aborrecimento” pelas metodologias utilizadas pelos professores nas aulas e, sequentemente, a falta de vontade para participar nas aulas e desvalorização de determinadas disciplinas.

2- Dificuldades de adaptação em relação à escola, que inclui: cansaço e dificuldades em manter uma postura rígida, especialmente em determinados períodos do dia, traduzindo-se em períodos de maior saturação; dificuldade em agir como aluno exemplar; dificuldades derivadas à idade; e inadaptação a determinados professores, perante as suas características pessoais.

3- Má formação do aluno, que inclui: problemas de educação e psicológicos e a influência de más companhias.

Estes aspectos revelam o desenvolvimento de situações de indisciplina que se traduzem em consequências como repetências de ano, insucesso escolar e, subsequentemente, abandono escolar.

Neste nível, Amado e Freire (2002, 74) consideram que o desempenho do papel do professor é fundamental para o equilíbrio da relação com o aluno, indicando como factores que contribuem para a problemática, a permissividade, falta de assertividade ou, pelo contrário, autoritarismo excessivo por parte professor, como também a intolerância, as expectativas negativas, a falta de bom senso, atitudes de perseguição, racismo, stress, e problemas de personalidade ou psicológicos.

Estes três níveis definidos por Amado (2001, 418) traduzem diversos tipos de comportamentos indiciados por alunos. Nesta sequência, segundo Brody (citado por

Lopes, 2003, 32) existem quatro agrupamentos de tipos de alunos problemáticos, que constam nos seguintes:

- **Alunos com problemas de realização escolar**, incluindo: *síndrome do fracasso*, que frequentemente evitam começar um trabalho, dizendo que não sabem fazer, desistem facilmente ou sentem-se frustrados; *perfeccionistas*, que nunca estão satisfeitos com o seu trabalho, revelando frequentemente ansiedade, receio e frustração; *subrealizadores*, que fazem o mínimo indispensável na aula, revelando baixa motivação e pouco interesse pelo trabalho escolar; e *baixo rendimento*, que apresentam dificuldades de aprendizagem ou falta de pré-requisitos, revelando dificuldades em seguir orientações ou completar trabalhos e com uma progressão lenta.

- **Alunos com problemas em cumprir as exigências do papel do aluno**, incluindo: *hiperactivos*, que estão em constante movimento, demonstrando incapacidade para estarem quietos, perturbando os colegas com barulhos e excesso de movimentos; *distráidos*, com baixos níveis de atenção e concentração, revelando dificuldades em se adaptarem à mudança e em terminarem as tarefas pedidas; e *imatuross*, com baixa estabilidade emocional, exibindo comportamentos inadequados à sua idade, demonstrando atitudes infantis.

Estes dois agrupamentos de tipos de alunos problemáticos inserem-se predominantemente nos comportamentos demonstrados no primeiro nível, desvios de produção de regras.

- **Alunos com problemas de isolamento social**, incluindo: *rejeitados pelos pares*, que embora procurem interagir com os colegas, são declinados e/ou gozados por estes; e *tímidos/isolados*, que evitam interacções com os colegas, demonstram quietude, pelo que não tomam iniciativas, procurando também não chamar a atenção sobre eles próprios.

Estes tipos de alunos são os mais desejáveis de vitimar, no que concerne aos comportamentos estipulados no segundo nível, conflito interpares, mais especificamente, o *bullying* ou maus-tratos entre pares, visto que são alvos fáceis para as “brincadeiras”.

- **Alunos com problemas de hostilidades**, incluindo: *hostis – agressivos*, que expressam hostilidade através de comportamentos directos, nomeadamente intimidando, ameaçando e agredindo e/ou estragando objectos de outros; *passivos – agressivos*, expressam oposição e resistência ao professor, mas de forma indirecta, revelando dificuldades em se submeterem às regras, demonstrando teimosia e atitudes provocatórias, mas de uma forma subtil; e *desafiadores*, que resistem à autoridade e travam uma luta pelo poder com o professor, tanto verbalmente como através de atitudes,

desde imitar, fazer caretas, assobiar, rir, gozar, olhar para o lado quanto falam com ele até agredir fisicamente ou fazer deliberadamente o que o professor proibiu.

Neste último agrupamento, os tipos de alunos problemáticos podem-se enquadrar: no segundo nível, conflito interpares, especialmente o grupo dos hostis – agressivos, e no terceiro nível, na relação professor – aluno, especialmente os dois últimos grupos, passivos – agressivos e desafiadores, uma vez que procuram resistir à autoridade do professor, tanto de uma forma indirecta como directa.

Neste âmbito, a indisciplina emerge na sala de aula devido a uma série de factores intrínsecos, nomeadamente o estilo de autoridade do professor que demonstre fraca assertividade, ou seja, um excesso de permissividade, ou pelo contrário, um elevado autoritarismo; as estratégias de ensino inadequadas; a falta de preparação e de organização das actividades; a fraca comunicação e empatia entre o professor e os alunos; uma estrutura da turma com alunos que evidenciam estilos problemáticos diferentes, nomeadamente problemas de realização escolar, problemas em cumprir as exigências do papel do aluno, problemas de isolamento social, problemas de hostilidades, com o reflexo das causas sociais, familiares e escolares inerentes, incidindo também em alunos mais velhos, com várias retenções e insucesso escolar, que acabam por liderar a turma, ou formação de subgrupos dentro da turma com características bastante diferentes, que desequilibram e destabilizam o clima relacional da própria turma.

1.1.2. A Prevenção/ Intervenção a nível da Indisciplina

No âmbito da prevenção e intervenção de situações de indisciplina, evidenciamos em primeiro lugar o papel da escola que, segundo as teorias de reprodução de Bourdieu e Passeron (1970, citado por Villas-Boas, 2001, 37-38), a *“função da escola seria, não a publicamente defendida de democratização e de redução de igualdades, mas sim a de reproduzir as hierarquias culturais e as desigualdades sociais, transformando as diferenças culturais em desigualdades”*. Os autores denunciam as desigualdades existentes na escola, sob a aparência de uma eventual democratização, que na realidade se traduz mais pelo privilégio dado aos mais favorecidos em termos sociais e culturais, desfavorecendo assim os mais carecidos. E neste sentido, Dubet (1991, citado por Oliveira, 2002, 82) considera que a indisciplina não surge apenas devido ao meio social

dos alunos carenciados social e culturalmente, mas sim à sua “*história escolar*”, da qual resulta o insucesso escolar, a discriminação e a exclusão, evidenciando estes factores como contributos para a ocorrência de situações de indisciplina e de violência na escola. É nesta sequência, que a escola deve analisar a sua comunidade escolar e o meio ambiente envolvente, a fim de adequar e determinar procedimentos de actuação de prevenção e de intervenção no regulamento interno e no projecto educativo de escola, de acordo com a legislação em vigor, os parceiros educativos e a comunidade local. Estes procedimentos podem passar pela implementação de uma gestão democrática e participada, a promoção da formação permanente fundamentada na análise e resolução de problemas inerentes à própria escola e fomentação de actividades de intervenção na comunidade, especialmente em relação aos encarregados de educação (Estrela e Amado, 2000, 260).

Na sala de aula, perante a eventual ocorrência de situações de indisciplina, o professor deve estabelecer medidas de prevenção e de intervenção no sentido de controlar e até mesmo de extinguir a indisciplina. Neste sentido, importa definirmos o tipo de medidas estabelecidas, designadamente: as preventivas, que passam por “*organizar as situações da aula, de gerir as actividades e de dar expressão a um conjunto de atitudes relacionais, de tal modo que se afastem ou se anulem os factores de perturbação ou de desvio*” (Amado, *ibidem*, 269); as correctivas, surgem como forma de orientar e corrigir os comportamentos desviantes; e as punitivas, surgem como medidas sancionatórias perante comportamentos indisciplinares, que constam no regulamento interno da escola e na própria legislação em vigor.

Ainda nesta sequência, e numa perspectiva psicológica, Raposo (2002, 18) refere a existência de três processos básicos de alteração do comportamento que podem ser utilizados pelos professores, nomeadamente o **reforço positivo**, considerado um procedimento de consistência intensificada de um comportamento que se pretende desejável, no qual o professor deve elogiar o aluno pelo seu comportamento adequado, havendo um contrato de comportamento entre o aluno e o professor, em que este assume o compromisso de registar as tarefas realizadas pelos alunos com o intuito de retribuição de recompensas frequentes, em reduzidas quantidades; a **extinção**, que pretende a eliminação do comportamento indesejável, através da eliminação do reforço, procurando o professor ignorar situações ligeiras de exibição que perturbem o funcionamento da aula; e a **punição** que é utilizado para eliminar comportamentos inadequados através de estímulos que impliquem uma correcção do acto indesejável.

Relativamente às medidas preventivas na aula, Estrela e Amado (2000, 260) consideram algumas orientações para a sua construção, nomeadamente: um clima relacional assente em normas e regras; um clima de abertura ao aluno; actuar com competência técnico-pedagógica.

A primeira medida de prevenção, a construção de um clima relacional assente em normas e regras, é referente à capacidade de liderança e ao estilo de autoridade do professor, bem como o seu relacionamento com os alunos, dando ênfase ao civismo e ao bom ambiente de trabalho, onde existe uma formulação e exigência de regras e as normas dentro da sala de aula, num ambiente democrático e participativo entre alunos e professor, podendo-se realizar para esse efeito, assembleias de turma ou dinâmicas de grupo, com o intuito dos alunos não só desenvolverem da sua vertente cívica, como também crescerem através da reflexão e da participação, fazendo parte de um processo de democratização. Esta ideia vai ao encontro de Kolesnik (1970, citado por Raposo, 2002, 22) que refere como algumas medidas de prevenção a implementar, “*informar os alunos das regras que regulam o funcionamento da sala de aula*”, mencionando que estas devem ser em número reduzido, e considerando que os alunos possam participar na “*formulação de algumas regras*”.

A nível da segunda medida de prevenção, a construção de um clima de abertura ao aluno, referente à capacidade do professor dar a palavra, ouvir e de orientar os alunos de forma a poder apoiá-los, tanto na vertente escolar, educativa como psicológica e social, afim de construírem e gerirem, adequadamente, a sua auto-estima e autoconceito, visto que, segundo diversos autores como Simões e Vaz Serra (1987) e Veiga (1995), a desvalorização destes conceitos levam ao desinteresse e desmotivação e, conseqüentemente, a procura de novos pares com quem se identifiquem, que geralmente se regem à margem das regras estipuladas pela escola (Estrela e Amado, 2000, 262).

Também, um estudo elaborado por Pinto (2001, citado por Pinto, 2002, 137) vai ao encontro deste clima de abertura entre o professor e os alunos, revelando a opinião de crianças e jovens sobre os factores que podem favorecer a disciplina, designado os seguintes: a relação de amizade entre o professor e os alunos; a atmosfera e clima de liberdade; o espaço para estimular a criatividade do aluno; o interesse pelo trabalho, devido à motivação proporcionada pelo professor, cooperação entre professor/ alunos e entre pares; o sentido de humor do professor; o professor compreensivo, utilizando um esquema de aula flexível; o professor pouco rigoroso nas faltas e na aplicação de castigos; a liberdade de escolher o trabalho a desenvolver; actividades de animação e

dinâmica de grupo. Assim, Woods (1990, citado por Amado, 1999, 66) refere a construção do clima de abertura ao aluno relacionando-o com a responsabilidade e a confiança, otimizando-o no sentido de “*revalorizar o trabalho e de humanizar a pedagogia*”.

A actuação do professor com competência técnico-pedagógica, referente à respectiva formação inicial e contínua do professor, devendo este evidenciar competências, nomeadamente a nível: da especialidade, evidenciando conhecimentos actualizados dos conteúdos programáticos, como também a respectiva elaboração de materiais didácticos de suporte às aulas; e pedagógico, demonstrando conhecimentos de diversos modelos, métodos e técnicas de ensino, de forma a poder usufruir conforme a suas necessidades dentro da sala de aula. A competência a nível pedagógico inclui um campo vasto de situações, o que permite a implementação de estratégias de cooperação e de dinâmicas de grupo, criando “*condições de aprendizagem cooperativa no interior do grupo – turma*” (ibidem, 262), favorecendo assim o desenvolvimento da auto-estima, da solidariedade, da cooperação e do respeito entre os alunos. Outro aspecto importante dentro deste nível é a organização e a gestão adequada da aula, desenvolvendo-se procedimentos de forma a controlar o comportamento dos alunos, daí que Kounin (1977, citado por Amado, 2001, 166) estipulado cinco tipos de técnicas para esse efeito, nomeadamente: “*withitness*”, referente à capacidade de professor saber de tudo o que ocorre na sala de aula, capaz de agir imediatamente perante uma situação disciplinar; “*overlapping*”, referente à capacidade do professor ser capaz de prestar atenção simultânea a diversas situações dentro da sala de aula; “*smoothness and momentum*”, referente ao conjunto de técnicas utilizadas pelo professor, para que aula decorra normalmente e de forma organizada; “*maintaining group focus*”, referente à adequação das técnicas utilizadas pelo professor, de modo a que o grupo-turma se mantenha concentrado nas actividades propostas, especialmente em aulas expositivas-interrogativas; “*variety*”, referente a diversos tipos de práticas e estratégias utilizadas, pelo professor, para dinamizar as aulas, evitando assim a saturação por parte dos alunos.

Ainda dentro deste âmbito, Kolesnik (citado por Raposo, 2002, 22) considera que os professores devem estabelecer determinadas medidas preventivas como “*fazer cumprir regras*”, “*cortar as tendências (para o comportamento indisciplinado) pela raiz*”, “*não ser bom demais*”, bem como “*manter os alunos interessados e ocupados*”, “*ter planificado o trabalho diário*”, “*estabelecer rotinas*” relativamente à gestão da aula. Também foca medidas destinadas ao apoio dos alunos com revelem dificuldades de

aprendizagem, apelando para a colaboração com os Encarregados de Educação, e orientando os alunos para os serviços de psicologia.

Estas medidas preventivas vão ao encontro das estipuladas por Freire (2001, 30), que a partir da leitura de literatura específica, definiu cinco áreas fundamentais:

- Competências de comunicação, referente ao desenvolvimento da capacidade de “saber ser”, com o sentido de saber ouvir o outro, no sentido de o respeitar.

- Educação para os valores, referente à necessidade de clarificar os valores que orientam a vida, tanto individuais como sociais, destacando quatro elementos chave: o enfoque na vida, a aceitação do outro, o convite para uma maior reflexão e o fortalecimento do poder pessoal.

- Autoconceito positivo e realista, referente ao desenvolvimento adequado do autoconceito, no sentido de proporcionar ao adolescente e ao futuro adulto um pensamento positivo e consciente perante si próprio e os outros.

- A participação dos alunos na vida escolar, apelando para a criação de condições para uma participação efectiva, das quais surjam oportunidades e responsabilidades de intervenção a diversos níveis.

- Condições ambientais, referentes à criação de um ambiente positivo, onde se possa estabelecer relações interpessoais que traduzam bem-estar para todos os intervenientes no processo educativo.

Neste sentido, os professores devem evidenciar determinadas características de forma a prevenir a indisciplina, que segundo Kounin (1970, citado por Oliveira, 2002, 81) são as seguintes: competência para apreender o que o aluno está a fazer e o que se prepara para fazer; capacidade para manter uma atenção diversificada a duas situações simultaneamente; ausência de desvios ou interrupções; aptidão para programar actividades variadas utilizando diversos recursos pessoais e materiais; capacidade de manter os alunos concentrados na produção, sublinhando ainda que uma gestão da aula torna-se eficaz quando *“os melhores professores utilizam técnicas que fomentam a cooperação e empenhamento dos alunos nas actividades académicas e, deste modo, inibem a ocorrência de comportamentos problemáticos”* (citado por Lopes, 2003, 140).

No que concerne às medidas correctivas, Amado (2001, 171) estipula três tipos de acções correctivas, designando-as por: integração/estimulação; dominação/imposição e dominação/ressocialização.

A acção correctiva pela integração/estimulação é referente à actuação do professor relativamente à resolução de desvios comportamentais/problemas, estabelecendo um

diálogo com os alunos, permitindo que eles se expressem, ouvindo-os, a fim de clarificar as situações através de vários pontos de vista. Nesta acção acentua-se a necessidade de se debater as questões, nomeadamente as causas e as consequências destes comportamentos, e ao mesmo tempo procurar “negociar”, de modo, a que os alunos alterem o seu comportamento.

A acção correctiva pela dominação/imposição é referente a uma tomada de posição de ameaça e intimidação para lidar com o comportamento problemático, em que a atitude do professor é revelada através de gritos de menor ou maior intensidade, acompanhados com manifestações físicas de aproximação ao aluno, como forma de aviso.

A acção correctiva pela dominação/ressocialização é referente à actuação do professor, que estando muito próxima da atribuição de um castigo ao aluno, dá-lhe a oportunidade de modificar o seu comportamento e se integrar novamente na aula, a fim de concretizar os objectivos da sala de aula. Na sequência desta acção correctiva, o professor deve utilizar estratégias adequadas para ajudar a alterar o comportamento, e assim promover a diminuição dos comportamentos perturbadores, valorizando e ampliando os comportamentos adequados, a fim do aluno permanecer com estes comportamentos longo do tempo, aplicando-os nas mais diversas situações. Mas para isso, é necessário seguir uma orientação que passa pelas seguintes fases: detectar e definir os comportamentos a alterar; registar e quantificar os comportamentos em questão; e intervir, escolhendo a estratégia mais adequada ao tipo de comportamento e ao aluno, de forma a eliminar e a substituir esse comportamento por um desejável.

Nesta sequência, importa referirmos algumas estratégias de mudança de comportamento, mencionadas por Lopes e Rutherford (2001, 81) nomeadamente: o reforço social, a gestão de contingências, o contrato comportamental, o sistema de créditos, o ensino positivo e a autogestão.

A utilização da estratégia – reforço social, vai permitir que o aluno receba uma resposta socialmente recompensadora como um elogio, um sorriso, uma atenção e o “*feedback*” positivo, após a ocorrência de um comportamento adequado, o que vai favorecer a sua frequência. No entanto, deve-se ter em conta alguns aspectos para que se actue eficazmente, tais como:

- Ignorar o comportamento inadequado, quando pretende que este seja eliminado e escolha um que pretende acentuar e reforçar a atenção e o elogio sobre esse comportamento.

- O reforço deve ser atribuído imediatamente ao comportamento positivo, revelando-se aí a sua eficácia.

- O reforço deve ser individual, devendo-se adequar a cada aluno, consoante as suas próprias características e gostos.

- No princípio do reforço deve-se reforçar sistemática e insistentemente passando mais tarde a reforçar de forma esporádica, pois torna o comportamento mais resistível à extinção após a retirada do reforço, do que se for dado continuamente, em intervalos fixos.

- Reforçar as tentativas que o aluno faz para atingir o comportamento desejado, ajudando e encorajando-o a conseguir os objectivos pretendidos.

- Após a concretização do comportamento desejado deve-se passar a reforçá-lo de forma intercalada, diminuindo assim o número de reforço para o que aluno o interiorize na sua conduta como um acto normal.

A gestão de contingências consiste numa estratégia em que se pretende “*reforçar sistematicamente os comportamentos agradáveis ou prováveis*” que podem ser relacionados “*a outros comportamentos menos agradáveis e reforçadores*”, na mesma medida em que uma actividade menos atractiva pode ser compensada com uma actividade mais atractiva, no qual se traduz o Princípio de Premack (1965, citado por Lopes e Rutherford, 2001, 92). Este tipo de técnica permite a negociação entre o professor e o aluno, de forma a eliminar o comportamento inadequado substituindo-o pelo desejado, sendo-lhe atribuído logo uma recompensa após a conclusão do objectivo proposto. Assim o aluno, para além, de se sentir recompensado, também vai aprender a assumir a sua responsabilidade no processo, permitindo-lhe a cooperação com o professor em vez do confronto e das manifestações de comportamentos inadequados.

Relativamente ao contrato comportamental, este estabelece um acordo escrito entre aluno(s) e professor(s), implicando um diálogo entre as partes, estabelecendo as directrizes do contrato, assumindo-se assim as responsabilidades relativas não só ao comportamento pretendido, como também as consequências e as recompensas como reforço pela sua concretização.

O sistema de créditos consiste na atribuição de créditos ao aluno logo que haja um a realização de um comportamento desejável, como reforço de apoio ou reforço propriamente dito, com a vantagem de reforçar continuamente o comportamento. Neste âmbito, este tipo de estratégia requer algumas orientações, nomeadamente: os comportamentos a reforçar devem estar explícitos num contrato, preferencialmente

escrito; os créditos devem ser entregues imediatamente a seguir à ocorrência do comportamento desejável; estabelecimento de um determinado número de reforços de apoio ou prémios que os alunos poderão “comprar” com os créditos, estando estipulado o “custo” no contrato; e determinar uma altura específica para se trocar os créditos pelos reforços de apoio, podendo ser diariamente, semanalmente ou mensalmente, consoante os objectivos pretendidos.

O ensino positivo caracteriza-se pela atitude demonstrada pelo professor para com os alunos, a nível da sua pedagogia, da gestão da aula e da sua posição como professor, traduzindo frequentemente diversas consequências, tanto em termos de comportamento como de aproveitamento. Este conceito distingue os professores “eficazes” dos “ineficazes”, realçando esta distinção através de três aspectos mencionados por Medley (1982, citado por Lopes e Rutherford, 2001, 110), que são os seguintes: o ambiente de aprendizagem, em que o professor é menos permissivo, gere melhor os comportamentos na sala de aula e procura que os alunos sejam mais recompensados do que punidos; utilização do tempo dos alunos, em que Brody e Good (1986, *ibidem*) comprovaram que *“a maioria dos ganhos académicos ocorreu em classes em que os professores se revelavam bons organizadores, maximizavam o tempo atribuído ao ensino e minimizavam o tempo dedicado à preparação, procedimentos ou disciplina e despendiam a maior parte do tempo a instruir activamente os alunos e a monitorizar o seu trabalho no lugar”*; e a estratégia de comunicação, referente à atitude do professor “eficaz” em perguntar mais do que os alunos. Este tipo de atitude é eficaz pelo que permite desenvolver o aproveitamento dos alunos como também estabelecer uma prevenção primária perante a ocorrência de comportamentos perturbadores.

Em relação à estratégia de autogestão, esta está relacionada com o desenvolvimento da gestão do comportamento pelo próprio aluno, constituindo uma verdadeira motivação para a alteração do comportamento em causa.

Kolesnik (1970, citado por Raposo, 2002, 22) apresenta outra perspectiva em relação às medidas correctivas, definindo-as de duas formas: positivas, que se definem pela extensão das medidas preventivas, procurando orientar e apoiar os alunos no seu percurso escolar, de forma a este ser bem sucedido; e punitivas, destacando demonstrações como: o “olhar” de reprovação, repreensão verbal, expulsão, bem como ficar o intervalo na sala de castigo, comunicação ao Encarregado de Educação, entre outros.

Também, Correll (1973, citado por Oliveira, 2002, 81) refere três práticas possíveis de solucionar situações de indisciplina, nomeadamente:

- a) Ajudar ao autodomínio através de um sinal como olhar, bater na mesa ou fazer silêncio, ou fazer uso do humor, de uma palavra de ânimo, procurando distraí-lo ou ignorar a ocorrência da situação.
- b) Ajudar nas actividades propostas na sala de aula, ensinando concretamente como resolver o problema, adaptando-o às capacidades do aluno para que este se interesse e se concentre no seu trabalho. Este processo implica, por parte do professor, uma programação antecipada da aula, bem como a sua preparação, de forma a adoptar estratégias à capacidade de cada aluno.
- c) Ajudar através de reforços positivos e negativos, o que pode implicar os elogios como os castigos correctivos, e não propriamente punitivos.

E finalmente, a punição, ou seja, a utilização de procedimentos que procurem eliminar o comportamento, através de castigos, dos quais fazem parte: a expulsão da aula, as faltas disciplinares, a suspensão da escola por um número limitado de dias, os conselhos de turma disciplinar, entre outros.

2. A Relação entre a Escola e a Família perante a Indisciplina

2.1. A Gestão Relacional entre a Escola e a Família

*“Quando os pais se envolvem na educação dos filhos,
eles obtêm melhor aproveitamento”*

Henderson (citado por Davies, 1997, 24)

Diversos estudos realizados ao longo dos anos, inclusive os mais recentes, têm apoiado a perspectiva de que a influência da família e do ambiente familiar tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança e no seu desempenho escolar, trazendo diversos benefícios tanto para a família como para a própria escola. Alguns destes benefícios são referidos por Silva (in Davies et al., 1997, 66), nomeadamente, o encorajamento e ajuda directa aos filhos, de forma a estes valorizarem a escola, permitindo também que a própria família se sinta interligada com o percurso escolar dos seus educandos, aumentando assim as expectativas não só dos pais como também dos filhos, fomentando capacidades como a auto-estima e o autoconceito académico, e influenciando para um percurso escolar positivo. A este processo, o autor designa por “efeito pigmalião dos pais”. Ainda neste sentido, Marques (2001, 20) defende que este envolvimento não só beneficia o aproveitamento escolar, mas também favorece a motivação do aluno em relação ao estudo e, ainda ajuda a família a desempenhar o seu papel enquanto educadora, para além disso, também melhora a imagem da escola e dos próprios professores. Nesta sequência, também Silva (in Davies et al., 1997, 67) refere que o envolvimento da família pode contribuir para que os próprios professores aumentem a sua expectativa, teoria esta que embora não provada estatisticamente, surge como um potencial factor de correlação positiva no que concerne aos resultados dos alunos. Este envolvimento pode beneficiar, sobretudo, as crianças que provêm de meios sociais desfavorecidos, onde se reflectem subculturas diferentes, demarcadas por características próprias de linguagem, atitudes e acções. Estes alunos ao entrarem na escola são confrontados com uma cultura escolar específica, que segundo diversos autores portugueses, inclusive Silva (in Lima, 2002, 105), predomina “um modelo de

aluno branco, de classe média, de zona urbana e de cultura erudita”, da qual estes alunos não se conseguem adaptar ou integrar, acabando por a rejeitar, iniciando-se o risco de elevado insucesso escolar, indisciplina e até mesmo abandono escolar. Neste âmbito, para se desenvolver o envolvimento parental torna-se necessário que a escola evidencie esforços a fim de colaborar conjuntamente com os encarregados de educação, utilizando para esse fim todos os recursos humanos e materiais possíveis, procurando atingir não só as classes médias, mas especialmente as classes mais desfavorecidas.

Neste sentido, desde 1975 que se tem vindo a verificar uma evolução no quadro legal, que reforça a participação dos encarregados de educação na vida escolar, nomeadamente atribuindo-lhes diversos papéis na assembleia de escola, no conselho pedagógico e nos conselhos de turma. No entanto, e apesar do desempenho da associação de pais, o que se verifica é que a participação e o envolvimento dos pais no percurso escolar dos seus educandos é bastante reduzida, reflectindo-se pouco na vida escolar, especialmente no que concerne ao percurso escolar dos próprios educandos. Estes conceitos, envolvimento e participação, têm sido definidos por diversos autores, na procura da sua divergência em termos de acção, e neste sentido, Marques (1997, 52) considera que a *“participação inclui as formas de relacionamento entre a escola e as comunidades que pressupõe a partilha do poder e o exercício da tomada de decisões e do poder deliberativo”*, enquanto que o envolvimento está directamente ligado à *“participação dos pais em actividades de aprendizagem em casa, a educação dos pais, o trabalho voluntário de apoio dos pais à escola, a defesa de pontos de vista e tomada de decisões”* (Marques, 1997, 52; Davies, 1989, 38). Nesta sequência, Diogo, em 1997, (1998, 148) definiu diversas concepções de participação parental relativas ao lugar que a família pode ocupar na escola sobre as interpretações dos professores, designando-as por:

- *Participação como presença*, referente como uma simples presença dos encarregados de educação para troca de informações, assumindo uma forma de pseudoparticipação, ou até mesmo, de não participante, sendo considerados como meros clientes, sem qualquer acção ou poder.

- *Participação como co-responsabilização*, referente a uma participação imperfeita ou parcial, que embora haja uma maior abertura, e sendo-lhe reconhecida a sua importância, aludindo a uma cooperação e co-responsabilidade pelo sucesso escolar dos seus educandos, ainda assim não lhes é atribuído o poder decisório.

- *Participação como recurso pedagógico*, referente à participação novamente imperfeita ou parcial, em que as famílias são encaradas como um recurso pedagógico,

evidenciando uma cooperação voluntária como recurso humano e material, como auxiliares pedagógicos e como força de pressão institucional, estando subjacente a perspectiva de uma colaboração mais a nível das classes médias, do que propriamente das classes desfavorecidas.

- *Participação como comunicação*, referente às interações verbais entre os diversos actores educativos (Director de Turma e Encarregado de Educação) como forma, individualizada, do conhecimento do processo do aluno em termos do aproveitamento e comportamento, bem como de outras situações escolares ou familiares. Esta participação embora imperfeita ou parcial, permite uma interacção e comunicação entre ambos os educadores educativos, fomentando uma maior compreensão e valorização por parte destes perante o percurso escolar dos seus educandos, bem como da própria escola e dos respectivos professores.

- *Participação como contrapoder*, esta participação assume a família como um grupo de pressão que procura influenciar a escola, criando disfunções e conflitos, pelo que os professores consideram que deve haver delimitações a sua área de influência, sendo considerada uma participação parcial ou imperfeita. Segundo esta lógica, os professores e os encarregados de educação assumem posições divergentes relativamente ao percurso escolar dos alunos e à própria escola, o que surge como controverso, uma vez que todos procuram o sucesso educativo dos alunos.

- *Participação como parceria*, em que a família assume um papel de parceira na escola, com lugar estipulado na gestão da escola, tanto na sua organização como funcionamento, inclusive, usufruindo de influência no processo de decisão, sendo considerada uma participação total ou perfeita dos encarregados de educação, implicando que escola se abra à sua comunidade, enquadrando-se num sistema aberto social.

Noutra perspectiva, Joyce Epstein (citada por Marques, 1994, 5) opta por utilizar a expressão “*colaboração escola-família*”, uma vez que integra “*as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos*”. Esta ideia vai ao encontro do já referido conceito “*participação como parceria*” (Diogo, 1998, 148), aludindo a uma abertura para a comunidade, onde todos os intervenientes participam activamente no processo educativo dos alunos.

Neste âmbito, estudos elaborados a nível da participação dos encarregados de educação, reflectem que os de classe média, e com níveis de instrução mais elevados apoiam e motivam mais os seus educandos em casa, e participam mais activamente na

escola, do que os encarregados de educação de classe mais desfavorecida, aumentando assim, o desnivelamento no rendimento escolar entre os alunos de classe média e de classe mais desfavorecida. Um dos estudos que foi elaborado por Canário e colaboradores (1997) reflecte este panorama. Neste estudo, que foi realizado numa escola primária em Portugal, a maioria dos encarregados de educação eram de classe média e com níveis de instrução elevado, constatando-se um elevado grau de participação e empenho, tanto por parte da associação de pais como pelos próprios encarregados de educação na escola, desde apoios vários – financeiros e equipamentos, até à disponibilidade para participar nas mais diversas actividades, existindo uma grande cooperação entre os encarregados de educação e os professores. O próprio projecto educativo¹ da escola foi elaborado, tendo em conta as características dos alunos e a própria cultura escolar, e dando ênfase à articulação com a comunidade e às instituições locais, respondendo assim, a uma lógica cooperativa de resolução de problemas.

Também, os resultados do estudo de Davies (1989, 74) indicam que as diferenças mais relevantes se verificaram entre classes sociais, nomeadamente entre um número reduzido de encarregados de educação de classe média e os de classe mais desfavorecida, sendo estes distinguidos em dois grupos: um relativo aos socialmente marginalizados e outro considerado só como pertencente à classe desfavorecida. Neste sentido, o autor realça que as famílias de classe média revelam expectativas mais elevadas relativamente ao percurso escolar dos seus filhos, bem como à escola, sendo mais críticos e desejam mais práticas de cooperação no desenvolvimento do processo de aprendizagem. As famílias socialmente marginalizadas revelam menos confiança, tempo e motivação para se interessarem pelo percurso escolar dos seus educandos, tanto em casa como na escola. Na generalidade, a classe mais desfavorecida, apresenta dificuldades na relação escola-família, se bem que também são estes que revelam maior satisfação com esta relação, relativamente aos de classe média que revelam maior insatisfação.

Mas na realidade, quem trabalha no terreno verifica que na maioria das escolas existe um reduzido envolvimento por parte da família. Segundo estudos realizados por Marques (1991, in Davies et al., 1997, 40), mais de cinquenta por cento dos encarregados de educação não comunicam com o Director de Turma, uma vez por ano, apesar deste ter uma hora marcada por semana para os receber, constatando-se também, que são os pais

¹ Macedo (1993) – Projecto Educativo – “Referência que traduz os valores, intenções, necessidades e aspirações da comunidade educativa. Estabelece a política educativa a prosseguir pela organização - escola ao definir como resultado de uma análise da situação, a opção por uma lógica de funcionamento que dá coerência a todas as actividades a desenvolver.”

com uma situação económica e cultural mais desfavorável, os que menos comunicam, pelo que se inserem na citação designada por Davies (1989), “*pais difíceis de alcançar*”, referente à perspectiva dos professores de que os pais não vinham à escola porque não se interessavam e que se demitiam das suas funções de educadores. Este conceito foi substituído por outro definido por Marques (2001, 140), “*escolas difíceis de alcançar*”, que aponta como vítimas os próprios alunos e as famílias, referindo que a escola enquanto organização não está preparada para colaborar com as famílias, especialmente famílias de classes socialmente desfavorecidas, com baixos níveis de escolaridade e dificuldades económicas, que não compreenderem a cultura de escola. Para além disso, as más experiências dos tempos de estudo das famílias acentuam as desconfianças, bem como a dificuldade em perceber a linguagem dos professores, e relevando-se o facto de só irem à escola quando são convocados pelos professores devido a problemas de comportamento ou aproveitamento dos alunos, e raramente para causa de aspectos positivos. Também a escola não tem espaços disponíveis para os encarregados de educação, nem promove actividades conjuntas que contribuam para a colaboração entre a escola e a família. Nesta sequência, também num estudo de Lareau (1989 citado por Silva, 2003, 71), a autora constatou diferenças entre a qualidade e quantidade de contactos estabelecidos entre duas escolas, uma com população considerada de classe média superior e outra com uma população operária, evidenciando uma classe desfavorecida, definindo três hipóteses: a primeira é referente aos valores diferenciados dos dois grupos; a segunda é referente às diferentes práticas institucionais para com as famílias; e, por último, a classe social, chegando aos seguintes resultados:

- Relativamente aos valores, ambas as famílias valorizam acentuadamente o percurso escolar dos seus educandos.

- No que concerne às práticas das escolas, ambas promovem acentuadamente a participação das famílias, sendo que a escola da classe operária é mais empenhada nesta participação, pelo facto de haver menor participação da classe operária.

- Em relação à classe social, a autora considerou que as famílias operárias têm menos “*competência educacional*” do que as de classe média, daí que, revelavam dificuldades em perceber a linguagem dos professores, sentindo-se incapacitadas para ajudar os filhos, com falta de competências, o que as torna dependentes dos professores, pelo que a autora considera esta relação com a escola, uma “*relação de separação*”, em oposição, encontra-se a relação entre a classe média e a escola, estabelecendo uma “*relação de ligação, entrelaçamento*”, evidenciando-se características de continuidade de culturas.

Lareau (1989, citado por Silva, 2003, 72) constatou ainda que a “*concepção de educação*” das famílias era divergente, no que concerne à relação casa-trabalho, visto que as famílias da classe operária consideram que existe uma separação das responsabilidades, nomeadamente, a tarefa de casa é com a família e a tarefa da escola é com o professor e com a escola, enquanto que as famílias de classe média consideram que é um processo contínuo, do qual eles também fazem parte e estão integrados, embora haja sempre a responsabilidade do professor enquanto profissional. Noutra perspectiva, Toomey (citado por Silva, 2003, 103) considera que o relacionamento entre as escolas e as famílias pode fomentar desigualdades educacionais, considerando que esta desigualdade não se traduz devido à classe social, mas sim ao meio familiar, considerando um factor de influência sobre o sucesso escolar dos alunos. Assim, o autor considera que os pais que mais comunicam, são aqueles que se sentem com confiança para actuarem com a escola, indicando uma aproximação cultural à dos professores, e revelando uma posição de confiança relativamente ao seu papel na educação dos filhos. Corroborando esta perspectiva, Stein (ibidem, 104) menciona um estudo sobre as práticas familiares de alunos de sucesso inseridas em classes operárias, constatando que demonstravam uma elevada motivação para o sucesso, organização, coesão e aparentemente fraca conflituosidade, não tendo sido isto estatisticamente validado, para além disto, na relação com os filhos, as famílias revelaram vigilância, elevada orientação familiar e valorização da escola com primeira prioridade. E neste sentido, Marques (in Davies et al., 1997, 57) refere que “*as práticas, experiências e interacções familiares são mais importantes para o sucesso dos alunos do que as características estruturais do tipo classe social, raça, educação ou rendimentos*”.

Assim, Marques (in Davies et al., 1997, 27) considera alguns aspectos que têm propiciado para a pouca participação dos encarregados de educação, designadamente:

- **A tradição de separação entre a escola e as famílias**, em que as famílias se habituaram a entregar os seus filhos à escola e a demitirem-se do papel de educadoras e os professores habituaram-se a aceitar essa posição e passividade dos pais. Recentemente, essa situação tem-se vindo a alterar em sequência de um maior envolvimento por parte das Associações de Pais.

- **A tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos**, em que os professores encaram as famílias como pouco interessadas pela educação dos filhos. Segundo um estudo elaborado por Davies (1988, citado por Davies et al., 1997, 28), os professores encaravam os pais como pouco interessados pela educação dos seus filhos, mas apesar

das atitudes negativas dos professores face aos pais, a verdade é que a maioria dos pais se preocupavam com a educação dos filhos e até pretendiam participar mais na escola, mas não sabiam como o fazer.

- **A mudança das condições demográficas**, em que o aumento da situação de pobreza, as disfunções familiares e a falta de condições de habitação propícia a um rendimento escolar baixo, a problemas de comportamento e ao abandono escolar. Para além disto, Perrenoud (1987, citado por Alves-Pinto, 1995, 64) sublinha doze factores em que a escola influencia a família, nomeadamente:

- “O emprego do tempo da família (do horário quotidiano ao tempo de estudos);
- A relação com o espaço (*habitat* e mobilidade);
- Orçamento (despesas directas e indirectas);
- Tarefas (enquadramento do trabalho escolar, apresentação de si, etc.);
- Controlo social que exerce sobre os filhos;
- Actividade educativa;
- Controlo do desenvolvimento dos filhos;
- A vida quotidiana;
- A imagem de si (em função das avaliações escolares);
- Protecção da vida privada;
- Relação entre o futuro e estratégias perante as armadilhas escolares;
- Inserção social em diversas redes de relações.”

Neste âmbito, o actual modo de vida, especialmente a nível urbano, influencia bastante a falta de contactos de comunicação entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação.

- **As estruturas escolares**, as escolas ainda mantêm pouco relacionamento com o exterior, integradas num sistema fechado, em que se limitam a reuniões no início do ano e na entrega das notas de avaliação de final de período, reuniões com as associações de pais e a realização de festas com a presença dos pais. E a própria burocracia e formalidade instituída na escola é, muitas vezes, imperceptível para muitos pais com níveis baixos de escolaridade.

Relativamente às tipologias de colaboração escola/família, diversos autores têm definido tipologias de envolvimento parental. Davies (1987) desenvolveu um modelo de envolvimento parental com quatro categorias:

- *Tomada de decisões*, referente à participação das famílias nas tomadas de decisão que estão directamente relacionadas com o percurso escolar dos seus educandos, tanto a nível da organização e funcionamento da escola como a nível da política educativa.

- *Co-produção*, referente à colaboração entre os professores e os encarregados de educação de modo a apoiar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, através de actividades que podem ser elaboradas na escola ou em casa.

- *Defesa de pontos de vista*, referente às acções parentais que possam influenciar as tomadas de decisões.

- *Escolha das escolas pelos pais*, referente à possibilidade da família poder escolher livremente a escola do seu educando, fomentando assim nas escolas a competitividade, a fim de proporcionar uma maior qualidade e eficácia das escolas (Marques, 1997, 22). Neste sentido, Silva (in Lima, 2002, 107) refere que a livre escolha de escola fomenta o mercado educacional, indicando dois factores contra este tipo de mercado, nomeadamente: a) a relação entre o poder escolher e o saber escolher uma escola, pois nem todos os encarregados de educação têm condições de saber se essa escolha constitui uma verdadeira escolha, uma vez que vários estudos (Gewirtz, Ball e Bowe, 1995) apontam para os alunos de classes médias vão para escolas melhores e em contrapartida, os alunos mais desfavorecidos ficam em escolas com menos recursos; b) embora a pretensão do mercado educacional seja uma equidade na concorrência da escolha de escola, estudos de Dale (1994) e Whitty (1996) revelam que este mercado educacional, na realidade, provoca um aumento das desigualdades sociais e escolares.

Na verdade, o importante é que a colaboração entre a escola e família seja constituída a partir de uma mudança de atitudes por parte dos professores, no sentido de encararem os pais como educadores capazes de intervir positivamente no sucesso educativo tanto em casa como na escola, e por parte dos pais, de modo, a assumirem a educação dos filhos como uma obrigação básica e indispensável para um bom desenvolvimento dos seus educandos. Neste sentido, Epstein desenvolve a tipologia de colaboração escola, família e comunidade, que segundo Zenhas (2006, 36) é uma forma de analisar a escola, percorrendo diversas etapas, nomeadamente, fazendo um diagnóstico da situação da escola em termos de obstáculos à colaboração, estratégias ineficazes, recursos existentes, e elaborando-se de seguida um plano de acção com estratégias e actividades bem definidas. Esta tipologia tem como objectivo principal desenvolver a colaboração entre a escola, a família e a comunidade, através do envolvimento individual em casa, no acompanhamento do seu educando, como na escola, na comunicação regular com o

Director de Turma. Outra forma de colaborar surge na participação directa na tomada de decisão em conjunto com os restantes actores, em reuniões tanto da escola como em associações de pais. Neste sentido, segundo Zenhas (2006, 37) a tipologia de colaboração entre a escola, a família e a comunidade resume-se a seis categorias, designadamente:

- **Tipo 1 – Obrigações básicas dos pais** – referente a um conjunto de acções destinadas a desenvolver pela escola, de forma a ajudar a estabelecer um ambiente saudável em casa, através da formação da família, a assumir as necessidades fundamentais da criança, relativas à saúde, segurança e criando condições positivas para um comportamento social adequado e uma boa aprendizagem escolar. Neste sentido, a escola pode desenvolver actividades que permita informar os encarregados de educação sobre diversos temas relativos à saúde, alimentação, desenvolvimento do aluno, técnicas para ajudar no estudo e na aprendizagem, entre outras.

- **Tipo 2 – Obrigações básicas da escola** – referente a um conjunto de actividades como reuniões, telefonemas, cartas, entre outras, que resultem na comunicação entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação sobre o aproveitamento, comportamento e o seu progresso de aprendizagem da criança, bem como as diversas actividades desenvolvidas no âmbito da escola. Neste sentido, Villas-Boas (2001, 107) sublinha a existência de quatro tipos de encarregados de educação relativamente aos contactos estabelecidos com o Director de Turma, nomeadamente: os *polivalentes*, os que gostam de todo o tipo de contacto; *minimalistas*, os que se limitam a um só tipo de contacto; *informais*, os que optam os contactos informais; e os *individualistas*, os que se seguem o estilo tradicionalista do professor.

- **Tipo 3 – Envolvimento da família na escola** – referente à participação voluntária dos pais em diversas actividades desenvolvidas na escola, de apoio aos professores e aos alunos. Assim, podem-se desenvolver actividades que participam ou assistam os encarregados, nomeadamente espectáculos, acontecimentos desportivos, celebrações, entre outros, bem como disponibilizar um espaço para os encarregados de educação/famílias utilizarem para convívio, reuniões e desenvolvimento de actividades.

- **Tipo 4 – Envolvimento da família na aprendizagem em casa** – referente à ajuda e acompanhamento, por parte da família, em actividades escolares que os alunos elaboram em casa, procurando orientar e motivar para a aprendizagem. A escola pode desenvolver acções de informação de como ajudar os alunos nos trabalhos realizados em casa.

- **Tipo 5 – Envolvimento da família no governo da escola** – referente à participação na tomada de decisões por parte dos pais tanto nas associações de pais como noutros órgãos como Assembleia de Escola ou Conselho Pedagógico.

- **Tipo 6 – Colaboração com a comunidade** – referente a um conjunto de actividades desenvolvidas pela escola com a colaboração de outras entidades comunitárias, nomeadamente, informações sobre apoios que existem na comunidade relativos à cultura, lazer e saúde, bem como a constituição de programas de diversa natureza onde os jovens possam participar.

Cada tipo de categoria desenvolvida pela escola, família e comunidade tem resultados diferentes nos alunos, influenciando o aproveitamento a curto prazo, a médio e a longo prazo, bem como o comportamento (Epstein, citada por Zenhas, 2006, 39). Mas estas competências interligadas vão fomentar benefícios tanto para a escola em si, preenchendo as suas necessidades enquanto instituição, como também para os alunos, pelas práticas desenvolvidas não só a nível da aprendizagem como a nível social.

Na verdade, só uma participação mais activa, por parte dos pais, da comunidade e da própria escola, é que vai permitir uma maior democratização do ensino e consequentemente um maior sucesso escolar por parte dos alunos. E como refere Freire (citado por Peixoto, 2003, 73), *”é absolutamente impossível democratizar a nossa escola sem (...) abrir a escola à presença realmente participante dos pais”*.

2.2. A Família e a Indisciplina

A família conjuntamente com a escola desempenha um papel fundamental, no que concerne às competências educacionais para a formação integral do aluno, englobando todas as vertentes, desde o desenvolvimento cognitivo, passando pelo criativo, social, físico, entre outros. Neste sentido, Villas-Boas (2001, 47) sublinha a importância do ambiente familiar no desenvolvimento do aluno, especialmente ao que a autora designa por *“formação dos valores”* (ibidem, 47), podendo favorecer ou não a relação com a escola e com a aprendizagem, na medida em que esses mesmos valores contribuem, de certa forma, para o sucesso ou insucesso escolar. Neste sentido, Boudon (1979, citado por Alves-Pinto, 1995, 67) designa cinco níveis de interpretação das desigualdades

sociais em relação à educação, considerando os restantes aspectos iguais. Assim, o autor considera que:

1. “*Existem diferenças entre classes sociais na distribuição dos valores que afectam os comportamentos escolares*”, considerando que valores estão ligados, por exemplo, às concepções de sucesso e que o aluno de classe social desfavorecida deve, em média, valorizar menos o ensino como meio de sucesso, colocando a hipótese da existência de subculturas de classes.

2. O aluno de classe social desfavorecida terá, em média, mais dificuldades cognitivas relativamente às outras classes, colocando a hipótese do défice cognitivo.

3. O aluno de classe social desfavorecida procura, em média, desvalorizar as vantagens que os estudos podem favorecer no seu futuro, colocando a hipótese do cálculo de custo – vantagens.

4. O aluno de classe social desfavorecida tende, em média, a realçar as desvantagens de estar a estudar, colocando novamente a hipótese do cálculo de custo – vantagens.

5. O aluno de classe social desfavorecida inclina-se para sobrevalorizar os riscos de estudar, em relação às outras classes, colocando novamente a hipótese do cálculo de custo – vantagens.

Também, Villas-Boas (2001, 40) refere que o défice sociocultural surge como uma das teorias explicativas que podem contribuir para o insucesso escolar, existindo uma correlação com o baixo nível socioeconómico, consolidando o estudo de Coleman *et al.* (1966, citado por Villas-Boas, 2001, 40), onde conclui que, embora houvesse algumas diferenças nas variáveis como professores, currículos ou instalações, nas escolas frequentadas por minorias que promoviam a desigualdade de oportunidades, estas não demonstraram relevância comparada com a variável família, que revelou maior significância, bem como o seu estatuto socioeconómico e o ambiente físico e cultural da própria comunidade. Neste sentido, comunidade é caracterizada por uma série de factores abrangidos pelo sistema social, que Busy e Holman (1989, citado por Villas-Boas, 2001, 47) consideram ser “*as famílias, as religiões e as instituições que influenciam os valores individuais*”, sendo depois introduzidos outros aspectos de cariz individual de cada indivíduo, podendo assim contribuir para a alteração do seu comportamento. Assim, tanto o ambiente familiar como outras variáveis, nomeadamente as socioculturais, ao estarem interligadas entre si, influenciam a “*formação de valores*” que, por sua vez, está intrinsecamente ligada ao comportamento do aluno.

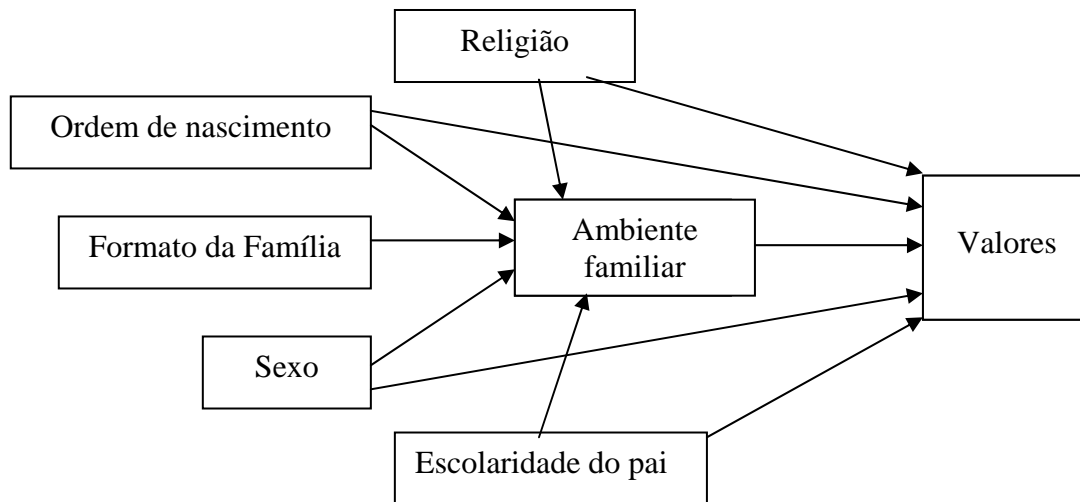


Figura 3 – Modelo das variáveis que influenciam os valores de Busby e Holman (extraído por Villas-Boas, 2001, 47)

Torna-se então preponderante que se integre cada vez mais na escola, as diversas subculturas com os valores que lhe coexistem, que se afastam da cultura – padrão, não permitindo a sua valorização, nem inclusão, originando diversos problemas sociais e até mesmo uma exclusão oculta. Também, Dubet e Martucelli (1996, citado por Gomes, 2005, 123-124) sublinham que os alunos com níveis sociais privilegiados se adaptam com mais facilidade na cultura de escola, e que embora possam desafiar a normas estabelecidas pela escola, não ultrapassam os limites estipulados, uma transgressão regulamentada, denominada por Testanière (1967, *ibidem*), indisciplina tradicional. Por outro lado, os alunos pertencentes às classes populares, ou seja, de diferentes níveis sociais mais desfavorecidos, revelam mais dificuldades em se integrarem na cultura de escola, resultando, frequentemente, não só em insucesso escolar como também na dificuldade de relacionamento com os colegas, pelo que se revoltam contra a escola e a sua própria cultura, revelando-se o que Testanière (1967, *ibidem*) denomina por indisciplina anômica. E neste sentido, também Estrela (2002, 60) menciona que “*quanto mais desfavorecido for o meio sociocultural de origem, maior dificuldade o aluno terá em captar a subtilidade dos códigos tácitos da aula*”, pois sente dificuldades em se rever neles, não os compreendendo, nem os aceitando, pressupondo-se assim uma “*formação de valores*” diferente. Códigos estes, que segundo Estrela (2002, 60) se situam numa comunicação preestabelecida dentro de uma sala de aula, caracterizada por um quadro

normativo de “*carácter arbitrário e convencional*”. Esta dificuldade de compreensão e interiorização dos códigos como sublinha Estrela (2002, 60) permite o emergir de “*situações de incomunicabilidade fomentadoras do desinteresse e da indisciplina do aluno*”, indo ao encontro do estudo de Berstein (citado por Estrela, 2002a, 33) que refere que “*os códigos linguísticos utilizados pelas classes sociais desfavorecidas se afastam dos códigos elaborados em uso na escola*”. Mas, também aqui se reflecte o conceito de autoridade, que segundo Cabral (1992, citado por Maia, 2000, 10) é “*a capacidade de alguém influir noutra que lhe reconhece alguma superioridade, seja porque essa pessoa desempenha um cargo que lhe dá um determinado estatuto na hierarquia social, seja pelas suas qualidades próprias, caso em que falamos de autoridade pessoal*”, que é visto como punitivo e ligado directamente ao estatuto formal de uma pessoa da família, nomeadamente a figura do pai ou avô. Assim, esta concepção de autoridade difere da autoridade estabelecida na escola, ligada à orientação do aluno, apelando à sua consciência e razão, baseando-se nos valores morais e cívicos, pelo que Estrela (2002a, 33) refere ser uma explicação para o não reconhecimento da autoridade do aluno para com o professor, sobretudo as professoras. Assim, e parafraseando Platão (citado por Ferreira, 2002, 6) “*quando os pais se acostumam a deixar os filhos fazerem o que querem e quando os filhos já não dão valor às palavras dos pais; quando os professores têm medo dos alunos e preferem fazer-lhes as vontades; quando finalmente os jovens não têm respeito pelas leis, porque já não reconhecem a autoridade de nada nem de ninguém a não ser a deles próprios; aí está, em toda a sua beleza e juventude, o princípio da tirania*”. Outros aspectos focados por Estrela (2002a, 33) no que concerne à oposição dos valores da escola, estão ligados à pouca valorização e limitações das aspirações escolares, por parte das famílias, especialmente famílias rurais, que valorizam os factores socioeconómicos, nomeadamente os rendimentos familiares em detrimento dos estudos, como demonstra o estudo de Coleman (1966, *ibidem*, 33). Outros estudos marcam a sua posição pela positiva, constatando-se a sobreposição às características socioeconómicas, à importância da valorização dos pais pela escolaridade dos filhos, evidenciando o encorajamento, traduzindo-se no sucesso educativo destes. E neste sentido, Estrela (*ibidem*, 34) infere que “*o mesmo se passará em relação aos comportamentos de disciplina que favorecem o sucesso escolar*”, carecendo ainda de comprovação.

Thurston, Feldhusen e Benning (Estrela, 2002a, 34) revelam, no seu estudo sobre aspectos relevantes das famílias, cujos alunos apresentam comportamentos considerados desviantes, onze características comuns, designadamente: um exercício inadequado da

autoridade – apresentando um estilo permissivo ou, pelo contrário, autoritário de lidar com a disciplina; tendência para a perda de controlo e recurso ao castigo físico; indiferença ou hostilidade para com a criança, demarcando-a com críticas negativas. Também, Baldry e Farrington (2000, citado por Estrela, 2002a, 34) caracterizam a família de crianças que praticam os maus-tratos entre pares, o *bullying*, definindo a sua vivência em permanente conflito, pouco afectivas, e utilizam autoridade autoritária, baseada no poder, incluindo castigos físicos ou, pelo contrário, uma autoridade permissiva.

No que concerne a estudos que evidenciem práticas parentais que influenciam negativamente o desenvolvimento cognitivo e socioafectivo das crianças, Estrela (2002a, 34) revela que foram diagnosticadas as diversas características familiares, e neste sentido, reincidimos novamente no autoritarismo, no uso da punição física, e num fraco autoconceito e desajustamentos emocionais, bem como a delinquência, indo ao encontro de estudos elaborados por Veiga (2001, 152) que referem o facto dos “*alunos com pais inconsistentes são os mais indisciplinados e violentos, os que têm pior rendimento na escola e maior tendência para o consumo de drogas e para a delinquência; seguem-se os alunos com pais autoritários ou permissivos*”. Veiga (2001, 152) também constatou que, por outro lado, se destacavam os alunos, cujos pais eram compreensivos e com um autoconceito elevado, caracterizando-os com estilo democrático, com bom aproveitamento e comportamento, demonstrando boas perspectivas de realização, tanto a nível pessoal como social. Baumrind (1966, citado por Born, 2005, 103) define estes três tipos de estilos parentais com diversas características. No estilo permissivo, o pai destaca-se como não punitivo; inspira-se nas opiniões do filho para tomar as suas decisões de ordem familiar; dá explicações sobre as regras familiares; pouco exigente ao nível da responsabilidade das funções; procura sempre cumprir os desejos do filho; autoriza o filho a decidir sobre as suas actividades como entender; não encoraja a obediência a normas exteriores; utiliza a razão mas não o poder para que o filho realize tarefas; evita exercer controlo sobre o filho e não entrava o seu comportamento, evidenciando “*vontade para encorajar o filho na sua individualidade (sensibilidade)*” impondo “*poucas restrições psicológicas ou comportamentais*” (Smetana, 1995, Born, 2005, 103). No estilo autoritário, o estilo do pai é caracterizado por determinar, controlar e avaliar a conduta do filho a nível do comportamento e das atitudes, seguindo a norma de conduta absoluta de autoridade suprema, valorizando a obediência como uma virtude e favorecendo as medidas punitivas, de forma a controlar o filho quando existe

divergência de opiniões originando o conflito; impõe o respeito pela autoridade, pelo trabalho, pela ordem e pelas tradições; não encoraja as discussões com o filho, pois na sua ideia, este tem de aceitar as suas palavras como um facto irrepreensível; reduz a autonomia do filho, mantendo-o no seu lugar; torna-o responsável por uma parte da ordem da casa e restringindo-o *“tanto a nível comportamental como a nível psicológico”* (Darlind e Steinberg, 1993, citado por Born, 2005, 103). No estilo democrático ou *“authoritative parent”* (Baumrind, ibidem, 103) enquadra-se um pai que orienta de forma racional as atitudes do filho, encorajando-o para a conversa e discussão, partilhando as decisões que integram a família, e apesar de ser firme nos pontos divergentes, não limita ao seu filho, reconhecendo-lhe os seus direitos, respeitando da sua individualidade e os seus interesses, no entanto estabelece normas de conduta e procura orientá-lo nos seus objectivos através da razão. Este estilo apresenta *“uma presença necessária de autoridade, mas não a exerce de modo excessivo”* o que vai permitir ao filho um desenvolvimento de sua autonomia enquanto pessoa, e ao mesmo tempo a consciência do que pode ou não fazer, percebendo que existem limitações e regras a serem cumpridas.

Neste âmbito, Veiga (2001, 13) refere que um dos factores que traduzem a indisciplina e violência é a falta de comunicação entre ambas as partes, pais e filhos, ou entre professores e alunos, considerando este como *“escasso e não significativo”*. E nesta medida, salienta algumas medidas a serem tomadas em consideração pelos encarregados de educação, de forma a permitir uma melhor orientação educativa, nomeadamente: disponibilidade para uma comunicação que permita a troca de opiniões com os filhos; ouvir os argumentos apresentados; conhecer os gostos e os interesses; funcionar como fontes de apoio; conhecer os amigos; saber quando ceder; conhecer e colaborar com os professores; envolver-se e participar na vida da escola; colaborar com a associação de pais; valorizar a escola e dialogar frequentemente com o aluno sobre os acontecimentos ocorridos na escola (Veiga, 152). Assim, destaca-se a boa vontade dos pais que com as *“suas acções procuram encorajar intencionalmente a individualidade, a auto-afirmação, respondendo às necessidades específicas e exigências da criança”* (Born, 2005, 102), tendo presente o reconhecimento e o respeito pela personalidade da criança. Estas medidas revelam a importância que tem a rede das relações e interações entre pais e filhos, que existindo podem conduzir a trocas positivas, afectuosas, ou pelo contrário, a sua falta vai ao encontro da agressividade, da indisciplina e da violência. Neste sentido, Born (2005, 101) sublinha que este microssistema (pais e filhos) é constituído por quatro elementos: *“os pais enquanto pessoas; os pais enquanto parceiros*

numa relação; a criança/adolescente enquanto pessoa e os pais e filhos enquanto parceiros de uma relação”. Estes elementos possuem as suas próprias características de personalidade, em termos de comportamento, pensamento e sociabilidade, o que traduzem as práticas parentais numa influência directa sobre o desenvolvimento do aluno (Darling e Steing, 1993, *ibidem*, 2005, 102).

E neste sentido, Born (*ibidem*, 108) refere que as práticas parentais devem incentivar a reforço pelo respeito pelas normas sociais, promovendo-se uma interiorização das mesmas por parte dos filhos, como poderemos observar a seguinte figura.

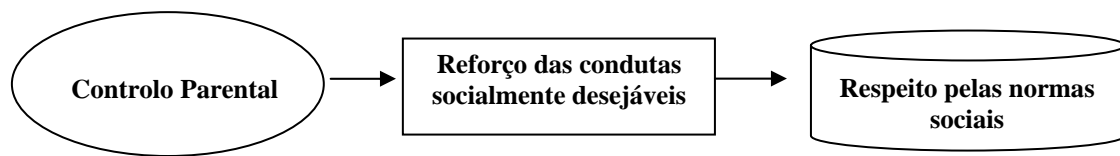


Figura 4 – Controlo parental e respeito pelas normas sociais (adaptado de Born, 2005, 108)

Mas, num sentido contrário, Patterson (1982, Born, 2005, 108) desenvolveu um modelo denominado “*coercivo recíproco*” que define o processo pelo qual as práticas parentais conduzem, muitas vezes sem intenção, a um reforço negativo contribuindo para comportamentos de constrangimento e anti-sociais do próprio aluno, tornando-o vítima e ao mesmo tempo ofensor. Este autor refere também, que este processo conduz, ao ser interiorizado, a diversas consequências na vida social do próprio aluno, reflectindo – se na escola através do insucesso escolar e no detrimento da relação entre pares, podendo conduzir à própria delinquência. A figura seguinte demonstra, de forma sintetizada, todo o esquema deste modelo.

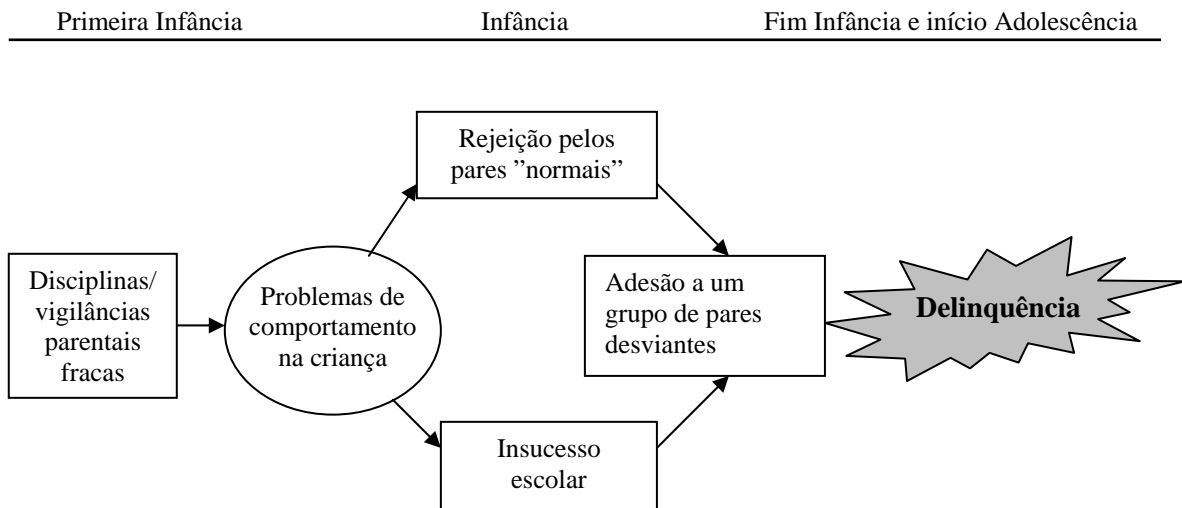


Figura 5 – Modelo de Patterson (adaptado de Born, 2005, 109)

Podemos então referir que as práticas parentais podem influenciar, positiva ou negativamente, o sucesso académico, a relação com os outros, e o próprio comportamento do aluno. Neste âmbito, e na sequência das teorias de Piaget e Kohlberg, Hoffman (citado por Marques, 2003, 61) considera que um ambiente familiar onde haja empatia, carinho e amor, pode contribuir precocemente para a estruturação motivacional da criança, de forma a compreender os outros, sugerindo que a experiência adquirida de modelos altruísticas, aumenta a consciência da criança e a sua compreensão pelos outros. Assim, Gayet (2000, citado por Estrela, 2002, 35) sublinha que *“uma boa educação deve ser liberal sem ser laxista, ela só é aceitável se produz uma criança autónoma”*.

3. As Competências do Director de Turma face à Indisciplina

3.1. A função do Director de Turma perante a indisciplina consignada na legislação actual

Actualmente, a Lei 30/2002, de 20 de Dezembro, designada por “Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior” contempla as seguintes medidas de natureza disciplinar:

- Preventivas e de integração, que visam “*a preservação da autoridade dos professores e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, o normal prosseguimento das actividades da escola, a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua pela integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens*” (nº1 do artigo 24º), e que constam as seguintes: a advertência; a ordem de saída da sala de aula; as actividades de integração na escola; a transferência de escola.

- Sancionatórias, que segundo o número dois do artigo 24º da Lei 30/2002, faz referência, estabelecendo que “*algumas medidas prosseguem igualmente, para além das no número anterior, finalidades sancionatórias*” e que são passíveis de aplicação perante situações que revelem a quebra das normas e regras estipuladas pela escola, nomeadamente: a repreensão; a repreensão registada; a suspensão da escola até cinco dias úteis; a suspensão da escola de seis a dez dias úteis; a expulsão da escola.

Nesta sequência, surgem também consignadas as competências do Director de Turma, num domínio administrativo-burocrático, respeitantes ao procedimento disciplinar, denominando o Director de Turma como receptor das informações/participações respeitante às infracções disciplinares, por parte de funcionários e professores. Este, ao ser informado, qualifica-o, podendo aplicar medidas disciplinares de advertência, repreensão e repreensão registada, com a possibilidade uma averiguação sumária, no prazo de dois dias úteis, em que são ouvidos os participantes e as testemunhas, ou no caso de grave e muito grave, pode participar ao presidente do conselho executivo, para efeitos de procedimentos disciplinares. O Director de Turma faz parte do conselho de turma disciplinar, conjuntamente com os respectivos professores da

turma, o presidente do conselho executivo, um representante dos pais/ encarregados de educação, ou pelo delegado ou subdelegado da turma, caso seja o terceiro ciclo, bem como também podem ser solicitados outros técnicos dos serviços especializados de apoio educativo, caso haja necessidade. No quadro seguinte, apresentamos mais explicitamente, as competências do Director de Turma consignadas na legislação para o processo relativo às medidas disciplinares preventivas/ intervenção e sancionatórias.

Quadro 6 – Actuação do Director de Turma segundo a legislação (Lei nº30/2002) perante situações de indisciplina (adaptado de Peixoto e Oliveira, 2003, 39-42)

Tipo de Medida	Medida	Forma de Actuação do Director de Turma
Medidas disciplinares de prevenção/ Intervenção (artº24,1)	<p>Advertência (artº29) – Chamada verbal de atenção ao aluno</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qualquer actor educativo da escola pode a atenção do aluno, devendo participar ao D.T. o comportamento passível de infracção disciplinar - Averiguar sumariamente o sucedido, no prazo de dois dias úteis, ouvindo o participante e as testemunhas - O D.T. alerta o aluno para a natureza ilícita do comportamento ou se este for grave ou muito grave instrução para o processo disciplinar - O D.T. deve comunicar ao E.E. a ocorrência do dito comportamento, quando considerar necessário - Comunicar ao C. Executivo, caso o comportamento ocorra no exterior - Convocação e realização do C. de Turma, caso necessário - Registo da aplicação da medida e descrição dos efeitos, e inclui no processo individual do aluno
	<p>Ordem de saída da sala de aula (artº30) – Medida cautelar devido ao comportamento do aluno impede o decorrer do processo de ensino/ aprendizagem dos restantes alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação da ocorrência ao D.T. - Averiguar sumariamente o sucedido, no prazo de dois dias úteis, ouvindo o participante e as testemunhas - O D.T. deve comunicar ao C. Executivo e ao E.E. a ocorrência do dito comportamento, se for considerado grave ou muito grave - O D.T. alerta o aluno para a natureza ilícita do comportamento ou se este for grave ou muito grave instrução para o processo disciplinar, quando considerada de grave ou muito grave - Registo da aplicação da medida e descrição dos efeitos, e inclui no processo individual do aluno
	<p>Actividades de Integração na escola (artº31) – Execução de tarefas pedagógicas de integração na escola</p>	<p>Mantém-se a actuação do D.T. referida nas medidas disciplinares anteriores, e acrescenta-se as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instauração obrigatória do procedimento disciplinar - Realização do C.T.D. para a aplicação do programa de tarefas de carácter pedagógico, de forma a contribuir para a sua formação cívica, que constam no Regulamento Interno.

Tipo de Medida	Medida	Forma de Actuação do Director de Turma
(cont.) Medidas disciplinares de prevenção/ Intervenção (artº24,1)	Transferência de escola (artº32) – Medida cautelar de prevenção a alunos que desenvolvam comportamentos considerados muito graves	<ul style="list-style-type: none"> - Participação ao D.T. do comportamento grave ou muito grave, considerado impeditivo do processo ensino -aprendizagem dos restantes alunos da turma - Averiguar sumariamente o sucedido, no prazo de dois dias úteis, ouvindo o participante e as testemunhas - O D.T. deve comunicar ao C. Executivo e ao E.E. a ocorrência do dito comportamento - Instauração obrigatória do procedimento disciplinar - Realização do C.T.D. para a aplicação da medida, quando assegurada a frequência noutra estabelecimento de ensino - Registo da aplicação da medida e descrição dos efeitos, e inclui no processo individual do aluno
Medidas disciplinares sancionatórias (art.24,2)	Repreensão (artº33) – Censura verbal pelo seu comportamento perturbador	<ul style="list-style-type: none"> - Participação da ocorrência ao D.T. do comportamento perturbador - Averiguar sumariamente o sucedido, no prazo de dois dias úteis, ouvindo o participante e as testemunhas - Formulação da censura verbal devido ao comportamento - O D.T. deve comunicar ao E.E. a ocorrência do dito - Instauração do procedimento disciplinar, se for necessário, após a comunicação ao C.Executivo - Convocação e realização do C. de Turma, caso necessário - Registo da aplicação da medida e descrição dos efeitos, e inclui no processo individual do aluno
	Repreensão registada (artº34) – Censura escrita ao aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Participação da ocorrência ao D.T. do comportamento perturbador considerado grave - Averiguar sumariamente o sucedido, no prazo de dois dias úteis, ouvindo o participante e as testemunhas - O D.T. deve notificar, rapidamente, o E.E. da ocorrência do dito comportamento, a fim de o alertar para a necessidade de conjuntamente com a escola, de reforçarem a responsabilização do seu educando no cumprimento dos seus deveres. - Instauração do procedimento disciplinar, se for necessário, após a comunicação ao C.Executivo - Convocação e realização do C. de Turma, caso necessário - Formulação da censura escrita e registo da aplicação da medida e descrição dos efeitos, e inclui no processo individual do aluno
	Suspensão da escola (art.35) – Impedir o aluno de entrar na escola	<p>Para a suspensão até cinco dias úteis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação da ocorrência ao D.T. do comportamento perturbador considerado grave - Averiguar sumariamente o sucedido, no prazo de dois dias úteis, ouvindo o participante e as testemunhas - Instauração do procedimento disciplinar, se for necessário, após a comunicação ao C.Executivo - Convocação e realização do C. T. Disciplinar, caso necessário - Determinação do número de dias de suspensão consoante a gravidade do comportamento - Registo da aplicação da medida e descrição dos efeitos, e inclui no processo individual do aluno

Tipo de Medida	Medida	Forma de Actuação do Director de Turma
<p>(cont.) Medidas disciplinares sancionatórias (artº24,2)</p>	<p>(cont.) Suspensão da escola (artº35) – Impedir o aluno de entrar na escola</p>	<p>Para a suspensão de seis a dez dias úteis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação da ocorrência ao D.T. do comportamento indisciplinado considerado grave - Averiguar sumariamente o sucedido, no prazo de dois dias úteis, ouvindo o participante e as testemunhas - Comunicação ao C.Executivo - Instauração do procedimento disciplinar - Comunicar a decisão, no prazo de dois dias úteis, quando tomada pelo Presidente do C. Executivo - Comunicar a decisão, no prazo de cinco dias úteis, quando tomada pelo C.T. Disciplinar - Registo da aplicação da medida e descrição dos efeitos, e inclui no processo individual do aluno
	<p>Expulsão da Escola (artº36) – Proibição ao acesso ao espaço escolar por parte do aluno e na retenção, caso esteja fora da escolaridade obrigatória</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação da ocorrência ao D.T. do comportamento indisciplinar considerado muito grave - Instauração do procedimento disciplinar - Realização do C.T. Disciplinar para a aplicação da medida relativamente ao comportamento indisciplinar muito grave - Retenção do aluno, fora da escolaridade obrigatória, no mesmo ano de escolaridade, impedindo a matrícula nouro estabelecimento de ensino, nesse mesmo ano lectivo - Registo da aplicação da medida e descrição dos efeitos, e inclui no processo individual do aluno

Na execução da medida disciplinar, compete ao Director de Turma acompanhar o aluno na execução da medida aplicada, pelo que deve articular com os pais e encarregados de educação e com os professores da turma, tendo em conta a necessidades educativas e assegurando a co-responsabilização por parte de todos os intervenientes nos efeitos educativos da medida disciplinar aplicada.

3.2. A Relação Pedagógica e a Indisciplina na aula de Formação Cívica

O papel do professor/ Director de Turma, como coordenador e orientador da turma impõe-se que clarifique as *“atitudes e valores a promover, e por que meios, através do trabalho concertado dos diversos docentes, de modo a evitar indesejáveis contradições inter-docentes com que os alunos terão dificuldade em lidar”* (Roldão, citado por Almeida, 70). Assim, na Formação Cívica, perante a necessidade de prevenção e intervenção em situações de indisciplina, exige que haja a promoção da cidadania e do respeito pelos outros, partindo-se do princípio que existem direitos e deveres a serem

cumpridos, a fim de se desenvolver uma ética de responsabilidade tendo em conta os seguintes aspectos referidos por Figueiredo (2001, 52): “*a promoção da igualdade de direitos e oportunidades à educação para todos, a consagração da conflitualidade enquanto factor da dinâmica pedagógica, sem no entanto, cair na violência, a promoção de uma pedagogia da divergência e da diferença na perspectiva de uma escola inclusiva que, simultaneamente, promova o desenvolvimento da pessoa humana e da cooperação entre os alunos através de projectos de cooperação com objectivos comuns*”. Nesta perspectiva, a cidadania constrói-se ao longo do percurso escolar, impondo-se como uma tarefa fundamental na fase de formação da personalidade dos alunos, cuja finalidade é tornarem-se cidadãos responsáveis perante a sociedade. Assim, o papel do professor é fundamental tanto como mediador no sentido de permitir aos alunos a possibilidade de desenvolverem o respeito, a solidariedade e a autonomia, através de metodologias activas e participativas dentro de uma cultura democrática, como promotor da aprendizagem das competências. E no seu seguimento, também distinguimos o seu papel como modelo cívico, uma vez que, mesmo inconscientemente, ele transmite os seus valores aos alunos. Este modelo cívico do professor surge a partir das atitudes e das expectativas do professor, que influenciam a integração e o sucesso dos alunos, tanto a nível de comportamento como de aproveitamento, pelo que Gomes (2005, 139) evidencia três tipos diferentes de professores, nomeadamente: os que desenvolvem activamente uma relação com os alunos, respeitando a sua individualidade, e tendo expectativas conscientes da capacidade de cada aluno de forma a poder otimizar a sua pedagogia para o seu sucesso educativo; os que desenvolvem uma relação com os alunos mais indiferenciada, mas que até têm consciência das suas expectativas face aos alunos e promovem nesse sentido a sua pedagogia de forma a promover o sucesso educativa; e por último, os que se influenciam pelas diferenças sociais, económicas ou culturais dos alunos, tratando-os de forma desigual tanto a nível relacional como a nível pedagógico, considerando-se estes os “*menos competentes*” para a profissão (Brophy e Good, *ibidem*, 139). Ainda segundo este autor, estas expectativas são influenciadas, sobretudo, com aspectos como a frequência dos contactos com o aluno, o nível de dificuldade do aluno e a afeição, pelo que essas mesmas expectativas são reflectidas na acção do professor de forma positiva, podendo levar os alunos ao sucesso escolar, ou de forma negativa, podendo afectar os alunos na sua formação, comportamento e aproveitamento escolar. Daí que a postura e as expectativas os professores são fundamentais para um desenvolvimento adequado da formação física, psicológica e cognitiva do aluno, pelo

que o professor deve evidenciar determinadas características definidas por Gomes (ibidem, 143) designadamente: “ter consciência do seu papel e das suas atitudes; saber comunicar as expectativas positivas aos alunos; procurar conhecer os alunos como indivíduos, bem como o meio ambiente que o rodeia; e planear e preparar as suas aulas, para que todos os alunos beneficiem de uma aprendizagem adequada, incluindo os mais fracos, a fim de superarem as suas dificuldades. Através de uma atitude coerente, o Director de Turma que, embora não possa impedir que se concretize a ocorrência de situações de indisciplina na sala de aula/ escola, pode através da sua actuação enquanto professor da área não – disciplinar Formação Cívica contribuir para a orientação dos alunos no sentido do *“diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos, assim como temas e problemas relevantes da comunidade e da sociedade”* (Peixoto e Oliveira, 2003, 53). Este processo permite ao Director de Turma conhecer os alunos da sua turma, de forma a perceber como deve de interagir com cada um, permitindo-lhe ser sensível e, ao mesmo tempo, estar atento aos alunos e aos seus próprios problemas, de forma a contribuir para a formação individual e social de cada um, bem como para a sua integração na turma e na escola. No mesmo sentido, orienta-se a sua intervenção a nível de conflitos ou de problemas de indisciplina, tornando-se o mediador e o gestor, numa dinâmica pessoal, de forma a poder solucionar as situações. Aqui sobressai então a comunicação aberta que deve de existir entre os alunos e o Director de Turma, sem se deixar de reflectir as regras pedagógicas, impostas ou negociadas, no início do ano lectivo, evidenciando-se o respeito pelas condutas cívicas e morais, seja em situação de aprendizagem for, mas que acima de tudo recaia sempre num ambiente de respeito para com os outros, evidenciando atitudes democráticas.

Um estudo realizado por Henriques (2005, 191) demonstra que os Directores de Turma com turmas, onde haja a frequência de situações de indisciplina e violência, são mais favoráveis à promoção da educação para os valores, enquanto que aqueles que não têm essa experiência não lhe atribuem tanto significado. É de realçar que estes últimos têm menos anos de experiência como Directores de Turma. Neste sentido, e ainda referenciando este estudo (ibidem, 192), os Directores de Turma consideram importante o desenvolvimento de valores e dinamização de actividades para a prevenção de atitudes de indisciplina e de violência, privilegiando uma abordagem com uma *“base comunitária, interactiva e multidisciplinar”* (Henriques, 2005, 194), procurando desenvolver assim o relacionamento interpessoal de cada aluno, e também no seu

conjunto, como turma, sugerindo a aplicação de actividades como as assembleias de turma.

Também, Thomas Lickona (citado por Marques, 2003, 59) revela a importância do ambiente democrático, disciplinado e respeitoso que deve subsistir na escola, conseguido através do desempenho do professor, na consciencialização os alunos de uma participação activa nas decisões e do reforço dos comportamentos disciplinados. E assim, consideramos importante que no espaço de Formação Cívica, o Director de Turma tenha uma intervenção, a nível da relação pedagógica, de orientador e facilitador do processo de democratização, no sentido de favorecer a construção de regras de *saber ser* e *saber estar*, individualmente e em grupo.

3.3. A Interação entre o Director de Turma e a Família perante situações de Indisciplina

*“Não basta uma família para educar uma criança.
É preciso uma aldeia inteira”*

Provérbio africano (Couchenour e tal.citado por Gaspar, 2004, 7)

Segundo a teoria de Bronfenbrenner (2002, 40), “a ecologia do desenvolvimento humano”, os contextos – familiar e escolar são factores preponderantes no processo de crescimento, de aprendizagem e de maturação da criança. O autor considera que o desenvolvimento humano surge a partir, não só das características pessoais do indivíduo, mas também da sua relação com os diversos contextos do meio ambiente onde está inserido, de uma forma dinâmica e crescente, adaptando-se progressivamente a este meio, através de uma interacção bidireccional, caracterizada pela sua reciprocidade. Este meio ambiente não inclui só um contexto imediato, mas amplia e conecta-se a outros contextos que são influenciados por condições externas. Nesta sequência, este meio, denominado pelo autor (ibidem, 41) como “*ambiente ecológico*” é definido por uma série de estruturas concêntricas, designando-as por: **microssistema**, referente a “*um padrão de actividades, papéis e relações interpessoais que a pessoa no seu desenvolvimento experimenta num determinado contexto, com características físicas e materiais particulares*”; **mesossistema**, referente “*às inter-relações de dois ou mais contextos em*

que a pessoa em desenvolvimento participa activamente”, introduzindo-se numa rede social, com comunicações informais e formais entre os contextos; **exossistema**, referente a um ou mais contextos, onde a pessoa em desenvolvimento não está inserida como participante activa, mas que produzem factores que afectam o contexto em que esta está inserida, sendo afectada pelo que ocorre nesse mesmo contexto; e **macrossistema**, referente às correspondências, em forma e conteúdo, dos sistemas descritos anteriormente, a nível da sua subcultura ou da cultura na sua totalidade, bem como os seus sistemas de crenças ou ideologias que sustentam essas correspondências, as quais designamos por sociedade ou grupo social.

Esta teoria representa o aluno inserido em contextos concêntricos, nomeadamente a família, escola, vizinhança, entre outros e que globalmente se situa dentro de um grupo social/ comunidade, que individualmente ou em conjunto influenciam o seu desenvolvimento humano. Mas no entanto, segundo Epstein (citada por Diogo, 1998, 76), este modelo não questiona a mudança do desenvolvimento, nem a influência cumulativa dos diversos ambientes através dos anos. Segundo autora, este modelo, necessita de uma desagregação e uma extensão, de modo a que permita uma pesquisa nos efeitos da aprendizagem das crianças, face à colaboração entre a escola e família. Nesta sequência, Epstein (1992 citado por Diogo, 1998, 76) apresenta um modelo, denominado por “modelo de sobreposição das esferas de influência” como forma de contribuir para a compreensão da problemática da relação entre a escola e a família, e que resulta de um esquema constituído por um conjunto de três esferas sobrepostas que figuram a escola, família e comunidade, e que consoante as suas práticas e relações interpessoais, se podem aproximar ou se afastarem, consoante dois grupos de variáveis: o primeiro referente à experiência, valores, atitudes, experiências e práticas das famílias, das escolas e das comunidades; e o segundo referente ao tempo, idade, situação social.

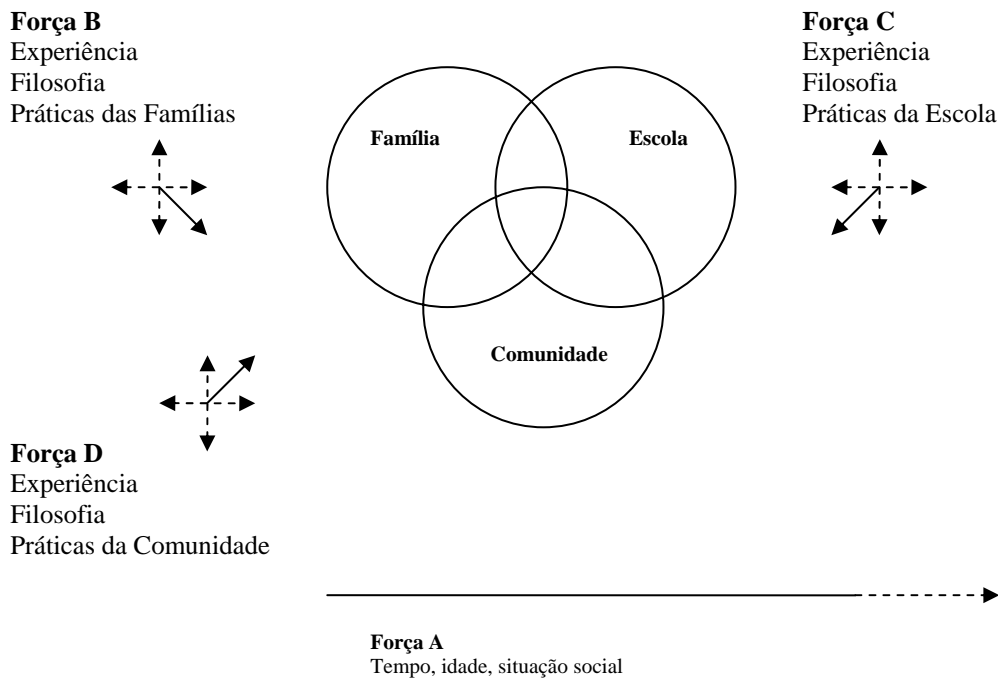


Figura 6 – Modelo de sobreposição de esferas de influência entre a família, a escola e a comunidade, extraído de Davies *et al.* (1992, citado por Diogo, 1998, 77)

Segundo este modelo, a relação entre estes três contextos, a escola, a família e a comunidade, estabelece-se através das interações entre si, que segundo Diogo (1998, 78) podem ser a nível institucional (ex. a escola convocar os pais para assistir/participar em actividades ou reuniões, ...) ou individual (ex. o Director de Turma convoca um Encarregado de Educação a fim de combinarem estratégias que ajudem o aluno na sua aprendizagem ou a melhorar o seu comportamento), sendo esta interacção o factor principal para o estudo relativo ao desenvolvimento das aprendizagens e da sociabilidade da criança. Ainda nesta sequência, o autor (*ibidem*, 78) considera que as parcerias entre a escola e a família, com a contribuição activa do aluno, podem “*contribuir para melhorar o aproveitamento escolar, a auto-estima, atitudes positivas face à aprendizagem, independência, realização pessoal, e outros comportamentos característicos de indivíduos de sucesso*”.

Neste âmbito, o Director de Turma surge, tanto ao nível institucional como individual, com uma posição de intermediário ou *interface* (Diogo, 1998, 30) na interacção entre os dois contextos escola e família. É nesta posição de *interface* que o Director de Turma desempenha o seu papel de interacção/comunicação com a família, de forma a contribuir para o desenvolvimento intelectual, moral e social dos alunos, pelo que deve ter em conta todos os factores relativos à família e à comunidade onde está

inserido o aluno. Estes factores reflectem, muitas vezes os problemas e as disfunções a nível individual, familiar e da comunidade/sociedade, pelo que Born (1983, citado por Born 2005, 52) considera a “*anomia da sociedade*”, que é caracterizada através de quatro pontos: a *heterogeneidade*, que consiste nas relações entre os diferentes grupos sociais, em termos de classes, cultura e origens, em que a taxa de anomia elevada condiz com uma sociedade mais heterogénea do que homogénea; o *nível de divergência ou diversidade dos sistemas familiares*, referente ao tipo ou tipos de famílias que coabitam numa sociedade; a *heterogeneidade cultural*, onde se relacionam diversos tipos de culturas; e a *diversidade das idades*, que é apresentada por “*uma pirâmide mais larga das idades*”. Neste sentido, o autor (ibidem, 53) refere que quanto mais anómica for a sociedade, mais anomia existe no próprio indivíduo, caracterizando “*anomia*” por alienação, ou seja, “*ausência ou perda de valores, perda de sentido dado à existência, ausência de ajuda que conduz ao isolamento social e falta de objectivos*”. Esta anomia sociológica transparece nos diversos actores (professores, alunos, encarregados de educação e comunidade) induzindo-os a oscilações de tensões e conflitos que conduzem à mudança da própria sociedade, influenciando e modificando instituições como a família e a escola, tornando cada vez mais difícil a superação de dificuldades que se lhes depara. E neste sentido, Diogo (1998, 31) sublinha a importância das “*acções enquadradas no campo da direcção de turma como um dos palcos de interacção escola – família mais adequado, particularmente às crianças socialmente desfavorecidas, que tantas vezes manifestam um insuficiente aproveitamento escolar e um abandono escolar*”. Mas estas acções nem sempre são fáceis de desenvolver, uma vez que a realidade demonstra que uma elevada percentagem de encarregados de educação não se envolve, nem participa na escola, devido a uma série de obstáculos já referidos ao longo do trabalho, exigindo cada vez mais à escola o papel de educadora. Por outro lado, a própria escola é pouco motivadora, contribuindo para que não haja um real envolvimento dos encarregados de educação, pelo que Marques (2001a, 140) refere “*escola que não é capaz de atrair os pais e que, portanto, se encontra afastada deles, por motivos organizacionais, rotinas burocráticas, falta de espaço ou atitudes dos professores*”.

Todos estes aspectos revelam o afastamento entre a escola e a família, que contribuem para uma relação, muitas vezes, débil entre o Director de Turma e os encarregados de educação, uma vez que, grande percentagem de encarregados de educação só se deslocam à escola quando são convocados pelo Director de Turma devido a motivos como o aproveitamento ou problemas disciplinares dos seus educandos (Marques, 2001a,

86). E esta relação débil, devido à falta de interacção social, gera por vezes tensões e conflitos entre os actores, e varia consoante o grupo social dos encarregados de educação, que segundo Marques (2001a, 87), os socialmente desfavorecidos revelam um excesso de humildade, seguido de um sentimento de impotência e fatalismo perante os problemas dos seus educandos, apontando como causas destes problemas a falta de inteligência, associada a um problema de família e às condições de vida. Por outro lado, os encarregados de educação socialmente favorecidos têm tendência a culpar a escola, e nomeadamente os professores pelo insucesso dos seus educandos, demonstrando orgulho e altivez, que segundo o autor se deve ao facto de estarem num nível de classe semelhante ou superior ao dos professores, pelo que transferem para a escola, muitas vezes, os seus sentimentos de frustração por não cumprirem as suas obrigações, as quais integramos nas categorias designadas por Epstein sobre a colaboração entre a escola e a família.

Mas, independentemente do tipo de Encarregado de Educação, o Director de Turma deve procurar estabelecer uma boa relação com os encarregados de educação, baseada em respeito, confiança, empatia, disponibilidade, justiça e capacidade de comunicar e de ouvir, procurando assim incentivar e desenvolver positivamente a construção de uma relação de confiança e de cooperação entre a escola e a família. Neste âmbito, foi desenvolvido um projecto de intervenção desenvolvido por Estrela, em colaboração com Villas-Boas (1994, citado por Estrela, 2002a, 37) sobre o insucesso escolar das crianças portuguesas no Luxemburgo e outro realizado por Villas-Boas (2001) relativamente à formação de famílias de etnia africana para apoio da literacia, resultaram por opinião dos participantes e investigadores, num maior sucesso escolar dos alunos devido ao envolvimento e participação das famílias na escola e em casa, que colaboram activamente com professores. Nesta sequência, uma responsabilização dos encarregados de educação pelo percurso escolar dos seus educandos, que envolva uma colaboração activa entre estes e os professores, pode traduzir-se numa prevenção face a problemas de indisciplina, uma vez que contribui para uma ligação mais próxima entre o percurso escolar e os valores e atitudes instituídas na família, nomeadamente a autoridade, a disciplina familiar e escolar, a positividade do autoconceito, valorização escolar e um acréscimo da responsabilidade (Estrela, 2002a, 39). Neste sentido, a Lei nº30/2002 consagra responsabilidades tanto ao Director de Turma como aos encarregados de educação, na prevenção e intervenção de problemas comportamentais, das quais destacamos as seguintes:

a) Ao Director de Turma compete-lhe “*articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais*” (artº5).

b) Ao Encarregado de Educação compete-lhe: contribuir para a preservação da disciplina da escola e para a harmonia da comunidade educativa, em especial quando para tal forem solicitados (artº6, alínea f); contribuir para o correcto apuramento dos factos em processo disciplinar que incida sobre o seu educando e, sendo aplicada a este medida disciplinar, diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade (artº6, alínea g); contribuir para a preservação da segurança e integridade física e moral de todos os que participam na vida da escola (artº6, alínea h); conhecer o regulamento interno da escola e subscrever, fazendo subscrever igualmente aos seus filhos e educandos, declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso activo quanto ao seu cumprimento integral (artº6, alínea k).

Na sequência do artigo quinto e sexto da Lei nº30/2002, o Director de Turma deve estimular e desenvolver medidas de prevenção e intervenção de situações de indisciplina, não só com os elementos do Conselho de Turma, mas também com Encarregados de Educação, de forma a co-responsabilizá-los pelos comportamentos dos seus educandos, bem como incentivá-los a contribuírem para a diminuição desses comportamentos, através de diversas dinâmicas que os ajudem a valorizar a escola, vendo-a como um investimento para o futuro.

Assim, uma das formas de contribuir para a diminuição da indisciplina é, sem dúvida, colaborar com o Director de Turma e os professores do conselho de turma, a respeito das tomadas de decisões sobre as estratégias de prevenção e intervenção a aplicar no aluno, visto que um dos principais problemas que se põe na aplicação destas estratégias nos alunos, é conseguir manter e generalizar as condutas aprendidas no seu quotidiano. Neste sentido, autores como Álvarez *et al.* (1990), Bijou e Baer (1967), Monjas (1993), entre outros, sublinham a necessidade de preparar os pais não só como mediadores da situação, mas levá-los a alterar a sua própria situação (Arándiga e Tortosa, 1996, 201). A preparação dos pais é fulcral para o tratamento dos problemas de conduta dos alunos, visto que utilizam condutas através das quais se treinam para mudar a conduta do filho

em casa. Esta preparação dos pais vai contribuir não só para a consolidação das aprendizagens das condutas nos alunos, como também para modificar, inconscientemente, atitudes agressivas que existam no ambiente familiar (Kazdin, *ibidem*, 201).

Assim, segundo Mojas (*ibidem*, 201), a preparação dos encarregados de educação é desenvolvida através de uma série de procedimentos, nomeadamente:

1. Definição de objectivos.
2. Determinação dos conteúdos que contenham aspectos relativos à aplicação em casa e outros conteúdos relativos à modificação da conduta do aluno e à dinâmica familiar (comunicação familiar, relação entre pais e filhos, normas de funcionamento, ...).
3. Nomeação de uma pessoa responsável pela preparação, nomeadamente um psicólogo, professor, entre outros técnicos.
4. Determinação da dimensão do grupo.
5. Duração da preparação.
6. O local onde se realizará a preparação.
7. Os participantes.
8. A estrutura, nomeadamente: sessões de grupo, tarefas, entrevistas, cartas e chamadas telefónicas.

Esta preparação pode favorecer também, a reflexão e a troca de experiências dos encarregados de educação, sobre diversos temas coerentes com os objectivos propostos, pelo que destacamos alguns exemplos:

- Os benefícios adquiridos pelo aluno a nível do seu desenvolvimento cognitivo e social, resultantes de uma boa relação entre a família e a escola, procurando-se também sensibilizar os encarregados de educação para a necessidade de estabelecerem contactos mais frequentes com o Director de Turma.
- A disciplina familiar, realçando a responsabilidade de cumprir as tarefas.
- O autoconceito do aluno e análise das práticas familiares existentes.
- Exercícios de práticas de autoridade dos pais e os castigos.
- O acompanhamento em casa, apoiando os trabalhos de casa e o estudo das diversas disciplinas entre outros, (Estrela, 2002a, 38).

PARTE II – METODOLOGIA DO ESTUDO

CAPÍTULO 1

OBJECTO DA INVESTIGAÇÃO

1. PROBLEMÁTICA

Ao longo dos anos tem-se vindo a constatar um ritmo acelerado de mudança na sociedade, influenciando e modificando os sistemas organizacionais e as próprias instituições, nomeadamente a família e a escola. A família tem-se vindo a alterar a nível da sua estrutura, do funcionamento e dos seus próprios valores, induzindo assim uma exigência cada vez maior à escola para que esta assuma as suas funções. Perante estas mudanças, que incluem desigualdades sociais, económicas e culturais na própria sociedade, a complexidade do acto educativo aumentou, pelo que urge a necessidade de se integrar a família na escola, de uma forma mais envolvente e participativa, aludindo a uma conjugação de esforços a fim de promover um desenvolvimento psicológico, moral e social equilibrado dos alunos. E neste sentido tem-se vindo a orientar novas mudanças no sistema de ensino, designadamente a nível da própria organização escolar, nomeadamente com o Decreto – lei 115 A/98, visando uma crescente autonomia das escolas, bem como a procura da melhoria da qualidade do serviço público de educação com a participação dos diversos actores educativos e com a ligação à própria comunidade.

Assim, propusemo-nos estudar a figura do Director de Turma como gestor pedagógico intermédio, numa das vertentes da sua função, designadamente o seu desempenho no seu relacionamento com a família face a situações de indisciplina. É através do Director de Turma que a relação escola/família se protagoniza, efectuando-se através dos diversos contactos informais ou formais com os Encarregados de Educação. Mas, apesar de haver legislação que consagra a participação dos pais na escola a diversos níveis, a verdade é que o envolvimento no percurso escolar do aluno continua a ser bastante escasso, como demonstram diversos estudos que têm sido realizados ao longo dos últimos anos. É neste âmbito que o Director de Turma tem o poder de agir a favor de um maior envolvimento dos pais, a fim de contribuir não só para a melhoria da qualidade

do ensino, mas também para prevenir e ao mesmo tempo intervir em situações passíveis de acontecer a nível da indisciplina, podendo ser um dos factores relativos ao insucesso escolar e ao abandono escolar. O envolvimento da família pode ser um benefício tanto para os alunos como para a própria escola, se a escola e os actores escolares souberem utilizá-la como um recurso e não como um problema. Torna-se então imprescindível analisar o desempenho do Director de Turma, procurando perceber até que ponto é valorizada e estimulada a participação/envolvimento da família na escola, e conhecer as estratégias por si utilizadas, procurando analisar se o tipo de escola influencia essas mesmas estratégias.

Considerámos importante o estudo das dinâmicas do Director de Turma face ao envolvimento da família no percurso escolar dos alunos, analisando também se estas diferem consoante o tipo de escola onde se trabalha. Parece-nos importante este tema, uma vez que os problemas sociais existentes e as mudanças que a sociedade sofre constantemente se reflectem acentuadamente na escola, tornando cada vez mais difícil uma actuação dos professores junto dos alunos. É necessário que haja uma consciencialização tanto por parte dos professores como dos pais, para a necessidade de cooperação entre ambos, de modo a conseguirem superar os diversos problemas subjacentes da sociedade.

Neste âmbito, a nossa problemática centra-se nas percepções e estratégias que os Directores de Turma utilizam para promover o envolvimento da família, tendo em vista a diminuição da indisciplina na escola. Assim, a pergunta de partida para o nosso estudo foi a seguinte:

Será o Director de Turma promotor do envolvimento da família, de modo a contribuir para a diminuição da indisciplina na escola?

Considerámos dois objectivos gerais para o nosso estudo, designadamente:

- Contribuir para um melhor conhecimento de uma parte da realidade educativa das escolas que irão ser alvo de investigação, nomeadamente o desempenho dos Directores de Turma na relação com os alunos, a nível de estratégias de combate à diminuição da indisciplina na escola.

- Identificar e comparar as perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento parental na Escola, bem como as estratégias utilizadas para promover este mesmo envolvimento, no sentido de contribuírem para a diminuição da indisciplina, em escolas situadas em meios que apresentam características diferentes a nível socioeconómico e cultural.

Partindo então dos objectivos gerais que referimos anteriormente, designámos os objectivos específicos da nossa investigação:

- a) Conhecer o papel do Director de Turma na escola.
- b) Identificar a importância do Projecto Curricular de Turma.
- c) Identificar o tipo de manifestações de indisciplina que ocorrem com mais frequência na turma/escola.
- d) Identificar possíveis causas que propiciam situações de indisciplina.
- e) Identificar as estratégias utilizadas pelos Directores de Turma para combater a indisciplina.
- f) Identificar a frequência da actuação do Conselho de Turma Disciplinar.
- g) Definir possíveis medidas/estratégias que possam ser trabalhadas na área não disciplinar – Formação Cívica para reduzir a indisciplina na turma/escola.
- h) Identificar as perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento da família na escola, de modo a contribuir para a diminuição da indisciplina.
- i) Identificar, através da opinião dos Directores de Turma, os possíveis benefícios que os alunos podem obter com o envolvimento parental na Escola.
- j) Identificar obstáculos que condicionam esta cooperação tanto a nível da escola como da família.
- k) Identificar a frequência com que os Encarregados de Educação se deslocam à escola, distinguindo os contactos de iniciativa própria dos que são por convocatória e identificar os “assuntos” tratados.
- l) Identificar a interacção entre os Directores de Turma, os Encarregados de Educação e os Alunos.
- m) Conhecer as estratégias que os Directores de Turma optam para o envolvimento parental.
- n) Definir possíveis medidas de cooperação a implementar na parceria Escola/Família, de modo a combater a indisciplina.

2. HIPÓTESES

Entendemos por hipótese “*a explicação ou solução mais plausível de um problema*” (Almeida e Freire, 1997, 43) considerando-se numa “*proposição testável, que pode vir a ser a solução do problema*” (McGuigan citado por Almeida e Freire, 1997, 43). Ainda, segundo estes autores (Ibidem, 1997, 44), as hipóteses são “*básicas e fazem a ponte entre a teoria e a observação/realidade, orientando toda a investigação subsequente*”, dirigindo assim, a formulação das hipóteses, para a entrada “*decididamente na definição de um plano de investigação*” (Ibidem, 1997, 44).

Neste sentido, considerámos as seguintes hipóteses para o nosso estudo:

- **Hipótese a) O tipo de escola tem influência no papel do Director de Turma.**
- **Hipótese b) O tipo de escola tem influência na elaboração do Projecto Curricular de Turma.**
- **Hipótese c) O tipo de escola influencia o tipo de manifestações de indisciplina que ocorrem com mais frequência na turma.**
- **Hipótese d) O tipo de escola influencia as possíveis causas que propiciam situações de indisciplina.**
- **Hipótese e) O tipo de escola influencia a acção/ estratégias utilizadas pelo Director de Turma para combater a indisciplina.**
- **Hipótese f) O tipo de escola tem influência na frequência com que actua o Conselho de Turma Disciplinar**
- **Hipótese g) O tipo de escola tem influência nas medidas/estratégias que possam ser trabalhadas na área não disciplinar – Formação Cívica para reduzir a indisciplina na turma.**

- **Hipótese h) O tipo de escola influencia as perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento da família na escola, de modo a contribuir para a diminuição da indisciplina.**
- **Hipótese i) O tipo de escola tem influência nos possíveis benefícios que os alunos podem obter com o envolvimento parental na escola.**
- **Hipótese j) O tipo de escola tem influência nos factores que condicionam o envolvimento parental na escola.**
- **Hipótese k) O tipo de escola tem influência na frequência com que os Encarregados de Educação comparecem na escola.**
- **Hipótese l) O tipo de escola influencia a interacção entre o Director de Turma, o Encarregado de Educação e o Aluno.**
- **Hipótese m) O tipo de escola influencia as estratégias que o Director de Turma opta para o envolvimento parental.**
- **Hipótese n) O tipo de escola influencia as medidas de cooperação a implementar na parceria Escola/Família, de modo a combater a indisciplina.**

3. VARIÁVEIS

A partir do momento em que definimos as hipóteses da nossa investigação, estamos no fundo, a “*identificar as variáveis e a definir as suas relações, ou seja o respectivo papel na investigação*” (Almeida e Freire, 1997, 49).

Neste sentido, considerámos que as variáveis dependentes no nosso estudo são as respostas dos Coordenadores aos inquéritos por entrevista e dos Directores de Turma dos 2º e 3º Ciclos aos inquéritos por questionário.

Relativamente às variáveis independentes considerámos o sexo, a idade, a habilitação académica, situação profissional, tempo de serviço, anos de experiência como Director de Turma, o ciclo e a formação.

CAPÍTULO 2

MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Após equacionarmos e definirmos a nossa problemática, bem como os seus objectivos e subsequentemente a formulação das hipóteses e variáveis que lhe assistem, dirigimo-nos à fase seguinte que se traduz no plano de investigação que *“representa o elemento organizativo e o esquema global de orientação dos trabalhos, indicando o que fazer e quando fazer, bem como vários outros aspectos a considerar no momento da recolha e do tratamento de dados”* (Almeida e Freire 1997, 71).

1. CLASSIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Considerámos a nossa investigação descritiva, de carácter exploratório, que segundo Carmo e Ferreira (1998, 213) *“implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação”*, de forma a responder adequadamente às hipóteses da nossa problemática, segundo os dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa que realizámos e aplicámos, nomeadamente o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário. Neste sentido, pretendemos recolher informações com o intuito de adquirirmos e aumentarmos o conhecimento sobre as perspectivas e estratégias utilizados pelos Directores de Turma no relacionamento com os Encarregados de Educação perante a ocorrência de situações de indisciplina, de forma assim a contribuir para uma maior compreensão desta problemática.

2. DESENHO INVESTIGACIONAL

Relativamente ao desenho investigacional, este constitui somente uma apresentação sumária do nosso estudo, em termos metodológicos.

Quadro 7 – Desenho Investigacional

Instrumentos	Data da elaboração dos Instrumentos	Aplicação dos Instrumentos	Contactos efectuados para a aplicação	Amostra da População	Ciclo
Guião da Entrevista Inquérito por entrevista	- Início do mês de Janeiro de 2006 - Final do mês de Janeiro de 2006	Durante o mês de Fevereiro/ Março de 2006	Contacto escrito e pessoal com os Conselhos Executivos de quatro escolas (Anexo I)	4 Coordenadores dos Directores de Turma	2º/3º Ciclos
Pré - Questionário	Durante o mês de Abril de 2006	Início do mês de Maio de 2006	Contacto pessoal com a Coordenadora de uma das escolas referidas anteriormente	25 Directores de Turma, tendo respondido 22	2º/3º Ciclos
Inquérito por Questionário	Durante o mês de Maio de 2006	Final do mês de Maio/ Princípio de Junho de 2006	Contacto escrito e pessoal com os Conselhos Executivos de duas escolas da Área Metropolitana de Lisboa (Anexo XI)	Na Escola Alfa, 38 Directores de Turma (responderam 32) e na Escola Beta, 24 Directores de Turma (responderam 20)	2º/3º Ciclos

3. AMOSTRA

Relativamente ao tipo de amostra, utilizámos a não probabilística, tendo como base critérios específicos de escolha intencional, designadamente Escolas do Ensino Básico 2º e 3º Ciclos situadas na Área Metropolitana de Lisboa, e que apresentavam características diferentes a nível social. Assim, estes critérios basearam-se na distinção de dois tipos de escolas com características socioeconómicas e culturais diferentes: uma considerada de nível social – médio, médio/alto (denominada por Alfa) e outra de nível social baixo (denominada por Beta).

A população-alvo da aplicação do inquérito por questionário é constituída pelos Directores de Turma do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que leccionavam nas duas escolas seleccionadas. E neste sentido, e segundo Ghiglione e Matalon (2005, 30) não podemos referir que “*todos os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra*”, pelo que diremos que a amostra pode ser enviesada.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Na caracterização das duas escolas em questão procurámos não definir o local onde se situa cada uma delas, nem o seu nome, pois garantimos o seu anonimato no estudo, confirmando-se apenas que se encontram na Área Metropolitana de Lisboa. Neste sentido procurámos obter algumas informações provenientes, tanto de alguns professores, como do Regulamento Interno.

a) Escola Alfa

A Escola Alfa é sede de agrupamento, fazendo parte dele mais seis escolas. Situa-se no centro urbano de Lisboa, e em termos de ordenamento urbano de área envolvente está numa área ordenada e planeada, ainda que antiga, considerada bairrista, e onde alguns dos edifícios não apresentam uma fachada arranjada e cuidada. Em redor da Escola não

existem quase espaços ajardinados, estando situada junto a uma via bastante movimentada de Lisboa.

A Escola é antiga e está rodeada por um gradeamento em ferro, com espaços ajardinados. Esta é composta por três edifícios.

O edifício principal é constituído por dois pisos, o primeiro é composto pelo átrio, Conselho Executivo, Gabinete Disciplinar, Secretaria, SASE, Salas de Aula um a quatro, Gabinete de Informática, duas instalações sanitárias (rapazes e raparigas); o segundo piso é composto por Sala de Professores, Reprografia, Gabinete dos Directores de Turma, Salas de Aula cinco a doze, Sala de Tecnologia, Informação e Comunicação do nono ano e Sala de aula de Educação Moral e Religiosa Católica; e o terceiro piso é constituído pela Biblioteca, Núcleo dos Apoios Educativos, Sala de Estudo, Auditório, Salas de Aula treze a dezanove e Centro de Recursos.

O segundo edifício é composto por três pisos, o primeiro é constituído pelos Balneários e Vestiários, Refeitório, Cozinha e Bar dos Alunos; no segundo piso existem os Ginásios A e B e o Gabinete de Educação Física e no piso três, a Sala de Ténis de Mesa. Num pequeno espaço, em frente ao pátio principal, existe a Papelaria e a Sala de ATL.

O terceiro edifício é composto, de um lado, pela Ludoteca e o Ginásio C e, do outro lado, pelas Salas de Aula de Educação Visual e Tecnológica (vinte e dois a vinte e cinco), as Salas de Aula de Educação Musical (vinte e seis A e vinte e seis B) e o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família. A escola possui ainda um pátio quadrado espaçoso, entre os edifícios, para os alunos usufruírem nos recreios.

No presente ano lectivo, foram constituídas trinta e oito turmas, dez do quinto ano, dez do sexto ano, sete do sétimo ano, cinco do oitavo ano e seis do nono ano.

Na Escola existem cinquenta e sete alunos com necessidades educativas especiais distribuídos pelas diversas turmas e ainda, existem alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidade de acompanhamento psicológico. Também existem alguns alunos de minorias étnicas, nomeadamente alunos provenientes dos países da Europa de Leste – Rússia, Ucrânia e Roménia, alunos de etnia chinesa, indiana e cigana.

A maioria dos alunos que frequenta esta Escola, provem de agregados familiares de nível socioeconómico e cultural médio, alguns de médio/alto, pelo que a maioria não evidencia ter carências económicas. Destacamos que praticamente metade dos alunos vive com os pais e irmãos. Existe ainda uma percentagem de agregados familiares monoparentais, cujos alunos vivem com um dos pais e com irmãos, e ainda uma parte

que vive só com os pais. Uma grande percentagem de alunos vem de outras zonas de Lisboa, e até mesmo de fora de Lisboa, sendo uma pequena percentagem local. Na maioria dos casos, os Encarregados de Educação optam por esta Escola pela sua qualidade e por estar bem localizada para acesso ao local de emprego. Uma percentagem elevada das famílias apresenta qualificações especializadas e qualificadas, e maioritariamente exercem profissões liberais, não trabalhando por conta de outrem, são empresários ou comerciantes, exercem cargos médios e médios/altos em empresas ou na função pública, entre outros.

Na Escola existe uma Associação de Pais e Encarregados de Educação bastante activa, que organiza actividades, seminários e, também publica uma revista com informações sobre a escola, onde podem participar também os professores.

A Escola tem ao seu serviço um Psicólogo e Técnicos de Apoio ao Aluno e à Família.

b) Escola Beta

A Escola Beta é sede do Agrupamento, fazendo parte dele mais duas escolas de Jardim-de-Infância e duas de Primeiro Ciclo.

A Escola está rodeada, em parte, por um muro alto em cimento e, noutra parte, por um gradeamento em ferro. O espaço envolvente é constituído por espaços ajardinados e pelos recintos desportivos.

A Escola é composta por quatro edifícios (A, B, C e D), sendo os três primeiros constituídos por dois pisos, e uma zona desportiva (com duas áreas descobertas). Os pavimentos e tectos são de laje de betão e as paredes divisórias em alvenaria. Os diversos edifícios possuem portas de ligação ao espaço exterior e telheiros de ligação entre si.

O edifício A é composto pela cave com uma arrecadação, o piso do rés-do-chão é constituído pela Recepção, Serviços Administrativos, duas arrecadações, Gabinete do Conselho Executivo, Gabinete de Apoio ao Aluno, Reprografia, Sala de Professores, duas instalações sanitárias para professores e Gabinete da Acção Social Escolar; no primeiro piso, duas Salas de Aula, Sala de Informática, Sala dos Directores de Turma, Biblioteca, Gabinete dos Serviços de Orientação e Psicologia e três Arrecadações.

No edifício B, o rés-do-chão é constituído por três Salas de Aula, Laboratório de Química, Laboratório de Biologia, Sala de Desenho, três instalações sanitárias e uma

arrecadação; no primeiro piso existem seis Salas de Aula, Sala de Desenho com Arrecadação, Gabinete da Assistente Social e Arrecadação.

O edifício C é composto pelo rés-do-chão, com quatro Salas, Sala de Olaria, Sala de Mecanotecnica, três instalações sanitárias (uma delas para deficientes) e uma Arrecadação; o primeiro piso tem seis Salas de Aula, Sala de Meios Audiovisuais e uma Arrecadação da disciplina de História.

No Edifício D, o rés-do-chão é constituído pelo Refeitório, Cozinha, duas instalações sanitárias, Sala de Funcionários, Papelaria, Bar dos Alunos, Sala de Convívio dos Alunos, Sala de Convívio dos Funcionários, Sala da Associação de Estudantes, Sala da Associação de Pais e Encarregados de Educação, três instalações sanitárias e Sala Polivalente, onde funciona actualmente a disciplina de Educação Musical.

Relativamente à Zona Desportiva com área coberta, esta é constituída por dois vestiários/ balneários, Sala de Professores de Educação Física com vestiários e instalações sanitárias, arrecadação do material desportivo, arrecadação de material de limpeza, duas caldeiras a gás para aquecimento de água. Na Zona Desportiva descoberta existe um recinto polidesportivo e um recinto de basquetebol. Não tem um pavilhão desportivo coberto. A Escola encontra-se degradada e com o aspecto exterior a precisar rapidamente de uma pintura.

Este agrupamento tem parcerias com diversas Entidades, nomeadamente: Câmara Municipal de Lisboa, Junta de Freguesia, Fundação AGA KHAN, Escola Segura, PSP, ISU, Programas Escolhas, AFEP e com o Instituto de Apoio à Criança.

Actualmente a Escola não tem psicólogo, visto que a última pediu exoneração do cargo há quatro ou cinco anos (entrevista número 4, linha 37-38), a partir daí o Ministério da Educação não recolocou um novo psicólogo. Também tem falta de auxiliares de educação (entrevista número 4, linha 2 à 4).

A Escola tem actualmente 500 alunos, divididos por doze turmas do segundo ciclo e doze turmas do terceiro ciclo.

No que concerne à caracterização do meio envolvente da escola, esta está circundada por bairros de realojamento de famílias de diversas etnias, destacando-se na maioria famílias africanas. Alguns destes bairros têm vindo, ao longo dos últimos anos, a ser destinados a realojamentos sucessivos de famílias vindas de outros bairros problemáticos, onde existem conflitos e rivalidades. Para além disso, também tem havido uma crescente prática de actividades ilícitas, o que prejudica directamente as crianças, já que um número significativo tem membros da família detidos, tais como irmãos e um ou

ambos os pais. Assim, indirectamente, a Escola sofre com estas situações já que as mesmas se reflectem no comportamento e nas aprendizagens destes alunos. As famílias destes bairros apresentam características muito diferentes, nomeadamente devido às diversas estruturas familiares, sendo muitas vezes os avós a tomarem conta dos netos, à própria cultura ou culturas do meio ambiente que os rodeia, às dificuldades económicas, aos empregos precários, entre outras.

Assim, a maioria das famílias são pertencentes a uma classe média/ baixa e baixa. Os habitantes dos bairros exercem profissões não qualificadas, tais como trabalham em limpezas e na construção civil, também existem alguns operários especializados, pequenos empresários ligados à construção civil, pequenos comerciantes, funcionários públicos de nível baixo, agentes de forças militarizadas, entre outras. Um elevado número de famílias beneficia do Rendimento Mínimo Garantido.

4. DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA

4.1. Pesquisa Documental

A pesquisa documental, segundo Carmo e Ferreira (1998, 59) “*visa seleccionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (scripto, áudio, vídeo e informo) com vista a dela extrair algum sentido*”. A nossa pesquisa documental inseriu-se em duas vertentes diferentes: a primeira foi referente à recolha bibliográfica específica, tanto a nível da temática como da metodologia a ser desenvolvida no âmbito do nosso estudo, a segunda vertente foi referente à análise de um documento não concebido para o propósito de recolha de dados, o Regulamento Interno. E neste sentido, importa definir o termo documento, que segundo Philips (1974, citado por Lüdke e André, 2003, 38) consiste em “*quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.*”

A escolha do Regulamento Interno, não foi aleatória, visto tratar-se de um documento oficial que está ligado de forma indirecta ao nosso estudo, designadamente aos nossos objectivos gerais e específicos e hipóteses, guiando-nos assim para a sua selecção. Este documento visa definir “*o regime de funcionamento da escola ou agrupamento, de cada um dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade educativa*” (Lemos e Silveira, 2003, 246).

Assim, e face ao nosso estudo, considerámos pertinente realizar uma análise documental, no que concerne a alguns pontos dos Regulamentos Internos das duas escolas escolhidas, nomeadamente a nível da atribuição das Competências dos Directores de Turma; Direitos/ Deveres dos Alunos, Medidas Disciplinares e Deveres/ Direitos dos Encarregados de Educação, de forma a relacionar com os respectivos resultados dos instrumentos de pesquisa de campo. Neste âmbito, Lüdke e André (2003, 38) consideram que é uma forma complementar “*as informações obtidas por outras técnicas*”, que sendo uma “*fonte estável e rica*” (Guba e Lincoln, 1981, citado por Lüdke e André, 2003, 39), é

também uma fonte de informação, que surge num determinado contexto fornecendo informações sobre a natureza desse mesmo contexto (ibidem, 39).

4.1.1. Análise de Conteúdo

Relativamente à metodologia escolhida para a análise documental, optámos pela análise de conteúdo, sendo definida por Krippendorff (1980, citado por Lüdke e André, 2003, 39) como “*uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto*” considerando que é “*um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens*”. O conceito desta análise foi abordado na parte referente à análise da entrevista, pelo que ficaremos por aqui, referindo apenas a nossa opção, que foi a análise por categorias, onde está incluída a análise por tema.

Assim, iniciámos o nosso trabalho fazendo uma leitura concentrada nas partes que pretendíamos analisar dos dois Regulamentos Internos, nomeadamente: Atribuição de Funções dos Directores de Turma; Direitos/ Deveres dos Alunos, Medidas Disciplinares e Deveres/ Direitos dos Encarregados de Educação.

Este processo realizou-se sem a definição de categorias *à priori*. De seguida fizemos anotações por temas, distinguido também as similitudes e as diferenças, nas margens dos próprios documentos, sendo então este o primeiro momento da classificação dos dados.

Procurámos assim detectar termos-chave das mesmas, de modo a podermos organizar os dados convenientemente, de forma a fazer um levantamento de grandes temas que nos conduziram à determinação das categorias de análise e subsequentemente às subcategorias, através de um processo dinâmico e convergente de reflexões. Durante o processo da análise de conteúdo constatámos que os Regulamentos Internos de ambas as escolas Alfa e Beta se orientavam basicamente pela actual legislação em vigor, com a confluência de outros factores relevantes. Também, destacamos o facto do Regulamento Interno da Escola Beta ser mais explícito e descritivo do que o da escola Alfa, surgindo daí um maior número de indicadores relativos aos alunos e aos encarregados de educação, indicados nas subcategorias, “Aspectos Diferentes” (Anexo XII).

De seguida, apresentamos as categorias e subcategorias de análise decorrentes da análise de conteúdo do regulamento interno, de forma resumida:

1. Categoria – Competências do Director de Turma

Esta categoria resulta das informações retiradas dos regulamentos internos de ambas as escolas, e diz respeito às competências do Director de Turma definidas pela legislação e pelas próprias escolas, dando origem às seguintes subcategorias:

1.1.Subcategoria – Aspectos em comum

1.2. Subcategoria – Aspectos Diferentes

2. Categoria – Deveres dos Alunos

Nesta categoria foram abrangidas as informações sobre os deveres dos alunos definidos pela legislação e por ambas as escolas e que constam no regulamento interno, destacando-se por isso as seguintes subcategorias:

2.1.Subcategoria – Aspectos em comum

2.2. Subcategoria – Aspectos Diferentes

3. Categoria – Direitos dos Alunos

No que diz respeito à presente categoria, destacamos as informações sobre os direitos dos alunos definidos pela legislação e por ambas as escolas, dando origem às seguintes subcategorias:

3.1.Subcategoria – Aspectos em comum

3.2. Subcategoria – Aspectos Diferentes

4. Categoria – Medidas Disciplinares

Relativamente à categoria, Medidas Disciplinares, foram englobadas as informações referentes aos procedimentos indicados pela legislação e pelas escolas reunidos nos regulamentos internos, pelo que destacamos as seguintes categorias:

4.1 – Subcategoria – Finalidades – Aspectos comuns e diferentes

4.2 – Subcategoria – Atenuantes – Aspectos em comum

4.3 – Subcategoria – Tipificação – Aspectos em comum

4.4 – Subcategoria – Advertência – Aspectos em comum

4.5 – Subcategoria – Cumulação de Medidas – Aspectos diferentes

4.6 – Subcategoria – Ordem de Saída – Aspectos em comum

4.7 – Subcategoria – Actividades de Integração – Aspectos comuns e diferentes

4.8 – Subcategoria – Repreensão/ Repreensão Registada – Aspectos em comum

4.9 – Subcategoria – Suspensão da Escola – Aspectos em comum

4.10 – Subcategoria – Transferência da Escola – Aspectos em comum

4.11 – Subcategoria – Expulsão da Escola – Aspectos em comum

4.12 – Subcategoria – Competências para a aplicação das Medidas Disciplinares – Aspectos comuns e diferentes

5. Categoria – Estruturas e Serviços

A presente categoria é composta pela informação sobre as estruturas e serviços das escolas descritos nos regulamentos internos, dando origem às seguintes subcategorias:

5.1.Subcategoria – Aspectos em comum

2.2. Subcategoria – Aspectos Diferentes

6. Categoria – Deveres dos Encarregados de Educação

Nesta categoria foram destacados os deveres dos encarregados de educação que constam nos regulamentos internos de ambas as escolas, sobressaindo-se as seguintes categorias:

6.1.Subcategoria – Aspectos em comum

6.2. Subcategoria – Aspectos Diferentes

7. Categoria – Direitos dos Encarregados de Educação

Em relação a categoria apresentada, ela é constituída por informações sobre os direitos dos encarregados de educação sublinhados nos regulamentos internos de ambas as escolas, pelo que destacamos as seguintes subcategorias:

7.1.Subcategoria – Aspectos em comum

7.2. Subcategoria – Aspectos Diferentes

Neste âmbito, apresentamos de forma sintetizada, as categorias, subcategorias e as respectivas frequências absolutas e relativas dos indicadores, no quadro 8.

Quadro 8 – Síntese da distribuição das categorias e subcategorias de análise do regulamento interno com os respectivos indicadores de frequência.

Categorias	Freq. Absol.	%	Subcategorias		Freq. Absol.	%
1. Competências do Director de Turma	28	13,59	Aspectos em comum		7	25
			Aspectos diferentes		21	75
				Total	28	100
2. Deveres dos Alunos	40	19,42	Aspectos em comum		17	42,5
			Aspectos diferentes		23	57,5
				Total	40	100
3. Direitos dos Alunos	26	12,62	Aspectos em comum		12	46,15
			Aspectos diferentes		14	53,85
				Total	26	100
4. Medidas Disciplinares	67	32,52	Finalidades	Aspectos em comum	3	4,48
				Aspectos diferentes	1	1,49
				Atenuantes		
				Aspectos em comum	3	4,48
				Tipificação		
				Aspectos em comum	9	13,43
				Advertência		
				Aspectos em comum	1	1,49
				Cumulação de Medidas		
				Aspectos diferentes	1	1,49
				Ordem de Saída		
				Aspectos em comum	2	2,99
				Actividades de Integração		
				Aspectos em comum	2	2,99
				Aspectos diferentes	5	7,46
			Repreensão/ Repreensão Registada			
			Aspectos em comum	2	2,99	
			Suspensão da Escola			
			Aspectos em comum	2	2,99	
			Transferência de Escola			
			Aspectos em comum	2	2,99	
			Expulsão da Escola			
			Aspectos em comum	4	5,97	
			Competência para a aplicação das M.D.			
			Aspectos em comum	22	32,84	
			Aspectos diferentes	8	11,94	
			Total	67	100	
5. Estruturas e Serviços	14	6,8	Aspectos em comum		4	28,57
			Aspectos diferentes		10	71,43
				Total	14	100
6. Deveres dos E. de Educação	26	12,62	Aspectos em comum		9	34,62
			Aspectos diferentes		17	65,38
				Total	26	100
7. Direitos dos E. de Educação	8	3,88	Aspectos em comum		5	62,5
			Aspectos diferentes		3	37,5
Total	206	100	Total		8	100

4.2. Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo foi realizada através da aplicação de inquérito. O inquérito segundo Ghiglione e Matalon (2001, 7) consiste numa *“interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objectivo de generalizar”*.

Neste âmbito, utilizámos na nossa investigação o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário, cujos procedimentos utilizados passamos, de seguida, a apresentar.

4.2.1. Inquérito por Entrevista

O objectivo de utilizarmos o inquérito por entrevista como técnica de investigação, foi o de obtermos informações que nos permitissem extrair *“elementos de reflexão muito ricos e matizados”* (Quivy e Campenhoudt, 1992, 194) inerentes ao tema que pretendemos estudar, designadamente o desempenho do Director de Turma na promoção do envolvimento parental na escola, face à ocorrência de situações de indisciplina. A utilização deste instrumento constitui apenas o início de um percurso, onde procuramos diagnosticar dados pertinentes que possamos, posteriormente, aplicar no questionário.

Neste sentido, Morgan (citado por Bogdan e Biklen, 1994), refere que *“a entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra.”* Assim, esta técnica permitiu-nos, desde logo, obter um conjunto de informações concretas, a nível de testemunhos, percepções, e interpretações, respeitando ao mesmo tempo a linguagem e as categorias mentais do entrevistado.

Optámos então pela entrevista semidirectiva, que segundo Quivy e Campenhoudt (1992, 192), *“é semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas - guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação por parte do entrevistado”*. Considerámos este tipo de entrevista a mais adequada ao nosso objectivo de investigação, visto não ser completamente aberta e de não requer questões precisas. Neste sentido, as entrevistas que realizámos foram pouco estruturadas e de certa forma flexíveis, o que nos possibilitou a

aplicação de questões aos entrevistados, sem a pretensão de lhes impormos questões rígidas e limitativas, havendo assim uma maior abertura, uma maior fluidez de informação e um aprofundamento do tema e, conseqüentemente, uma maior recolha de informação. Com a realização das entrevistas, pretendemos atingir determinados objectivos, tendo em conta a perspectiva dos diversos entrevistados, nomeadamente:

- a) Aprofundar o conhecimento sobre as vivências do Director de Turma.
- b) Identificar pontos susceptíveis da problemática relativa aos Directores de Turma na sua interacção com os Encarregados de Educação face à indisciplina na escola.
- c) Recolher elementos relevantes para elaborar as questões do inquérito por questionário.

Assim, e tendo em conta estes objectivos, foi elaborado um guião da entrevista (Anexo II) com o intuito de nos orientar durante a entrevista, que foi entregue a cada entrevistado, cerca de uma semana antes da realização da própria entrevista, contendo os tópicos essenciais do nosso estudo. Estes tópicos foram organizados, a partir do geral para o específico, procurando assim, ter uma sequência lógica e coerente dos assuntos a tratar, partindo do objectivo geral do nosso estudo:

- Constatar quais as perspectivas dos Directores de turma face ao envolvimento parental, bem como as estratégias utilizadas para promover esse mesmo envolvimento, no sentido de contribuir para a diminuição da indisciplina.

Neste sentido, o guião está dividido em quatro blocos.

O primeiro é referente à legitimação da entrevista e motivação do entrevistado, e tem como objectivo a motivação do entrevistado, a solicitação de colaboração e participação, a informação dos objectivos da investigação, a garantia da confidencialidade e ainda a solicitação para a gravação da entrevista.

O segundo bloco é referente à Escola e ao Papel do Director de Turma, e tem como objectivo específico uma caracterização breve da escola e do meio social onde está inserida e recolher informações sobre o papel do Director de Turma, nomeadamente a nível das funções desempenhadas e subsequentes dificuldades.

O terceiro bloco é referente ao Director de Turma na sua relação com o Clima Disciplinar/Indisciplinar, e tem como objectivo recolher informação sobre a opinião do Director de Turma acerca do conceito de indisciplina, manifestações, causas, estratégias de prevenção/ intervenção utilizadas, bem como a caracterização do clima disciplinar na turma/ escola e subsequentemente as medidas adoptadas no Projecto Educativo de Escola

e no Regulamento Interno e para finalizar este bloco introduzimos ainda o papel da Formação Cívica face à indisciplina.

No quarto e último bloco, referente à relação entre o Director de Turma e a Família face à Indisciplina, pretendemos recolher informações sobre a opinião dos Directores de Turma face ao envolvimento dos Encarregados de Educação na escola e na vida escolar do aluno, bem como conhecer o relacionamento entre ambos agentes educativos e as estratégias/ medidas adoptadas para as situações de indisciplina na turma/ escola.

4.2.1.1. Procedimentos

Numa primeira fase elaborámos uma carta por escrito (Anexo I) aos Conselhos Executivos de quatro escolas, com a nossa identificação, objectivo do nosso estudo e a solicitar o pedido de autorização para realizarmos as entrevistas aos Coordenadores dos Directores de Turma. Uma semana depois do envio da carta, telefonámos para as escolas a questionar o nosso pedido, o qual foi respondido que tinha sido aceite, e que nos poderíamos deslocar às escolas para combinar a data e a hora das entrevistas com os Coordenadores. Executámos todos estes procedimentos, entregando ainda, um exemplar do guião de entrevista, a cada um dos entrevistados. De seguida, realizámos as entrevistas (Anexo III) nas escolas previstas, que na sua maioria tiveram lugar nas salas de Directores de Turma, e com uma duração entre os quarenta minutos e a uma hora e quarenta minutos, tendo sido todos os entrevistados avisados com antecedência do tempo que poderia demorar a mesma. Relativamente às entrevistas propriamente ditas, antes de iniciarmos, informámos os entrevistados sobre as características da investigação, os tópicos a desenvolver durante a entrevista e ainda os procedimentos a ter relativamente ao registo do conteúdo das informações. Acordámos com o anonimato dos entrevistados, com a utilização do gravador para gravar a entrevista, e também, com a possibilidade de utilizar excertos da entrevista no trabalho de investigação. Sabíamos que a gravação da entrevista tinha as suas vantagens e limitações, nomeadamente a nível do registo de todas as expressões orais, o que nos permitiu estar com maior atenção e dedicação para com os entrevistados, no entanto não registou as expressões faciais, os gestos ou as mudanças de postura dos mesmos. Também, a transcrição das entrevistas teve grandes limitações, especialmente devido ao facto de se demorar bastantes horas a realizar este tipo de trabalho.

Relativamente às entrevistas propriamente ditas, estas foram realizadas a partir das questões semidirectivas referidas no guião de entrevista, permitindo aos entrevistados uma margem de manobra para reflectirem e desenvolverem as suas próprias ideias sobre as questões apresentadas, havendo um espaço e tempo para um aprofundamento das respostas.

Durante a entrevista, procurámos estabelecer um clima de interacção horizontal, baseado em confiança e motivação, para que os entrevistados se sentissem à vontade para expressar as suas ideias, pois sabíamos que dependendo da relação que se estabelecesse, poderíamos obter mais ou menos informações, consoante a disposição ou o à vontade que dos entrevistados sentissem nesse momento.

Assim, seguindo as perspectivas de diversos autores como Lüdke e André (2003), Bogdan e Biklen (1994) e Quivy e Campenhout (1992), procurámos adoptar, durante as entrevistas, uma postura em que o entrevistador deve: ouvir atentamente e com paciência; motivar o entrevistado, sem dirigir a direcção da entrevista; fazer o menor número de intervenções, fazendo-as só quando necessita realmente de reconduzir a entrevista para o tema; não recear o silêncio do entrevistado, pois este necessita de tempo para reflectir antes de exprimir a sua ideia; não interferir no conteúdo da entrevista, mesmo que não concorde com a ideia do entrevistado; comunicar o seu interesse pessoal através da atenção, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas; evitando colocar questões que requeiram unicamente respostas de sim ou não e tendo sempre o cuidado de formular as questões de modo a não influenciar as respostas.

4.2.1.2. Caracterização dos entrevistados

As entrevistas foram realizadas aos Coordenadores dos Directores de Turma, os quais tivemos a preocupação de identificar mediante a recolha de dados que considerámos pertinentes para a caracterização dos mesmos, como podemos observar nos quadros 9 e 10.

Quadro 9 – Caracterização dos Coordenadores dos Directores de Turma

Entrevista	Sexo	Habilitação Académica	Disciplina	Situação Profissional	Tempo de Serviço
1	M	Licenciatura	Educação Musical	Profissionalizado	13
2	F	Licenciatura	História	Profissionalizada	25
3	F	Licenciatura	História	Profissionalizada	25
4	F	Licenciatura	Geografia	Profissionalizada	22

Quadro 10 – (Cont.) Caracterização dos Coordenadores dos Directores de Turma

Entrevista	Anos de Experiência como Director de Turma	Nível em que lecciona	Formação Contínua sobre a Direcção de Turma
1	12	2ºCiclo	Sim
2	20	3ºCiclo	Sim
3	20	3ºCiclo	Sim
4	18	3ºCiclo	Sim

Podemos então verificar que os inquiridos que participaram na entrevista foram quatro, três do sexo feminino e um do sexo masculino, sendo um do 2ºCiclo e os restantes estão integrados no 3ºCiclo do Ensino Básico. São todos licenciados, pertencentes aos seguintes grupos: Educação Musical, História, Geografia, e todos com profissionalização. Relativamente ao tempo de serviço, dois dos entrevistados têm vinte e cinco anos, ambos com experiência no cargo de Director de Turma, de vinte anos. De seguida, outro entrevistado apresenta vinte e dois anos de tempo de serviço, dos quais dezoito exercendo o cargo de Director de Turma e, para finalizar, um com treze anos de tempo de serviço, dos quais doze como Director de Turma.

4.2.1.3. Análise de Conteúdo

Após a realização das entrevistas e a sua transcrição de forma exaustiva, na qual se deve “*conservar o máximo de informação tanto linguística (registo da totalidade dos significantes) como paralinguística (anotação dos silêncios, onomatopeias, perturbações da palavra e de aspectos emocionais, tais como o riso, o tom irónico, etc.)*” (Bardin,

1995, 174), utilizámos como técnica de trabalho para analisar toda a sua informação, a análise de conteúdo, que segundo Berelson (1952, citado por Carmo e Ferreira, 1998, 251) é *“uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação”*. E na subsequência desta afirmação, Bardin (1995, 42) redefine-a como um *“conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”*.

Neste âmbito, Bardin (1995, 95) define a análise de conteúdo em três fases diferentes, organizando-as cronologicamente:

- A pré-análise que *“tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”*, orientando-a para três incumbências: *“a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”*, procedendo-se assim à definição de um *corpus* que segundo Bardin (1995, 96) consiste no *“conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”*, regendo-se por algumas regras nomeadamente a da exaustividade, representatividade, homogeneidade e a da pertinência.

- A exploração do material, que engloba a codificação mencionada por Hogenraad (citado por Vala, in Silva e Pinto, 2003, 110) como a *“transformação efectuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto”* e que consiste no recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e agregação (escolha das categorias), permitindo atingir assim uma representação do conteúdo. Assim, definem-se primeiro as categorias, que para Hogenraad (1984, cit. por Vala, in Silva e Pinto, 2003, 110) é *“um certo número de sinais da linguagem que representam uma variável na teoria do analista”*, que *“é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”* (Vala, in Silva e Pinto, 2003, 110), de seguida, determinam-se as unidades de análise, dispondo e organizando-as pelas categorias e quantificando-se.

- O tratamento dos resultados, que devem ser tratados de forma a serem significativos e válidos, incidindo então sobre a inferência e a interpretação. Para além disso, esta fase está também relacionada com a apresentação das informações obtidas através da análise.

Neste âmbito, também Vala (in Silva e Pinto, 2003, 109) menciona que a análise de conteúdo é orientada por determinadas operações, nomeadamente, a delimitação de objectivos e a definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa, a constituição de um *corpus*, a definição de categorias e de unidades de análise, indo ao encontro do que referiu Bardin (1995, 95), mencionado anteriormente.

No nosso estudo, utilizámos a análise categorial, que segundo Bardin (1995, 30) este tipo de análise toma “ (...) *em consideração a totalidade de um ‘texto’, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido*” permitindo assim o desdobramento do texto em unidades. Na análise por categorias está implícita a análise temática referida por Bardin (1995, 175) como sendo “*transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projectada sobre os conteúdos. Não tem em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis*”, tratando assim da investigação dos temas, de forma rápida e eficaz, no tratamento do texto que obtivemos da transcrição das entrevistas.

Iniciámos então a nossa análise fazendo uma leitura atenta das quatro entrevistas que realizámos, e sem termos definido um sistema de categorias *à priori*, procuramos detectar termos chave das mesmas, recorrendo a apontamentos nas margens das folhas onde estavam escritas as entrevistas, de modo, a fazer um levantamento de temas e temáticas mais frequentes, com o intuito de determinarmos as categorias de análise e subsequentemente das subcategorias. Foi um processo longo, pois a construção das categorias e subcategorias não é um procedimento fácil, sendo alterado no decorrer de todo o processo de análise, procurando sempre que estas reflectissem não só os pressupostos do nosso estudo, como também uma reflexão e um aprofundamento da nossa visão neste campo empírico. De seguida, apurámos os indicadores comuns a partir das unidades de registo das entrevistas (Anexo IV). A análise de conteúdo foi realizada ao conjunto das quatro entrevistas, pois havia a necessidade de sabermos tudo a respeito do tema que investigamos, para posteriormente, podermos fazer a construção do questionário, assim fizemos uma enumeração de proposições, procurando “organizar as

diferenças”, ou seja, como Ghiglione e Matalon (2005, 224) refere “*considerar dois ou mais traços diferentes como modalidades distintas de uma mesma variável.*”

Neste âmbito apresentamos as categorias e as subcategorias de análise decorrentes da análise de conteúdo, de forma sintetizada:

1. Categoria – Caracterização da Escola

Esta categoria foi composta por opiniões dos Coordenadores dos Directores de Turma relativas à determinação das características da escola a diversos níveis, dando origem às subcategorias seguintes:

1.1. Subcategoria – Meio socioeconómico e cultural

1.2. Subcategoria – Indisciplina

1.3. Subcategoria – Recursos Materiais

1.4. Subcategoria – Recursos Humanos

2. Categoria – Acção de Prevenção/ Intervenção da Indisciplina a nível da Escola

A presente categoria é composta por opiniões dos entrevistados referentes a procedimentos, legislados ou não, da escola a nível da prevenção/ intervenção de situações de indisciplina, destacando-se por isso as seguintes subcategorias.

2.1. Subcategoria – Regulamento Interno

2.2. Subcategoria – Estratégias de Prevenção

3. Categoria – O Papel do Professor no Cargo de Director de Turma

Nesta categoria foram abrangidos indicadores que são alusivos à função do professor com o cargo de Director de Turma, constituindo então as subcategorias, nomeadamente:

3.1. Subcategoria – A nível das funções/ tarefas administrativas

3.2. Subcategoria – Na gestão relacional com os Professores do Conselho de Turma, os Alunos e a Família

4. Categoria – O Director de Turma e o Projecto Curricular de Turma

Esta categoria inclui indicadores relativos à elaboração Projecto Curricular de Turma, especialmente no que concerne à disciplina/ indisciplina da turma e subsequentemente as medidas propostas pelos seus intervenientes, tendo dado origem às seguintes subcategorias:

4.1. Subcategoria – A caracterização da turma em termos de indisciplina

4.2. Subcategoria – Intervenção dos elementos do Conselho de Turma

4.3. Subcategoria – Possíveis medidas de prevenção/ intervenção

5. Categoria – As dificuldades sentidas pelo Director de Turma

A presente categoria ilustra as opiniões dos Coordenadores dos Directores de Turma perante as situações em que sentem mais dificuldades ao desempenhar a sua função de Director de Turma, sobressaindo-se as próximas subcategorias:

5.1. Subcategoria – Na comunicação com os Encarregados de Educação

5.2. Subcategoria – Em gerir as atitudes de indisciplina na turma

5.3. Subcategoria – Em gerir o Conselho de turma

5.4. Subcategoria – Nas funções/ tarefas burocráticas

6. Categoria – A Dinâmica do Director de Turma na Gestão do Clima Disciplinar/ Indisciplinar

Nesta categoria foram englobados os indicadores que revelam a opinião dos Coordenadores dos Directores de Turma sobre o conceito de indisciplina e os aspectos subjacentes à temática, bem como a sua actuação perante a tomada de conhecimento de situações de indisciplina, derivando então as seguintes subcategorias:

6.1. Subcategoria – O conceito de indisciplina

6.2. Subcategoria – Manifestações de indisciplina

6.3. Subcategoria – Causas de indisciplina

6.4. Subcategoria – Tomada de conhecimento da ocorrência e seus intervenientes

6.5. Subcategoria – A acção do Director de Turma no desenvolvimento de estratégias de prevenção/intervenção (alunos)

7. Categoria – A actuação do Conselho de Turma Disciplinar

Relativamente a esta categoria, ela é constituída por indicadores que revelam a actuação do Conselho de Turma Disciplinar, nomeadamente a nível de possíveis situações que justifiquem, a frequência, o seu funcionamento e a intervenção dos elementos que constitui este Conselho, dando origem às seguintes subcategorias:

7.1. Subcategoria – Situações que propiciem o Conselho de Turma Disciplinar

7.2. Subcategoria – A frequência

7.3. Subcategoria – Funcionamento do Conselho de Turma Disciplinar e os seus intervenientes

7.4. Subcategoria – A Posição do Director de Turma

7.5. Subcategoria – A Posição do Representante dos Encarregados de Educação

8. Categoria – A pedagogia do Director de Turma na Formação Cívica face à Prevenção/ Intervenção de Situações de Indisciplina

Esta categoria é composta por indicadores que referem a opinião dos entrevistados face à área não disciplinar – Formação Cívica, no que concerne à relação entre Director de Turma e os alunos, bem como ao desenvolvimento de estratégias que promovam a diminuição da indisciplina, nomeadamente o possível envolvimento da família nesta área. Assim, a partir desta categoria surgiram as subcategorias, designadamente:

8.1. Subcategoria – Importância da Formação Cívica

8.2. Subcategoria – Relação Director de Turma/ Alunos na Formação Cívica

8.3. Subcategoria – Desenvolvimento de estratégias de prevenção/ intervenção

8.4. Subcategoria – O possível envolvimento da família na Formação Cívica

9. Categoria – A Relação entre a Escola e a Família

Esta categoria apresenta indicadores relativos à opinião dos Coordenadores dos Directores de Turma, que incidem sobre o actual desempenho da família em relação ao percurso escolar do aluno, bem como o seu próprio relacionamento com a instituição escola e os próprios actores educativos, dando origem às seguintes subcategorias:

9.1. Subcategoria – O papel da Família

9.2. Subcategoria – Relacionamento entre a Família/ Escola

9.3. Subcategoria – Benefícios do envolvimento da Família na Escola

9.4. Subcategoria – Factores que contribuem para o distanciamento entre a Família e a Escola

10. Categoria – A Gestão Relacional do Director de Turma face à Família na Prevenção/ Intervenção da Indisciplina na Escola

A presente categoria é composta por diversos indicadores que revelam a opinião dos entrevistados no que concerne à gestão relacional entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação, numa atitude de prevenir e intervir perante situações de

indisciplina dos alunos, de forma a que haja uma colaboração de ambas as partes. Assim, desta categoria derivou as seguintes subcategorias:

10.1. Subcategoria – Interação entre Director de Turma/Família perante situações de indisciplina

10.2. Subcategoria – Frequência dos contactos entre a Família e o Director de Turma

10.3. Subcategoria – Meios de Contacto

10.4. Subcategoria – Motivos de convocação dos Encarregados de Educação à Escola

10.5. Subcategoria – Reações dos alunos face à comunicação ao Encarregado de Educação

10.6. Subcategoria – Reacção do Encarregado de Educação ao ser informado da ocorrência de situações de indisciplina

10.7. Subcategoria – Resultado das comunicações aos Encarregados de Educação

10.8. Subcategoria – Estratégias utilizadas pelo Director de Turma para aproximar a Família à Escola

10.9. Subcategoria – Medidas de cooperação entre Director de Turma/ Família.

Na fase seguinte, tomámos nota dos indicadores comuns, quantificámo-los em termos de frequências absolutas e relativas, respeitando a sua distribuição pelas categorias e subcategorias, como podemos observar no próximo quadro.

Quadro 11 – Síntese da distribuição das categorias e subcategorias de análise com os respectivos indicadores de frequência.

<i>CATEGORIAS</i>	Freq. Absol.	Freq. Relat.	<i>SUBCATEGORIAS</i>	Freq. Abs.	Freq. Relat.
1. Caracterização da Escola	56	8,13	1.1- Meio Socioeconómico e Cultural	17	30,36
			1.2- Indisciplina	18	32,14
			1.3- Recursos Materiais	8	14,29
			1.4 Recursos Humanos	13	23,21
			TOTAL	56	100
2. Acção de Prevenção/Intervenção da Indisciplina a nível de Escola	11	1,6	2.1- Regulamento Interno	4	36,36
			2.2- Estratégias de Prevenção	7	63,64
			TOTAL	11	100
3. O Papel do Professor no Cargo de Director de Turma	32	4,64	3.1- A nível de Funções/ Tarefas Administrativas	7	21,88
			3.2- Na Gestão Relacional com os Professores do Conselho de Turma, os Alunos e a Família	25	78,13
			TOTAL	32	100
4. O Director de Turma e o Projecto Curricular de Turma	32	4,64	4.1- A Caracterização da turma em termos de indisciplina	7	21,88
			4.2- Intervenção dos Elementos do Conselho de Turma	16	50,00
			4.3-Possíveis Medidas de Prevenção/ Intervenção	9	28,13
			TOTAL	32	100
5. As Dificuldades sentidas pelo Director de Turma	16	2,32	5.1- Na Comunicação com os Encarregados de Educação	8	50,00
			5.2- Em Gerir as Atitudes de Indisciplina da Turma	6	37,50
			5.3- Em Gerir o Conselho de Turma	1	6,25
			5.4- Nas funções/ tarefas burocráticas	1	6,25
			TOTAL	16	100
6. A Dinâmica do Director de Turma na Gestão do Clima Disciplinar/ Indisciplinar	185	26,85	6.1- O Conceito de Indisciplina	19	10,27
			6.2- Manifestações de Indisciplina	40	21,62
			6.3- Causas de indisciplina	55	29,73
			6.4- Tomada de Conhecimento da Ocorrência e seus Intervenientes	10	5,41
			6.5- A Acção do Director de Turma no desenvolvimento de Estratégias de Prevenção/ Intervenção (Alunos)	61	32,97
			TOTAL	185	100
7. A Actuação do Conselho de Turma Disciplinar	33	4,79	7.1- Situações que propiciem o C.T.D.	7	21,21
			7.2- A frequência	7	21,21
			7.3- Funcionamento do C.T.D. e seus Intervenientes	4	12,12
			7.4- A Posição do Director de Turma	6	18,18
			7.5- A Posição do Representante dos Encarregados de Educação	9	27,27
			TOTAL	33	100

8. A Pedagogia do Director de Turma na Formação Cívica face à Prevenção/ Intervenção de Situações de Indisciplina.	69	10,01	8.1- Importância da Formação Cívica	19	27,54
			8.2- Relação Director de Turma/ Alunos na Formação Cívica	17	24,64
			8.3- Desenvolvimento de Estratégias de Prevenção/ Intervenção	20	28,99
			8.4- O possível Envolvimento da Família na Formação Cívica	13	18,84
			TOTAL	69	100
9. A Relação entre Família/ Escola	110	15,97	9.1- O Papel da Família	30	27,27
			9.2- Relacionamento entre Família/ Escola	53	48,18
			9.3- Benefícios do envolvimento da Família na Escola	8	7,27
			9.4- Factores que contribuem para o distanciamento entre a Família e a Escola	19	17,27
			TOTAL	110	100
10. A Gestão Relacional do Director de Turma face à Família na Prevenção/ Intervenção da Indisciplina na Escola	145	21,04	10.1- Interação entre Director de Turma/ Família em relação à Indisciplina	31	21,38
			10.2- Frequência dos Contactos entre Família/ Director de Turma	26	17,93
			10.3- Meios de Contacto	13	8,97
			10.4- Motivos de Convocação dos Encarregados de Educação à Escola	9	6,21
			10.5- Reacções dos alunos face à comunicação ao Encarregado de Educação	13	8,97
			10.6- Reacção do Encarregado de Educação ao ser informado da ocorrência de situações de Indisciplina	30	20,69
			10.7- Resultado das comunicações ao Encarregado de Educação	8	5,52
			10.8- Estratégias utilizadas pelo Director de Turma para aproximar a Família à Escola	3	2,07
			10.9- Medidas de Cooperação entre Director de Turma/ Família	12	8,28
			TOTAL	688	100

No que concerne à primeira categoria – Caracterização da Escola, obtivemos 56 indicadores, pelo que se destacaram com maiores frequências relativas, os aspectos inerentes às subcategorias escolhidas, nomeadamente: o Meio Socioeconómico e Cultural (30,36%); Indisciplina (32,14%). Na segunda categoria – Acção de Prevenção/Intervenção na Indisciplina a nível da Escola, obtivemos 11 indicadores, tendo-se dividido por duas subcategorias com diferentes frequências relativas, destacando-se a seguinte: Estratégias de Prevenção/Intervenção (63,64%). Relativamente à terceira categoria – O Papel do Professor no cargo de Director de Turma apuramos 32 indicadores distribuídos por duas subcategorias, salientando-se: Na Gestão Relacional

com os Professores do Conselho de Turma, os Alunos e a Família (78,13%), onde se verifica uma maior percentagem. Na quarta categoria – O Director de Turma e o Projecto Curricular de Turma, obtivemos 32 indicadores distribuídos por três subcategorias com diferentes frequências relativas, destacando-se: Intervenção dos elementos do Conselho de Turma (50,0%); Possíveis Medidas de Prevenção/ Intervenção (28,13%). No que concerne à quinta categoria – As dificuldades sentidas pelo Director de Turma, identificámos 16 indicadores distribuídos por quatro subcategorias, salientando-se as seguintes: na Comunicação com os Encarregados de Educação (50,0%); em Gerir as Atitudes de Indisciplina na Turma (37,50%). Na sexta categoria – A Dinâmica do Director de Turma na Gestão do Clima Disciplinar/ Indisciplinar, apurámos 185 indicadores distribuídos por cinco subcategorias, destacando-se: Causas de indisciplina (29,73%); A Acção do Director de Turma no desenvolvimento de Estratégias de Prevenção/Intervenção – Alunos (32,97%). No que diz respeito à sétima categoria – A actuação do Conselho de Turma Disciplinar, identificámos 33 indicadores divididos com frequências relativas diferentes por cinco subcategorias, realçando-se: Situações que propiciem o Conselho de Turma Disciplinar (21,21%); A frequência (21,21%); A Posição do Representante dos Encarregados de Educação (27,27%). Na oitava categoria – A Pedagogia do Director de Turma na Formação Cívica face à Prevenção/ Intervenção de Situações de Indisciplina, obtivemos 69 indicadores distribuídos por quatro subcategorias, nomeadamente: Importância da Formação Cívica (27,54%); Desenvolvimento de estratégias de prevenção/ intervenção (28,99%). Relativamente à nona categoria – A Relação entre a Escola e a Família, identificámos 110 indicadores distribuídos por quatro categorias, destacando-se: O Papel da Família (27,27%); Relacionamento entre a Família/ Escola (48,18%). E no que concerne à décima categoria – A Gestão Relacional do Director de Turma face à Família na Prevenção/ Intervenção da Indisciplina na Escola, apurámos 145 indicadores distribuídos por nove subcategorias, as quais salientámos as que revelaram maiores frequências relativas: Interação entre Director de Turma/ Família perante Situações de Indisciplina (21,38%); Frequência dos Contactos entre a Família e o Director de Turma (17,93%); Reacção do Encarregado de Educação ao ser informado da ocorrência de Situações de Indisciplina (20,69%).

Após a conclusão da análise de conteúdo, esta foi analisada por dois peritos: uma Professora Doutoranda em Ciências da Educação e um Professor Mestre em Ciências da Educação, na área da Psicologia e Metodologias da Educação.

4.2.2. Inquérito por questionário

Por inquérito por questionário entende-se, “*as formas de inquirir em que as questões são formuladas antecipadamente*” (Ghiglione e Matalon, 2005, 63), que segundo Quivy e Campenhoudt (1990, 190) consiste numa “*série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores*”, sendo a “*técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral*” (Ferreira in Silva e Pinto, 2003, 167).

Nesta perspectiva, Carmo e Ferreira (1998, 137) consideram que, para a elaboração de um inquérito por questionário, se deve ter em conta dois aspectos fundamentais: a formulação das questões e os cuidados a ter nos contactos com os inquiridos.

Quanto às questões, estas podem ser de diversos tipos: perguntas de identificação (destinam-se a identificar o inquirido, quer profissionalmente, quer pessoalmente), perguntas de informação (tem como objectivo recolher dados e opiniões); perguntas de descanso (têm como função fazer uma pausa/mudar de assunto) e perguntas de controlo (verificam a veracidade de outras questões).

Relativamente aos cuidados a ter nos contactos com os inquiridos, estes requerem cuidados especiais por parte do investigador, nomeadamente a nível dos “*(...) canais de comunicação seleccionados, às técnicas utilizadas para evitar recusa ao fornecimento de respostas e ao esforço para garantir a sua fiabilidade*” (ibidem, 138). Neste sentido estes mesmos autores (ibidem, 140) referem que “*(...) a tecnologia do inquérito por questionário é bastante fiável desde que se respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos quanto à sua concepção, selecção dos inquiridos e administração no terreno*”.

Neste âmbito, o questionário é elaborado a partir de diversas fases descritas por Almeida e Pinto (1990, 104-105) designadamente:

1- Planeamento do questionário, referente à definição dos objectivos, das hipóteses e conceptualização dos conceitos e delimitação do campo de estudo.

2- Preparação do instrumento de recolha de dados, em que se elabora o questionário, verificando se o tipo, a forma e a ordem das perguntas é adequada, através do pré-teste.

3- Trabalho no terreno, isto é, é referente ao momento da distribuição e recolha dos questionários na sua forma definitiva.

4- Análise dos resultados, referente à codificação das respostas a fim da informação ser tratada estatisticamente e elaboradas as conclusões.

5- Apresentação dos resultados, que se baseia na composição do relatório do questionário.

4.2.2.1. Procedimentos

a) Pré- questionário

Para se iniciar a primeira fase do questionário foi necessário percorrer um percurso de diversas etapas, nomeadamente a elaboração do guião e aplicação das entrevistas semidirectivas, de seguida foi aplicada a técnica de análise de conteúdo, de forma a se encontrarem temas comuns que representassem as variáveis mais importantes a estudar na nossa investigação. No entanto, ao longo destas etapas, fomos fazendo a revisão da literatura, bem como a análise da legislação, a fim de estarmos preparados para dar início à construção do nosso instrumento de pesquisa – inquérito por questionário.

A primeira etapa desta fase, antes de iniciarmos concretamente a elaboração do questionário, foi a análise e redefinição dos objectivos gerais e específicos, bem como das hipóteses e das variáveis definidas na Parte II, Capítulo 1 – Objecto de Investigação.

Na segunda etapa procedemos a algumas considerações relativas à formulação das questões, nomeadamente:

- Optámos por questões fechadas, que segundo Ghiglione e Matalon (2005, 115) se deve à standardização e uniformização igualada das respostas, em que o entrevistado escolhe a resposta que mais lhe convier dentro de uma lista preestabelecida de respostas possíveis. Estas questões foram realizadas a partir da análise de conteúdo das respostas das entrevistas, da revisão da literatura e ainda tendo como base outros questionários, nomeadamente de Loureiro (2000). (Anexo VIII)

- Em relação ao tipo de questões, ou seja, no que concerne ao conteúdo das questões, considerámos na primeira parte, questões de identificação do inquirido (questões 1,2,3,4,5,6,7,8,9) e ao longo do questionário, optámos pelas questões destinadas a averiguar as opiniões e acções dos mesmos, pelo que tivemos de ter diversos cuidados na

sua formulação, indicados por Carmo e Ferreira (1998, 139-142) e Ghiglione e Matalon (2005, 139-144), designadamente: elaborar questões com uma estrutura lógica, evidenciando a simplicidade, clareza e objectividade, para que não haja necessidade de explicações extras, a fim de não se tornem ambíguas; não introduzir duas ideias numa mesma questão; evitar uso de termos vagos como “frequentemente”, “raramente”, entre outros; não introduzir juízos de valor; evitar que a resposta possa ser dada por diversas razões; em questões com respostas de escolha múltipla devem-se redigir de modo a que cubram o maior leque possível de posições; também, o seu número deve ser reduzido o quanto baste e abranger todos os pontos que queremos questionar.

No âmbito do tipo de resposta, considerámos formular no nosso questionário com três tipos de respostas:

1- Perguntas que permitem respostas de escolha múltipla, tendo sido considerado como última opção de resposta a alínea “Outra. Qual?”, que segundo Ghiglione e Matalon (2005, 118) se traduz numa forma de se reduzir a possibilidade de enviesamento, por serem questões fechadas, permitindo assim respeitar o pensamento de cada pessoa inquirida (questões 10, 11, 12, 13, 14, 15; 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30);

2- Itens que expressam uma afirmação em que existe a hipótese da escolha de cinco possibilidades de resposta, numa escala de 1 a 5 (1- Discordo totalmente, 2-Discordo Parcialmente, 3-Sem opinião, 4-Concordo Parcialmente, 5-Concordo Totalmente) – Escala de Likert (questão 17, composta por 17 itens);

3- Resposta sobre avaliação com uma escala numerada de 1 a 5 (1-Má, 2-Medíocre; 3- Média; 4- Boa e 5- Muito Boa) – Escala de Avaliação (questão 19);

A nível do tipo de instrução para questões fechadas, optámos por empregar dois tipos de instruções: em dezasseis questões (10,11,12,14,15,16,20,21,23,25,26,27,28,30,31,32) que permitem respostas de escolha múltipla colocámos a instrução “Assinale com um X apenas as 3 respostas mais importantes”; nas restantes questões colocámos “Assinale com um X a sua resposta”, com uma variação diferente para a questão 17, relativa à Escala de Likert e para a questão 19, relativa à Escala de Avaliação.

O tipo de escala de medida ficou determinado, após a definição do tipo de respostas, no primeiro caso relativo às respostas de escolha múltipla considerámos a escala nominal, que obedece a uma série de características, que segundo Hill e Hill (2005, 106) “*consiste num conjunto de categorias de resposta qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas*”, cujos dados aparecem em forma de frequências e percentagens,

sendo as técnicas não-paramétricas as mais adequadas em termos de análises estatísticas. Relativamente aos outros dois tipos de respostas, considerámos a escala ordinal, que segundo Hill e Hill (2005, 108) admite “*uma ordenação numérica das suas categorias, ou seja, das respostas alternativas, estabelecendo uma relação de ordem entre elas*”. Em relação à resposta de avaliação – Escala de Avaliação utilizámos os métodos paramétricos.

b) Organização do Pré-questionário

O presente pré-questionário foi constituído por três partes, organizadas da seguinte forma:

- Na primeira, optámos por introduzir na parte superior da primeira página do pré-questionário, dentro de um rectângulo, a apresentação do investigador e do tema, explicando aos inquiridos o que se pretendia com o estudo e solicitando que preenchessem o questionário, garantindo a confidencialidade e o anonimato e agradecendo a colaboração e participação dos inquiridos no estudo.

- A segunda é referente à identificação dos inquiridos, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, e é composta por nove questões fechadas, solicitando-se aos inquiridos que assinalem com um X o seu sexo, idade, habilitação académica, situação profissional, profissionalização, tempo de serviço, anos de experiência como Director de Turma, o Ciclo em que desempenha as funções de Director de Turma e se frequenta acções de formação específicas sobre o cargo de Director de Turma. Cada pergunta é composta por diversas alternativas de resposta, nomeadamente: na variável sexo, existem duas opções: o masculino e o feminino; a variável idade é composta por quatro opções: 20-29anos, 30-39anos, 40-49anos, mais de 50anos; a variável habilitação académica é composta por cinco opções: bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento e outra; a situação profissional é composta por cinco opções: efectivo – QE, efectivo – QZP, provisório, contratado e outra; a profissionalização é composta por duas opções: profissionalizado e não profissionalizado; o tempo de serviço é composto por seis opções: 0-4anos, 5-9anos, 10-14anos, 15-19anos, 20-24anos e mais de 25anos; anos de experiência como Director de Turma é composto por quatro opções: 1-2anos, 3-5anos, 6-10anos e mais de 10 anos; o ciclo é composto por duas opções: 2ºciclo e 3ºciclo e por ultimo, a frequência de acções de formação que é composta por duas opções: sim e não.

- A terceira é referente à obtenção de informações sobre a opinião dos inquiridos sobre: as funções do cargo de Director de Turma; as dificuldades no desempenho do cargo; a frequência da comunicação entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação, bem como os motivos que traduzem essa comunicação e os factores que a condicionam; a relação entre a Família e a Escola; o Projecto Educativo de Turma; a área não disciplinar – Formação Cívica; a actuação do Conselho de Turma Disciplinar; a relação entre o Director de Turma e os Alunos face a situações de indisciplina, interrelacionando-se com o Encarregado de Educação. Esta terceira parte é constituída por 23 questões, sendo a maioria das perguntas composta por várias alternativas de resposta, onde os inquiridos devem assinalar com um ou três X as que consideram mais importantes, consoante a instrução da questão, já explicada anteriormente. Este tipo de questões, independente da nossa posição, acaba por fornecer aos inquiridos um quadro de referência que pode ou não ser o seu, lembrando-o de outros aspectos da temática que talvez não tivessem pensado espontaneamente, podendo-se tornar uma vantagem ou um inconveniente para o estudo (Ghiglione e Matalon, 2005, 118). No entanto, considerámos que talvez não corramos esse risco, devido à construção do questionário estar baseada na referência da própria amostra de população da nossa investigação, à qual aplicámos as entrevistas e recolhemos informações sobre a sua opinião. Relativamente à questão 17, que é composta pela escala de Likert, tendo 17 itens, onde os inquiridos devem assinalar com um X a opção que representa a sua convicção. Ao elaborarmos estes itens tivemos algum cuidado no seu tratamento, nomeadamente que as frases fossem simples, claras e que transmitissem apenas uma ideia, procurando-se evitar termos que pudessem enviesá-las. Destes itens formulámos 4 itens na negativa e 13 na positiva, que foram distribuídos aleatoriamente (Anexo IX). Ainda nesta terceira parte, importa referir que a maioria das questões não estão sequenciadas por temas de forma a evitar que as respostas sejam enviesadas, visto tratarem-se de questões de opinião, no entanto procurámos garantir uma articulação de ideias adequada e uma coerência no conteúdo. (Ghiglione Matalon, 2005, 113)

Neste âmbito, apresentamos a correspondência entre as categorias resultantes da análise de conteúdo das entrevistas semidirectivas, com as hipóteses do nosso estudo, que partiram dos objectivos específicos e as questões que formulámos para o pré-questionário:

- Para a Categoria 3 – **O Papel do Professor no Cargo de Director de Turma** e a Categoria 5 – **As dificuldades sentidas pelo Director de Turma**, com a Hipótese a) *O tipo de escola tem influência no papel do Director de Turma*, realizámos as questões 10, 11 e 12.
- Para a Categoria 4 – **O Director de Turma e o Projecto Curricular de Turma**, com a Hipótese b) *O tipo de escola tem influência na elaboração do Projecto Curricular de Turma*, realizámos os itens 11, 13, 16 da questão 17 e as questões 18 e 19.
- Para a Categoria 6 – **A Dinâmica do Director de Turma na Gestão do Clima Disciplinar/ Indisciplinar** com três hipóteses: - Hipótese c) *O tipo de escola influencia o tipo de manifestações de indisciplina que ocorrem com mais frequência na turma*, realizámos as questões 21 e 22; - Hipótese d) *O tipo de escola influencia as possíveis causas que propiciam situações de indisciplina*, efectuámos a questão 23; - Hipótese e) *O tipo de escola influencia a acção/ estratégias utilizadas pelo Director de Turma para combater a indisciplina*, realizámos as questões 24 e 25.
- Para a Categoria 7 – **A actuação do Conselho de Turma Disciplinar**, com a Hipótese f) *O tipo de escola tem influência na frequência com que actua o Conselho de Turma Disciplinar*, efectuámos na questão 17, os itens 5 e 6.
- Para a Categoria 8 – **A pedagogia do Director de Turma na Formação Cívica face à Prevenção/ Intervenção de Situações de Indisciplina**, com a Hipótese g) *O tipo de escola tem influência nas medidas/estratégias que possam ser trabalhadas na área não disciplinar – Formação Cívica para reduzir a indisciplina na turma*, realizámos a questão 17 com os itens 4, 7 e 15 e a questão 26.
- Para a Categoria 9 – **A Relação entre a Escola e a Família**, com três hipóteses: - Hipótese h) *O tipo de escola influencia as perspectivas do Directores de Turma face ao envolvimento da família na escola, de modo a contribuir para a diminuição da indisciplina*, realizámos a questão 17 com os seguintes itens: 1, 8, 9, 10, 12; - Hipótese i) *O tipo de escola tem influência nos possíveis benefícios que os alunos*

podem obter com o envolvimento parental na escola, efectuámos a questão 17 com os itens 3 e 14; - Hipótese j) *O tipo de escola tem influência nos factores que condicionam o envolvimento parental na escola*, realizámos a questão 16 e o item 17 da questão 17.

- Para a Categoria 10 – **A Gestão Relacional do Director de Turma face à Família na Prevenção/ Intervenção da Indisciplina na Escola**, com quatro hipóteses: - Hipótese k) *O tipo de escola tem influência na frequência com que os Encarregados de Educação comparecem na escola*, realizámos as questões 13, 14 e 15; - Hipótese l) *O tipo de escola influencia a interacção entre o Director de Turma, o Encarregado de Educação e o Aluno*, elaborámos as questões 27, 28, 29, 30; - Hipótese m) *O tipo de escola influencia as estratégias que o Director de Turma opta para o envolvimento parental*, realizámos o item 2 da questão 17 e a questão 31; - Hipótese n) *O tipo de escola influencia as medidas de cooperação a implementar na parceria Escola/Família, de modo a combater a indisciplina*, realizamos a questão 32.

Apresentamos no próximo quadro, de forma sucinta, a correspondência entre as categorias resultantes da análise de conteúdo das entrevistas semidirectivas, com as hipóteses do nosso estudo e as respectivas questões do questionário.

Quadro 12 – Correspondência entre as categorias, as hipóteses e as questões do pré-questionário

Categorias da Análise de Conteúdo	Relação entre a variável independente – Tipo de Escola (Alfa e Beta) e as variáveis dependentes	Questões do Pré-questionário
3 e 5	a) O tipo de escola tem influência no papel do Director de Turma.	10; 11; 12
4	b) O tipo de escola tem influência na elaboração do Projecto Curricular de Turma.	17.11; 17.13; 17.16; 18; 19
6	c) O tipo de escola influencia o tipo de manifestações de indisciplina que ocorrem com mais frequência na turma.	21; 22
6	d) O tipo de escola influencia as possíveis causas que propiciam situações de indisciplina.	23
6	e) O tipo de escola influencia a acção/estratégias utilizadas pelo Director de Turma para combater a indisciplina.	24; 25
7	f) O tipo de escola tem influência na frequência com que actua o Conselho de Turma Disciplinar	17.5; 17.6
8	g) O tipo de escola tem influência nas medidas/estratégias que possam ser trabalhadas na área não disciplinar - Formação Cívica para reduzir a indisciplina na turma.	17.4; 17.7; 17.15; 26
9	h) O tipo de escola influencia as perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento da família na escola, de modo a contribuir para a diminuição da indisciplina.	17.1;17.8; 17.9; 17.10; 17.12
9	i) O tipo de escola tem influência nos possíveis benefícios que os alunos podem obter com o envolvimento parental na escola.	17.3; 17.14
9	j) O tipo de escola tem influência nos factores que condicionam o envolvimento parental na escola.	16; 17.17
10	k) O tipo de escola tem influência na frequência com que os Encarregados de Educação comparecem na escola.	13; 14; 15
10	l) O tipo de escola influencia a interacção entre o Director de Turma, o Encarregado de Educação e o Aluno.	27; 28; 29,30
10	m) O tipo de escola influencia as estratégias que o Director de Turma opta para o envolvimento parental.	17.2; 31
10	n) O tipo de escola influencia as medidas de cooperação a implementar na parceria Escola/Família, de modo a combater a indisciplina.	32

É de realçar que todas estas questões apresentadas na terceira parte se relacionam com a questão 18, que nos indica o nível socioeconómico e cultural do agregado familiar das turmas de que são Directores de Turma os nossos inquiridos, que no seu conjunto de respostas nos indica o tipo de escola.

4.2.2.2. Aplicação do Pré-questionário

Após o termino do pré-questionário, procedemos a uma nova etapa do nosso trabalho, a aplicação do pré-questionário, com o intuito de averiguarmos até que ponto estava adequado ao que pretendíamos para o nosso estudo, e nesse sentido Ghioglione e Matalon (2005, 154) refere que é *“necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador”*, também Cicourel (citado por Foddy, 2002, 10) *“defende a necessidade de realizar o pré-teste como forma de assegurar que os inquiridos entendem as perguntas que são feitas e que as opções de respostas previstas recobrem adequadamente o que eles pensam”* e *“muitas sugestões têm surgido no sentido de otimizar este canal de informação, permitindo melhorar os questionários”*(Foddy, 2002, 204). Neste sentido, o pré – teste serviu para a testagem de aspectos como: se todas as questões foram compreendidas e da mesma forma por todos; se existiam questões difíceis de ser respondidas; se a lista de respostas a cada questão fechada cobria todas as respostas possíveis/ mais pertinentes; se faltava explorar algum aspecto essencial para o estudo; se existiam questões inúteis; e finalmente, se o questionário no seu todo se revelava interessante e pertinente (Ghioglione e Matalon, 2005, 156). De forma a verificarmos estes aspectos do questionário, em primeiro lugar apresentámo-lo a quatro peritos: uma Professora Doutoranda em Estatística, uma Professora Doutoranda em Ciências da Educação e duas Directoras de Turma para o analisarem em termos de estrutura, linguagem, pertinência e também estatisticamente, peritos que nos aconselharam a realizar algumas reformulações de forma a melhorá-lo. De seguida, contactámos então uma das Coordenadoras dos Directores de Turma que havia participado na entrevista, visto já ter sido feito o pedido ao Conselho Executivo na carta que enviámos quando solicitámos a autorização para a entrevista. Assim, explicitámos à Coordenadora dos Directores de Turma o objectivo do pré-teste, bem como a sua importância, solicitando-lhe a colaboração para a sua aplicação aos Directores de Turma daquela escola, que se encontrava dentro da Área

Metropolitana de Lisboa, área destinada para a realização do nosso estudo, aplicando-se assim a uma amostra representativa da população alvo. Conjuntamente com o pré-questionário foi agregado na parte da frente, uma carta referente à apresentação do investigador e do tema, esclarecendo os inquiridos sobre o que se pretendia, informando que, para além de preencherem o questionário, o poderiam analisar e registar as anotações, correcções ou até sugestões, garantindo também a confidencialidade e o anonimato e agradecendo a colaboração e participação dos inquiridos. Neste sentido, colocámos uma folha no final do pré-questionário, onde formulámos uma questão aberta, solicitando aos inquiridos que indicassem comentários/ sugestões que considerassem pertinentes, a fim de melhorar o questionário. (Anexo VI)

A aplicação do pré-questionário deu-se no início do mês de Maio de 2006, tendo sido distribuídos 25 questionários aos Directores de Turma, dos quais foram preenchidos e devolvidos 22 (88%). Após a recolha dos pré-questionários, procedemos à sua análise, que nos conduziu a algumas alterações, de forma a torná-lo definitivo.

4.2.2.3. Análise do Pré-questionário

No que concerne à análise do pré-questionário, distinguimo-la em duas vertentes, a primeira é referente à caracterização da amostra da população (em que analisámos de forma abreviada os dados pessoais dos inquiridos) e a segunda descreve a reformulação do pré-questionário, nomeadamente as alterações realizadas e a sua justificação.

Relativamente à análise dos dados pessoais dos 22 inquiridos, Directores de Turma, apurámos que 90,9% são do sexo feminino, e 9,1% são do masculino. A idade varia entre 20 e mais de 50 anos, destacando-se com maior percentagem o escalão dos 30 a 39 anos com 68,2%, seguindo-se o escalão dos mais de 50 anos com 18,2%, o escalão dos 40 a 49 anos com 9,1% e por último o escalão dos 20 a 29 anos com 4,5%. Em relação à habilitação académica, com a maior percentagem sobressaiu a licenciatura com 90,9%, seguindo-se o bacharelato e outra com 4,5%. Relativamente à situação profissional, 50% dos inquiridos é efectivo no quadro de escola, 36,4% é efectivo no quadro de zona pedagógica e 13,6% é contratado, sendo que todos são profissionalizados (100%). O tempo de serviço varia entre os 0 e os mais de 25 anos, destacando-se o escalão dos 4 a 9 anos com 45,5%, seguindo-se os escalões: dos 10 a 14 anos com 22,7%, mais de 25 anos

com 13,6%, dos 20 a 24 anos com 9,1 e por últimos os escalões dos 0 a 4 anos e dos 15 a 19 anos, ambas com 4,5%. No que diz respeito aos anos de experiência como Director de Turma, cujos escalões varia entre o 1 e os mais de 10 anos, constatámos que 40,9% dos inquiridos está no escalão dos 3 a 5 anos, seguindo-se o escalão dos mais de 10 anos com 31,8%, e por último, os escalões do 1 a 2 anos e dos 6 a 10 anos, ambas com 13,6%. Dos Directores de Turma inquiridos, 63,6% pertencem ao 2ºciclo e 36,4% pertencem ao 3ºciclo. Verificámos também que 68,2% dos inquiridos nunca assistiram a acções de formação específica sobre a direcção de turma, tendo apenas assistido 38% dos Directores de Turma que participaram neste inquérito.

Deste modo verificámos que a amostra é pouco heterogénea, constituída na sua maioria por indivíduos do sexo feminino, cujas idades variam entre os trinta e os trinta e nove anos, todos com o grau de licenciatura e com a profissionalização. Metade da amostra é efectiva no quadro de escola, seguindo-se uma percentagem (36,4%) efectiva no quadro de zona pedagógica. Quase metade da amostra apresenta-se no escalão dos quatro a nove anos de tempo de serviço, situando-se no escalão dos três a cinco anos de experiência como Director de Turma, seguindo-se o escalão dos mais de dez anos de experiência. Também, mais de metade dos inquiridos pertence ao segundo ciclo e, na sua maioria, nunca frequentaram acções de formação sobre a direcção de turma.

De seguida, apresentámos as alterações efectuadas após uma análise das respostas dos pré-questionários, sendo de salientar que a maioria destas alterações foram motivadas pelas sugestões e comentários mais proeminentes dos inquiridos, de forma a tornar o questionário mais inteligível, interessante e completo, a nível da apresentação, linguagem e conteúdo.

Assim, para todas as questões onde surgia o termo Director de Turma, acrescentámos um (a) ao Director, ficando Director(a), sendo a alternativa feminina. Quanto à questão 5, relativa à Profissionalização, esta foi retirada do pré-questionário por ser uma variável pouco significativa, visto que hoje em dia a maioria dos professores e especialmente os que são escolhidos para Directores de Turma são profissionalizados, revelando-se isso mesmo na análise do pré-questionário, em que todos os inquiridos eram profissionalizados, o que vai de encontro ao que diz a Portaria nº921/92 e o Decreto Regular nº10/99 de 21 de Julho que deve ser escolhido “preferencialmente, um docente profissionalizado”. Neste sentido, também analisámos uma dissertação de Henriques (2005, 98), onde constatámos que todos os inquiridos, Directores de Turma, eram profissionalizados, e para além disso observámos alguns grupos que constam nas listas

de graduação do concurso de colocação de professores de 2006, e verificámos que só um número reduzido de professores de cada grupo, do 2º e 3º ciclos é que não é profissionalizado, num vasto leque de professores. Nas questões 11 e 12 colocámos o termo “execução” detrás de “funções/ tarefas administrativas” e retirámos os exemplos que estavam a seguir. Na questão 14 alterámos a instrução do número de respostas possíveis, passando de “Assinale com um X a sua resposta” para “Assinale com um X as três respostas mais frequentes”, pelo facto da maioria dos inquiridos dar três e quatro respostas, como havia diversas alternativas de resposta e assim ainda acrescentámos mais duas: “Carta (normal)” e “Telemóvel do Professor”, que considerámos pertinentes, visto serem referidas nas sugestões dos inquiridos. Nas questões 25.2 e 25.5 houve uma junção das duas por considerarmos serem similares, também houve uma reformulação nas questões 25.6 e 25.7, agregando-as.

As questões mencionadas a seguir foram reformuladas de forma a torná-las mais claras, rigorosas e objectivas que as versões anteriores: na questão 16.8, onde se lê “(...) para o maior envolvimento (...)” altera para “(...) para promover um maior envolvimento”; a questão 17.6, onde se lê “(...) aplicação da Lei nº30/2002 (...)” altera para “(...) possível aplicação da suspensão até 5 dias pelo Conselho Executivo (...)”, visto que houve um número de pessoas que colocou “sem opinião”; questão 17.7, onde se lê a palavra “deve” altera para “pode”, visto ser uma possibilidade de participação e não uma obrigatoriedade prevista na lei; na questão 17.16, onde se lê “(...) deve intervir na (...)” altera para “(...) deve ter uma intervenção mais participativa na (...)”; questão 23.19, onde se lê “respeito” altera para “sensibilidade/ compreensão”, visto apresentar uma conotação negativa com relação ao professor; na questão 25.8, onde se lê “acordos” altera para “contratos comportamentais”, sendo a definição mais correcta; a questão 26.9, onde se lê “Evitar repreender o aluno quando este tem atitudes menos próprias dentro da sala de aula, desde que não esteja a perturbar os colegas” altera para “Evitar excesso de repreensões” de forma a reduzir o seu tamanho; a questão 26.12, onde se lê “Planificar antecipadamente (...)” altera para “Aclarar as (...)”; a questão 27.1, onde se lê “mãe/pai” altera para “E. Educação”; a questão 28.2, onde se lê “Não sabem o que hão-de fazer” altera para “Mostram-se incapacitados para agir face à situação”; questão 28.5, onde se lê “aborrecidos” altera para “constrangidos”; a questão 29 foi remodelada e transitou para a questão 17, item 18, de forma a podermos reduzir um pouco o questionário; a questão 32.8, onde se lê “semanal” altera para “periódica”, fazendo mais sentido no contexto onde está inserida.

As questões que apresentámos, de seguida, foram acrescentadas de forma a enriquecer o leque de alternativas apresentadas nas questões fechadas: na questão 3 – “Pós-graduação”; na questão 21 – “Ambas”; na questão 25 – “Utilizar o sistema de créditos como reforço de um comportamento positivo”; na questão 26 – “Explicitar convenientemente os Direitos e os Deveres dos Alunos”, “Compensar as actividades menos atractivas com actividades mais atractivas”, “Promover um ambiente de empatia na sala de aula”; na questão 27 – “Melhoram o comportamento”; na questão 28 – “Demonstram vontade em resolver o problema”.

4.2.2.4. Questionário Definitivo

Após a reformulação do questionário, houve a necessidade de reestruturar a numeração das questões e respectivos itens, como poderemos observar nos quadros 13 e 14:

Quadro 13 (I e II) – Correspondência entre a numeração das questões do pré-questionário com a do questionário definitivo.

I

Pré-Q.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Quest.	1	2	3	4	a)	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	17

II

Pré-Q.	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
Quest.	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	b)	29	30	---

Legenda:

- a) A questão relativa à variável – Profissionalização foi retirada, como já explicamos anteriormente.
- b) A questão relativa ao resultado da comunicação da ocorrência de situações de indisciplina foi alterada para o item 18, da questão 16 do questionário definitivo.

Quadro 14 (III e IV) – Correspondência entre a numeração dos itens da questão número dezassete do pré-questionário com os do questionário definitivo.

III

Pré-Q.	17.1	17.2	17.3	17.4	17.5	17.6	17.7	17.8	17.9
Quest.	16.1	16.2	16.3	16.4	16.5	16.6	16.7	16.8	16.9

IV

Pré-Q.	17.10	17.11	17.12	17.13	17.14	17.15	17.16	17.17	Q.29
Quest.	16.10	16.11	16.12	16.13	16.14	16.15	16.16	16.17	16.18

Sintetizando então a reestruturação do questionário, podemos referir que: na parte da identificação do inquirido foi retirada uma questão, referente à variável “profissionalização”; na questão 17, que alterámos para a 16, introduzimos mais um item, substituindo a questão 29, de forma a pudermos reduzir ligeiramente o questionário definitivo (Anexo VII) que ficou com 30 questões e 18 itens, em substituição das 32 questões e 17 itens presentes no pré-questionário.

No que concerne à relação existente entre as categorias, às hipóteses e as questões e itens da questão 16, descrita aquando a organização do pré-questionário, podemos observar o resumo das alterações efectuadas, no quadro seguinte.

Quadro 15 – Relação entre as Categorias, as Hipóteses e as Questões e Itens do Questionário

Categorias da Análise de Conteúdo	Relação entre a variável – Tipo de Escola e as variáveis dependentes	Questões e Itens do Questionário
3 e 5	a) O tipo de escola tem influência no papel do Director de Turma.	9, 10; 11
4	b) O tipo de escola tem influência na elaboração do Projecto Curricular de Turma.	16.11; 16.13, 16.16; 18; 19
6	c) O tipo de escola influencia o tipo de manifestações de indisciplina que ocorrem com mais frequência na turma.	20; 21
6	d) O tipo de escola influencia as possíveis causas que propiciam situações de indisciplina.	22
6	e) O tipo de escola influencia a acção/ estratégias utilizadas pelo Director de Turma para combater a indisciplina.	23; 24
7	f) O tipo de escola tem influência na frequência com que actua o Conselho de Turma Disciplinar	16.5; 16.6
8	g) O tipo de escola tem influência nas medidas/estratégias que possam ser trabalhadas na área não disciplinar – Formação Cívica para reduzir a indisciplina na turma.	16.4; 16.7; 16.15; 25
9	h) O tipo de escola influencia as perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento da família na escola, de modo a contribuir para a diminuição da indisciplina.	16.1;16.8; 16.9; 16.10; 16.12
9	i) O tipo de escola tem influência nos possíveis benefícios que os alunos podem obter com o envolvimento parental na escola.	16.3; 16.14
9	j) O tipo de escola tem influência nos factores que condicionam o envolvimento parental na escola.	15; 16.17
10	k) O tipo de escola tem influência na frequência com que os Encarregados de Educação comparecem na escola.	12; 13; 14
10	l) O tipo de escola influencia a interacção entre o Director de Turma, o Encarregado de Educação e o Aluno.	16.18, 26; 27; 28
10	m) O tipo de escola influencia as estratégias que o Director de Turma opta para o envolvimento parental.	16.2; 29
10	n) O tipo de escola influencia as medidas de cooperação a implementar na parceria Escola/Família, de modo a combater a indisciplina.	30

4.2.2.5- Aplicação do Questionário Definitivo

O procedimento da aplicação do questionário iniciou-se com uma carta (Anexo XI) a solicitar a aplicação do questionário. De seguida, houve um encontro pessoal com os Conselhos Executivos de ambas as escolas, onde foi explicada a nossa intenção e a nossa investigação, assegurando tanto o anonimato dos inquiridos como da instituição, os quais acederam ao nosso pedido. Depois conversámos com as Coordenadoras dos Directores de Turma que se disponibilizaram a coordenar o processo da entrega e recolha dos questionários.

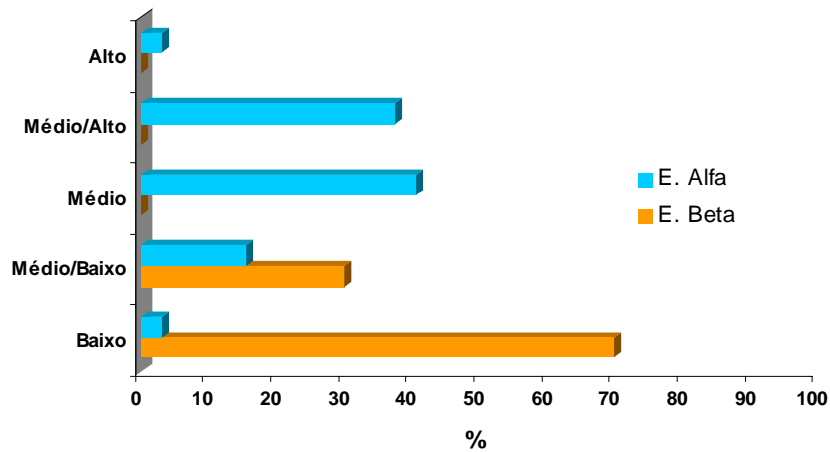
Assim, o questionário foi aplicado entre 24 de Maio e 9 de Junho de 2006, tendo sido recolhido no início da semana seguinte, procurando assim dar tempo suficiente para que os inquiridos pudessem responder, visto o questionário ser extenso. Durante este processo, mais precisamente no dia 2 de Junho, voltamos às duas escolas para nos informarmos de como estava a decorrer o preenchimento e a entrega dos questionários, e deparámo-nos com cerca de metade dos inquéritos preenchidos e entregues, pelo que voltámos a pedir encarecidamente às Coordenadoras que apelassem aos Directores de Turma para o seu preenchimento. Acordámos então em regressar às escolas para ir buscar os inquéritos na semana de 12 de Junho. A amostra da população-alvo da investigação foi constituída pelos Directores de Turma do 2º e 3º ciclos de duas escolas de tipologias diferentes a nível socioeconómico e cultural, situadas na Área Metropolitana de Lisboa.

No âmbito da aplicabilidade do questionário, considerámos ser pertinente referir que os seus objectivos têm em conta os objectivos gerais e específicos e as hipóteses da investigação.

4.2.2.6. Caracterização da Amostra

A) Caracterização das Escolas

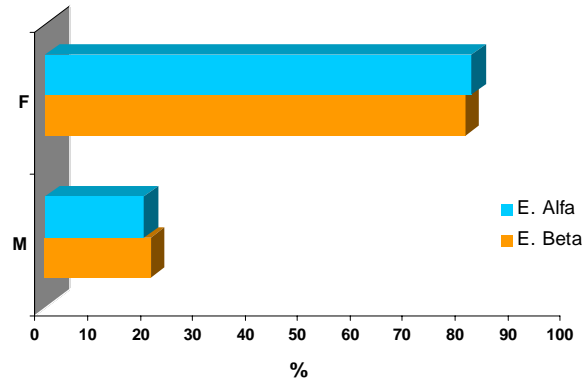
Gráfico 1 – Percentagem de inquiridos segundo o Nível Socioeconómico e Cultural do Agregado Familiar da Escola Alfa e Beta



Relativamente aos valores percentuais entre os níveis socioeconómico e cultural dos agregados familiares dos alunos das duas escolas em estudo, verificámos uma diferença acentuada nas escolas, nomeadamente na escola Alfa, cerca de 78% dos agregados familiares situam-se nos níveis socioeconómicos e culturais Médio e Médio/Alto, e na escola Beta situam-se entre o Médio/Baixo, e o Baixo, representando este último, 70% dos agregados familiares.

B) Caracterização dos Inquiridos

Gráfico 2 – Percentagem de inquiridos por sexo



Relativamente ao sexo dos inquiridos de ambas as escolas, verificámos não existe diferença significativa, predominando acentuadamente o sexo feminino, com 80%.

Gráfico 3 – Percentagem de inquiridos por escalões etários

Erro! Ligação inválida.

Em relação à idade dos inquiridos, verificámos diferenças significativas, na escola Alfa, 81,25% situa-se nos dois últimos escalões, dos 40 a 49 e mais de 50 anos, enquanto que na escola Beta, 60% situa-se nos dois escalões intermédios, dos 30 a 39 e dos 40 a 49 anos de idade.

Gráfico 4 – Percentagem de inquiridos consoante a habilitação académica

Erro! Ligação inválida.

Relativamente às habilitações académicas dos inquiridos verificámos que estão igualmente distribuídas em ambas as escolas, predominando o grau de licenciatura com uma elevada percentagem.

Gráfico 5 – Percentagem de inquiridos por situação profissional

Erro! Ligação inválida.

No que diz respeito à situação profissional dos inquiridos, verificámos que a maior percentagem é relativa à situação de efectivo de quadro de escola em ambas as escolas, sendo mais acentuada na escola Alfa com 72%. Neste ponto, verificámos que o que distingue as duas escolas é a elevada percentagem (30%) de inquiridos em situação de contrato na escola Beta.

Gráfico 6 – Percentagem de inquiridos por tempo de serviço

Erro! Ligação inválida.

Relativamente ao tempo de serviço, verificámos que este difere bastante nas duas escolas. Na escola Beta, verificámos que 62,5% dos inquiridos têm um tempo de serviço inferior a 9 anos, enquanto 75% dos Directores de Turma na escola Alfa têm tempo de serviço superior a 15 anos, e destes 37,5% já possuem mais de 25 anos de serviço.

Gráfico 7 – Percentagem de inquiridos por anos de experiência como Director de Turma

Erro! Ligação inválida.

Em relação ao tempo de experiência como Director de Turma, verificámos que este ponto confirma os dados do gráfico anterior, em que na escola Alfa, o tempo de serviço dos inquiridos é muito superior aos da escola Beta. Assim, a percentagem de inquiridos com experiência enquanto Directores de Turma, na escola Alfa é também, consideravelmente maior, com cerca de 65,6% inquiridos estão situados no escalão de mais de 10 anos de experiência, contra os 35% de inquiridos na escola Beta, inseridos no mesmo escalão. Verificámos ainda que na escola Beta, cerca de 50% dos inquiridos com experiência no cargo de Director de Turma estão situados nos escalões de 1 a 2 anos e de 3 a 5 anos, sendo uma diferença bastante expressiva em relação à escola Alfa.

Gráfico 8 – Percentagem de inquiridos por ciclo (2º/3ºCiclo)

Erro! Ligação inválida.

No que diz respeito ao ciclo em que os inquiridos leccionam, verificámos que na escola Alfa, pouco mais de metade lecciona no 3º ciclo e os restantes no 2º ciclo, havendo uma pequena diferença. Na escola Beta, verificámos que 65% dos inquiridos leccionam no 3ºciclo, e os restantes no 2ºciclo. Neste sentido, a maior percentagem de inquiridos que responderam ao inquérito leccionam no 3ºciclo.

Gráfico 9 – Percentagem de inquiridos por frequência de acções de formação específica para Directores de Turma

Erro! Ligação inválida.

Relativamente à frequência de acções de formação, constatámos que na escola Beta a maioria dos inquiridos (78,95 %) frequentaram acções de formação específica sobre a temática do cargo de Director de Turma. Na escola Alfa, pelo contrário, a maioria dos inquiridos (51,72%) não frequentaram acções de formação referentes à mesma temática.

4.2.2.7. Análise Estatística

A estatística é uma ciência que utiliza a teoria probabilística para explicar situações de eventos, estudos ou experiências, e neste sentido é um conjunto de técnicas e métodos de pesquisa que envolve o planeamento de experiências a serem realizadas, a recolha qualificada dos dados, a inferência, o processamento dos dados, a sua análise e a formulação das conclusões.

O desenvolvimento e o aperfeiçoamento das técnicas estatísticas para a obtenção e análise de dados permitem o controlo e o estudo adequado de fenómenos. Assim, a estatística tem por objectivo, fornecer métodos e técnicas para lidarmos, racionalmente, com situações de investigação.

E nesta perspectiva, os dados recolhidos através do inquérito por questionário são respostas pré-codificadas, que não têm sentido por si só, mas quando tratadas estatisticamente permitem a comparação de respostas globais de diversas categorias (Quivy e Campenhoudt, 192). Assim, a análise estatística pretende “*estabelecer, objectivamente, se os resultados obtidos*” nos inquéritos por questionário “*têm significância estatística, de acordo com os limites pré – estabelecidos*” (Castro e Iochida, 2001).

Neste sentido, para a análise dos dados que resultaram da aplicação do questionário à amostra da população-alvo, optámos por realizar um tratamento de dados estatísticos simples, com base no cálculo das frequências. A apresentação dos resultados foi elaborada através da representação gráfica, utilizando-se para esse efeito tabelas e gráficos de barras horizontais e verticais.

5. VALIDADE E FIDELIDADE

5.1. Validade

No que concerne à validade, esta depende em primeiro lugar da adequação e a pertinência do plano de investigação, a nível da natureza da problemática, dos objectivos gerais e específicos e das hipóteses formuladas, bem como do rigor dos procedimentos a nível dos instrumentos, da recolha de dados e da sua análise. Segundo Almeida e Freire (1997, 153) o conceito de validade significa *"em que medida os resultados no teste estão a medir aquilo que pretendem medir"*, incidindo, também, no facto de que o investigador também deve ter o conhecimento do que se está a medir, ou seja, importa primeiro saber o que se está a avaliar, para sabermos se o instrumento está adequado ao que pretendemos saber. Assim a validade traduz os resultados obtidos e não o instrumento em si mesmo. Neste sentido, relativamente ao instrumento, Colaço e Preto (citado por Rodrigues, 2001, 104) referem a existência de alguns tipos de validade, nomeadamente: validade do conceito, que se refere ao facto do instrumento medir o conceito teórico que se pretende que meça; validade de construção, referente à correlação das variáveis que se deveriam correlacionar; validade de conteúdo, referente à adequação de cada item com a característica que pretende medir; validade do item, referente à correlação entre a resposta do item e uma unidade de critério e, por último, validade de critério, referente à utilidade do que se está a medir.

Segundo Carmo e Ferreira (1998, 218) existem dois tipos de validade da investigação: a externa e a interna.

A validade externa diz respeito à generalização dos dados noutros contextos. Neste âmbito, e relativamente ao nosso estudo, a validade externa poderá estar condicionada, pelo facto da nossa população-alvo não ter sido seleccionada aleatoriamente, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados a outras situações que não sejam idênticas às características apresentadas pelas escolas que estudamos, estando em causa a representatividade da amostra. Face a isso, Merriam (1991, 177) recomenda que haja uma descrição rica do estudo e o conduzir a análise do caso em estudo, facto este que tem

vindo a ser realizado ao longo do desenvolvimento da metodologia: instrumentos, procedimentos e métodos de análise.

No que concerne à validade interna, segundo Carmo e Ferreira (1998, 218) é a “*correspondência entre os resultados e a realidade*”, ou seja, é necessário assegurarmos de que os resultados representem a realidade que se está a estudar, podendo esta validade ser assegurada da seguinte forma: pela “*triangulação – utilizando vários investigadores, várias fontes de dados ou diferentes métodos; verificando se os dados recolhidos estão de acordo com o que os participantes disseram ou fizeram e se a sua interpretação foi correctamente feita; observando o fenómeno em estudo durante um período longo ou realizando observações repetidas do mesmo; discutindo os resultados com outros investigadores; envolvendo os participantes em todas as fases da investigação.*”

O conceito de triangulação, segundo Flick (2005, 231), consiste na concertação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e tempo, e diversas perspectivas teóricas, no tratamento de um facto. Para Denzin (1989, citado por Flick, 2005, 231) a triangulação é “*a mais sólida estratégia de construção da teoria, considerando quatro tipos de triangulação diferentes: triangulação dos dados, referente ao uso de diversas fontes; triangulação do investigador, referente ao uso de diferentes entrevistadores ou observadores, com o intuito de minorar o enviesamento da personalidade do investigador, tratando-se assim de um paralelismo de influências dos diversos investigadores perante os resultados e a problemática em si; triangulação teórica, referente à abordagem da informação com várias perspectivas e hipóteses, de forma a incrementar as possibilidades de produção do conhecimento e por último, triangulação metodológica, cujo conceito se divide em dois subtipos: intra-método, referente ao uso de diversas sub-escalas para medir um item do questionário e inter-método, referente à combinação entre questionário e uma entrevista semi-estruturada.*

A validação interna que se aplica ao nosso estudo, passa pela triangulação metodológica – inter-método, pelo facto de utilizarmos o inquérito por entrevista, o documento – Regulamento Interno das Escolas e o inquérito por questionário.

Relativamente à validade dos instrumentos utilizados na pesquisa de campo, considerámos alguns dos aspectos, nomeadamente:

- Entrevista, um dos problemas que se coloca, é na realidade a análise de conteúdo da transcrição, a nível de todo o processo, desde o *corpus*, passando pela categorização até à quantificação. Neste sentido, Vala (in Silva e Pinto, 2003, 113) refere que se deve

assegurar da sua exaustividade e exclusividade. Também, considerámos que a análise de conteúdo será válida, quando a descrição que se dá sobre o conteúdo tem sentido para a nossa problemática, reproduzindo fielmente a veracidade dos factos (Carmo e Ferreira, 1998, 259).

- Questionário, a sua validade diz respeito ao que pretendíamos medir, ou seja, estava de acordo com os objectivos gerais e específicos que estipulámos para a investigação, assim como também com as hipóteses propostas. O questionário foi elaborado a partir da análise de conteúdo das entrevistas semidirectivas, bem como da leitura de documentação apropriada ao tema e análise de alguns questionários, tendo um especial, por referência (Anexo VIII). Após a sua elaboração, foi aplicado um pré-teste (pré-questionário) a uma pequena amostra da população, com a fim de garantir a sua inteligibilidade e clareza, procurando responder assim às questões colocadas por Ghiglione e Matalon (2005, 156) nomeadamente: se todas as questões foram compreendidas e da mesma forma por todos; se existiam questões difíceis de ser respondidas; se a lista de respostas a cada questão fechada cobria todas as respostas possíveis/ mais pertinentes; se faltava explorar algum aspecto essencial para o estudo; se existiam questões inúteis; e finalmente, se o questionário no seu todo se revelava interessante e pertinente, evidenciando-se aqui a validade de conteúdo. Com a aplicação do pré-teste pudemos recolher sugestões e comentários dos inquiridos de forma a se alterar alguns aspectos e assim melhorá-lo, tanto a nível do seu conteúdo como da sua organização. Assim, a nível da construção do questionário, procurámos seguir todos os procedimentos, desde a nossa apresentação, a explicação da problemática e o pedido de colaboração, entre outros aspectos até a organização das questões/ itens, as instruções adequadas, nomeadamente objectivas, claras e imparciais, até à sua aparência estética, pois considerámos ser isso um factor determinante para o seu preenchimento por parte dos inquiridos.

5.2. Fidelidade

A fidelidade está associada ao processo de codificação e, subsequentemente, ao seu codificador e ao instrumento em si (Ghioglione e Matalon, 2005, 195). Assim, Carmo e Ferreira (1998, 258) referem que a fidelidade está relacionada com o “*problema de garantir que diferentes codificadores cheguem a resultados idênticos (fidelidade inter-codificadores), e que um mesmo codificador ao longo do trabalho aplique de forma igual os critérios de codificação (fidelidade intra-codificador)*”.

No nosso estudo, procurámos realizar uma descrição pormenorizada e rigorosa de todos os factores relevantes a nível da metodologia e dos procedimentos, nomeadamente, na recolha de dados através da entrevista e do questionário, na análise de conteúdo e de estatística, a fim de podermos garantir a fiabilidade do nosso estudo.

PARTE III
– APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS –

Apresentação e Análise dos Dados

Os resultados que apresentamos pretendem dar respostas às hipóteses que previamente definimos na metodologia do estudo, através da análise dos dados dos questionários. De seguida, expomos a triangulação dos resultados dos instrumentos de investigação, nomeadamente dos resultados do inquérito por entrevista e do inquérito por questionário, com o intuito de afirmarmos com algum rigor até que ponto as perspectivas dos inquiridos se enquadram na realidade. Neste sentido, também introduzimos os resultados da análise de conteúdo do regulamento interno, a fim de complementar e atribuir mais consistência à validade dos resultados.

Na análise dos dados dos inquéritos por questionário, averiguamos a frequência de cada item, ou seja, observamos o número de vezes que os inquiridos escolheram cada opção de resposta para cada item, distinguindo as duas escolas pelas suas características específicas, sendo que a escola Alfa apresenta uma elevada percentagem de agregados familiares que se situam no nível socioeconómico e cultural médio e médio/alto, em oposição à escola Beta que apresenta um nível socioeconómico e cultural baixo (análise feita no ponto 4.2.2.6. A, na Metodologia do Estudo).

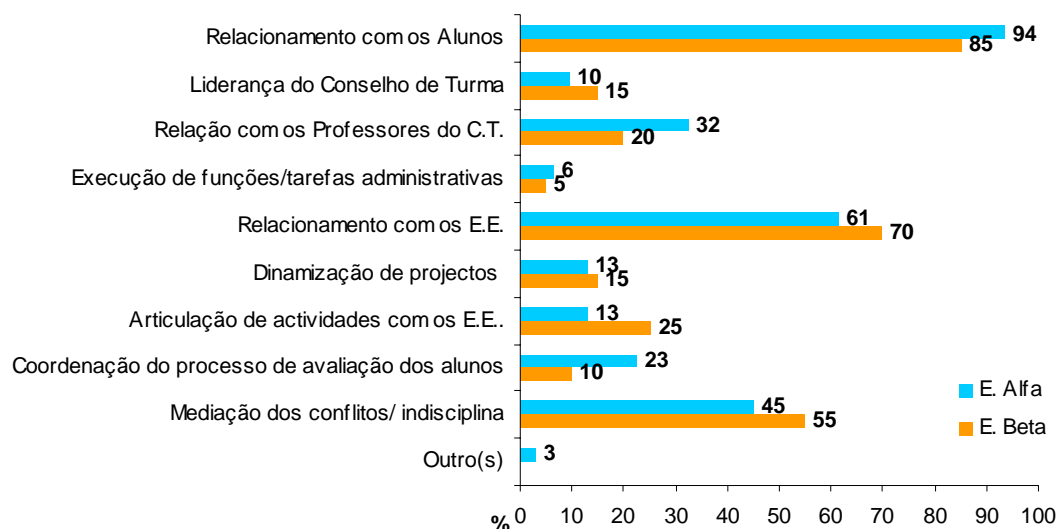
Optamos por apresentar os resultados dos dados do questionário em representação gráfica, encontrando-se as respectivas tabelas em anexo (anexo XV).

1. Hipótese a) – O tipo de escola tem influência no papel do Director de Turma

Na presente hipótese procurámos identificar se as escolas situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes têm influência no papel desempenhado pelos Directores de Turma. Neste sentido, analisámos as respostas das questões nove, dez e onze do inquérito por questionário.

O gráfico seguinte demonstra a frequência de cada item respeitante à importância das funções desempenhadas pelo Director de Turma, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questão 10).

Gráfico 10 – Percentagem de inquiridos segundo a importância das Funções do Director de Turma

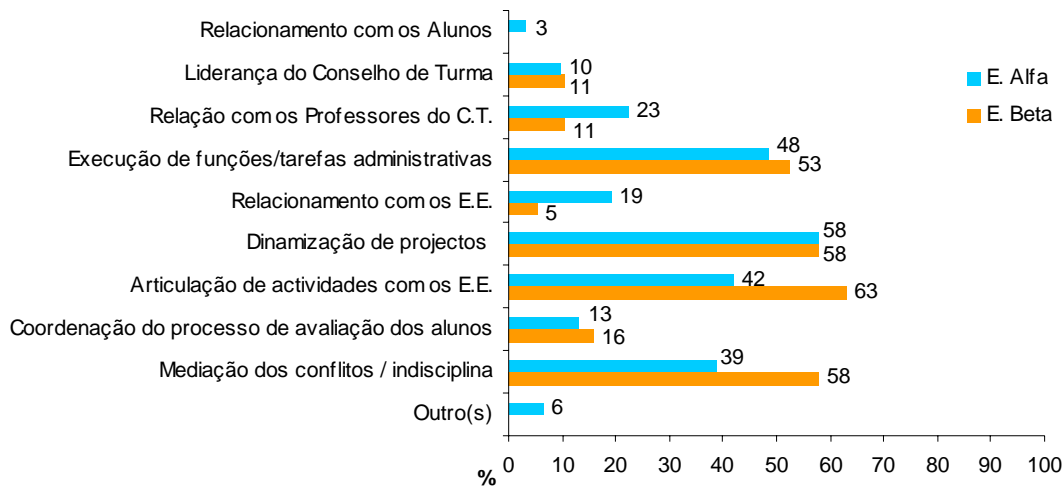


Pela leitura do gráfico é notório a percentagem de inquiridos de ambas as escolas que são consensuais relativamente às funções que destacam como as mais importantes para um bom desempenho do cargo de Director de Turma, realçando-se com maior percentagem o “*Relacionamento com os Alunos*”, com uma frequência de 94 % na escola Alfa e 85 % na escola Beta, seguindo-se o “*Relacionamento com os Encarregados de Educação*”, sendo mais elevada a percentagem na escola Beta (70%) que na escola Alfa (61%). O terceiro item com maior percentagem é a “*Mediação de conflitos e a resolução de questões de natureza disciplinar*”, destacando-se novamente a escola Beta com maior percentagem (55%) que a escola Alfa (45%).

O item que apresenta menor relevância é “*Execução de funções/ tarefas administrativas*”, apenas 6 % na escola Alfa e na escola Beta com cerca de 5%.

O gráfico seguinte faz referência à frequência de cada item respeitante às dificuldades sentidas no desempenho das funções do Director de Turma, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questão 11).

Gráfico 11 – Percentagem de inquiridos segundo as dificuldades sentidas pelo Director de Turma



Relativamente às dificuldades sentidas como Director de Turma, verificamos que na escola Beta, o item com a percentagem mais elevada (63%) é a “*Articulação de actividades da turma com os Encarregados de Educação promovendo a sua participação*”, ocupando esta actividade a segunda posição na escola Alfa, com cerca de 42%.

Outro ponto de maior divergência entre as escolas Alfa e Beta está relacionado com a “*Mediação dos conflitos e resolução de questões de natureza disciplinar*”, com uma diferença de cerca 19 % entre as respostas, sendo a escola Beta a que evidencia maior percentagem (58%).

Também constatamos um ponto em comum em ambas as escolas, nomeadamente o item “*Dinamização de projectos (Projecto Curricular de Turma, ...)*”, com 58%; em contrapartida destacamos com 19% as dificuldades de “*Relacionamento com os Encarregados de Educação*” na escola Alfa, versus a escola Beta com cerca de 5%.

O gráfico 12 indica a frequência de cada item respeitante às temáticas mais relevantes para desenvolver os conhecimentos a nível do cargo Director de Turma face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questão 9).

Gráfico 12 – Percentagem de inquiridos segundo as temáticas mais relevantes para o cargo de Director de Turma

Erro! Ligação inválida.

Em relação às temáticas mais relevantes para desenvolver os conhecimentos a nível do cargo de Director de Turma, podemos observar no gráfico as temáticas comuns em ambas escolas com percentagens mais elevadas, nomeadamente “*Educação para a Cidadania*”, “*Disciplina/ Indisciplina*” “*Relações interpessoais*”. Assim, constatamos que os inquiridos da escola Beta valorizam mais a temática *Disciplina/Indisciplina* (65%) do que na escola Alfa (56%).

Também as opiniões divergem na temática “*Estratégias de envolvimento da família*” com uma diferença acentuada, sendo que esta temática é mais valorizada na escola Beta (60%) que na escola Alfa (41%), e ainda, na temática “*Relações interpessoais*”, que se encontra na primeira posição (66%) na escola Alfa e terceira posição (50%) na escola Beta.

1.1. Síntese dos Resultados

Podemos referir que relativamente aos dados apresentados e comentados, no âmbito desta hipótese, que no global, os inquiridos de ambas as escolas apresentam a mesma perspectiva relativamente às funções desempenhadas pelos Directores de Turma, destacando-se o relacionamento com os alunos, pelo que não existem diferenças relevantes nas opiniões dos inquiridos. No entanto, ao implementar-se essas funções no dia a dia, surgem as dificuldades designadas pelos inquiridos, resultando daí divergências acentuadas entre as escolas, especialmente na articulação de actividades da turma com os Encarregados de Educação a fim de promover a sua participação, na mediação dos conflitos e na resolução de questões de natureza disciplinar, sendo estas mais sentidas na escola Beta do que na Alfa. É de salientar que as funções que os inquiridos consideram mais importantes, também são aquelas que no seu desempenho sentem menos dificuldades.

Verificamos também que as temáticas mais relevantes para o desempenho do cargo de Director de Turma vão ao encontro das dificuldades sentidas pelo Director de Turma, na medida em que as respostas dadas pelos inquiridos da escola Beta estão em sintonia

umas com as outras, evidenciando-se também divergências entre as escolas Alfa e Beta. Assim, perante esta perspectiva, podemos dizer que o tipo de escola, mais precisamente o meio socioeconómico e cultural onde esta se situa, influencia o papel do Director de Turma na escola.

1.2. Triangulação dos Dados da Hipótese a) – O tipo de escola tem influência no papel do Director de Turma

Ao analisarmos os resultados, constatamos que existe concordância nos resultados do questionário com os resultados da análise de conteúdo das entrevistas, nomeadamente:

- Categoria 3, o ” Papel do Professor no cargo de Director de Turma”, em que enquadrámos o relacionamento com os alunos e o relacionamento com os encarregados de educação, a mediação dos conflitos e a resolução de problemas disciplinares, pois todos os entrevistados focam pelo menos uma destas funções (ex. E.1.58; E.2.8/9; E.3.34/35; E.4.29; E.4.32/33; E.4.33; E.4. 35).

- Categoria 5, as “Dificuldades mais sentidas pelos Directores de Turma”, em que os resultados do questionário vão ao encontro dos indicadores desta categoria. Constatamos que em relação aos entrevistados, estes reforçam os resultados da escola Beta em relação aos da escola Alfa, nomeadamente no que diz respeito ao relacionamento com os encarregados de educação (ex. E.1.70; E.1.306; E. 4.18; E.2.11), à mediação de conflitos, à resolução de problemas disciplinares (ex. E.2.12/13; E.3.49/50; E.4.48/49) e à execução de funções/ tarefas administrativas (E.3.46/48).

Na análise de conteúdo do regulamento interno, surge-nos a primeira categoria que contempla as funções do Director de Turma, realçando indicadores em comum nas duas escolas, e indicadores diferentes. Assim nos comuns são mencionadas as competências do Director de Turma, vigentes na legislação. Relativamente aos indicadores diferentes, na escola Alfa, estão relacionados com a vertente da gestão, especialmente a do Conselho de Turma, enquanto que na escola Beta estão mais relacionados com os alunos e com a dinâmica da turma, apresentando também alguns aspectos administrativos.

2. Hipótese b) – O tipo de escola tem influência na elaboração do Projecto Curricular de Turma

Nesta hipótese procurámos identificar se o facto de as escolas estarem situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes têm influência no processo de elaboração do Projecto Curricular de Turma. Neste sentido, analisámos as respostas das questões: dezasseis ponto onze, dezasseis ponto treze, dezasseis ponto dezasseis, dezoito e dezanove, do inquérito por questionário.

De seguida apresentamos as tabelas referentes à frequência de cada item respeitante à elaboração do Projecto Curricular de Turma face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questão 16.11, 16.13 e 16.16).

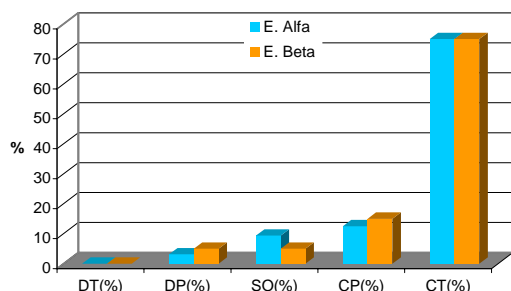
Tabela 1 – Percentagem de inquiridos relativamente ao Projecto Curricular de Turma²

Escola Alfa							
ITEM	DT(%)	DP(%)	SO(%)	CP(%)	CT(%)	Total Respostas	NR
16.11	0,0	3,1	9,4	12,5	75,0	100,0	0,0
16.13	6,3	0,0	3,1	40,6	50,0	100,0	0,0
16.16	9,4	21,9	15,6	37,5	12,5	96,9	3,1

Escola Beta							
ITEM	DT(%)	DP(%)	SO(%)	CP(%)	CT(%)	Total Respostas	NR
16.11	0,0	5,0	5,0	15,0	75,0	100,0	0,0
16.13	0,0	5,0	5,0	50,0	40,0	100,0	0,0
16.16	10,0	10,0	25,0	30,0	25,0	100,0	0,0

Gráfico 13, 14, 15 – Percentagem de inquiridos relativamente à elaboração do Projecto Curricular de Turma

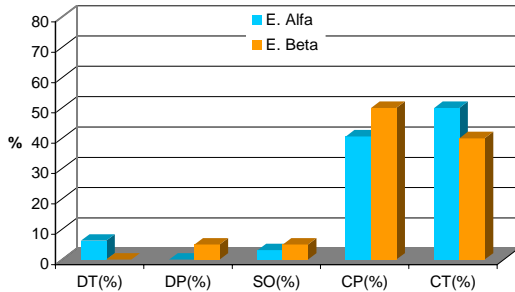
**Gráfico 13
Item 16.11**



Relativamente ao item 16.11, “O Projecto Curricular de Turma deve ser concebido, aprovado e avaliado por todos os elementos do Conselho de Turma”, em ambas as escolas a maioria dos inquiridos (75%) concorda totalmente com esta opinião.

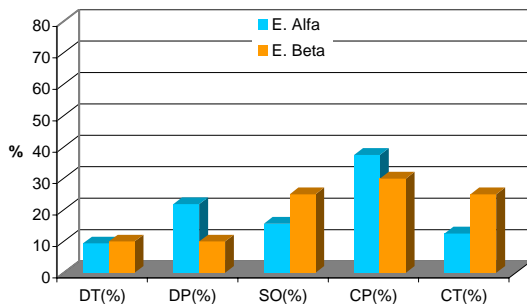
² Legenda das siglas: **DT** – Discordo Totalmente; **DP** – Discordo Parcialmente; **SO** – Sem Opinião; **CP** – Concordo Parcialmente; **CT** – Concordo Totalmente

Gráfico 14
Item 16.13



Em relação ao item 16.13, “*O Projecto Curricular de Turma deve apresentar medidas de prevenção/ intervenção, de forma a diminuir a indisciplina na turma*”, se considerarmos o “Concordo Parcialmente” juntamente com o “Concordo Totalmente”, em ambas as escolas os inquiridos responderam favoravelmente a esta opinião com uma percentagem de 90 %.

Gráfico 15
Item 16.16



No que concerne ao item 16.16, “*O Representante dos Encarregados de Educação deve ter uma intervenção mais participativa na elaboração do Projecto Curricular de Turma*”, verificamos que as opiniões dos inquiridos divergem em ambas as escolas. Assim, cerca de metade dos inquiridos de cada escola concorda com esta opinião, destacando-se com maior valorização a escola Beta (55%).

Também se registou um elevado número de inquiridos sem opinião, sendo maior a percentagem na escola Beta (25%) do que na escola Alfa (15,6%).

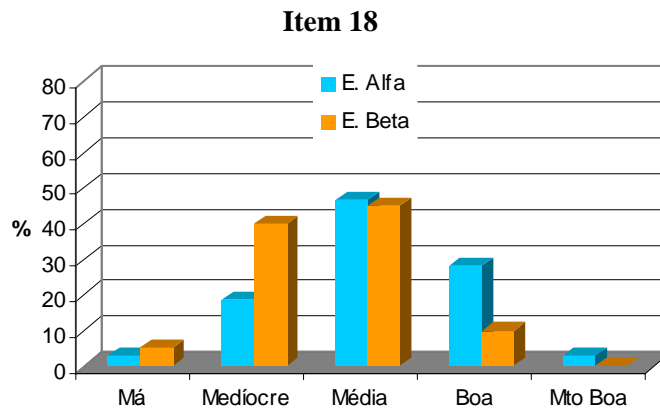
Ao analisarmos os gráficos com as respostas dos inquiridos de ambas as escolas, constatamos que existe uma opinião, em termos gerais, favorável à elaboração do Projecto Curricular de Turma.

A tabela seguinte indica a frequência do item respeitante à direcção de turma, caracterizando o nível disciplinar, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questão 18).

Tabela 2 – Percentagem de inquiridos relativamente ao nível disciplinar das turmas nas escolas Alfa e Beta

ITEM 18	Má%	Medíocre%	Média%	Boa%	Muito Boa%	Total Respostas	NR
E. Alfa	3,1	18,8	46,9	28,1	3,1	100,0	0,0
E. Beta	5,0	40,0	45,0	10,0	0,0	100,0	0,0

Gráfico 16 – Percentagem de inquiridos segundo o nível disciplinar das turmas



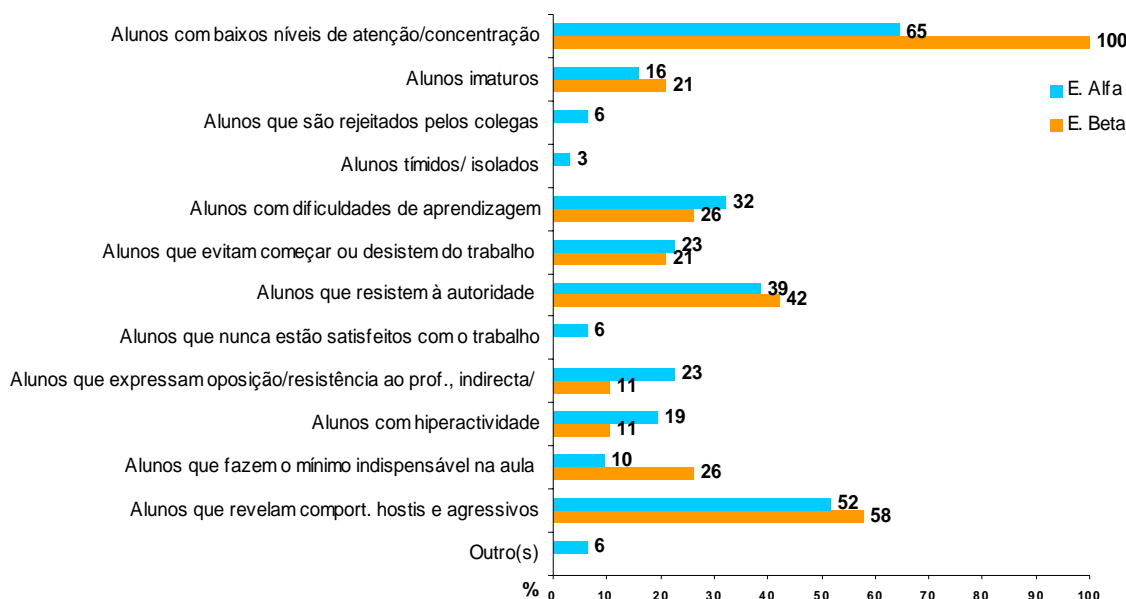
No item 18, que diz respeito ao nível disciplinar das turmas de que os inquiridos são Directores de Turma, constatamos que na escola Beta existe um maior número de problemas disciplinares do que na escola Alfa.

Neste sentido, cerca de 45 % dos inquiridos da escola Beta avaliam o nível disciplinar das turmas de uma forma negativa, “Má” e “Medíocre”, pelo contrário, na escola Alfa o número reduz-se para 21,9%, sendo maior a percentagem de inquiridos (31,2%), que consideram o nível disciplinar como, “Bom” e “Muito Bom”.

Tanto numa escola como noutra, quase metade dos inquiridos considera que as suas turmas, em termos de disciplina, são “Médias”.

O gráfico seguinte é alusivo à frequência de cada item respeitante aos tipos de alunos problemáticos, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questão 19).

Gráfico 17 – Percentagem dos inquiridos relativamente aos tipos de alunos com comportamentos problemáticos



No que diz respeito a esta questão, verificamos que as opiniões dos inquiridos relativamente aos tipos de alunos problemáticos que causam problemas disciplinares são comuns nas duas escolas, dos quais destacamos as três primeiras posições: “*Alunos com baixos níveis de atenção e concentração*”, “*Alunos que expressam a hostilidade através de comportamentos directos e agressivos*”, “*Alunos que resistem à autoridade e travam uma luta pelo poder com o professor*”.

É de realçar que todos (100%) os inquiridos da escola Beta consideraram o item “*Alunos com baixos níveis de atenção e concentração*”, diferenciando-se bastante da percentagem dos inquiridos da escola Alfa (65%), com uma diferença de 35 %.

2.1. Síntese dos Resultados

Em resumo podemos afirmar que os inquiridos de ambas as escolas têm uma opinião bastante favorável à elaboração do Projecto Curricular de Turma, tanto na sua concepção, aprovação e avaliação como na inclusão de medidas de prevenção e intervenção de comportamentos problemáticos. No entanto, verificamos que existem diferenças expressivas, em ambas as escolas, a nível disciplinar, uma vez que a escola Alfa apresenta um elevado número de turmas consideradas boas, em detrimento da escola Beta que revela um elevado número de turmas com problemas comportamentais.

Neste âmbito, é de realçar que são comuns os tipos de alunos problemáticos em ambas as escolas, destacando-se com maior percentagem as opiniões dos inquiridos na escola Beta relativamente aos alunos com baixos níveis de atenção e concentração, os que expressam hostilidade através de comportamentos directos e agressivos, e os que resistem à autoridade e travam uma luta pelo poder com o professor, indo na sequência do grau de indisciplina evidenciada nesta escola.

Estes factos induzem à distinção da própria concepção do Projecto Curricular de Turma em ambas as escolas, especialmente no que diz respeito às medidas de prevenção/intervenção a nível da indisciplina.

Relativamente à participação do Representante dos Encarregados de Educação na elaboração do Projecto Curricular de Turma, esta é mais valorizada na escola Beta do que na escola Alfa. Neste sentido, podemos afirmar que uma elevada percentagem de inquiridos da escola Beta, devido aos problemas disciplinares existentes, considera importante a participação dos Encarregados de Educação na elaboração do Projecto Curricular de Turma.

Assim, pensamos que o tipo de escola tem influência na elaboração do Projecto Curricular de Turma, uma vez que a elaboração de medidas de prevenção e intervenção de comportamentos problemáticos estão directamente relacionadas com o nível disciplinar existente em cada escola, bem como com a receptividade dos inquiridos para a participação do representante dos encarregados de educação na elaboração do Projecto Curricular de Turma.

2.2. Triangulação dos Dados da Hipótese b) – O tipo de escola tem influência na elaboração do Projecto Curricular de Turma

Neste ponto nota-se alguma falta de concordância, uma vez que os resultados do questionário diferem dos das entrevistas (categoria 4, subcategoria 4.2), no que diz respeito à participação dos diversos elementos na elaboração do Projecto Curricular de Turma. Embora os inquiridos concordem com a participação de todos os actores na elaboração, aprovação e avaliação do Projecto Curricular de Turma, a verdade é que os entrevistados relatam que, geralmente só participam os professores na sua elaboração, acabando por não haver uma intervenção dos Encarregados de Educação. Verifica-se também uma divergência de opiniões dos inquiridos no que concerne ao item relativo à necessidade de uma intervenção mais participativa do Representante dos Encarregados

de Educação na elaboração do Projecto Curricular de Turma, visto que no inquérito é referida a pertinência da sua participação, ao contrário do que revelam os indicadores das entrevistas, onde os Representantes dos Encarregados de Educação raramente são convocados ou quando o são, não participam. (ex. E.1.63; E.1.293; E.1.294; E.2.85; E.2.85/87; E.3.304; E.4.313/15; E.4.318/319; E.4.323/324).

No que diz respeito ao Projecto Curricular de Turma incluir medidas de prevenção e intervenção face à indisciplina, verificamos haver concordância entre os resultados obtidos com ambos os instrumentos, uma vez que é uma prática comum, especialmente, em turmas problemáticas (ex. E.3.162; E.3.219/220; E.4.138/139; E.4.144)

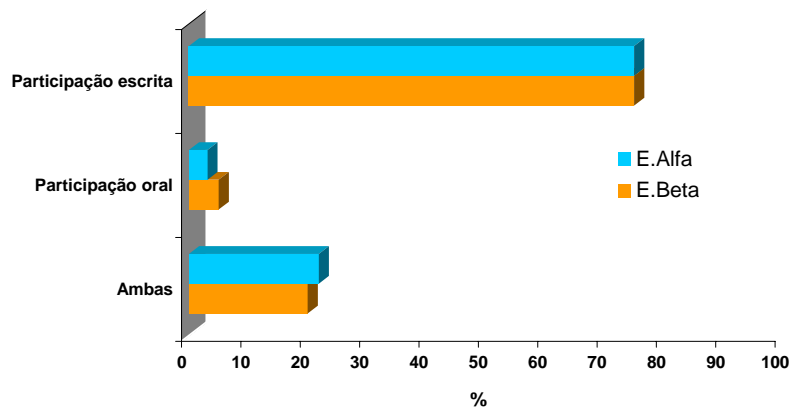
Relativamente aos resultados da análise dos regulamentos internos, constatamos que existe também alguma concordância com a opinião dos inquiridos relativamente à participação de todos os elementos no Projecto Curricular de Turma, considerando a colaboração com os professores da turma, adequando actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno, tendo como coordenador o Director de Turma. No entanto, não é focada a participação directa do Representante dos Encarregados de Educação na elaboração do Projecto Curricular de Turma, mas induz à participação dos Encarregados de Educação (categoria 1 do R.I., Aspectos Comuns, ponto 1,2,3 e 4), embora surja posteriormente referido o seu dever de participar quando convocado para reuniões (categoria 6 do R.I., Aspectos Comuns, ponto 7). Não sendo explícita esta participação, abre caminho à divergência de opiniões dos inquiridos perante uma participação mais activa na elaboração do Projecto Curricular de Turma dos Encarregados de Educação.

3. Hipótese c) – O tipo de escola influencia o tipo de manifestações de indisciplina que ocorrem com mais frequência na turma

Com a presente hipótese procurámos identificar se o facto de as escolas estarem situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes tem influência no tipo de manifestações de indisciplina que ocorrem na turma. Neste sentido, analisámos as respostas das questões vinte e vinte e um, do inquérito por questionário.

O gráfico seguinte indica a frequência de cada item respeitante à tomada de conhecimento, por parte do Director de Turma, de participações disciplinares face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questão 20).

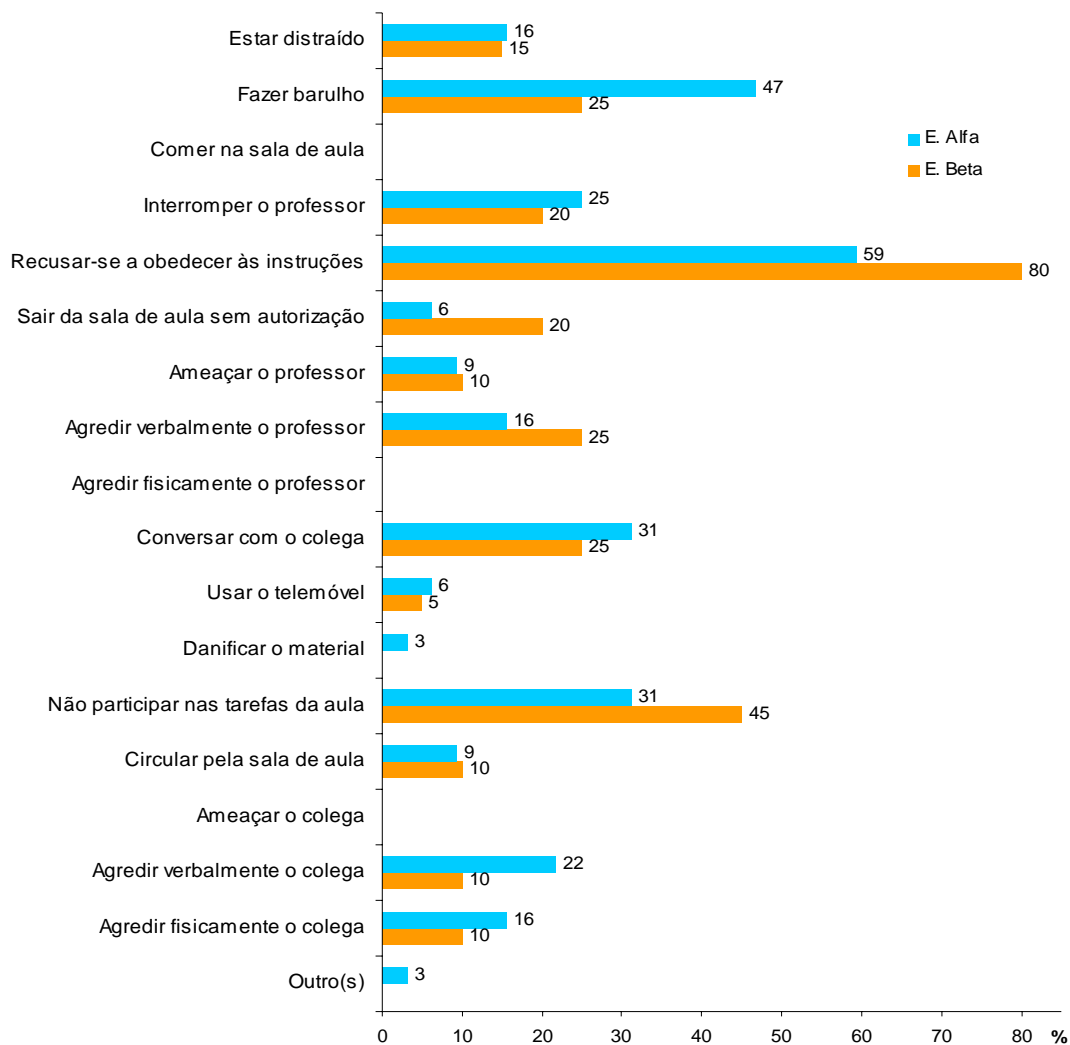
Gráfico 18 – Percentagem de inquiridos relativamente às participações disciplinares



Relativamente à tomada de conhecimento da ocorrência de situações disciplinares, verificamos que esta não difere da escola Alfa para a escola Beta, pelo que em ambas as escolas, o método que mais se utiliza é a “*Participação Escrita*” (75%).

O gráfico seguinte indica-nos a frequência de cada item respeitante ao tipo de manifestações de comportamentos problemáticos por parte dos alunos, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questão 21).

Gráfico 19 – Percentagem de inquiridos relativamente ao tipo de manifestações de comportamentos problemáticos



No que diz respeito às manifestações disciplinares, a mais frequente é comum em ambas as escolas, nomeadamente “*Recusar-se a obedecer às instruções*”, embora com uma maior incidência na escola Beta (80%) do que na escola Alfa (59%).

Também em relação à “*Agressão verbal ao professor*” existe uma diferença, estando na terceira posição na escola Beta (25%) e na sétima posição na escola Alfa (16%).

Realçamos outros tipos de manifestações que se encontram distinguidos na segunda e terceira posição em ambas as escolas, nomeadamente: “*Fazer barulho*”, “*Não participar nas tarefas da aula*” e “*Conversar com o colega*”.

Destacamos também, as opiniões dos inquiridos no que diz respeito à agressão verbal aos colegas, destacando-se a escola Alfa com cerca de 22%, em relação à escola Beta (10%).

3.1. Síntese dos Resultados

Sintetizando os resultados apresentados, podemos referir que na escola Beta existe uma maior incidência de manifestações de indisciplina directamente relacionadas com o professor, enquanto que na escola Alfa as percentagens reflectem mais as manifestações relacionadas com as tarefas e com os colegas, não obstante de realçar que a recusa do aluno em obedecer às instruções do professor surge em primeiro lugar em ambas as escolas, embora com grande discrepância de percentagens.

Também, na sequência da ocorrência de manifestações de indisciplina, os inquiridos de ambas as escolas tomam conhecimento destas através de participação escrita.

Neste sentido, podemos afirmar que o tipo de escola influencia a frequência do tipo de manifestações de indisciplina que ocorrem na sala de aula ou na escola, uma vez que as percentagens em determinados tipos de manifestações nas escolas Alfa e Beta são bastante diferentes.

3.2. Triangulação dos Dados da Hipótese c) – O tipo de escola influencia o tipo de manifestações de indisciplina que ocorrem com mais frequência na turma

Existe alguma concordância no que diz respeito aos tipos de manifestações existentes nas escolas entre os resultados dos questionários e os das entrevistas, nomeadamente, recusar-se em obedecer às instruções dos professores, em que os entrevistados afirmam a recusa passiva ou activa das tarefas que são propostas nas aulas e responderem mal ao professor, com a possibilidade de agressão (categoria 6 “Dinâmica do Director de Turma na gestão do clima disciplinar/indisciplinar”, subcategoria – “Manifestações de indisciplina”, ex. E.1.146; E.3.65; E.4.61; E.4.62/64; E.4.65) exemplos mais realçados na escola Beta, do que na escola Alfa. Também existe concordância a nível das participações disciplinares, uma vez que os entrevistados também utilizam a participação escrita (Categoria 6, subcategoria - “Tomada de conhecimento da ocorrência e seus intervenientes”, ex. E.1.307/308; E.2.89; E.3.307/309; E.4.325/326), se bem que também revelam a participação oral. Também nos resultados da análise dos regulamentos internos, vem referenciado que “fora das situações da sala de aula, o comportamento do aluno que possa vir a constituir-se em infracção disciplinar deve ser participado ao Director de Turma ou professor titular”, sem a indicação se deve ou não ser escrita (categoria 4 do R.I.- medidas disciplinares, subcategoria competências para aplicação das medidas disciplinares – aspectos em comum, alínea B, ponto 1).

4. Hipótese d) – O tipo de escola influencia as possíveis causas que propiciam situações de indisciplina

Pretendemos identificar nesta hipótese se as escolas situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes influenciam as possíveis causas que podem conduzir à ocorrência de comportamentos problemáticos, relativamente ao aluno, à família e à escola. Neste sentido, analisámos as respostas da questão vinte e dois a, b e c do inquérito por questionário.

Os gráficos seguintes indicam-nos a frequência de cada item respeitante às causas que podem propiciar comportamentos problemáticos por parte do aluno, da família e da escola, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questão 22 alíneas a, b e c).

Gráfico 20 – Percentagem de inquiridos relativamente às causas que propiciam manifestações de indisciplina por parte do aluno

Erro! Ligação inválida.

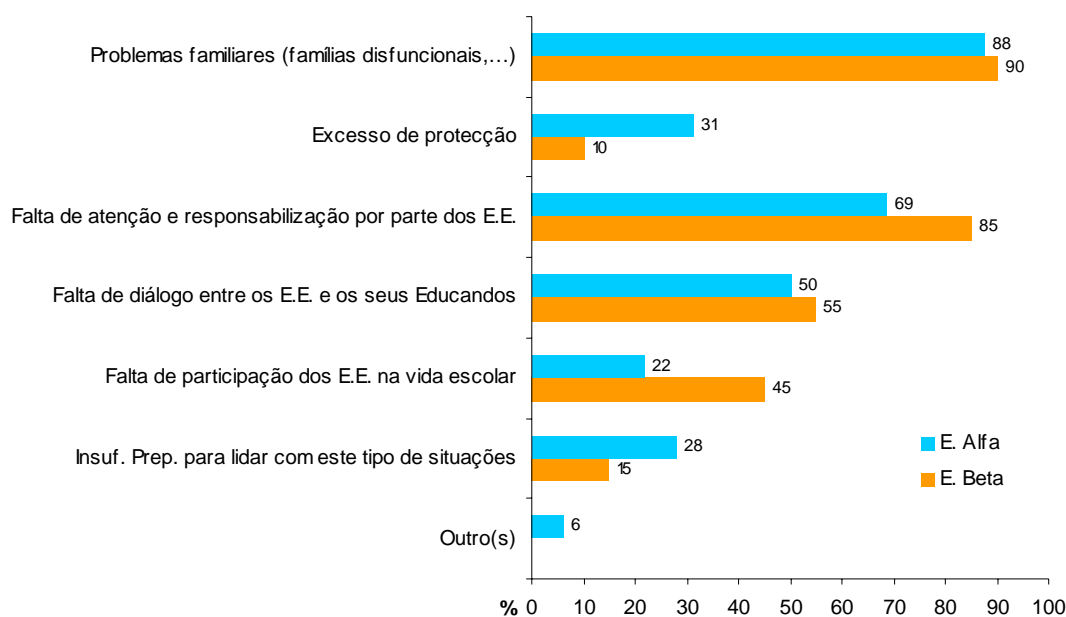
Em relação às causas que podem propiciar as manifestações de indisciplina por parte dos alunos, ao observarmos o gráfico constatamos que na escola Beta, com a primeira posição (60%), se destaca a “*Ausência de um projecto de vida*”, item este que se encontra na quinta posição na escola Alfa, com cerca de 32%, havendo uma grande divergência entre as opiniões dos inquiridos de ambas as escolas.

Na escola Alfa, segundo a opinião dos inquiridos, outra das causas apontadas é o desinteresse pelas aulas com cerca de 68%, seguindo-se na segunda posição, a falta de respeito pelos professores (62%).

Também se demarca o “*Insucesso escolar*”, que representa a terceira posição na escola Alfa (48%), enquanto na escola Beta é a sexta posição (25%).

Outra diferença que realçamos neste item é “*Perturbações psicológicas*”, que representa cerca de 40% da opinião dos inquiridos da escola Beta, *versus* 23% na escola Alfa.

Gráfico 21 – Percentagem de inquiridos relativamente às causas que propiciam manifestações de indisciplina a nível da família



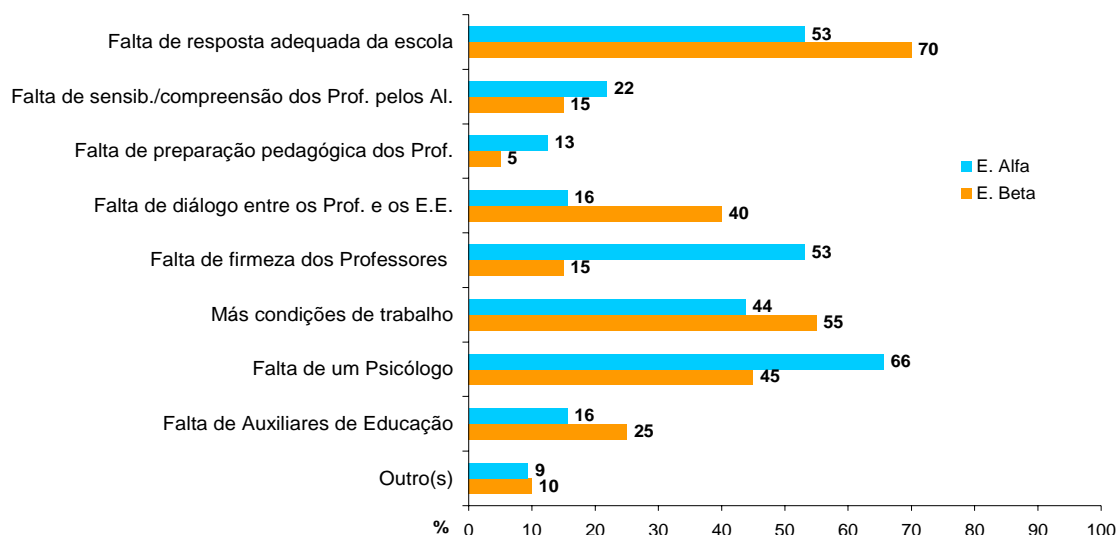
No que diz respeito às causas que podem propiciar as manifestações de indisciplina que possam derivar de situações familiares, os inquiridos de ambas as escolas estão em acordo nos itens que se encontram nas três primeiras posições, sendo unânimes, com percentagens similares, no que concerne a apontar como primeira causa, os problemas familiares.

Neste sentido, os inquiridos da escola Beta atribuem maior percentagem à “*Falta de atenção e responsabilização por parte dos E. de Educação*” com 85%, contra os 69% da escola Alfa.

Na terceira posição encontra-se a “*Falta de diálogo entre os Encarregados de Educação e os seus educandos*”, com cerca de 55% na escola Beta face à escola Alfa (50%).

Também verificamos a existência de uma diferença expressiva a nível de “*Excesso de protecção*”, na escola Alfa, que representa a quarta posição, com 31%, enquanto que na escola Beta esta causa ocupa a sexta posição com 10%.

Gráfico 22 – Percentagem de inquiridos relativamente às causas que propiciam manifestações de indisciplina a nível da escola



Relativamente às causas que podem propiciar as manifestações a nível da indisciplina a nível da escola, ao observarmos o gráfico, constatamos que as percentagens elevadas das opiniões dos inquiridos revelam preocupação, nomeadamente, “*Falta de resposta adequada da escola*”, com cerca de 70% na escola Beta versus 53% da escola Alfa, seguindo-se as “*Más condições de trabalho*”, com maior percentagem na escola Beta (55%).

Por outro lado, na escola Alfa surge com uma elevada percentagem a “*Falta de um Psicólogo*”, encontrando-se na primeira posição (66%), ao contrário da escola Beta (45%).

É de salientar uma diferença notória na resposta “*Falta de firmeza dos Professores*”, encontrando-se na terceira posição na escola Alfa (53%), e na sexta posição na escola Beta (15%).

4.1. Síntese dos Resultados

Relativamente às causas, podemos afirmar que existem diferenças nas duas escolas, uma vez que apresentam causas diferentes para justificarem as atitudes de indisciplina dos alunos. Estas diferenças residem especialmente no que diz respeito ao próprio aluno e a nível da escola.

Assim demarcam-se as diferenças das causas relativas ao aluno, no que diz respeito à ausência de um projecto de vida na escola Beta, em contrapartida, na escola Alfa surge o desinteresse pelas aulas. Relativamente à escola, os inquiridos da escola Beta atribuem à

escola a falta de resposta adequada e à falta de comunicação entre o Director de Turma e os Encarregados de Educação. Por outro lado, na escola Alfa, os inquiridos consideram a existência de falta de recursos, nomeadamente de um psicólogo, bem como imputam aos professores a falta de firmeza com os alunos.

No que concerne à família, os inquiridos de ambas as escolas consideram, que um dos principais factores que contribuem para as manifestações de indisciplina são os problemas familiares, evidenciando também a pouca atenção e responsabilização da família pelo percurso escolar do aluno. No entanto, podemos referir que as diferenças recaem sobre a escola Alfa, no excesso de protecção, ao contrário da escola Beta, que realça a falta de participação dos encarregados de educação na vida escolar.

Perante este cenário, consideramos que o tipo de escola influencia as perspectivas dos inquiridos sobre as causas que conduzem a situações de indisciplina, uma vez que se reflecte diferentes tipos de opiniões consoante a escola onde estão a leccionar.

4.2. Triangulação dos Dados da Hipótese d) – O tipo de escola tem influência nas possíveis causas que propiciam situações de indisciplina

Também neste ponto encontramos algumas concordâncias entre os itens mais escolhidos dos questionários com as entrevistas, nomeadamente:

- A nível dos alunos, reflectindo-se as baixas expectativas de futuro coadunando-se com o desinteresse pela escola e o insucesso escolar (categoria 6 “Dinâmica do Director de Turma na gestão do clima disciplinar/indisciplinar”, subcategoria “causas de indisciplina”, ex. E.1.120; E.1.122; E.1.134; E.1.234; E.1.280/281; E. 2.23; E.3.93/94);

- A nível da família, no que diz respeito a problemas familiares e à falta de atenção e responsabilização (categoria 6 “Dinâmica do Director de Turma na gestão do clima disciplinar/indisciplinar”, subcategoria “causas de indisciplina”, ex. E.1.103; E. 2.21; E.2.29/30; E.3.54/55; E.3.78/79; E.3.81/82; E.4.66/67; E.4.68);

- A nível da responsabilização da escola, no que diz respeito às lacunas da escola para fazer face à indisciplina (categoria 6, subcategoria 6.3, E.3.126; E.3.127; E.4.208/209), bem como também é referida a falta de um psicólogo (categoria 1, subcategoria 1.4, E.4.37-75/76), havendo alguma discrepância dos resultados de ambos os instrumentos, uma vez que a preparação e firmeza dos professores é bastante realçada nas entrevistas.

Neste âmbito, podemos interligar os resultados dos instrumentos de pesquisa com os resultados da análise do regulamento interno, a nível das competências do Director de

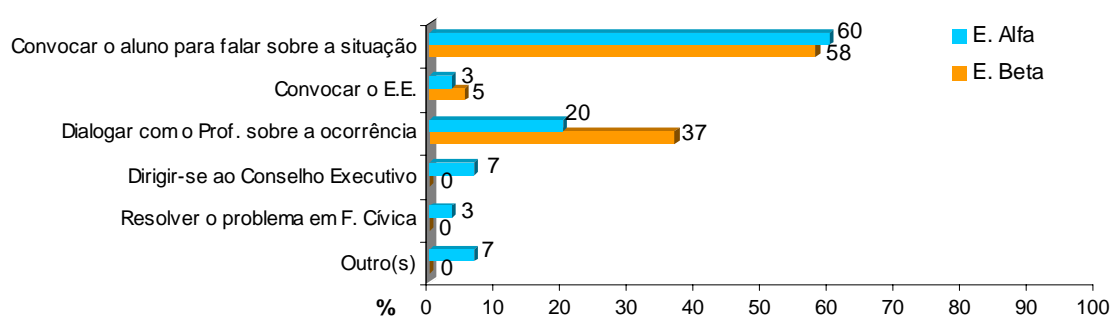
Turma (categoria 1 do R.I.) enquanto coordenador do Conselho de Turma a fim de coordenar estratégias com os restantes professores, de modo a que sejam superadas estas causas, conjuntamente com os professores da turma, também o relacionamento e a interacção do Director de Turma com os alunos e com os Encarregados de Educação podem ajudar a atenuar a influência destas causas nos alunos, procurando ir ao encontro do que está estabelecido no regulamento interno sobre os direitos e deveres dos alunos (categorias 3 e 2 do R.I., respectivamente) e dos encarregados de educação (categorias 5 e 6 do R.I., respectivamente). É de salientar que nas diferenças das categorias relativas aos direitos e deveres, na escola Beta surgem em quantidade maior que na escola Alfa, referenciando mais explicitamente cada aspecto, e realçando outros que não são mencionados na escola Alfa. Também reparamos que embora estejam referenciados na quinta categoria, estruturas e serviço, o serviço de psicologia e orientação escolar, segundo os resultados apresentados nos questionários, parece não haver qualquer influência deste serviço.

5. Hipótese e) – O tipo de escola influencia a acção/ estratégias utilizadas pelo Director de Turma para combater a indisciplina

Nesta hipótese procurámos identificar se as escolas situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes influenciam a acção e as estratégias utilizadas pelo Director de Turma para diminuir a indisciplina. Neste sentido, analisámos as respostas das questões vinte e três e vinte e quatro do inquérito por questionário.

O gráfico seguinte é relativo à frequência de cada item respeitante à acção do Director de Turma logo após o conhecimento de uma participação disciplinar, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questão 23).

Gráfico 23 – Percentagem de inquiridos segundo a primeira acção do Director de Turma perante uma participação disciplinar



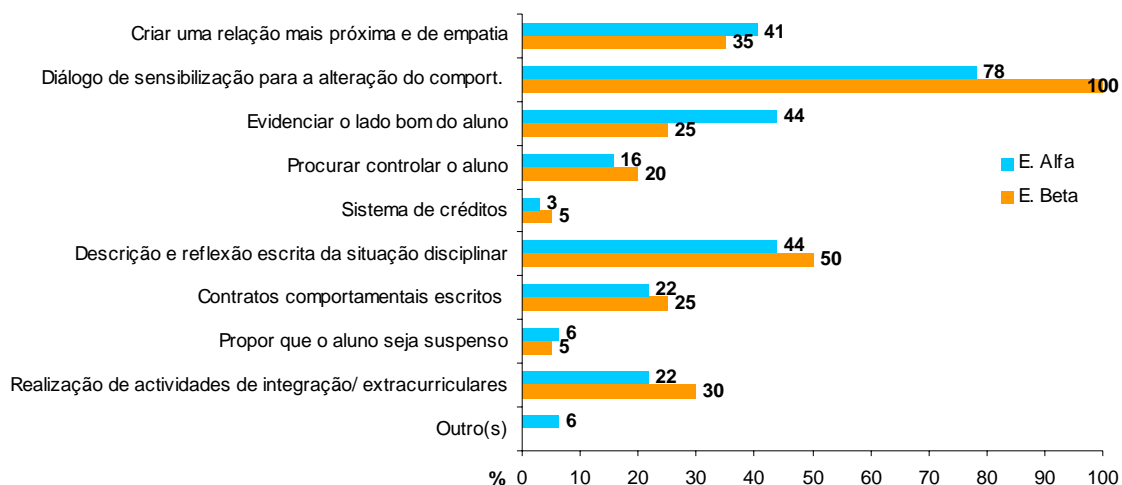
Relativamente à primeira acção do Director de Turma perante uma acção disciplinar, verificamos que a percentagem é bastante elevada, tanto na escola Alfa como na escola Beta, na resposta “*Convocar o aluno para falar com ele sobre a situação*”, com cerca de 60% e 58%, respectivamente.

É de ressaltar que, na escola Beta, as acções se resumem só às três respostas dadas pelos inquiridos, enquanto que na escola Alfa, embora com menor percentagem, praticam-se outras acções que não se praticam na escola Beta.

Também destacamos a resposta “*Dialogar com o Professor com o qual ocorreu a situação*”, que na escola Beta a percentagem é bastante mais elevada com cerca de 37% relativamente à escola Alfa (20%).

O gráfico seguinte indica a frequência de cada item respeitante às estratégias utilizadas pelo Director de Turma para diminuir a indisciplina, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questão 24).

Gráfico 24 – Percentagem de inquiridos segundo as estratégias utilizadas pelo Director de Turma face a alunos com comportamentos problemáticos



No que diz respeito às estratégias utilizadas pelo Director de Turma perante alunos com problemas de comportamento, ao observarmos o gráfico constatamos que nas duas escolas aparece na primeira posição como a melhor estratégia o “*Dialogar com o aluno de forma a sensibilizar para a alteração do comportamento*”, distinguindo-se a escola Beta com uma percentagem acentuadamente elevada, tendo sido este item referenciado por todos os inquiridos. Na segunda posição, destaca-se a “*descrição e reflexão escrita da situação disciplinar*”, com cerca de 50% na escola Beta, contra 44% da escola Alfa.

Também “*Evidenciar o lado bom do aluno*” e “*Criar uma relação mais próxima e de empatia*”, são práticas bem aceites na escola Alfa, com cerca de 44% e 41% respectivamente. Na escola Beta, uma das preferências vai para a “*realização de actividades de integração/ extracurriculares*” com cerca de 30%, contra 22% da escola Alfa.

Destacamos pela fraca percentagem a utilização do “*Sistema de créditos*”, não sendo uma prática comum em ambas as escolas.

5.1. Síntese dos Resultados

Em relação às práticas do Director de Turma face a comportamentos problemáticos, mais de metade dos inquiridos de ambas as escolas opta por dialogar com o aluno sobre a situação, seguindo-se o diálogo com os professores, com maior valorização na escola Beta.

Face às estratégias utilizadas pelo Director de Turma, todos os inquiridos da escola Beta consideram que a melhor estratégia para diminuir os problemas de indisciplina é o diálogo com os alunos, de forma a sensibilizá-los para alterar os seus comportamentos, sendo uma estratégia considerada de extrema importância. Esta estratégia também é a primeira opção da escola Alfa, mas com uma menor relevância. Também, a “*descrição e reflexão escrita da situação disciplinar*”, ocupa um lugar de destaque em ambas as escolas, sendo mais utilizado na escola Beta.

É de salientar as diferenças de outras estratégias pretendidas pelas escolas.

Assim, podemos afirmar que existem diferenças nas acções dos Directores de Turma de uma escola para a outra, e neste sentido damos por confirmada a nossa hipótese de que o tipo de escola influencia as práticas dos Directores de Turma para combater a indisciplina.

5.2. Triangulação dos Dados da Hipótese e) – O tipo de escola influencia a acção/estratégias utilizadas pelo Director de Turma para combater a indisciplina

As entrevistas apontam para a concordância com os resultados dos questionários, na medida em que se destaca em todos os entrevistados a importância do diálogo com os alunos problemáticos, no sentido de saber mais sobre o acontecimento como também procurando orientá-los e sensibilizá-los para a alteração do seu comportamento (categoria 6, subcategoria 6.5, ex. E.1.143/145; E.1.181/183; E.2.40; E.2.41; E. 2.47/49; E.2.98/99; E.3.97; E.3.178/179; E.3.323; E.3.350/352; E.4.132/133; E.4.133/134; E.4.365/367; E.4.379).

No que diz respeito à conjugação com os resultados dos regulamentos internos, constatamos que estes estão em concordância, sendo referido na categoria 4 do R.I., subcategoria, competências para aplicação das medidas disciplinares, aspectos em comum, alínea B – competências do Director de Turma, ponto 2 - “*Participado o comportamento ou presenciado o mesmo pelo Director de Turma ou pelo professor*

*titular, pode este aplicar as medidas disciplinares de advertência, repreensão e repreensão registada, mediante, se necessário, **prévia averiguação sumária, a realizar pelos mesmos**, no prazo de dois dias úteis, na qual são ouvidos o aluno, o participante e eventuais testemunhas”.*

6. Hipótese f) – O tipo de escola tem influência na frequência com que actua o Conselho de Turma Disciplinar

Na hipótese f) procurámos identificar se as escolas situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes têm influência na frequência com que actua o Conselho de Turma disciplinar. Neste sentido, analisámos as respostas das questões: dezasseis ponto cinco, dezasseis ponto seis, do inquérito por questionário.

Os gráficos seguintes indicam a frequência de cada item respeitante à frequência da actuação do Conselho de Turma disciplinar face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questões 16.5, 16.6).

Gráficos 25 e 26 – Percentagem de inquiridos relativamente à frequência da actuação do Conselho de Turma disciplinar

Gráfico 25

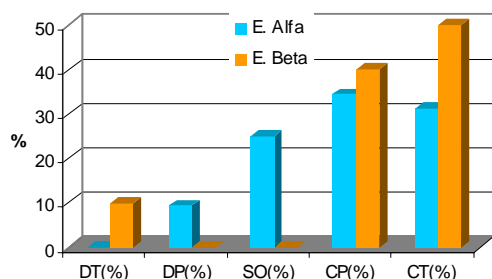
Item 16.5

Erro! Ligação inválida.

Relativamente ao item 16.5, “*O Conselho de Turma disciplinar só deve actuar em situações de extrema gravidade*”, na escola Beta, 70% dos inquiridos concordam que o Conselho de Turma disciplinar só deve de actuar em situações de extrema gravidade, enquanto que na escola Alfa só 53,1% concordam.

Gráfico 26

Item 16.6



No item 16.6, “*Com a possível aplicação da suspensão até cinco dias pelo C. Executivo, praticamente cessou a realização dos conselhos de turma disciplinares*”, a maioria dos inquiridos de ambas as escolas concorda com esta opinião. Na escola Beta, a percentagem é muito mais elevada, pois 50% “Concorda Totalmente”. Na escola Alfa, 20% dos inquiridos discordam parcialmente. Realçamos também que cerca de 25% dos inquiridos da escola Alfa escolheram a opção “Sem Opinião”.

6.1. Síntese dos Resultados

Relativamente à actuação do Conselho de Turma disciplinar, a maioria dos inquiridos da escola Beta concorda que este só deve actuar em situações graves, ao contrário da opinião dos da escola Alfa. No entanto, os inquiridos de ambas as escolas consideram que com a implementação da Lei nº30/2002, relativamente à possibilidade de actuação do Presidente do Conselho Executivo no processo disciplinar, reduziu-se bastante a realização dos conselhos de turma disciplinar. No entanto, denotam-se diferenças de opinião nesta concordância entre as escolas, bem como um elevado número de inquiridos sem opinião na escola Alfa.

Neste âmbito podemos afirmar que apesar de haver concordância por parte dos inquiridos relativamente à actuação do Conselho de Turma disciplinar, consideramos que essa concordância é diferente, pelo que pode ser uma influência do tipo de escola.

6.2. Triangulação dos Dados da Hipótese f) – O tipo de escola tem influência na frequência com que actua o Conselho de Turma Disciplinar

Relativamente à presente hipótese, existe uma concordância entre os resultados do questionário e os indicadores da análise de conteúdo das entrevistas, uma vez que a maioria concorda com a frequência da actuação do Conselho de Turma disciplinar, indo de acordo com o estipulado na sétima categoria, referente à actuação do Conselho de Turma Disciplinar, na respectiva subcategoria (7.1), onde existe a unanimidade de respostas de entrevistados que afirmam que o Conselho de Turma Disciplinar só deve reunir quando a situação disciplinar é grave ou muito grave (ex. E.1.323/325; E.2.100/101; E.3.324; E.4.364/365; E.4.365/367; E.379). Nesta sequência, também existe concordância a nível da reduzida frequência que existe, actualmente, na realização dos conselhos de turma disciplinares, pelo facto da aplicação da Lei nº30/ 2002 possibilitar a actuação directa do Conselho Executivo (categoria 7, subcategoria 7.2, a frequência, ex. E. 2.101; E.3.330; E.3.339/340; E.4.362; E.4.378).

No que diz respeito aos resultados da análise do regulamento interno podemos constatar que está em sintonia com os resultados de ambos os instrumentos, como podemos confirmar na categoria 4, alínea C, Competência do Presidente do Conselho Executivo, ponto 1, “O presidente do conselho executivo é competente, sem prejuízo da sua intervenção para advertir e repreender, para a aplicação das medidas disciplinares de suspensão da escola até cinco dias, aplicando-se o disposto no nº2 do artigo anterior”.

7. Hipótese g) – O tipo de escola tem influência nas medidas/estratégias que possam ser trabalhadas na área não disciplinar – Formação Cívica para reduzir a indisciplina na turma

Na presente hipótese pretendemos identificar se as escolas situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes têm influência nas medidas/ estratégias que possam ser trabalhadas na área não disciplinar, formação cívica a fim de reduzir os problemas disciplinares na turma.

De seguida apresentamos os gráficos referentes às frequências de cada item respeitante às medidas/ estratégias utilizadas em formação cívica, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questões 16.4, 16.7, 16.15).

Gráficos 27, 28 e 29 – Percentagem de inquiridos segundo as medidas/ estratégias utilizadas em Formação Cívica nas escolas Alfa e Beta

Gráfico 27
Item 16.4
Erro! Ligação inválida.

Relativamente ao item 16.4, “*A formação cívica é um espaço privilegiado para resolver situações de indisciplina*”, a maioria dos inquiridos da escola Alfa (81,2%) e da escola Beta (85%) concordam com esta opinião.

Gráfico 28
Item 16.7
Erro! Ligação inválida.

No que diz respeito ao item 16.7, “*A família pode ter uma participação mais interventiva na área não-disciplinar formação cívica*”, na escola Alfa 9,4 % discordam parcialmente desta opinião versus 0% da escola Beta. Em contrapartida na escola Beta 25% concordam totalmente contra 9,4% da Escola Alfa.

No geral, mais de metade dos inquiridos de ambas as escolas concorda com esta opinião.

Também, cerca de 15% dos inquiridos da escola Beta responderam “Sem Opinião”.

Gráfico 29
Item 16.15

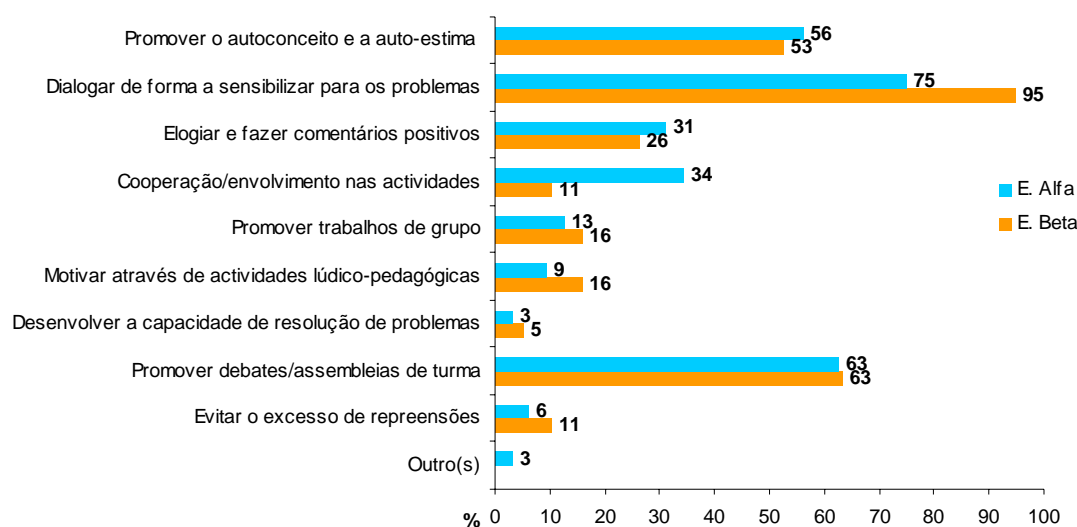
No item 16.15, “*Na formação cívica deve-se*

Erro! Ligação inválida.

criar um clima de grande empatia e proximidade entre o Director de Turma e os alunos”, ambas as escolas concordam, no entanto esta concordância é divergente relativamente ao “Concordo Parcialmente” e “Concordo Totalmente”.

Os gráficos seguintes indicam a frequência de cada item respeitante às estratégias utilizadas em formação cívica para prevenir situações de indisciplina a nível do aluno e do professor, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questão 25).

Gráfico 30 – Percentagem de inquiridos relativamente às estratégias utilizadas em Formação Cívica para prevenir a indisciplina, a nível dos alunos

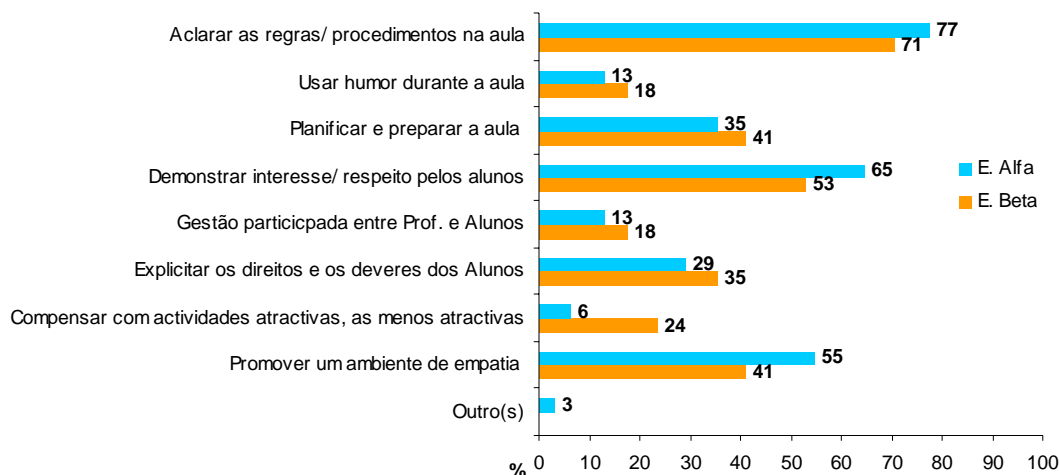


Relativamente às estratégias utilizadas em formação cívica para prevenir problemas de indisciplina relativamente aos alunos, verificamos que as três respostas mais frequentes têm a mesma ordem, em ambas as escolas, destacando-se na primeira posição, a estratégia “*Dialogar de forma a sensibilizá-los para os problemas*”, que na escola Beta apresenta cerca de 95%, distinguindo-se da escola Alfa (75%).

Na segunda posição surge com percentagens similares (63%) em ambas as escolas, o item “*Promoção de debates/ assembleias de turma*”, seguindo-se a “*Promoção do autoconceito e a auto-estima*” do aluno na escola Alfa (56%) e na escola Beta (53%).

Podemos também observar no gráfico que uma divergência percentual em ambas as escolas relativamente à estratégia “*Cooperação e o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas*” com a diferença de 23%, sendo mais valorizada na escola Alfa (34%).

Gráfico 31 – Percentagem de inquiridos relativamente às estratégias utilizadas em Formação Cívica para prevenir a indisciplina, a nível do professor



No que diz respeito às estratégias utilizadas na formação cívica relativamente ao professor, constatamos que as três respostas com maior percentagem têm as mesmas posições tanto na escola Alfa como na Beta, destacando-se “*Aclarar as regras e os procedimentos dentro da sala de aula*” na primeira posição, com cerca de 77% e 71% respectivamente, seguindo-se “*Demonstrar interesse e respeito pelos alunos*” (65% e 53%) e “*Promover um ambiente de empatia na sala de aula*” (55% e 41%). No entanto, as respostas de Alfa estão mais concentradas nestas três posições do que as respostas da escola Beta, que estão mais dispersas por outras estratégias.

É de salientar a diferença de percentagem relativa à estratégia “*Compensar com actividades atractivas, as actividades menos atractivas*”, sendo esta mais valorizada na escola Beta com cerca de 24%, ao contrário da escola Alfa (6%).

7.1. Síntese dos Resultados

A nível dos resultados referentes a esta hipótese, podemos dizer que existe uma opinião bastante favorável em relação à área não disciplinar, formação cívica, como espaço privilegiado para a resolução de problemas de comportamento dos alunos, pelo que se deve evidenciar um clima de grande empatia e proximidade entre professor e alunos. No entanto, estes resultados apresentam diferenças a nível da concordância das opiniões dos inquiridos.

Relativamente à possível participação da família na formação cívica, existem diferenças de opinião entre as escolas, e embora a maioria valorize esta opinião, existe uma percentagem de inquiridos que discorda dela. Assim, é evidente que na escola Beta valorizam mais esta opinião do que na escola Alfa.

No que diz respeito às estratégias utilizadas em formação cívica relativamente aos alunos, a maioria dos inquiridos em ambas as escolas consideram que o professor deve sensibilizar os alunos para os problemas, realizar debates e assembleias de turma e promover o autoconceito e a auto-estima dos alunos. Destacamos a primeira estratégia pela grande diferença de percentagem existente entre as duas escolas, sendo mais valorizada na escola Beta.

É de realçar a existência de uma opinião generalizada de concordância por parte dos inquiridos de ambas as escolas, relativamente às estratégias que devem ser adoptadas pelo professor, nomeadamente, clarificar as regras e os procedimentos na sala de aula, demonstrar interesse e respeito pelos alunos e promover um ambiente de empatia. Neste sentido, também surgem algumas diferenças a nível da concordância de opiniões dos inquiridos, sendo a escola Alfa a que mais valoriza estas estratégias.

Neste sentido, podemos afirmar que face à existência de diferenças a nível das percentagens, que embora sejam reduzidas, podem ser sintomáticas da influência que o tipo de escola exerce nas perspectivas dos inquiridos, em relação às medidas e estratégias adoptadas na formação cívica para prevenir situações problemáticas.

7.2. Triangulação dos Dados da Hipótese g) – O tipo de escola tem influência nas medidas/estratégias que possam ser trabalhadas na Formação Cívica para reduzir a indisciplina na turma

No que diz respeito à importância que o espaço da formação cívica pode ter para contribuir para a diminuição da indisciplina, existe uma concordância entre os resultados dos instrumentos aplicados, uma vez que tal como os inquiridos, também os entrevistados são favoráveis a este facto (categoria 8, subcategoria 8.1, “importância da formação cívica”, ex. E.1.214; E.1.226/227; E.2.57/58; E.2.64/66; E.3.221/222/223; E.3.237/238; E.4.485/487). Também existe concordância a nível da relação do Director de Turma com os alunos, pois os entrevistados acentuam bastante a necessidade de uma relação onde haja proximidade e empatia (categoria 8, subcategoria 8.2, “relação do Director de Turma com os alunos”, ex. E.1.129; E.1.230/231; E.2.65; E.3.243/244; E.3.250/251; E.3.262/263; E.4.85/86; E.4.88; E.4.234/237/238). Neste sentido, as estratégias referidas no questionário, nomeadamente, as de que o professor deve sensibilizar os alunos para os problemas, realizar debates e assembleias de turma e promover o autoconceito e a auto-estima dos alunos são também focadas nas entrevistas (categoria 8, subcategoria 8.3, “desenvolvimento de estratégias de prevenção”, ex. E.1.221/22; E.1.227/228; E.2.61; E.3.235/237; E.3.240/241; E.4.225-227; E.4.238/239).

No item relativo à participação da família na formação cívica, também encontramos algumas respostas dos inquiridos favoráveis, inclusive apontando estratégias de actuação ou dando exemplos de situações ocorridas, enquadrando-se nos resultados dos inquiridos (categoria 8, subcategoria 8.4, o possível envolvimento da família na formação cívica, ex. E.1.401; E.1.402/403; E.1.405/409; E.1.409; E.3.397; E.3.399/401; 4.482/483).

No que concerne aos resultados do regulamento interno, não existe referência específica sobre a formação cívica enquanto disciplina, no entanto podemos enquadrar os direitos e os deveres dos educandos que devem ser analisados e reflectidos pelos alunos na formação cívica (categorias 2 e 3).

8. Hipótese h) – O tipo de escola influencia as perspectivas do Directores de Turma face ao envolvimento da família na escola, de modo a contribuir para diminuição da indisciplina

Nesta hipótese procurámos identificar se as escolas situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes influenciam as perspectivas do Directores de Turma face ao envolvimento da família na escola, de modo a contribuir para a diminuição da indisciplina. Assim, analisámos as respostas às questões: dezasseis ponto um, dezasseis ponto oito, dezasseis ponto nove, dezasseis ponto dez e dezasseis ponto doze, do inquérito por questionário.

Nos gráficos seguintes apresentamos a frequência de cada item respeitante às perspectivas dos Directores de Turma perante o envolvimento da família na escola, como forma de prevenir comportamentos problemáticos, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questões 16.1, 16.8, 16.9, 16.10 e 16.12).

Gráficos 32, 33, 34, 35, 36 – Percentagem de inquiridos segundo as perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento da família na escola, como forma de prevenir comportamentos problemáticos nas escolas Alfa e Beta

Gráfico 32
Item 16.1
Erro! Ligação inválida.

No item 16.1, “*A maioria dos E.E. não revela interesse em relação à vida escolar*”, verificamos que mais de metade dos inquiridos concordam com esta opinião, destacando-se a escola Beta (75%). No entanto, cerca de 30% dos inquiridos da escola Beta concordam totalmente com esta opinião versus 3,1% da escola Alfa. Assim, perante este item formulado de forma negativa, o facto da maioria dos inquiridos concordar, revela uma atitude negativa face ao interesse dos encarregados de educação pela vida escolar dos seus educandos.

Gráfico 33
Item 16.8
Erro! Ligação inválida.

No item 16.8, “*A escola e a família têm dificuldades de relacionamento*”, verificamos que mais de metade das opiniões são favoráveis a este item. Assim, enquanto que na escola Beta, o “Concordo Parcialmente” e o “Concordo Totalmente” tem uma percentagem idêntica, na escola Alfa essa distribuição é quase oposta (CP: 59% e CT: 6,3%). Este item foi formulado de forma negativa, daí que o facto de mais de metade dos inquiridos concordar com esta opinião, revela uma atitude negativa face ao relacionamento entre a escola e a família.

Gráfico 34
Item 16.9
Erro! Ligação inválida.

No item 16.9, “*Os E.E. estão sempre predispostos a envolverem-se nas actividades/reuniões propostas pela escola*”, verificamos que na escola Beta a maioria dos inquiridos discorda (90%) desta opinião, bem como na escola Alfa, embora com uma menor percentagem (75%).

Gráfico 35
Item 16.10
Erro! Ligação inválida.

No item 16.10, “*A família deve ter uma atitude de maior colaboração com a escola*”, constatamos que na escola Beta todos os inquiridos concordam com esta opinião. Na escola Alfa, 3,1% discordam parcialmente e 9,4% afirmaram “Sem Opinião”.

Gráfico 36
Item 16.12
Erro! Ligação inválida.

No item 16.12, “*A família está a demitir-se do seu papel de educadora, transmitindo essa responsabilidade para a escola*”, verificamos

que a maioria dos inquiridos de ambas as escolas concordam com esta opinião, sendo a percentagem mais elevada na escola Beta (90%) do que na escola Alfa (84,4%). Na escola Alfa, 12,5% dos inquiridos afirmaram “Sem Opinião”.

Pelo facto deste item ter sido formulado de forma negativa, o facto da maioria dos inquiridos concordar, revela uma atitude negativa face ao papel da família enquanto educadora, transmitindo essa responsabilidade para a escola.

8.1. Síntese dos Resultados

Em síntese, os resultados apresentados, evidenciam que a maioria das opiniões dos inquiridos de ambas as escolas, considera que a maioria dos Encarregados de Educação não revela interesse pela vida escolar, nem interesse em participar em actividades e reuniões, considerando que existe uma relação difícil entre ambas instituições (escola e família). Neste sentido, também constatamos que a grande maioria dos inquiridos considera que a família não cumpre o seu papel a nível da educação dos filhos, procurando ceder essa responsabilidade para a escola. No entanto, verificamos uma atitude bastante favorável, por parte dos inquiridos, de que a família deve evidenciar uma atitude de maior colaboração com a escola.

Constatamos ainda que, embora as opiniões sejam comuns em termos gerais, nos inquiridos de ambas as escolas, estas apresentam graus diferentes a nível das percentagens, uma vez que a escola Beta é mais favorável ao relacionamento e à colaboração entre a escola e a família e, por outro lado, acentua também o fraco envolvimento da família na escola, bem como o seu papel demissionário enquanto educadora, ao contrário da escola Alfa. Estas diferenças estão certamente relacionadas com o tipo de escola, que influenciam as perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento da família na escola.

8.2. Triangulação dos Dados da Hipótese h) – O tipo de escola influencia as perspectivas do Directores de Turma face ao envolvimento da família na escola, de modo a contribuir para diminuição da indisciplina

Relativamente às perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento familiar, constatamos que existe concordância dos resultados dos questionários com os das entrevistas, uma vez que os entrevistados também revelam uma opinião negativa face ao interesse demonstrado pelos Encarregados de Educação pela vida escolar dos seus educandos, à dificuldade no envolvimento dos Encarregados de Educação nas actividades/reuniões propostas pela escola, ao difícil relacionamento entre ambas as instituições e ainda, consideram que a família se está a demitir da sua função de educadora, transmitindo essa responsabilidade para a escola (categoria 9, subcategoria 9.2, “relacionamento entre a família e a escola”, ex. E.1.243/244; E.1.245/246; E.1.284/286; E.1.297; E.1.371/372; E.2.138/139; E.2.152/154; E.3.268; E.3.272/273; E.3.284; E.3.377; E.4.16/17; E.4.18/19; E.4.47; E.4.210; E.4.261/262; E.4.263/264; E.4.297/298; E.4.304).

Por outro lado, existe quase unanimidade de concordância favorável obtida por ambos os resultados (questionário e entrevista), no que diz respeito a uma maior colaboração entre a escola e a família (categoria 9, subcategoria 9.2, “relacionamento entre a família e a escola”, ex. E.1.367; E.1.371/372; E.2.121; E.2.146/147; E.3.268; E.3.272/273; E.4.405/406; E.1.386/387)

Os resultados dos instrumentos vão contra os resultados da análise dos regulamentos internos, uma vez que estes regulam os deveres e direitos dos Encarregados de Educação, que segundo se constata, apresentam uma fraca aplicação (categoria 6 e 7). Observamos também, que nos regulamentos internos, mais especificamente, no da escola Beta, os deveres dos encarregados de educação apresentam-se em número mais elevado, evidenciando-se na subcategoria, aspectos diferentes, ao contrário da escola Alfa que apresenta um número bastante reduzido de deveres (categoria 6, subcategoria aspectos em comum).

9. Hipótese i) – O tipo de escola tem influência nos possíveis benefícios que os alunos podem obter com envolvimento parental na escola

Na presente hipótese procurámos identificar se as escolas situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes têm influência nos possíveis benefícios que os alunos podem usufruir com o envolvimento parental. Neste sentido, analisámos as respostas das questões: dezasseis ponto cinco, dezasseis ponto seis, do inquérito por questionário.

De seguida apresentamos os gráficos que demonstram a frequência de cada item respeitante aos benefícios que os alunos podem obter com o envolvimento parental, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questões 16.5, 16.6).

Gráficos 37, 38 – Percentagem dos inquiridos relativamente aos benefícios do envolvimento parental na escola

Gráfico 37
Item 16.3
Erro! Ligação inválida.

No que diz respeito ao item 16.3, “*O envolvimento da família na escola pode ajudar a reduzir situações de indisciplina*”, ao observarmos o gráfico, constatamos que os inquiridos das escolas Alfa e Beta concordam que o envolvimento parental pode ser benéfico na resolução de situações de indisciplina, com cerca de 93,8% e 95% respectivamente.

Na escola Beta verifica-se uma maior percentagem no “Concordo Totalmente” com 75%, bem como 5% de respostas “Sem Opinião”.

Gráfico 38
Item 16.14
Erro! Ligação inválida.

No item 16.14, “*O envolvimento da família na vida escolar do aluno pode beneficiar o seu sucesso educativo*”, os inquiridos concordam na totalidade com esta opinião.

Na escola Beta os inquiridos responderam com maior incidência no “Concordo Totalmente”, com cerca de 85%, ao contrário da escola Alfa (65,6%).

9.1. Síntese dos Resultados:

Relativamente aos benefícios que os alunos podem obter com o envolvimento da família na escola, na generalidade, os inquiridos demonstram uma atitude de concordância, considerando que este envolvimento pode ajudar a diminuir as situações de indisciplina e a favorecer o sucesso escolar.

Neste âmbito, constatamos que os inquiridos da escola Beta dão mais relevo ao envolvimento da família na escola relativamente ao acompanhamento do seu educando, do que os da escola Alfa. A partir destes resultados, podemos afirmar que o tipo de escola influencia a perspectivas dos inquiridos relativamente aos benefícios que os alunos podem usufruir com o envolvimento parental na escola.

9.2. Triangulação dos Dados da Hipótese i) – O tipo de escola tem influência nos possíveis benefícios que os alunos podem obter com envolvimento parental na escola

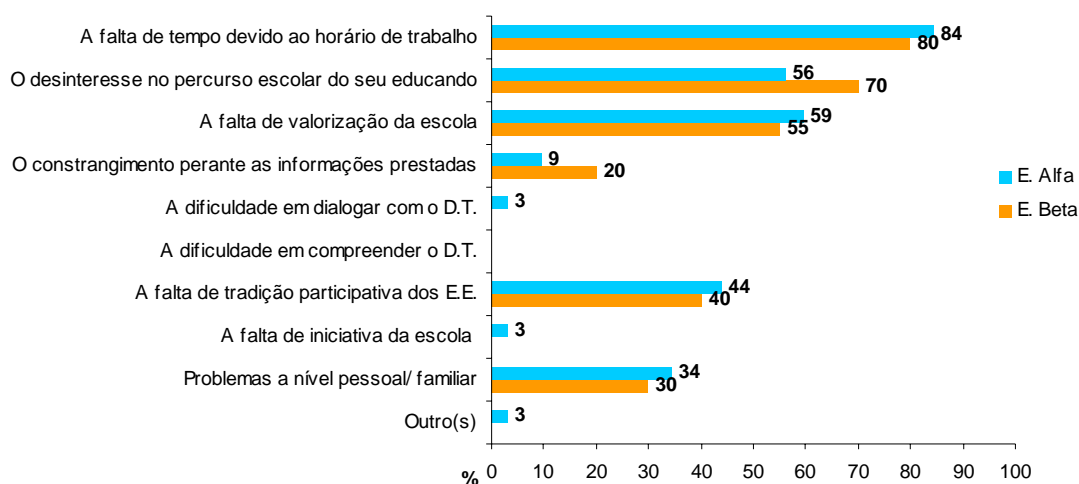
No que diz respeito a esta hipótese, os resultados de ambos os instrumentos estão em consonância, uma vez que os inquiridos consideram que o envolvimento das famílias na escola conduz a benefícios para os alunos, nomeadamente, na aquisição de valores e na motivação para o estudo, traduzindo-se assim não só na redução da indisciplina como também, num maior sucesso educativo (Categoria 9, subcategoria 9.5, benefícios do envolvimento entre família/ escola, ex. E.1.278/279; E.2.76; E.2.79; E.3.287/288; E.3.290/292; E.4.285/289; E.289/290). Neste sentido, realçamos os resultados dos regulamentos internos, incidindo novamente no cumprimento dos deveres e direitos dos Encarregados de Educação, nos quais se destacam os indicadores da escola Beta (categoria 6 do R.I., subcategoria - aspectos diferentes), pela relevância atribuída aos Encarregados de Educação.

10. Hipótese j) – O tipo de escola tem influência nos factores que condicionam o envolvimento parental na escola

Nesta hipótese pretendemos identificar se as escolas situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes têm influência nos factores que condicionam o envolvimento parental na escola, através das respostas das questões: quinze e dezasseis ponto dezassete, do inquérito por questionário.

Os gráficos seguintes indicam a frequência de cada item respeitante aos factores que condicionam o envolvimento da família na escola, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questões 15 e 16.17).

Gráfico 39 – Percentagem de Inquiridos relativamente aos factores que condicionam o envolvimento parental na escola



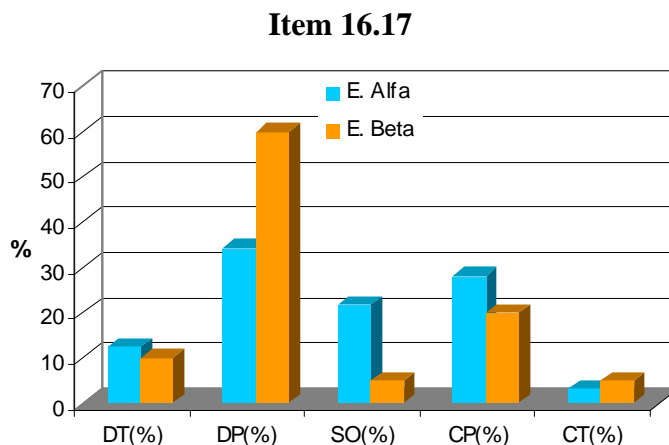
Relativamente aos factores que condicionam o envolvimento parental na escola, apuramos que ambas as escolas têm as mesmas três respostas, embora com posições diferentes, à excepção da primeira, que revela uma elevada percentagem no item “*A falta de tempo devido ao horário de trabalho*”, sendo considerado um dos principais factores a ter em conta.

Diferentes opiniões têm os inquiridos no que diz respeito à resposta “*O desinteresse no percurso escolar do seu educando*”, pois na escola Alfa ocupa a terceira posição com 56%, e na escola Beta surge na segunda posição com 70% de preferências.

Também, “*Falta de valorização da escola pela família*”, surge na escola Alfa com uma percentagem cerca de 59%, relativamente à escola Beta (55%)

É de salientar o item “*O constrangimento perante as informações prestadas*”, que na escola Beta é mais valorizado (20%) que na escola Alfa (9%).

Gráfico 40 – Percentagem dos inquiridos relativamente à promoção que a escola desenvolve para envolver os Encarregados de Educação



No item 16.17, “*A escola não promove actividades que envolvam a participação da família*”, verificamos que na escola Alfa, a respectiva percentagem distribui-se mais uniformemente, sendo que quase metade dos inquiridos discorda desta opinião, respondendo 34,4%, “Discordo Parcialmente”. Realçamos também a percentagem de inquiridos da escola Alfa que respondeu “Sem Opinião”, com cerca de 22%.

Em relação à percentagem da Escola Beta, esta é também mais elevada na discordância desta opinião, tendo no “Discordo Parcialmente” a maior preferência, com uma incidência de 60%.

Sendo este item formulado de forma negativa, o facto de uma elevada percentagem de inquiridos discordar, revela uma atitude positiva face à promoção de actividades realizadas pela escola para envolver a família, destacando-se este facto com maior relevo na escola Beta.

10.1. Síntese dos Resultados

No que diz respeito, aos factores que condicionam o envolvimento da família, os inquiridos de ambas as escolas são unânimes relativamente à falta de tempo devido ao

horário de trabalho, sendo de salientar as diferenças de opinião em relação à falta de interesse pelo percurso escolar dos educandos na escola Beta, *versus* a falta de valorização da escola por parte da família na escola Alfa.

O constrangimento perante as informações prestadas pelo Director de Turma é um dos factores mais valorizado pelos inquiridos na escola Beta do que na escola Alfa.

Também existem divergências de opinião no que diz respeito à promoção de actividades realizadas pela escola para envolver a família, havendo uma concordância efectiva na maioria dos inquiridos da escola Beta, em detrimento das opiniões dos da escola Alfa, que se encontram mais difusas. Este facto leva-nos a crer que a escola Beta dinamiza mais actividades para envolver as famílias do que a escola Alfa.

Assim, através dos resultados obtidos, podemos dizer que o tipo de escola tem influência nos factores que condicionam o envolvimento parental na escola.

10.2. Triangulação dos Dados da Hipótese j) – O tipo de escola tem influência nos factores que condicionam o envolvimento parental na escola

Podemos afirmar que existe concordância no que concerne aos factores que condicionam o envolvimento da família na escola, de ambos os resultados, na medida em que as opiniões dos entrevistados focam os factores destacados nos resultados dos questionários (categoria 9, subcategoria 9.5, factores que contribuem para o distanciamento entre a família e a escola, ex. E.1.253; E.1.262; E.1.272/273; E.1.281; E.1.282; E.1.392/393; E.2.11; E.2.80; E.2.81; E.2.154; E.3.293; E.3.295/296; E.3.296; E.4.67/68; E.4.293; E.4.347).

Relativamente ao item, “a escola não promove actividades que envolvam a participação da família”, cuja maioria dos inquiridos discorda, encontramos referências que vão ao encontro desta discordância, uma vez que, até se desenvolvem algumas actividades, mas as famílias não comparecem, nem participam (categoria 9, subcategoria 9.2, relacionamento entre escola/família, E.1.283; E.1.284/286).

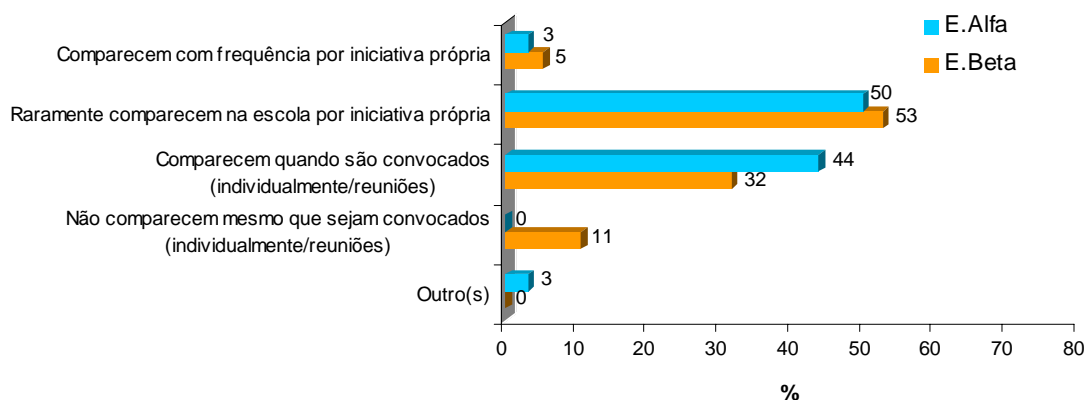
Neste sentido, pensamos que é fundamental incidir novamente no cumprimento dos deveres e direitos dos encarregados de educação, distinguindo os indicadores da escola Beta (categoria 6 do R.I., subcategoria – aspectos em comum e aspectos diferentes), justificando-se a importância conferida aos Encarregados de Educação.

11. Hipótese k) – O tipo de escola tem influência na frequência com que os Encarregados de Educação comparecem na escola

Face à hipótese apresentada, pretendemos identificar se as escolas situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes têm influência na frequência com que os encarregados de educação comparecem na escola. Assim, analisámos as respostas das questões doze, treze e catorze do inquérito por questionário.

Os gráficos seguintes indicam-nos a frequência de cada item respeitante à frequência da comunicação entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questões 12, 13 e 14).

Gráfico 41 – Percentagem de inquiridos segundo a frequência de contactos dos Encarregados de Educação com a escola



No que diz respeito aos contactos dos Encarregados de Educação com a escola, perante o gráfico constatamos que segundo as respostas dos inquiridos, a frequência não difere muito em ambas as escolas, destacando-se a resposta “*Raramente comparecem na escola por iniciativa própria*”, com cerca de 50% para a escola Alfa e 53% para a escola Beta.

Destacamos ainda a resposta “*Comparecem quando são convocados*”, uma vez que neste ponto as opiniões dos inquiridos diferem de cerca de 12%, sendo a escola Alfa com a percentagem mais elevada (44%).

Pelo contrário, a escola Beta, realça a sua percentagem com a resposta “*Não comparecem mesmo que sejam convocados*” (11%), em detrimento dos 0% da escola Alfa.

Gráfico 42 – Percentagem de inquiridos segundo os meios de contacto entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação

Erro! Ligação inválida.

Relativamente aos meios de contactos estabelecidos para a comunicação entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação, observamos que estes divergem bastante em ambas as escolas, uma vez que a percentagem do item “*caderneta*” revela que este é o meio de comunicação mais utilizado pelos inquiridos da escola Alfa (100%), seguindo-se o “*telefone da escola*” com cerca de 72% e a “*carta registada*” (31%).

Na escola Beta, a “*caderneta*” ocupa a terceira posição com cerca 50%, uma vez que existem dois meios de comunicação que ocupam a primeira posição com uma percentagem de 85%, nomeadamente: a “*carta*” e o “*telefone da escola*”.

Gráfico 43 – Percentagem de inquiridos segundo os motivos da comparência do Encarregado de Educação na escola

Erro! Ligação inválida.

No que concerne aos motivos da comparência dos Encarregados de Educação na escola para dialogar com o Director de Turma, podemos observar pelo gráfico, que na escola Alfa se encontra, na primeira posição, a resposta “*Informações sobre o aproveitamento/ comportamento*” com cerca de 81%, seguindo-se “*Quando o aluno tem*

problemas disciplinares” e “*Quando o aluno tem problemas de aproveitamento*”, ambas na segunda posição com 72%.

Na escola Beta destaca-se na primeira posição, duas respostas dos inquiridos, com cerca de 90%, nomeadamente “*Informações sobre o aproveitamento/ comportamento*” e “*Quando o aluno tem problemas disciplinares*”, seguindo-se “*Faltas injustificadas do aluno*”, na terceira posição com 40%.

11.1. Síntese dos Resultados

Podemos dizer, em síntese, que relativamente à frequência de contactos dos encarregados de educação com a escola, que não existem grandes diferenças, sendo consensual a opinião de que os Encarregados de Educação raramente comparecem na escola por iniciativa própria. A diferença reside na comparência na escola quando são convocados pelo Director de Turma, sendo esta mais frequente na escola Alfa, do que na escola Beta.

Também, o tipo de contacto que é utilizado em ambas as escolas é claramente diferente, uma vez que os inquiridos na escola Alfa utilizam a caderneta do aluno como meio de comunicação, tendo como elo de ligação o aluno, ao contrário dos da escola Beta que privilegiam o contacto directo com o Encarregado de Educação, utilizando o telefone ou a carta, desvalorizando a caderneta do aluno. Estas diferenças podem estar relacionadas com os motivos que levam o Encarregado de Educação a deslocar-se à escola, uma vez que na escola Beta, os inquiridos apontam motivos como as faltas injustificadas, havendo aí um problema de assiduidade ou disciplinar, sendo este bastante mais salientado pelos inquiridos desta escola. Em ambas as escolas predomina também

as informações relativas ao comportamento e aproveitamento dos alunos, valorizando-se bastante mais o aproveitamento na escola Alfa, ao contrário da escola Beta.

Assim, e tendo em conta todas estas diferenças acentuadas, podemos afirmar que o tipo de escola influencia a frequência com que os Encarregados de Educação comparecem na escola, como também os seus motivos.

11.2. Triangulação dos Dados da Hipótese k) – O tipo de escola tem influência na frequência com que os Encarregados de Educação comparecem na escola

Em relação à frequência da comparência dos Encarregados de Educação na escola, observamos que existe consonância entre as opiniões dos inquiridos de ambos os instrumentos de pesquisa, uma vez que afirmam uma elevada percentagem de Encarregados de Educação que não comparece na escola a não ser quando é convocado (categoria 10, subcategoria 10.2, “frequência dos contactos Família/Director de Turma, ex. E.1.175/176; E.1.254/255; E.1.255/256; E.1.261; E.1.266; E.1.269/271; E.1.296; E.1.369/370; E.2.72/74; E.3.269/270; E.3.270; E.3.271; E.3.272/273; E.3.274/275; E.296/297; E.3.371/372; E.3.382/384; E.4.265/266; E.4.276; E.4.268/269; E.4.271/272).

No que diz respeito aos meios de contacto, também podemos afirmar que existe concordância, na medida em que os resultados destacam a caderneta, o telefone da escola e a carta (categoria 10, subcategoria 10.3, “meios de contacto”, ex. E.1.268; E.2.72; E.3.279; E.3.283). Realçamos o facto de os resultados de algumas entrevistas estarem de acordo com os resultados da escola Beta, nomeadamente, “Devo ser dos Directores de Turma que mais cartas mando para casa por faltas disciplinares, faltas de atraso, para convocar ou por faltas de material” (E.1.350/351); “Mandamos cartas com aviso de recepção que são devolvidas porque ninguém as vai buscar, fartamo-nos de telefonar” (E.4.409/410); “Os alunos ou os encarregados de educação dão o telefone errado, dão os fixos que depois desligam, números de telemóveis que entretanto mudaram” (E.4.410/412); “Mando um recado em Novembro e em Dezembro e o pai ainda não viu o recado” (E.4.417/418).

Relativamente aos motivos da comparência foram realçados, em ambos os resultados dos instrumentos de pesquisa, as informações sobre o aproveitamento/comportamento e sobre problemas disciplinares dos alunos (categoria 10, subcategoria 10.4., “motivos de convocação dos encarregados de educação à escola”, ex. E.1.260/261; E.1.274; E.1.275/276; E.2.75; E.3.286; E.4.274/275).

No que concerne aos resultados dos regulamentos internos, consideramos fulcral direccionar para o cumprimento dos deveres e direitos dos Encarregados de Educação, indicando os resultados de ambas as escolas e realçando os da escola Beta (categoria 6 do R.I., subcategoria – aspectos em comum e aspectos diferentes), pela importância conferida ao papel do Encarregado de Educação no percurso escolar do aluno.

12. Hipótese I) – O tipo de escola influencia a interacção entre o Director de Turma, o Encarregado de Educação e o Aluno

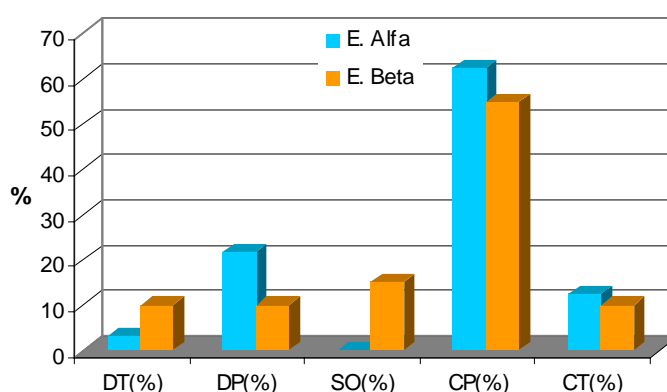
Nesta hipótese pretendemos identificar se as escolas situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes influenciam a interacção entre o Director de Turma, o Encarregado de Educação e o Aluno, através das respostas das questões dezasseis ponto dezoito, vinte e seis, vinte e sete e vinte e oito do inquérito por questionário.

Os gráficos seguintes são relativos à frequência de cada item respeitante à interacção entre os diversos actores (Director de Turma, Encarregado de Educação e Aluno), face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questões 16.18, 26, 27 e 28).

Tabela 3 – Percentagem de inquiridos que escolheram cada item referente à interacção entre o Director de Turma, o Encarregado de Educação e o Aluno

ITEM 16.18	DT(%)	DP(%)	SO(%)	CP(%)	CT(%)	Total	
						Respostas	NR
E. Alfa	3,1	21,9	0,0	62,5	12,5	100,0	0,0
E. Beta	10,0	10,0	15,0	55,0	10,0	100,0	0,0

Gráfico 44 – Percentagem de inquiridos segundo a interacção entre os actores (Director de Turma, Aluno e Encarregado de Educação)



No item 16.18, “O resultado da comunicação da ocorrência de situações de indisciplina aos Encarregados de Educação não altera o comportamento dos alunos”, as opiniões dos inquiridos de ambas as escolas não apresentam grandes diferenças, uma vez

que uma elevada percentagem concorda com esta opinião, destacando-se a escola Alfa com cerca de 75% e a escola Beta com 65%.

É de salientar que 15% dos inquiridos da escola Beta responderam “Sem Opinião” a este item.

Este item foi formulado de forma negativa, pelo que o facto da maioria dos inquiridos concordar com esta opinião, demonstra uma atitude negativa face à intervenção do Encarregado de Educação perante situações de indisciplina na escola.

Gráfico 45 – Percentagem de inquiridos relativamente aos comportamentos dos alunos quando são avisados da comunicação aos Encarregados de Educação sobre situações de indisciplina

Erro! Ligação inválida.

Relativamente aos comportamentos dos alunos perante a situação de serem avisados de que o Director de Turma vai comunicar aos Encarregados de Educação a ocorrência de situações de indisciplina, observamos que na escola Alfa, os inquiridos atribuem uma maior percentagem às atitudes dos alunos que “*Demonstram receio das consequências*”, com cerca de 84%, ao contrário da escola Beta (55%). Seguindo-se as respostas “*Melhoram o comportamento*” com cerca de 56% na escola Alfa, versus 35% da escola Beta, e ainda a resposta referente aos alunos que “*Afirmam que o E. Educação já sabe*” (50%), sendo a que ocupa a mesma posição (3ª) na escola Beta, com cerca de 45%.

Na Escola Beta, as opiniões dos inquiridos revelam maior percentagem no item referente aos alunos que “*Não se mostram preocupados com as consequências*”, assinalando a primeira posição, com cerca de 65%. É de salientar a resposta “*Ficam revoltados e ainda causam mais problemas disciplinares*”, que na escola Beta surge com cerca de 25% das opiniões dos inquiridos versus 6% das respostas da escola Alfa.

Gráfico 46 – Percentagem de inquiridos relativamente às reacções dos Encarregados de Educação quando são informados da ocorrência de situações de indisciplina

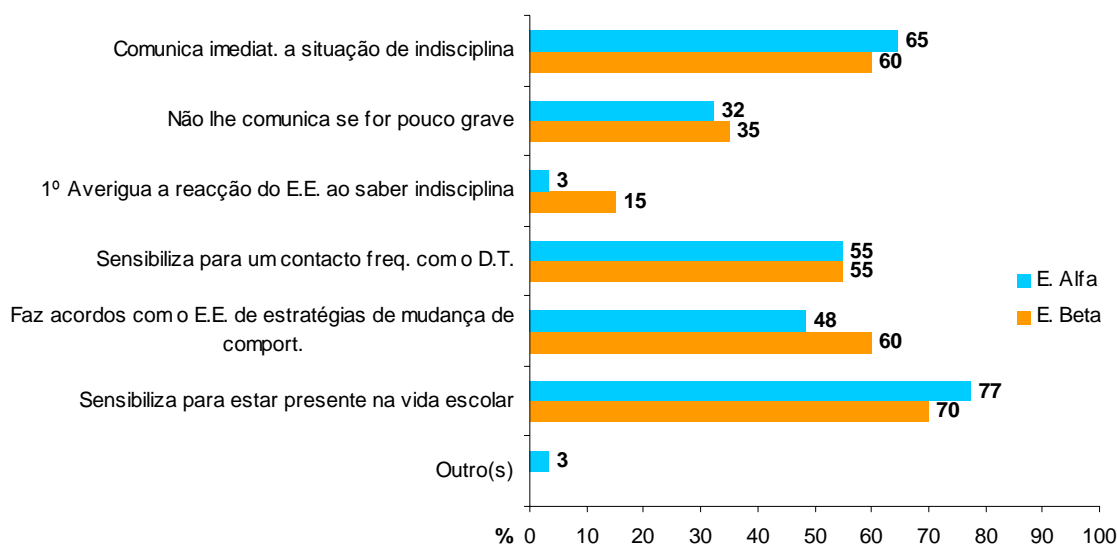
Erro! Ligação inválida.

No que diz respeito às reacções dos Encarregados de Educação perante a informação da situação de indisciplina, constatamos que em ambas as escolas a maior percentagem corresponde ao item “*Mostram-se incapacitados para agir face à situação*”, com 59% na escola Alfa e 65% na escola Beta.

Na escola Alfa ainda destacamos outro item que se encontra na primeira posição, “*Demonstram vontade em resolver o problema*”, (59%), sendo a terceira opção mais escolhida da escola Beta (55%). E a terceira posição da escola Alfa é “*Desculpabilizam a atitude do seu educando*”, com cerca de 50% das respostas.

Realçamos ainda que na escola Beta, 65% dos inquiridos assinala que os “*Encarregados de Educação atribuem aos outros alunos da turma/escola*”, os comportamentos problemáticos dos seus educandos.

Gráfico 47 – Percentagem de inquiridos relativamente à interacção do Director de Turma com o Encarregado de Educação perante a Indisciplina



Face à interacção do Director de Turma com o Encarregado de Educação perante situações problemáticas, observamos que a maioria dos inquiridos de ambas as escolas consideram que o Director de Turma deve “*Sensibilizar o Encarregado de Educação para estar mais presente na vida escolar do seu educando*”, nomeadamente a escola Alfa com cerca de 77% e a escola Beta com 70%.

Na segunda posição, tanto os inquiridos da escola Alfa (65%) como da escola Beta (60%) são da opinião de que o Director de Turma deve comunicar imediatamente ao Encarregado de Educação a ocorrência de situações de indisciplina na sala de aula ou na escola.

Também uma das estratégias mais valorizadas pelos inquiridos na escola Beta relativamente às situações de indisciplina, é o item “*Faz acordos com o Encarregado de Educação de estratégias de modificação do comportamento, tanto na escola como em casa*” com cerca de 60% de respostas, situando-se na segunda posição, ao contrário da escola Alfa (48%).

Salientamos ainda a percentagem de respostas da estratégia “*Primeiro averigua como o Encarregado de Educação reagirá ao saber da situação*” na escola Beta, com cerca de 15% versus 3% das respostas da escola Alfa.

12.1. Síntese dos Resultados

Relativamente aos resultados, constatamos que na opinião da maioria dos inquiridos de ambas as escolas, o resultado da comunicação de problemas disciplinares aos Encarregados de Educação não altera o comportamento dos alunos.

A nível dos comportamentos dos alunos perante a comunicação de situações de indisciplina aos Encarregados de Educação, constatamos diferenças entre as duas escolas, uma vez que na escola Alfa, os alunos demonstram receio das consequências que advêm dessa comunicação e melhoram o seu comportamento, enquanto que os alunos da escola Beta não se mostram preocupados com as consequências, e embora se evidencie nas opiniões dos inquiridos o receio das consequências, constata-se também que pode haver uma revolta do aluno e aumentar os problemas disciplinares, ao contrário dos resultados da escola Alfa. Neste sentido, verificamos diferentes comportamentos por parte dos alunos, entre as duas escolas.

Também a nível das reacções dos Encarregados de Educação ao serem informados dos problemas disciplinares, constatamos que as opiniões dos inquiridos são comuns em ambas as escolas, no que diz respeito à demonstração de incapacidade dos Encarregados de Educação para agir perante estas situações. No entanto, estas opiniões divergem nas duas escolas, no que diz respeito às reacções dos Encarregados de Educação perante a desculpabilização do comportamento do aluno por parte dos inquiridos da escola Alfa, e

a culpabilização dos colegas da turma e da escola, por parte dos inquiridos da escola Beta. Assim, também constatamos que entre as escolas existem diferenças nas reacções demonstradas pelos Encarregados de Educação face à indisciplina dos seus educandos.

A maioria dos inquiridos, de ambas as escolas, é favorável a que o Director de Turma sensibilize os Encarregados de Educação para estar mais presente na vida escolar do seu educando, que comunique imediatamente a ocorrência de situações de indisciplina, e que elabore e coordene acordos de estratégias para ajudar o aluno a mudar o seu comportamento, sendo esta ultima estratégia mais evidenciada pela escola Beta.

É de salientar a estratégia, o Director de Turma deve averiguar primeiro a reacção do Encarregado de Educação antes de lhe contar o acontecimento, sendo mais valorizada pela escola Beta do que pela escola Alfa.

Perante estas divergências apresentadas, umas mais realçadas que outras, podemos dizer que na realidade o tipo de escola influencia a interacção entre os diversos actores (Director de Turma, Encarregado de Educação e Aluno).

12.2. Triangulação dos Dados da Hipótese 1) – O tipo de escola influencia a interacção entre o Director de Turma, o Encarregado de Educação e o Aluno

Em relação à interacção do Director de Turma com os restantes actores, nomeadamente, encarregados de educação e alunos, constatamos haver diversos pontos de concordância nos resultados de ambos os instrumentos, nomeadamente:

- A nível do resultado da comunicação da ocorrência de situações de indisciplina aos encarregados de educação não alterar o comportamento dos alunos, existe concordância nos resultados, pois os entrevistados afirmaram que o efeito da comunicação é reduzido, pelo que o comportamento pode alterar-se durante um ou dois dias, mas depois voltam a ter o mesmo comportamento (categoria 10, subcategoria 10.7, “resultado das comunicações ao Encarregado de Educação”, ex. E.1.356/358; E.1.361; E.2.119/120; E.3.353/355; E.4.398; E.4.399).

- Em relação aos comportamentos dos alunos após a comunicação do Director de Turma que vai comunicar ao Encarregado de Educação, também existe concordância nos resultados, visto as afirmações dos entrevistados incidirem: na “demonstração de receio pelas consequências”, no caso específico da escola Alfa (categoria 10, subcategoria 10.5, ex. E.2.115; E.2.116), na atitude “não se mostram preocupados com as consequências”, no caso da escola Beta (categoria 10, subcategoria 10.5, ex. E.1.346/348; E.4.386/387;

E.4.389), ou ainda, na “afirmação de que a mãe já sabe” (categoria 10, subcategoria 10.5, ex. E.1.346; E.4.386/387; E.4.387/388).

- No que diz respeito à reacção dos Encarregados de educação, todos os entrevistados deram ênfase a que os Encarregados de Educação se mostram incapacitados para agir face à situação, estando de acordo com os resultados dos questionários (categoria 10, subcategoria 10.6, ex. E.1.168/169; E.1.312/313; E.1.339/340; E.2.151/152; E.3.55; E.3.79; E.3.343; E.4.117; E.4.346; E.4.380/381).

- Relativamente à interacção do Director de Turma como o perante a indisciplina, consideramos haver concordância em ambos os resultados (questionário e entrevista), na medida em que os entrevistados referiram, tanto a atitude do Director de Turma relativa à sensibilização do Encarregado de Educação para estar mais presente na vida escolar do seu educando (categoria 10, subcategoria 10.1, ex. E.1.372/373; E.3.97; E.3.312/315; E.3.315/316; E.3.316/317; E.3.368/369; E.3.354; E.4.117/119; E.4.336/337; E. 4.343) como a comunicação imediata da situação de indisciplina (categoria 10, subcategoria 10.1, ex. E.1.311; E.2.90; E.2.94; E.2.97; E.3.322/323; E.4.113; E.4.354/355). Destacamos ainda, a averiguação da reacção do Encarregado de Educação se souber da situação, realçada na escola Beta e constatada nalgumas afirmações dos entrevistados, nomeadamente, “Depende da postura dos pais perante os filhos, às vezes há coisas que não podem ser ditas, que isso poderá gerar violência” (Categoria 10, subcategoria 10.1, ex. E.3.130/ 132; E.3.130; E.4.279/281; E.4.281/284).

No que concerne aos resultados dos regulamentos internos, consideramos haver uma interligação dos resultados com as competências do Director de Turma, em termos gerais (categoria 1 do R.I.), e à sua actuação perante situações disciplinares (categoria 4 do R.I.). Também, pensamos que é importante destacar o cumprimento dos deveres e direitos dos alunos e dos Encarregados de Educação (categoria 6 do R.I.), uma vez que a sua fraca aplicação influencia bastante a actuação do Director de Turma.

13. Hipótese m) – O tipo de escola influencia as estratégias que o Director de Turma opta para o envolvimento parental

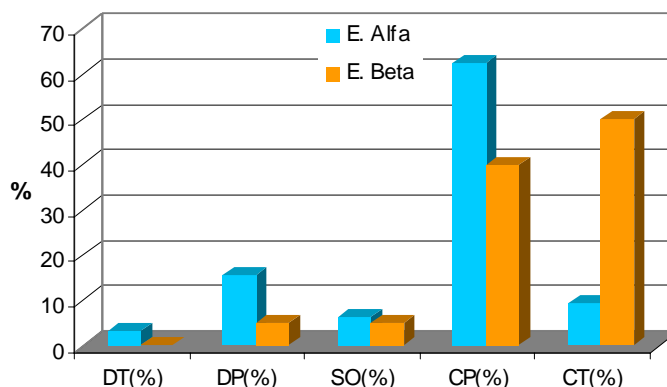
Na presente hipótese procurámos identificar se as escolas situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes influenciam as estratégias utilizadas pelo Director de Turma para promover o envolvimento da família na escola.

Os gráficos seguintes indicam-nos a frequência de cada item respeitante às estratégias adoptadas pelos Directores de Turma para promover o envolvimento da família na escola, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questões 16.2, 29).

Tabela 4 – Percentagem de inquiridos que escolheram cada item referente às estratégias de envolvimento parental

ITEM 16.2	DT(%)	DP(%)	SO(%)	CP(%)	CT(%)	Total Respostas	NR
E. Alfa	3,1	15,6	6,3	62,5	9,4	96,9	3,1
E. Beta	0,0	5,0	5,0	40,0	50,0	100,0	0,0

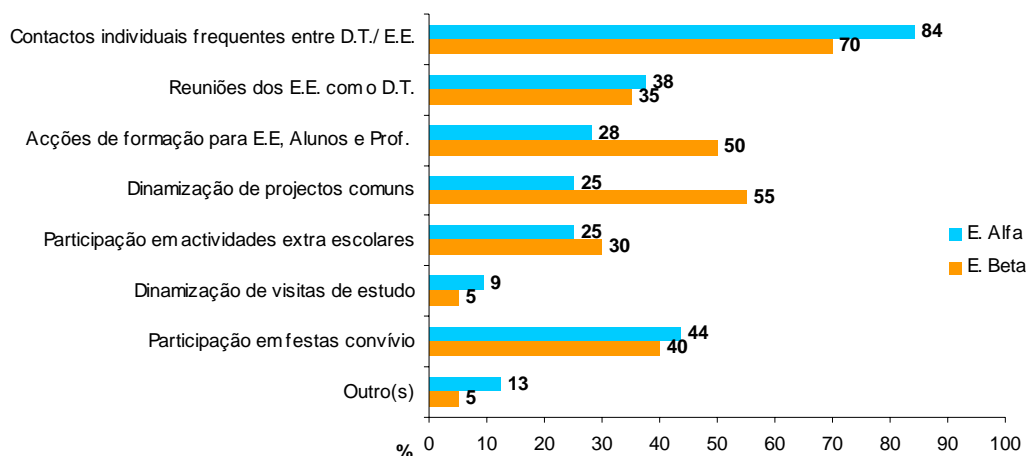
Gráfico 48 – Percentagem de inquiridos segundo as estratégias de envolvimento parental



No item 16.2, “O Director de Turma deve desenvolver estratégias para promover o envolvimento da família na escola”, verificamos que uma elevada percentagem de inquiridos concorda com esta opinião, no entanto esta concordância difere acentuadamente a nível do “Concordo Totalmente”, isto é, na escola Alfa a percentagem de respostas é de 9,4%, enquanto que na escola Beta é de 50%.

Realçamos ainda que 15,6% dos inquiridos discorda parcialmente desta opinião, considerando que o Director de Turma não deve desenvolver estratégias que promovam o envolvimento parental.

Gráfico 49 – Percentagem de inquiridos segundo as estratégias para envolver os Encarregados de Educação



Relativamente ao tipo de estratégias a desenvolver pelo Director de Turma/ Escola, constatamos que os inquiridos valorizam mais os “*Contactos individuais frequentes entre Director de Turma/ E. de Educação*”, com uma frequência de 84% na escola Alfa e 70% na escola Beta. Na escola Alfa, a percentagem das outras estratégias distribuem-se de uma forma mais homogénea do que as percentagens da escola Beta, pelo que só destacamos a que se encontra na segunda posição, “*Participação em festas convívio*”, com cerca de 44%, versus a quarta posição da escola Beta.

Na escola Beta, os inquiridos consideram como estratégias mais importantes a “*Dinamização de projectos comuns – Família/ Escola/ Alunos (ex. jornal mensal; revista, clube, ...)*” e “*Acções de formação para as Famílias, Alunos e Professores*” com 55% e 50% de respostas, respectivamente.

13.1. Síntese dos Resultados

Em síntese dos resultados apresentados, podemos constatar que a maioria dos inquiridos são favoráveis ao desenvolvimento de estratégias por parte do Director de Turma para promover o envolvimento parental, embora se reconheça algumas divergências a nível desta concordância. Neste sentido, a estratégia mais realçada pela maior parte dos inquiridos de ambas as escolas, é o contacto individual frequente entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação.

É de salientar as diferenças entre ambas as escolas, isto é, os inquiridos da escola Beta, destacam as acções de formação para os Encarregados de Educação, alunos e professores e a dinamização de projectos comuns, ao contrário dos da escola Alfa, que apontam para a participação de festas de convívio e reuniões dos Encarregados de Educação.

Neste âmbito, podemos afirmar perante os resultados que o tipo de escola influencia as estratégias que os Directores de Turma podem utilizar para promover o envolvimento parental.

13.2. Triangulação dos Dados da Hipótese m) – O tipo de escola influencia as estratégias que o Director de Turma opta para o envolvimento parental

No que diz respeito às estratégias que o Director pode desenvolver para promover o envolvimento da família, constatamos que foi fraca a adesão dos entrevistados à questão, pois só dois é que referiram estratégias, um focou os contactos individuais entre ambos os actores educativos (categoria 10, subcategoria 10.8, ex. E.1.378/379; 1.385/386), e outro, as reuniões que se realizam no primeiro e segundo período (categoria 10, subcategoria 10.8, ex. E.3.363/364), havendo no entanto concordância com os resultados dos questionários.

Esta hipótese está directamente relacionada com as competências do Director de Turma (categoria 1 do R.I.), no que diz respeito ao relacionamento com os Encarregados de Educação referidas nos regulamentos internos, nomeadamente:

- Assegurar a articulação entre os professores da turma e os alunos, pais e Encarregados de Educação; articular as actividades da turma com os pais e Encarregados

de Educação promovendo a sua participação (categoria 1 do R.I., subcategoria Aspectos em comum de ambas as escolas);

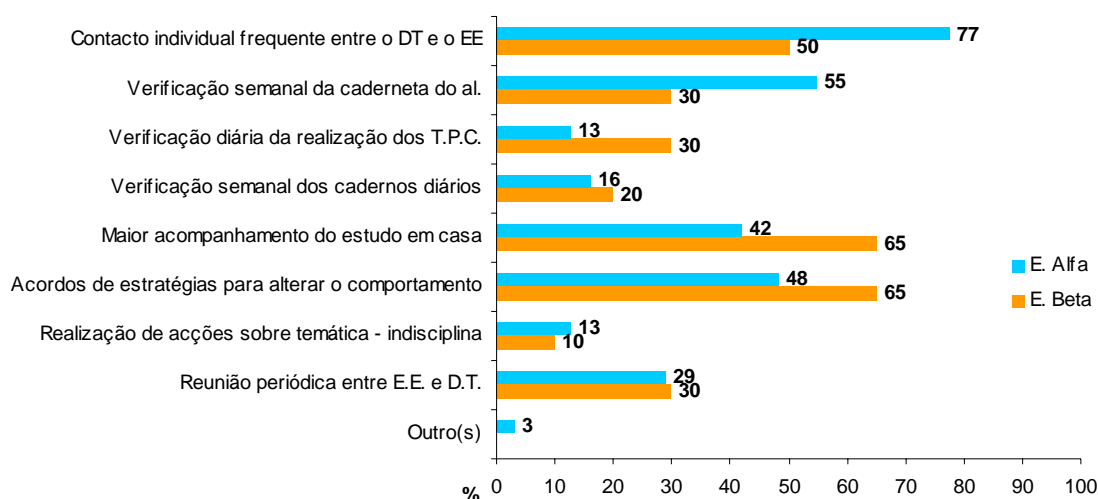
-Contactar com os Encarregados de Educação dos alunos da turma; garantir uma informação actualizada aos Encarregados de Educação na hora semanal estipulada para a sua recepção, através da caderneta escolar, ou ainda através da realização de reuniões convocadas para o efeito, relativamente à integração dos seus educandos na comunidade escolar e na turma, ao seu aproveitamento e assiduidade, à sua participação em actividades de enriquecimento curricular e nas actividades realizadas no âmbito das diversas disciplinas e áreas curriculares não disciplinares (categoria 1 do R.I., subcategoria Aspectos diferentes – escola Beta).

14. Hipótese n) – O tipo de escola influencia as medidas de cooperação a implementar na parceria Escola/Família, de modo a combater a indisciplina

Em relação à actual hipótese pretendemos identificar se as escolas situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes influenciam as medidas de cooperação a implementar na parceria Escola/Família, de modo a contribuir para a diminuição da indisciplina.

Os gráficos seguintes são relativos à frequência de cada item respeitante às medidas de cooperação com os Encarregados de Educação a fim de contribuir para diminuir situações problemáticas de indisciplina, face às respostas dos inquiridos, em ambas as escolas Alfa e Beta (questão 30).

Gráfico 50 – Percentagem de inquiridos relativamente às medidas de cooperação com os Encarregados de Educação de forma a diminuir a indisciplina



No que concerne às medidas de cooperação com os Encarregados de Educação de forma a diminuir a indisciplina, ao observarmos o gráfico, verificamos que existem divergências relevantes entre as duas escolas questionadas.

Assim na escola Alfa, com uma elevada percentagem (77%) destacamos o “*Contacto individual frequente entre o Director de Turma e o E. de Educação*”, situando-se na primeira posição, seguindo-se a “*Verificação semanal da caderneta do aluno*” com cerca de 55% de respostas, e “*Os acordos de estratégias de actuação com o Encarregado de*

Educação para alterar o comportamento do aluno” surgem na terceira posição com 48%, sendo esta medida muito mais valorizada pela escola Beta com 65%.

Na escola Beta, com igual percentagem da referida medida anterior, surge também a medida, “*Maior acompanhamento do estudo do aluno em casa, seguindo-se depois na terceira posição o “Contacto individual frequente entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação”, com 50%.*

14.1. Síntese dos Resultados

No que diz respeito aos resultados sobre as medidas de cooperação a implementar na colaboração entre a escola e a família, denotam-se diferenças nas opiniões dos inquiridos, uma vez que na escola Alfa valorizam mais a comunicação individual e frequente entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação, ao contrário de na escola Beta, que dão maior relevo ao acompanhamento em casa e aos acordos em relação às estratégias para alterar o comportamento. Neste sentido, enquanto que os inquiridos da escola Alfa realçam um maior diálogo com a família, os da escola Beta privilegiam as estratégias direccionadas para a resolução dos problemas indisciplinares, centradas nos alunos.

Neste sentido, podemos afirmar que o tipo de escola influencia as medidas de cooperação a implementar na parceria Escola/Família, de modo a combater a indisciplina.

14.2. Triangulação dos Dados da Hipótese n) – O tipo de escola influencia as medidas de cooperação a implementar na parceria Escola/Família, de modo a combater a indisciplina

Relativamente às medidas de cooperação entre a escola e a família, podemos afirmar que existe alguma concordância com os resultados dos questionários, uma vez que se aponta para um maior contacto entre o Encarregado de Educação e a escola (categoria 10, subcategoria 10.9, ex.E.1.393/394); estratégias concertadas entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação (categoria 10, subcategoria 10.9, ex.E.4.405/406; E.4.416) e ainda um maior acompanhamento em casa (categoria 10, subcategoria 10.9, ex. E. 4.420/421)

Podemos afirmar que esta cooperação advém, não só das competências do Director de Turma (categoria 1 do R.I.), mas também dos deveres e dos direitos dos alunos e dos

encarregados de educação (categorias 2,3,6,7 do R.I.), indicadas nos regulamentos internos.

DISCUSSÃO/ CONCLUSÃO

DISCUSSÃO/ CONCLUSÃO

No âmbito da nossa discussão, apresentamos sintetizadamente algumas conclusões, inferidas a partir dos resultados, tendo em conta dois factores principais:

- A) A natureza do estudo, que neste caso é descritivo, de carácter exploratório.
- B) A análise quantitativa, uma vez que a essência do nosso estudo tem uma vertente bastante acentuada a nível quantitativa, embora incida também sobre alguns aspectos qualitativos.

Assim, partindo do pressuposto do nosso objectivo principal, “identificar e comparar as perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento parental na escola, bem como as estratégias utilizadas para promover este mesmo envolvimento, no sentido de contribuírem para a diminuição da indisciplina, em escolas que apresentam características diferentes a nível socioeconómico e cultural”, destacamos alguns pontos que, após a análise dos resultados, consideramos pertinentes, nomeadamente, as divergências de perspectivas dos Directores de Turma entre ambas as escolas, Alfa e Beta, a nível:

- Das dificuldades do Director de Turma no desempenho das suas funções.
- Do papel do Director de Turma no que diz respeito à relação pedagógica com os alunos face à indisciplina.
- Do papel do Director de Turma em relação à sua interacção com os Encarregados de Educação perante comportamentos problemáticos dos seus educandos.

As divergências a nível das perspectivas dos Directores de Turma surgem, pelo facto, de estes estarem a leccionar em duas escolas localizadas em sítios diferentes dentro da Área Metropolitana de Lisboa. Estas escolas apresentam características diferentes a nível socioeconómico e cultural, sendo a escola Alfa caracterizada por um nível Médio/Médio Alto e a escola Beta, por um nível Baixo.

Neste sentido, as divergências de opinião patentes nos Directores de Turma entre cada escola estão demarcadas em todas as hipóteses que propusemos analisar neste estudo, embora umas mais vincadas que outras.

- No que concerne à hipótese “*o tipo de escola tem influência no papel do Director de Turma*”, consignamos que as competências do Director de Turma estão regulamentadas na legislação em vigor, nomeadamente no Despacho 8/SERE/89, na Portaria nº 921/92, no Decreto Regulamentar nº10/99 e na Lei nº30/2002, e deste modo, os Directores de Turma de ambas as escolas regem-se por elas. Dentro das diversas competências que lhes são incumbidas, estes valorizam, em primeiro lugar, a relação com os alunos, que faz justiça à citação de Marques (2002,15) quando refere que o Director de Turma “*é um educador com a tarefa de orientar os alunos, estabelecer laços de comunicação e de convívio e de coordenar actividades no âmbito da turma*”. Também outras competências são realçadas pelos Directores de Turma, tais como a relação com os Encarregados de Educação e a mediação de conflitos e resolução de comportamentos problemáticos/ indisciplina, sendo estas três as mais destacadas. Nesta sequência, Diogo (1998, 30) refere que a direcção de turma “*ocupa uma posição privilegiada na comunidade escolar, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e social dos alunos: uma posição de interface entre diferentes subsistemas (alunos, professores e encarregados de educação) que lhe confere especial competência para o envolvimento, de forma activa e participada, dos diferentes actores no processo*”, integrando o Director de Turma numa posição de interacção com os diversos actores, desempenhando os papéis incluídos em três dimensões referidas por Mintzberg (1973): dimensão interpessoal, dimensão informacional e dimensão decisional. Na prática destas três dimensões surgem dificuldades apontadas pelos Directores de Turma, que diferem acentuadamente entre as escolas Alfa e Beta, especialmente na articulação de actividades da turma com os Encarregados de Educação a fim de promover a sua participação na escola e na mediação dos conflitos e resolução de questões de natureza disciplinar, sendo estas mais sentidas na escola Beta do que na Alfa. Neste sentido, as temáticas de aquisição de conhecimento para a formação do Director de Turma, mais sugeridas estão em sintonia com as dificuldades sentidas por estes, respeitando também aqui as divergências nas opiniões dos Directores de Turma de cada escola.

Nesta perspectiva, expressamos que perante as opiniões dos Directores de Turma, o tipo de escola influencia o papel do Director de Turma na escola.

- Na hipótese, “*o tipo de escola tem influência na elaboração do Projecto Curricular de Turma*”, os Directores de Turma demonstram opiniões favoráveis à realização do Projecto Curricular de Turma, com a inserção de medidas de prevenção/intervenção face a problemas disciplinares. No entanto, constatamos que existem diferenças expressivas entre as escolas, no que diz respeito à disciplina, na medida em que a escola Alfa apresenta um elevado número de turmas consideradas boas, em detrimento da escola Beta que revela um elevado número de turmas com problemas de indisciplina, conceito este que Estrela (2002, 17) relaciona com “*a disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas*”, estando associado a um comportamento anti-social, definido como um “*padrão estável de desrespeito pelos direitos dos outros ou de violação de normas sociais próprias de uma determinada comunidade*” (Fonseca (2000, 9). No entanto, esta indisciplina é salientada em ambas as escolas, destacando-se mais na escola Beta, com alunos com baixos níveis de atenção e concentração, alunos que expressam a hostilidade através de comportamentos directos e agressivos, e ainda os alunos que resistem à autoridade e travam uma luta pelo poder com o professor, indo na sequência do grau de indisciplina evidenciada nesta escola. Estes comportamentos são definidos por Brody (citado por Lopes, 2003, 32) em agrupamentos de tipos de alunos problemáticos, nomeadamente, o primeiro diz respeito aos *alunos com problemas em cumprir as exigências do papel do aluno*, na categoria dos **alunos distraídos**, com baixos níveis de atenção e concentração, revelando dificuldades na adaptação à mudança e em terminarem as tarefas pretendidas; o segundo e terceiro dizem respeito aos *alunos com problemas de hostilidades*, na categoria de **hostis-agressivos**, que expressam hostilidade através de comportamentos directos, intimidando, ameaçando e agredindo e/ou estragando objectos dos outros, e na categoria de **desafiadores**, que resistem à autoridade e travam uma luta pelo poder com o professor, tanto verbalmente como através de atitudes, podendo inclusivamente agredir o professor. Estas divergências de opinião dos Directores de Turma entre ambas as escolas, induzem a que a própria concepção do Projecto Curricular de Turma seja realizado de forma diferente, com aplicação de medidas de prevenção e intervenção consoante o grau de indisciplina existente na turma, nomeadamente, no que diz respeito aos tipos de alunos problemáticos. Também a participação do representante dos encarregados de educação na elaboração do Projecto Curricular de Turma está mais valorizada pela escola Beta do que a escola Alfa.

Neste sentido, podemos afirmar que uma elevada percentagem de Directores de Turma da escola Beta, devido aos problemas disciplinares existentes, considera importante a participação dos Encarregados de Educação na elaboração do Projecto Curricular de Turma. Assim confirmamos a nossa hipótese, considerando que o tipo de escola tem influência na elaboração do Projecto Curricular de Turma.

- No que diz respeito à hipótese, “*o tipo de escola influencia o tipo de manifestações de indisciplina que ocorrem com mais frequência na turma*”, nos resultados apresentados, consideramos que na escola Beta existe uma maior incidência de manifestações de indisciplina directamente relacionadas com as tarefas da aula e com o professor, enquanto que na escola Alfa as percentagens reflectem manifestações relacionadas com as tarefas da aula e com os colegas, não obstante de realçar que “a recusa do aluno em obedecer às instruções do professor”, surge em primeiro lugar em ambas as escolas, embora com grande discrepância de percentagens. Diversos autores referem teorias que definem estes tipos de manifestações, dos quais destacamos Amado (2001, 418), que apresenta três tipos níveis de indisciplina, que integram as manifestações indicadas pelos Directores de Turma. O primeiro nível, *desvios às regras de produção*, enquadrámos as manifestações, “fazer barulho” ou “conversar com o colega”, incluída na subcategoria, desvios às regras de comunicação verbal, ou a manifestação “não participar nas tarefas”, incluída na subcategoria, desvios ao cumprimento da tarefa. No segundo nível, o *conflito interpares*, referenciamos a manifestação, “a agressão verbal aos colegas”, que evidencia situações problemáticas a nível do relacionamento entre alunos, do qual se realça como uma manifestação mais grave, o *bullying* ou maus-tratos entre iguais. E, por último, o terceiro nível, *relação professor-aluno*, que inclui as manifestações “recusar-se a obedecer às instruções” e “agredir verbalmente o professor”, podendo incluir o que Amado (Amado e Freira, 2002, 71) designa por alunos “obrigados-revoltados” ou “alunos com problemas de hostilidades” (Brody, citado por Lopes, 2003, 32). Na sequência da ocorrência de manifestações de indisciplina, os Directores de Turma de ambas as escolas tomam conhecimento destas através de participação escrita. As respostas dos Directores de Turma expressam bem que o tipo de escola influencia o tipo de manifestações de indisciplina que ocorrem com frequência na sala de aula ou na escola, havendo diferenças nas percentagens obtidas, demonstrando que as manifestações de maior gravidade estão mais realçadas na escola Beta do que na escola Alfa.

- No que concerne à hipótese, “*o tipo de escola influencia as possíveis causas que propiciam situações de indisciplina*”, confirmamos a existência de diferenças relevantes em ambas as escolas, uma vez que apresentam causas diferentes para justificarem os comportamentos problemáticos dos alunos. Estas diferenças residem, especialmente, no que diz respeito ao próprio aluno e a nível da escola. Assim demarcam-se as diferenças das causas relativas ao aluno na escola Beta, no que diz respeito à ausência de um projecto de vida, ao desinteresse pelas aulas, aos problemas psicológicos e à necessidade de se auto afirmar. Em contrapartida, na escola Alfa surge o desinteresse pelas aulas, o insucesso escolar e a falta de respeito pelos professores. De acordo com Amado (2001, 287), existem três formas dos alunos estarem em relação aos professores, às aulas e à escola, nomeadamente, o *desinteresse do aluno pela aprendizagem e actividades desenvolvidas pela escola*, a *dificuldade de adaptação em relação à escola* e a *má formação do aluno*. Cada causa apresentada pelas opiniões dos Directores de Turma vão ao encontro de uma destas formas de estar do aluno, que têm haver directamente com as causas respeitantes aos alunos, mas que também com outras causas que intrinsecamente podem influenciar a ocorrência de situações de indisciplina, designadamente, causas sociais, causas familiares e ainda causas escolares-pedagógicas (Estrela e Amado, 2000, 256).

Assim, nas causas relativas à escola, os Directores de Turma da escola Beta atribuem as culpas à falta de resposta da escola, à falta de comunicação entre o Director de Turma e os encarregados de educação, à falta de um psicólogo, bem como às más condições de trabalho. Por outro lado, na escola Alfa, os Directores de Turma consideram a inexistência de recursos adequados como a falta de um psicólogo e a falta de resposta adequada da escola, e ainda imputem aos professores a falta de firmeza para com os alunos.

No que diz respeito às causas familiares, as opiniões dos Directores de Turma de ambas as escolas consideram como principal responsável, os problemas familiares dos alunos, referindo também, a pouca atenção e responsabilização da família pelo percurso escolar do aluno. No entanto, salientamos as diferenças na escola Alfa, relativamente ao excesso de protecção, ao contrário da escola Beta, que realça a falta de participação dos Encarregados de Educação na vida escolar dos alunos. Neste âmbito, podemos realçar que o tipo de escola influencia as perspectivas dos Directores de Turma sobre as causas que conduzem a situações de indisciplina, na medida em que existem diferenças nas opiniões dos Directores de Turma.

- A nível da hipótese, “*o tipo de escola influencia a acção/ estratégias utilizadas pelo Director de Turma para combater a indisciplina*”, a maioria dos Directores de Turma de ambas as escolas opta por dialogar com o aluno sobre a situação, seguindo-se o diálogo com os professores, com maior valorização na escola Beta. No que diz respeito às estratégias, a grande maioria dos Directores de Turma de ambas as escolas consideram que as melhores estratégias para diminuir os problemas de indisciplina são: o diálogo com os alunos, de forma a sensibilizá-los para alterar os seus comportamentos e a descrição e reflexão escrita da situação disciplinar, sendo estratégias mais valorizadas pela escola Beta do que pela escola Alfa. A primeira estratégia apontada pelos Directores de Turma vai ao encontro das medidas correctivas designadas por Amado (2001, 171), é referente à acção correctiva pela integração/estimulação. A segunda estratégia é utilizada como forma de punição pelo comportamento inadequado do aluno, procurando-o eliminar através da escrita e reflexão sobre esse mesmo comportamento.

Também, a nível das estratégias referenciadas pelos Directores de Turma da escola Alfa, nomeadamente, o evidenciar o lado bom do aluno, pode utilizar-se de duas formas, uma preventiva, estabelecendo um bom relacionamento com o aluno e construindo um clima de abertura e confiança (Estrela e Amado, 2000, 260), e outra correctiva, sendo utilizada como reforço positivo após a ocorrência de um comportamento adequado (Lopes e Rutherford, 2001, 81). Também a estratégia, criar uma relação mais próxima e de empatia, traduz-se numa prática a nível das medidas preventivas referidas anteriormente.

Na escola Beta, salientamos a estratégia, realização de actividades de integração/extracurriculares, que se integra nas medidas de prevenção/intervenção, destacadas na Lei nº30/2002, artigo 31º e estabelecidas nos regulamentos internos de ambas as escolas (categoria 4, subcategoria “actividades de integração”), sendo uma estratégia utilizada como forma de correcção do comportamento do aluno, inserindo-se na acção correctiva pela dominação/ressocialização realizada pelo professor (Amado, 2001, 171).

Neste sentido, o Director de Turma deve agir consoante as suas competências que estão designadas na legislação em vigor e no regulamento interno, nomeadamente a nível da gestão pedagógica, como orientador da turma e também no que concerne ao processo de aplicação das medidas disciplinares, referidas na Lei nº30/2002 (Peixoto e Oliveira, 2003, 39-42).

Assim, tendo em conta as opiniões dos Directores de Turma, consideramos que existem diferenças nas acções dos Directores de Turma entre ambas as escolas, pelo que

confirma a nossa hipótese, nomeadamente, que o tipo de escola influencia as práticas dos Directores de Turma para combater a indisciplina.

- No que concerne à hipótese, “*o tipo de escola tem influência na frequência com que actua o Conselho de Turma Disciplinar*”, a maioria dos Directores de Turma de ambas as escolas considera que o conselho de turma disciplinar só se deve realizar perante situações graves ou muito graves de indisciplina. Também consideram que, com a implementação da Lei nº30/2002, relativamente à possibilidade de actuação do Presidente do Conselho Executivo no processo disciplinar, se reduziu acentuadamente a realização dos conselhos de turma disciplinar, o que permitiu o desburocratizar do processo disciplinar. No entanto, denotam-se diferenças de opinião nesta concordância entre as escolas, bem como um elevado número de inquiridos sem opinião na escola Alfa.

Neste âmbito, podemos afirmar que apesar de haver concordância por parte dos inquiridos relativamente à actuação do conselho de turma disciplinar, consideramos que essa concordância é diferente, pelo que pode ser uma influência do tipo de escola.

- Relativamente à hipótese, “*o tipo de escola tem influência nas medidas/estratégias que possam ser trabalhadas na área não disciplinar – Formação Cívica para reduzir a indisciplina na turma*”, existe uma opinião bastante favorável dos Directores de Turma em relação à área não disciplinar, formação cívica, como espaço privilegiado para se resolver problemas de comportamento dos alunos, realçando-se a necessidade de haver um clima de grande empatia e proximidade entre professor e alunos. Este clima está directamente relacionado com a medida de prevenção definida por Estrela e Amado (2000, 260), a construção de um clima de abertura ao aluno. Neste sentido, torna-se preponderante o papel do Director de Turma no desempenho das suas competências, que como refere Delors (2003, 133), não é “*alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda uma vida*”, demonstrando um perfil baseado na reflexão e na mudança, demonstrando características como credível, mediador intercultural, animador, garante da lei, organizador da democracia, mediador cultural e ainda, intelectual (Perrenoud, 2002, 126).

Neste sentido, os Directores de Turma de ambas as escolas, apontam como estratégias a serem utilizadas em formação cívica, de forma a reduzir a indisciplina, o diálogo como forma de sensibilizar os alunos para os problemas, a realização de debates e assembleias de turma e a promoção do autoconceito e a auto-estima dos alunos. Estas estratégias apresentam similaridades com as designadas por Marques (2002, 66), nomeadamente, criar e gerir conflitos cognitivos, estimular a assunção de papéis, criar uma atmosfera democrática, moderar seminários de discussão, fazer uso do diálogo socrático, proceder à análise de dilemas morais e criar narrativas e histórias de vida e saber partilhá-las.

Também, é de realçar a existência de uma opinião generalizada de concordância por parte dos Directores de Turma de ambas as escolas, no que concerne às estratégias que devem ser adoptadas pelo professor, designadamente, a clarificação das regras e dos procedimentos na sala de aula e demonstração de interesse e de respeito pelos alunos. Estas estratégias estão de acordo com a primeira medida de prevenção estipulada por Estrela e Amado (2000, 260) relativa à construção de um clima relacional assente em normas e regras, interligando-se com a liderança do Director de Turma. Nesta sequência, também Kolesnik (1970, citado por Raposo, 2002, 22) menciona que o Director de Turma deve “*informar os alunos das regras que regulam o funcionamento da sala de aula*”, devendo estas serem em número reduzido, e apela para uma participação efectiva dos alunos na “*formulação de algumas regras*”, sugerindo assim um caminho democrático para a formação de uma “*sociedade educativa*”, assente em quatro pilares fundamentais para a educação: “*aprender a viver juntos*”, “*aprender a conhecer*”, “*aprender a fazer*” e “*aprender a ser*” (Delors, 2003, 18).

No que concerne à participação da família na formação cívica, existem diferenças de opinião dos Directores de Turma entre ambas as escolas, que embora a maioria valorize esta opinião, existe uma percentagem de Directores de Turma que discorda dela. Assim, é evidente que os Directores de Turma da escola Beta valorizam mais a participação da família, especificamente, na formação cívica do que os da escola Alfa.

Assim, face à existência de diferenças a nível das percentagens, embora estas sejam reduzidas, consideramos que podem ser sintomáticas da influência que o tipo de escola exerce nas perspectivas dos Directores de Turma, em relação às medidas e estratégias adoptadas na formação cívica para prevenir situações problemáticas.

- Na hipótese, “*o tipo de escola influencia as perspectivas do Directores de Turma face ao envolvimento da família na escola, de modo a contribuir para a diminuição da indisciplina*”, a perspectiva dos Directores de Turma em ambas as escolas é que a maioria dos Encarregados de Educação não revela interesse pela vida escolar, não se interessa por participar em actividades e reuniões, considerando que existe uma relação difícil entre ambas instituições (escola e família). Também consideram que a família não cumpre o seu papel a nível da educação dos filhos, procurando ceder essa responsabilidade à escola. No entanto, salientamos a existência de uma opinião bastante favorável, por parte dos Directores de Turma relativamente à colaboração entre a família e a escola.

Embora as opiniões dos Directores de Turma sejam comuns em termos gerais, em ambas as escolas, estas apresentam graus diferentes a nível das percentagens, uma vez que a escola Beta é mais favorável ao relacionamento e à colaboração entre a escola e a família e, por outro lado, acentua também o fraco envolvimento da família na escola, bem como o seu papel demissionário enquanto educadora, ao contrário da escola Alfa. Estas diferenças vão ao encontro de diversos estudos elaborados por Canário et al. (1997), Davies (1989) que apontam para uma maior participação na escola, as famílias de classe média, devido ao facto de revelarem expectativas mais elevadas relativamente ao percurso escolar dos seus educandos, ao contrário das famílias de classe mais baixas. Segundo os resultados apresentados, parece-nos que os Directores de Turma continuam com a mesma perspectiva que Davies relata no seu estudo de 1989, nomeadamente, a perspectiva dos professores referente aos pais que não compareciam na escola, atribuindo como razões, o desinteresse pelo percurso escolar dos seus educando e a demissão das suas funções de educadores, tendo sido designados pelo autor de “*pais difíceis de alcançar*”.

Assim, embora haja uma concordância generalizada das opiniões dos Directores de Turma, verificam-se diferenças na concordância, pelo que estão certamente relacionadas com o tipo de escola, que influenciam as perspectivas dos Directores de Turma perante o envolvimento da família na escola.

- No que diz respeito à hipótese, “*o tipo de escola tem influência nos possíveis benefícios que os alunos podem obter com o envolvimento parental na escola*”, os Directores de Turma demonstram concordância perante os benefícios atribuídos ao envolvimento da família na escola, nomeadamente a nível da diminuição de

comportamentos problemáticos dos alunos, bem como favorece um maior sucesso educativo, benefícios estes que vão encontro da perspectiva de Silva (in Davies et al., 1997, 66) e de Marques (2001, 20).

Neste sentido, Silva (in Davies et al., 1997, 66) defende que o envolvimento parental estimula o encorajamento e ajuda directa aos filhos, maior valorização por parte dos filhos e dos próprios pais e a interligação da família ao percurso escolar dos seus educandos, fomentando não só as expectativas de ambos os actores, como também as capacidades como a auto-estima e o autoconceito académico, influenciando o aluno para um percurso escolar positivo. A este processo, o autor designa por “*efeito pigmalião dos pais*”.

Também, Marques (2001, 20) sublinha benefícios como a motivação do aluno em relação ao estudo e permite que a família desempenhe o seu papel enquanto educadora. Ambos os autores apontam também para o melhoramento da imagem da escola e o aumento das expectativas dos professores em relação aos alunos e ao sucesso educativo. Este envolvimento pode beneficiar, sobretudo, as crianças que provêm de meios sociais desfavorecidos, onde se reproduzem subculturas diferentes, definidas por características próprias de linguagem, atitudes e acções, diferentes da instituída na escola, que segundo Silva (in Lima, 2002, 105), é uma cultura que reflecte “*um modelo de aluno branco, de classe média, de zona urbana e de cultura erudita*”.

Segundo os resultados, os Directores de Turma da escola Beta dão maior valor aos possíveis benefícios que os alunos podem usufruir com o envolvimento da família do que os da escola Alfa.

Assim, podemos expressar que o tipo de escola influencia as perspectivas dos Directores de Turma relativamente aos benefícios que os alunos podem usufruir com o envolvimento parental na escola.

- No que concerne à hipótese, “*o tipo de escola tem influência nos factores que condicionam o envolvimento parental na escola*”, os Directores de Turma de ambas as escolas são concordantes no que diz respeito à falta de tempo devido ao horário de trabalho dos Encarregados de Educação. As diferenças de opiniões dos Directores de Turma surgem em relação à falta de interesse pelo percurso escolar do educando na escola Beta, ao contrário da falta de valorização da escola por parte da família, na escola Alfa. Também, o constrangimento perante as informações prestadas pelo Director de Turma é um dos factores mais valorizados pelos Directores de Turma, na escola Beta.

Na verdade, a desconfiança das famílias em relação à escola devido as más experiências, as dificuldades em perceberem os professores e o facto de só serem convocados quando existem problemas de aproveitamento ou comportamento, fomentam mais o afastamento do que a aproximação da família à escola. De acordo com um estudo de Lareau (1989, citado por Silva, 2003, 71), também a “*competência educacional*” das famílias condiciona o relacionamento com a escola, na medida em que a autora considera que a competência é mais elevada na classe média, em detrimento da classe baixa. Outra razão referida pela mesma autora, é a “*concepção de educação*” visionada de forma divergente por cada classe, nomeadamente, a classe baixa, atribui papéis diferentes às instituições, escola e família, separando-os, ao que a autora designa por “*relação de separação*” ao contrário da classe média, que considera que os papéis estão interligados, implicando-se directamente no processo educativo, considerando uma “*relação de ligação, entrelaçamento*”.

Outros autores, como Toomey ou Stein (citados por Silva, 2003) indicam uma vertente diferente, direccionada mais para as diferenças de práticas parentais do que propriamente para as classes sociais, sendo um dos factores que também, podem convergir para as divergências de opiniões dos Directores de Turma entre as escolas Alfa e Beta, corroborando com a afirmação de Marques (1997, 57) refere que “*as práticas, experiências e interações familiares são mais importantes para o sucesso dos alunos do que as características estruturais do tipo classe social, raça, educação ou rendimentos*”.

Também, Boudon (1979, citado por Pinto, 1995, 67) sublinha a presença de desigualdades sociais a nível da educação, considerando que existem diferenças entre as classes sociais, relativamente aos valores que induzem os comportamentos, à capacidade cognitiva, à valorização dos estudos perante o futuro, bem como às vantagens, e aos custos/ vantagens de estudar.

Também, num estudo de Davies (1989, 74) são apontadas razões para o fraco envolvimento das famílias marginalizadas, nomeadamente, a reduzida confiança na escola, a falta de tempo e a falta de motivação para se interessarem pelo percurso escolar dos seus educandos.

Neste âmbito, existem também divergências de opinião, no que diz respeito à promoção de actividades realizadas pela escola para envolver a família, havendo uma concordância efectiva na maioria dos Directores de Turma da escola Beta, em detrimento das opiniões dos da escola Alfa, que se encontram mais difusas. Este facto leva-nos a

crer que a escola Beta dinamiza mais actividades para envolver as famílias do que a escola Alfa.

Neste sentido, Marques (2001, 140) caracteriza as escolas de “*escolas difíceis de alcançar*”, uma vez que a escola enquanto organização não está preparada para colaborar com a família, não atribuindo um espaço disponível para os encarregados de educação na escola, como também não promovendo actividades conjuntas que contribuam para uma maior colaboração entre a escola e a família.

Todos estes aspectos vão ao encontro dos factores destacados por Marques (in Davies et al., 1997, 57) que propiciam a fraca participação da família, tais como: a tradição de separação entre a escola e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, a mudança das condições demográficas e as estruturas escolares.

Neste âmbito, e mediante as opiniões expressas pelos Directores, podemos afirmar que o tipo de escola tem influência nos factores que condicionam o envolvimento parental na escola.

- Na hipótese, “*o tipo de escola tem influência na frequência com que os Encarregados de Educação comparecem na escola*”, os Directores de Turma de ambas as escolas apresentam opiniões consensuais, considerando que os Encarregados de Educação raramente comparecem na escola por iniciativa própria.

A diferença de opinião reside na comparência na escola quando são convocados pelo Director de Turma, sendo esta mais frequente na escola Alfa, do que na escola Beta, indo ao encontro do que Marques (1991, in Davies et al., 1997, 40) revela no seu estudo, nomeadamente que mais de cinquenta por cento dos Encarregados de Educação não comunicam com o Director de Turma, uma vez por ano, apesar deste ter uma hora marcada por semana para os receber. Esta situação, verificou-se em Encarregados de Educação com uma situação económica e cultural mais desfavorecida. Estes aspectos estão directamente relacionados, com a discussão das hipóteses anteriores no que diz respeito à relação entre a família e a escola, apontando para as causas que condicionam esse mesmo relacionamento, influenciando a fraca frequência na deslocação à escola, especialmente por iniciativa própria.

Neste sentido, o tipo de contacto utilizado em ambas as escolas é claramente diferente. Os Directores de Turma da escola Alfa, utilizam com mais frequência a caderneta do aluno como meio de comunicação, tendo como elo de ligação da correspondência entre a casa e a escola, o aluno. Pelo contrário, os Directores de Turma

da escola Beta privilegiam o contacto directo com o Encarregado de Educação, utilizando frequentemente o telefone da escola ou a carta, desvalorizando a caderneta do aluno. Estes contactos resultam da necessidade do Director de Turma desempenhar o seu papel informacional, na medida em que deve estabelecer a comunicação com os Encarregados de Educação, através de uma rede formal, de forma a transmitir e a recolher informação relativa ao aluno ou à escola.

As diferenças dos meios de comunicação podem estar relacionadas com os motivos que levam os Encarregados de Educação a comparecerem na escola, que no caso da escola Beta, os Directores de Turma geralmente comunicam devido às faltas injustificadas, realçando-se aqui um problema de assiduidade ou disciplinar, visto ser este um dos motivos mais salientado por esta escola.

Os Directores de Turma de ambas as escolas destacam como um dos motivos principais, as informações relativas ao comportamento e aproveitamento dos alunos, valorizando-se mais o aproveitamento na escola Alfa do que na escola Beta.

Neste âmbito, realçando todas as diferenças expressivas, podemos afirmar que o tipo de escola influencia a frequência com que os Encarregados de Educação comparecem na escola, como também os seus motivos.

- Em relação à hipótese “*o tipo de escola influencia a interacção entre o Director de Turma, o Encarregado de Educação e o Aluno*”, os Directores de Turma de ambas as escolas, concordam unanimemente que o resultado da comunicação de problemas disciplinares aos Encarregados de Educação não altera o comportamento dos alunos.

A nível dos comportamentos dos alunos, perante a comunicação de situações de indisciplina aos Encarregados de Educação, constatamos diferenças relevantes nas opiniões dos Directores de Turmas entre ambas as escolas. Na escola Alfa, os alunos demonstram receio das consequências que advêm dessa comunicação e melhoram o seu comportamento, ao contrário dos alunos da escola Beta, que não se mostram preocupados com as consequências, e embora se evidencie nas opiniões dos Directores de Turma, o receio das consequências, constata-se também que desta comunicação pode surgir a revolta do aluno e aumentar ainda mais os problemas disciplinares. Assim, segundo as opiniões dos Directores de Turma, os comportamentos reflectidos pelos alunos, entre ambas as escolas, são divergentes perante o facto da comunicação ao Encarregado de Educação sobre o comportamento indisciplinado.

Também, a nível das reacções dos Encarregados de Educação ao serem informados dos problemas disciplinares dos seus educandos, a maioria dos Directores de Turma de ambas as escolas estão de acordo, considerando que a reacção mais preponderante é a demonstração de incapacidade dos Encarregados de Educação para agir perante estas situações. No entanto, as opiniões dos Directores divergem expressivamente em ambas as escolas, no que diz respeito às reacções dos Encarregados de Educação perante a desculpabilização do comportamento do aluno, realçada na escola Alfa, e a culpabilização dos colegas da turma e da escola, destacada na escola Beta. Assim, também constatamos que entre as escolas Alfa e Beta existem diferenças nas reacções dos Encarregados de Educação face à indisciplina dos seus educandos.

Estas reacções reflectidas pelos alunos e pelos Encarregados de Educação, como também, o efeito nulo da alteração do comportamento dos alunos, resultado da comunicação entre o Director de Turma e os Encarregados de Educação sugere uma reflexão sobre o tipo de práticas parentais que coexistem neste tipo de comportamentos, apontando basicamente para práticas permissivas (Smetana, 1995, Born, 2005, 103). Neste sentido, segundo Busby e Holman (citado por Villas-Boas, 2001, 47), formação de valores do aluno está intrinsecamente ligada à comunidade onde está inserido, daí que parafraseando Platão (citado por Ferreira, 2002, 6) *“quando os pais se acostumam a deixar os filhos fazerem o que querem e quando os filhos já não dão valor às palavras dos pais; quando os professores têm medo dos alunos e preferem fazer-lhes as vontades; quando finalmente os jovens não têm respeito pelas leis, porque já não reconhecem a autoridade de nada nem de ninguém a não ser a deles próprios; aí está, em toda a sua beleza e juventude, o princípio da tirania”*. Diversos estudos apontam para práticas parentais que influenciam negativamente o desenvolvimento cognitivo e socioafectivo das crianças, pelo que destacamos um estudo realizado por Veiga (2001, 152) que revelam que os *“alunos com pais inconsistentes são os mais indisciplinados e violentos, os que têm pior rendimento na escola e maior tendência para o consumo de drogas e para a delinquência; seguem-se os alunos com pais autoritários ou permissivos”*, contrastando com o perfil dos alunos, cujos pais eram compreensivos e com um autoconceito elevado, caracterizando-os com estilo democrático, que apresentam um bom aproveitamento e comportamento, demonstrando boas perspectivas de realização, tanto a nível pessoal como social. Neste sentido, Born (ibidem, 108) refere que as práticas parentais devem incentivar a reforço pelo respeito pelas normas sociais, promovendo-se assim uma interiorização das mesmas por parte dos seus educandos.

Assim, realçamos aqui tanto o papel dos pais como dos professores, no que diz respeito às acções de forma a que estas procurem “*encorajar intencionalmente a individualidade, a auto-afirmação, respondendo às necessidades específicas e exigências da criança*” (Born, 2005, 102), tendo presente o reconhecimento e o respeito pela personalidade do aluno.

Realçamos ainda que, a maioria dos Directores de Turma, de ambas as escolas, é favorável a que o Director de Turma sensibilize os Encarregados de Educação para estar mais presente na vida escolar dos seus educandos. Também, considera que o Director de Turma deve comunicar imediatamente aos Encarregados de Educação a ocorrência de situações de indisciplina, e ainda deve elaborar e coordenar com os Encarregados de Educação, acordos de estratégias para ajudar o aluno a mudar o seu comportamento, sendo esta ultima estratégia mais realçada pela escola Beta.

É de salientar a estratégia, o Director de Turma deve averiguar primeiro a reacção do Encarregado de Educação antes de lhe contar o acontecimento, sendo mais valorizada pela escola Beta do que pela escola Alfa. Esta estratégia está relacionada com as práticas parentais, uma vez que a comunicação pode conduzir a diversos problemas, nomeadamente à violência, devido ao autoritarismo exacerbado dos Encarregados de Educação (Baumrind, 1966, citado por Born, 2005, 103). Neste sentido, segundo o modelo de Patterson (1982, Born, 2005, 108), “*coercivo recíproco*”, as práticas parentais conduzem, muitas vezes sem intenção, a um reforço negativo, contribuindo para comportamentos de constrangimento e anti-sociais do próprio aluno, tornando-o vítima e ao mesmo tempo ofensor, processo este que, ao ser interiorizado, conduz a diversas consequências na vida social do próprio aluno, reflectindo – se na escola através do insucesso escolar e no detrimento da relação entre pares, podendo conduzir à própria delinquência.

Assim, perante as divergências de opinião dos Directores de Turma de ambas as escolas, umas mais indicativas que outras, podemos dizer que na realidade o tipo de escola influencia a interacção entre os diversos actores (Director de Turma, Encarregado de Educação e Aluno).

- Na hipótese, “*o tipo de escola influencia as estratégias que o Director de Turma opta para o envolvimento parental*”, segundo a opinião da maioria dos Directores de Turma, o Director de Turma deve desenvolver estratégias para promover o envolvimento

parental, estando mais salientado na escola Beta, que na escola Alfa, sendo a estratégia mais realçada, o contacto individual frequente entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação, sendo este facto comum em ambas as escolas.

Torna-se importante focar as diferenças expressivas que apuramos das opiniões dos Directores de Turma, relativamente a outras estratégias, nomeadamente, na escola Beta, destacam as acções de formação para os Encarregados de Educação, alunos e professores e a dinamização de projectos comuns, ao contrário dos da escola Alfa, que apontam para a participação de festas de convívio e reuniões dos Encarregados de Educação. Constatamos grandes divergências de perspectivas nos Directores de Turma, através das estratégias enunciadas, uma vez que, na escola Beta, os Directores de Turma consideram que necessitam de trazer a família para a escola, de fomentar o seu envolvimento no percurso escolar dos alunos, e assim contribuir para o desenvolvimento e crescimento dos alunos, das famílias e da própria comunidade, disponibilizando-se para uma renovação do relacionamento entre a escola e a família, e neste sentido, implicando uma verdadeira “colaboração escola-família” (Joyce Epstein, citada por Marques, 1994, 5), ou uma participação como parceria (Diogo, 1998, 148). Por outro lado, a escola Alfa, apresenta uma concepção mais tradicionalista, corroborando ainda com a perspectiva de afastamento entre a escola e a família, inserindo-a numa participação parcial ou imperfeita, uma vez que incentiva a diversas participações individuais, nomeadamente como presença ou co-responsabilização ou recurso pedagógico ou ainda, de comunicação (Diogo, 1998, 148), ao invés de como elemento de parceria ou de colaboração, com partilha de responsabilidades e de participação efectiva.

Perante estes factos, podemos afirmar que o tipo de escola influencia as estratégias que os Directores de Turma podem utilizar para promover o envolvimento parental.

- Relativamente à hipótese, “*o tipo de escola influencia as medidas de cooperação a implementar na parceria Escola/Família, de modo a combater a indisciplina*”, realçamos as diferenças os Directores de Turma, uma vez que a escola Alfa valoriza mais a comunicação individual e frequente entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação, indo ao encontro do que referenciamos na hipótese anterior, relativamente ao tipo de participação subjacente nas opiniões. Pelo contrário, as opiniões dos Directores de Turma da escola Beta valorizam mais o acompanhamento em casa e os acordos de estratégias para alterar o comportamento. Estes acordos de estratégias de alteração de comportamentos passam principalmente pela colaboração entre os actores. Mas na

realidade, para que essas estratégias surtam o efeito desejado, segundo diversos autores citados por Áradíngia e Tortosa (1996, 201), é necessário apostar na preparação dos pais enquanto mediadores das situações em casa, o que beneficiará não só os alunos, mas também a família pela sua alteração de práticas parentais (Kazdin, *ibidem*, 201).

Neste sentido, segundo as diferenças indicativas das opiniões dos Directores de Turma, podemos expressar que vão ao encontro da hipótese que formulámos, uma vez que o tipo de escola influencia as medidas de cooperação a implementar na parceria escola/ família, de modo a combater a indisciplina.

Em síntese, consideramos que as hipóteses aqui levantadas são confirmadas pelos resultados obtidos, na medida em que existem divergências a nível das dinâmicas dos Directores de Turma, relativamente à sua interacção com os alunos e Encarregados de Educação, face aos comportamentos indisciplinados, em ambas as escolas. Demarcam-se aqui as duas perspectivas diferentes em “olhar” para o envolvimento parental na escola, considerando que a escola Beta procura uma abertura para o exterior, com uma actuação a nível social, requerendo uma participação mais activa dos diversos actores educativos, especialmente dos Encarregados de Educação. Por outro lado, a escola Alfa ainda se coloca numa posição que restringe a participação dos diversos actores educativos. É patente também, as diferenças que existem nos meios socioeconómicos e culturais de ambas as escolas, pelo que traduzem também, diferenças nas práticas parentais, que acabam por se reflectir na escola, nomeadamente através do sucesso/insucesso escolar, da disciplina/ indisciplina dos alunos e do abandono escolar. Estas diferenças recaem sobre o Director de Turma, alterando as suas perspectivas enquanto educador, como também no seu desempenho enquanto profissional.

Neste âmbito, o Director de Turma enquanto *interface* (Diogo, 1998, 30) entre as duas instituições, a escola e a família, pode desempenhar um papel preponderante a nível desta colaboração, tornando-se um profissional reflexivo e agente de mudança, uma vez que, hoje em dia, é inquestionável, os benefícios que emergem da família, tanto para a escola como para os alunos e as próprias famílias, estando subjacente um maior sucesso educativo, assim como uma diminuição dos comportamentos indisciplinados.

Há que criar condições nas escolas que possibilitem uma intervenção mais eficaz por parte dos Directores de Turma e dos demais actores educativos, para que hajam novas modalidades de envolvimento e de participação dos Encarregados de Educação e da própria comunidade educativa na escola, de forma a que todos possam contribuir para

uma “*sociedade educativa*” (Delors, 2003,18) e democrática, uma vez que somos todos responsáveis pelos valores de cidadania e pelo sucesso educativo dos alunos.

Limitações da nossa investigação

Relativamente às limitações do nosso estudo, considerámos as seguintes:

- A responsabilidade e a exigência de um estudo complexo, rigoroso e profundo, do que procurámos estar ao alcance de o atingir, tendo em conta as nossas limitações pessoais.
- A consciência de que a utilização de uma metodologia qualitativa seria mais benéfica para a nossa investigação, no sentido de se aprofundar melhor esta temática, com a utilização de instrumentos como a observação directa e entrevistas aos Directores de Turma. No entanto, devido às limitações da nossa disponibilidade, bem como ao tempo limitado para a elaboração da dissertação, optámos pelo estudo de carácter exploratório, utilizando preferencialmente a metodologia quantitativa.
- Os reduzidos conhecimentos que temos a nível do tratamento estatístico dos dados.
- O nosso conhecimento e a nossa prática relativa às competências do Director de Turma, que pode provocar alguma falta de objectividade, pelo que procurámos ter um cuidado especial, e uma maior atenção a nível das situações, a fim de nos mantermos o mais isento possível.

No seguimento do nosso estudo, apresentamos algumas sugestões para novas investigações:

- Identificar as perspectivas dos alunos que estudam em escolas situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes relativamente à colaboração entre a escola e a família.
- Identificar se as práticas parentais têm influência nos comportamentos dos alunos na escola. Estudo de caso.
- Conhecer o papel da Associação de Pais relativamente à prevenção/intervenção da indisciplina na escola.
- Identificar as perspectivas de Directores de Turma perante as práticas parentais perante situações de indisciplina, em escolas situadas em zonas diferentes a nível geográfico (urbano e rural).
- Conhecer as perspectivas dos encarregados de educação, em escolas situadas em meios socioeconómicos e culturais diferentes, relativamente à actuação da escola perante situações de indisciplina.

Recomendações:

Consideramos que a atribuição do cargo de Director de Turma deve ter em conta o tempo de serviço realizado pelo docente na escola onde lecciona, na medida em que este tem um maior conhecimento do meio, da comunidade e das suas necessidades.

BIBLIOGRAFIA

TEMA

- ALMEIDA, E. (1995). **Director de Turma – Da legislação ao quotidiano na escola.** Colóquio/ Educação e Sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ALMEIDA, F. (2004). **A Participação das Famílias na Escola – Entre a burocracia e a operacionalização.** Universidade Aberta. Dissertação de Mestrado. Não publicada.
- ALVES-PINTO, C. (1995). **Sociologia da Escola.** Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- ALVES-PINTO, C. e TEIXEIRA, M. (1996). **Trabalhos Académicos.** Porto: I.S.E.T.
- AMADO, J. (1999). “Indisciplina na aula: regras, tarefas e relação pedagógica”. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, Volume III, nº1. Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos. pp.53-71.
- AMADO, J. (2000). **A construção da disciplina na escola.** Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA
- AMADO, J. (2001). **Interacção pedagógica e indisciplina na aula.** Colecção Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA.
- AMADO, J. e Freire, I. (2002). **Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para prevenir.** Porto: Edições ASA.
- ARÁNDIGA, A. e TORTOSA, C. (1996). **Las habilidades sociales en la escuela.** Una propuesta curricular. Madrid: Editorial EOS. 2ª Edição.

- ARÁNDIGA, A. (2002). **Modificación de la Conducta Problemática del Alumno**. Serie Pedagógica- Temas Básicos 9. Alcoy: Editorial Marfil.

- BALDRY, A. e FARRINGTON, D. (2000). “Bullies e delinquentes: Características pessoais e estilos parentais”. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano XXXIV – 1, 2 e 3, pp.195-221.

- BARROSO, J.(1995). **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Cadernos de Organização e Gestão Escolar, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- BARROSO, J. (1999). “Regulação e Autonomia da Escola Pública: O papel do Estado, dos Professores e dos Pais”. **Revista Inovação**, Nº12. pp.9-33.

- BILHIM, J. (2004). **Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. 3º Edição.

- BORN, M (2005). **Psicologia da Delinquência**. Lisboa: Climepsi Editores.

- BRONFENBRENNER, U. (2002). **La ecologia del desarrollo humano**. Barcelona: Paidós.

- BURGNET, M. (1999). **El educador como gestor de conflictos**. Colección Aprender a Ser. Bilbao:Editorial Desclée De Brouwer.

- CAMACHO, G. (2001). **Mudanças sociais, o papel do professor e as implicações na sua formação**. Revista das ESES. Nº11. Escola Superior de Educação de Santarém: Edições Colibri. pp.143-149

- CANÁRIO, R.; ROLO, C. e ALVES, M. (1997). **A parceria professores/ pais na construção de uma escola do 1º Ciclo. Estudo de Caso**. Lisboa: Departamento de avaliação, prospectiva e planeamento. Ministério da Educação.

- CARITA, A. e FERNANDES, G. (2002). **Indisciplina na sala de aula**. Lisboa: Editorial Presença. 3ª Edição.

- CARRACHO, C. (1999). **Relação Escola/ Família - Pontos de vista e Perspectivas dos Professores face Participação dos Pais na Vida da Escola**. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Dissertação de Mestrado. Não publicada.

- CARVALHO, F. e NASCIMENTO, J. (1980). **Relações Interpessoais. Divisão de Estudos Planeamento e Pedagogia. Manual do Animador**. Lisboa: Edição de Publicação dos CTT/TLP.

- CASTRO, E. (1995). **O Director de Turma nas escolas Portuguesas. O desafio de uma Multiplicidade de Papéis**. Porto Editora.

- CHIAVENATO, I. (2004). **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Editora CAMPUS. 3ª Edição.

- COSTA, J. (1996). **Imagens Organizacionais da Escola**. Edições ASA. Porto.

- COSTA, J. (1997). O Projecto Educativo da Escola e a Identificação dos Valores da Comunidade Educativa. In Patrício, M. F. (1997) **A Escola Cultural e os Valores**. Porto: Porto Editora.

- COUTINHO, M. (1998). **O Papel do Director de Turma na Escola Actual**. Dossiers Rumos. Porto: Porto Editora.

- CUNHA, M.; REGO, A.; CUNHA, R. e CARDOSO, C. (2003) **Manual do Comportamento organizacional e Gestão**. Lisboa: Editora RH.

- DAVIES, D., coord.(1989). **As Escolas e as Famílias em Portugal. Realidade e perspectivas**. Lisboa: Livros Horizonte.

- DAVIES, D.; MARQUES, R. e SILVA, P. (1997). **Os Professores e as Famílias. A colaboração possível.** Lisboa: Livros Horizonte. 2ª Edição.

- DELORS, J. (2003). **Educação: um Tesouro a Descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Sec.XXI. São Paulo: Cortez Editora. 8ª Edição.

- DIOGO, J. (1998). **Parceria Escola – Família. A caminho de uma gestão participada.** Porto Editora.

- DONNELLY, J.; GIBSON, J. e IVANCEVICH, J. (2000). **Administração: Princípios da Investigação Empresarial.** Lisboa: McGraw-Hill

- ESTRELA, M.; Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola. **Revista Portuguesa de Pedagogia.** Ano XXXIV, nº1,2 e 3, pp. 249-271.

- ESTRELA, M. (2002). **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula.** Porto: Porto Editora. 4ª Edição.

- ESTRELA, M. (2002 a). “Para uma cooperação entre a Escola e a Família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola”. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura,** Volume VI, nº1. Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos. pp.27-43.

- FERREIRA, J.; NEVES, J. e CAETANO, A.(2001). **Manual de Psicossociologia das Organizações.** Lisboa: McGraw-Hill.

- FERREIRA, J. (2002). “Disciplina na Escola e na Família”. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura,** Vol.VI, nº1. Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos. pp.3-7.

- FIGUEIREDO, I. (2001). **Educar para a cidadania.** Coleção em Foco. Porto: Edições ASA.

- FONSECA, A. (2000). “Comportamentos anti-sociais: uma introdução”. **Revista Portuguesa de Pedagogia.** Ano XXXIV, nº1, 2 e 3. pp.9-36.

- FONTES, C. (...). Conselho da Europa – Programa de Siena –Strasbourg, 1980.
<http://educar.no.sapo.pt/forpermanente.htm>
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2003). “Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua”. **Revista Galego – Portuguesa de Psicologia e Educación**, Volume 10, nº8, pp.1950- 1963.
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2004). **Professores: novos papéis e nova profissionalidade**. Conferência - Curso de Verão da ASA “Como melhorar os processos e os resultados escolares”. Leça da Palmeira.
- FREIRE, I. (2001). **Percursos Disciplinares e Contextos Escolares**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Dissertação de Doutoramento. Não Publicada.
- FRIEDBERG, E. (1993). **Le Pouvoir et la Règle. Dynamique de l’Action Organisée**. Paris: Éditions du Seuil.
- GARCIA, C. (1999). **Formação de Professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora.
- GIDDENS, A. (2004). **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GOMES, C. (2005). **A educação em novas perspectivas sociológicas**. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: E.P.U. 4ªEdição.
- HENRIQUES, J.(2005). **Prevenção de Atitudes de Indisciplina e Actos de Violência**. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Universidade Aberta.Não Publicada.
- JESUS, S. (2001). **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos**. Cadernos CRIAP. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C., GOMES, L. e FERNANDES, P. (2001). **Projectos Curriculares de Escola e de Turma**. Porto: Edições Asa.

- LEMOS, J. e SILVEIRA, T. (2003). **Autonomia e Gestão das Escolas**. Porto: Porto Editora. 4ª Edição.

- LIMA, J. (2002). **Pais e Professores. Um desafio à cooperação**. Porto: Edições ASA

- LOPES, J.; Rutherford, R. (2001). **Problemas de comportamento na sala de aula**. Coleção Crescer. Porto: Porto Editora. 2ª Edição.

- LOPES, J. (2003). **Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem, Problemas de “Ensinar”**. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade. Nº7. Coimbra: Quarteto Editora. 3ª Edição.

- LOUREIRO, M. (2000). **O Director de Turma e a Mediação Relacional Escola – Família**. Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa. Dissertação de Mestrado. Não publicada.

- MACEDO, B. (1995). **A construção do Projecto Educativo de Escola - Processos de definição de lógica de funcionamento da escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- MAIA, M. (2000). **A autoridade do Professor. O que pensam alunos, pais e professores**. Coleção Educação de Hoje. Lisboa: Texto Editora.

- MARC, E. e PICARD, D. (s/d). **A Interação Social**. Lisboa: Editora Rés.

- MARQUES, R. (1994). “Colaboração escola-famílias: um conceito para melhorar a educação”. **Revista ESES**. Número 5. pp.4-11.

- MARQUES, R. (1997). **A escola e os pais – como colaborar?** Lisboa: Texto Editora.

- MARQUES, R. (1997a). **A direcção de turma. Integração escolar e ligação ao meio**. Lisboa: Texto Editora.

- MARQUES, R. (2001). **Saber Educar. Guia do Professor**. Lisboa: Editorial Presença.

- MARQUES, R (2001a). **Educar com os pais**. Lisboa: Editorial Presença.
- MARQUES, R. (2002). **O Director de Turma e a Relação Educativa**. Lisboa: Editorial Presença.

- MARQUES, R. (2003). **Valores Éticos e Cidadania na Escola**. Lisboa: Editorial Presença.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2001). **Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais**. Lisboa: Ministério da Educação

- MINTZBERG , H. (1973). **The nature of managerial work**. New York: Harper e Row.

- MINTZBERG, H. (1990). **Le Manegement, voyage au centre des organisations**. Paris: Les Éditions d`organisation.

- MINTZBERG, H. (1999). **Profession : manager, mytes et réalités**. In: Harvard Business Review- Le leadership- Paris: Les Éditions d`organisation.

- MORIN, E. (1998). **A Sociologia do Microsocial ao Macroplanetário**. Lisboa: Publicações Europa-América.

- MUCCHIELLI, R. (1980). **O Trabalho em Equipe**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Lda.

- MUCCHIELLI, R. (1981). **A Condução de Reuniões**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Lda.

- MUSGRAVE, P. (1994). **Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2ª Edição.

- NOGUEIRA, C. e SILVA, I. (2001). **Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo.** Teoria - guias práticos. Porto: Edições ASA.

- NÓVOA, A., coord. (1992). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações D. Quixote.

- NÓVOA, A.(1999). **Profissão de Professor.** Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. 2º Edição.

- OLIVEIRA, D. (1998). **Abandono Escolar e Situação Sócio – Cultural das Famílias.** Lisboa: Instituto Superior de Educação e Trabalho. Projecto de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar. Não publicado.

- OLIVEIRA, J. (2002). “(In)disciplina na sala de aulas: Perspectiva de alunos e de professores”. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura.** Volume VI, nº1, pp.69-99.

- ORTS, J. (2005). **Las habilidades sociales en el aula.** Madrid: Santillana.

- PEIXOTO, M. e OLIVEIRA, V. (2003). **Manual do Director de Turma. Contextos, Relações, Roteiros.** Porto: Edições ASA.

- PEREIRA, A. (1994). **A relação entre o perfil actual do Director de Turma e o perfil desejável do Director de Turma da reforma educativa.** Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica. Dissertação de Mestrado. Não publicada.

- PERRENOUD, P. (2000) **Construindo competências** – Entrevista de Paola Gentile e Roberta Bencini, Nova Escola, Brasil
(http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html
em 14/07/2005)

- PERRENOUD, P. (2001). **A Pedagogia na Escola das Diferenças.** Porto Alegre: Artmed Editora. 2ª Edição

- PERRENOUD, P. (2001b), **Dez novas competências para uma nova profissão**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra, Suíça (http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html em 14/07/05)
- PERRENOUD, P. (2002). **A Escola e a Aprendizagem da Democracia**. Porto: Edições ASA.
- PERRENOUD, P. (2003). **Porquê construir Competências a partir da Escola?** Porto: Edições ASA
- PINTO, M. (2002). “As crianças em situações de perigo e a escola”. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, Volume VI, nº1. Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos. pp.129-139.
- RAMOS, N. (2001). “Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural”. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, pp.155-178.
- RAPOSO, N. (2002). “A disciplina na escola: Análise psico-sócio-educativa”. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**. Volume VI, nº1, pp.9-25.
- REGO, A. (1999). **Comunicação nas Organizações**. Lisboa: Edições Sílabo.
- ROCHER, G. (1999). **Sociologia Geral – A acção Social** (volume 1). Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, M. (1998). **O Director de Turma e a gestão curricular**. Cadernos de Organização e Gestão Escolar, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ROLDÃO, M.C. (2003). **Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores**. Lisboa: Editorial Presença. 2ª Edição.
- SÁ, V.(1997). **Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O caso do Director de Turma**. Coleção Ciências de Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- SILVA, P. (2003). **Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder.** Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- SILVA, P. e NEVES, I. (2004). “O que leva os alunos a serem (in)disciplinados?” **Revista de Educação.** Volume XII, nº2, pp.37-57.

- SPRINTHALL, N. e COLLINS, W. (1994). **Psicologia do Adolescente.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- TEIXEIRA, M. (1995). **O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais.** Lisboa: McGraw-Hill.

- TEIXEIRA, S. (1998). **Gestão das Organizações.** Lisboa: McGraw-Hill

- TEIXEIRA, F.(2002). "Formação Cívica e a Educação para a Cidadania – Uma Proposta Curricular”. **Revista ELO.** Nº9.
(<http://www.cffh.comuniquebem.com/index.asp?identidade>)

- VALA, J. e MONTEIRO, M. (1996). **Psicologia Social.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2ªEdição.

- VEIGA, F. (2001). **Indisciplina e Violência na Escola. Práticas comunicacionais para professores e pais.** Coimbra: Almedina. 2ªEdição.

- VILLAS-BOAS, M. (2001). **Escola e Família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais.** Escola Superior de Educação João de Deus.

- ZENHAS, A. (2006). **O Papel do Director de Turma na Colaboração Escola – Família.** Porto: Porto Editora.

Metodologia

- ALMEIDA, J. e PINTO, J. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença. 4ª Edição.

- BARDIN, L. (1995). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora. Lisboa.

- CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). **Metodologia de Investigação**. Lisboa: Universidade Aberta.

- CASTRO, A. e IOCHIDA, L. (2001) **Projecto de Pesquisa (Método Estatístico, Análise Estatística)**. São Paulo: Castro AA. Editor
http://www.evidencias.com/planejamento/pdf/lv4_11_anaest.pdf

- FLICK, U. (2005). **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Lisboa: Editora Monitor.

- FODDY, W.(2002). **Como Perguntar**. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionário. Oeiras: Celta Editores.

- FREIRE, T. e ALMEIDA, L. (1997). **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**. Coimbra: APPORT- Associação dos Psicólogos Portugueses.

- GHIGLIONE, R. e MATALON, R. (2005). **O Inquérito. Teoria e Prática**. Lisboa: Celta Editora. 4ª Edição.

- HILL, M. e HILL, A. (2005). **Investigação por Questionário**. Lisboa: Edições Sílabo. (2ª edição)

- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. (2003). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. S. Paulo: E.P.U. 6ª Edição.
- MERRIAN, S. (1991). **Case Study Research in Education. A Qualitative Approach**. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- PINTO, C. (1995). **Sociologia da Escola**. Lisboa: McGraw Hill.

- QUIVY, R. (1992). **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Editora Gradiva.

- SILVA, A. e PINTO, J. (2003). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento. 12ª Edição.

- RODRIGUES, M. (2001). **Diversidade Étnica, Atitudes dos Professores e Formação Contínua**. Dissertação de Mestrado - Universidade Aberta, Lisboa. Não Publicada.

Legislação

- Despacho 8/SERE/89 – Regulamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio.

- Portaria nº921/92 – Competências do Director de Turma

- Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho – Competências das estruturas de orientação educativa

- Decreto-lei nº 6/ 2001 – Capítulo II – Organização e gestão do currículo nacional

- Decreto-lei nº 240/ 2001 – Perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

- Lei nº30/ 2002, de 20 de Dezembro – Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior

UNIVERSIDADE ABERTA

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**Dinâmicas do Director de Turma
na Promoção do
Envolvimento da Família na Escola**

- Um Contributo para a Diminuição da Indisciplina –

Volume II

Maria João Pedro Jacinto

Orientadora: Prof. Doutora Maria Manuela Malheiro Dias Ferreira

**Lisboa
Setembro de 2006**

UNIVERSIDADE ABERTA

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

**Dinâmicas do Director de Turma
na Promoção do
Envolvimento da Família na Escola**

- Um Contributo para a Diminuição da Indisciplina –

Volume II

Maria João Pedro Jacinto

Orientadora: Prof. Doutora Maria Manuela Malheiro Dias Ferreira

Lisboa

Setembro de 2006

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo I – Carta nº 1 – Presidente do Conselho Executivo.....	2
Anexo II – Guião de Entrevista.....	4
Anexo III – Entrevistas nº1, 2, 3 e 4.....	9
Anexo IV – Análise de Conteúdo das Entrevistas.....	52
Anexo V – Análise de Conteúdo – Quantitativa.....	81
Anexo VI – Pré-questionário.....	84
Anexo VII – Questionário.....	94
Anexo VIII – Fontes para a Construção do Questionário.....	102
Anexo IX – Itens Positivos e Negativos da Questão 16.....	105
Anexo X – Relação entre as Categorias da Análise de Conteúdo, as Hipóteses e as Questões do Questionário.....	107
Anexo XI – Carta nº2 – Presidente do Conselho Executivo.....	110
Anexo XII – Análise de Conteúdo dos Regulamentos Internos.....	112
Anexo XIII – Tabelas de análise da Caracterização da Amostra.....	129
Anexo XIV – Síntese da Análise de Conteúdo do Regulamento Interno.....	132
Anexo XV – Tabelas de Análise das Questões do Questionário.....	134

Anexo I

Carta nº1 – Presidente do Conselho Executivo

Ex. Sr. Presidente do
Conselho Executivo

O meu nome é Maria João Pedro Jacinto, sou professora do 2º ciclo do Ensino Básico, variante de Educação Visual e Tecnológica, pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica da CAE de Lisboa, exercendo actualmente as minhas funções na Escola E.B. 2,3 Quinta de Marrocos, em Benfica.

No ano lectivo anterior (2004/05) frequentei o Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta, encontrando-me actualmente a iniciar a dissertação do mestrado, cujo tema é: **“As dinâmicas do Director de Turma na promoção do envolvimento da Família, de modo a contribuir para a diminuição da indisciplina na escola”**, e tem como objectivo geral:

- Constatar quais as perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento parental, bem como as estratégias utilizadas para promover esse mesmo envolvimento, no sentido de contribuírem para a diminuição da indisciplina na escola.

Neste âmbito, venho por este meio solicitar a vossa Excelência a possibilidade da aplicação de um inquérito por entrevista ao Coordenador dos Directores de Turma ou a um Director de Turma com bastante experiência neste campo, caso o inquirido se mostre disponível a participar. Esta entrevista tem como objectivo construir um inquérito por questionário, o qual será aplicado posteriormente aos Directores de Turma desta e de outras escolas.

Tanto as declarações obtidas da entrevista como os dados recolhidos nos questionários serão anónimos, não havendo qualquer referência aos inquiridos ou à instituição.

Desde já agradeço a atenção, solicitando uma resposta, se possível breve, ao meu pedido.

Com os melhores cumprimentos,
Lisboa, 30 de Janeiro de 2006

Anexo II

Guião de Entrevista

Anexo II

GUIÃO DE ENTREVISTA

Tema: Dinâmicas do Director de Turma na promoção do envolvimento da família na escola, de modo a contribuir para a diminuição da indisciplina.

Entrevistadora: Maria João Jacinto

Entrevistado: Coordenador/ Director de Turma

Objectivo Geral: Constatar as perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento parental, bem como as estratégias utilizadas para promover esse mesmo envolvimento, no sentido de contribuírem para a diminuição da indisciplina na escola.

<i>BLOCOS</i>	<i>OBJECTIVOS ESPECIFICOS</i>	<i>FORMULÁRIO DE QUESTÕES</i>
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. 2- Informar o entrevistado sobre os objectivos da entrevista. 3- Garantir a confidencialidade.	- Informar o entrevistado sobre o tema e os objectivos da investigação. - Solicitar a colaboração e participação do entrevistado. - Assegurar o anonimato quer das declarações prestadas pelo entrevistado, quer da instituição. - Solicitar permissão para gravar a entrevista.
Bloco B Escola/ Papel do Director de Turma	4- Caracterizar brevemente a escola e o seu meio social. 5- Conhecer o papel do Director de Turma na Organização – Escola	Solicitar informações/ opiniões sobre: - A caracterização da escola e do seu meio social. - Qual o contributo do Cargo do Director de Turma na Escola. - As funções/tarefas desempenhadas pelo Director de Turma. - As dificuldades sentidas pelo Director de Turma no desempenho das suas funções.

<p>Bloco C</p> <p>O Director de Turma e o Clima Disciplinar/ Indisciplinar</p>	<p>6- Conhecer a perspectiva do Director de Turma face:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ao conceito de indisciplina; - às manifestações de indisciplina; - às causas; - às estratégias de prevenção; - às estratégias de intervenção/remediação face a situações de indisciplina. <p>7- Caracterizar o clima disciplinar/ indisciplinar na Turma/Escola</p> <p>8- Identificar medidas contempladas no Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno da Escola e Projecto Curricular de Turma para prevenir e intervir em situações de indisciplina.</p> <p>9- Definir estratégias/ conteúdos que possam ser abordados em Formação Cívica de prevenção e intervenção face à indisciplina.</p>	<p>Pedir a opinião do entrevistado sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é a indisciplina. - Que tipo de manifestações de indisciplina são as mais frequentes. - Que causas podem propiciar à ocorrência de situações de indisciplina. - Como intervém no caso de ter uma turma com problemas disciplinares. - Que estratégias de prevenção podem ser utilizadas para evitar situações de indisciplina. - Que estratégias de intervenção podem ser utilizadas para fazer face a situações de indisciplina. - Como caracteriza a sua turma e escola em termos de problemas de indisciplina. - Que medidas de prevenção e intervenção para situações de Indisciplina são contempladas no Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno e no Projecto Curricular de Turma da sua turma. Exemplifique. - Que relevância tem o papel da Formação Cívica neste tipo de ocorrências. - Que tipo de estratégias/ conteúdos podem ser abordados pelo D.T., nesta área não disciplinar, de forma a prevenir/intervir em situações de indisciplina. - Que relação/comunicação deve ser estabelecida entre o D.T. e os alunos na Formação Cívica.
--	--	--

<p>Bloco D</p> <p>Relação entre o Director de Turma e a Família face à Indisciplina na Escola</p>	<p>10- Identificar a frequência de comunicação, bem como o tipo de envolvimento que existe entre a escola e a família.</p> <p>11- Identificar contributos que o envolvimento da família na escola pode trazer de mais valia para os alunos.</p> <p>12- Identificar obstáculos que condicionam a parceria escola/família.</p> <p>13- Identificar a acção do Representante dos E.E. na elaboração do P.C.T.</p> <p>14- Identificar a acção do Director de Turma perante situações de indisciplina.</p> <p>15- Definir o funcionamento de um Conselho de Turma Disciplinar e identificar a actuação do Director de Turma e do Encarregado de Educação no mesmo.</p>	<p>Solicitar informações/ opiniões sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza o envolvimento da família na escola. Exemplifique. - Qual é a frequência com que os E.E. comunicam com o D.T. e através de que meios. - Quais os motivos mais frequentes que levam o D.T. a convocar os E.E. a deslocarem-se à escola. - Que possíveis benefícios podem os alunos obter com o envolvimento da Família na Escola. - Que factores contribuem para o distanciamento entre a escola e a família. - Como define a intervenção do Representante dos Encarregados de Educação, aquando da elaboração do Projecto Curricular de Turma. - Como é que o D.T. tem conhecimento da ocorrência de situações de indisciplina na sala de aula/escola. - Que tipo de relação/comunicação deve estabelecer o D.T. com o E.E. perante a ocorrência de situações de indisciplina. - Qual é a sua acção, após tomar conhecimento da ocorrência disciplinar: grave/ menos grave. - Em que situações se recorre ao Conselho de Turma Disciplinar. Exemplifique. - Como é que funciona um Conselho de Turma Disciplinar. - Qual é o papel do D.T. no Conselho de Turma Disciplinar. - Que papel tem o E.E. no C.T.D.?
---	--	---

	<p>16- Identificar as atitudes dos Alunos e dos Encarregados de Educação quando estes são avisados pelo Director de Turma sobre as situações de Indisciplina.</p> <p>17- Conhecer a perspectiva do Director de Turma face a um maior envolvimento da família na escola, de forma a ser um contributo para a diminuição da indisciplina.</p> <p>18- Identificar estratégias que são desenvolvidas pelos Directores de Turma para aproximar e envolver a Família/ Encarregado de Educação, de forma a contribuir na diminuição da indisciplina na sala de aula e na escola.</p> <p>19- Definir a importância da participação da família na Formação Cívica.</p>	<p>- Que reacções apresentam os E.E. ao serem avisados pelo D.T. de situações de indisciplina dos seus educandos?</p> <p>- Como reagem os alunos quando o D.T. os avisa de que vai comunicar aos E.E., as ocorrências disciplinares recebidas.</p> <p>- Considera que as situações de indisciplina na sala de aula/escola diminuem, após a comunicação entre o D.T. e o E.E..</p> <p>- Que papel considera que a família deve ter perante situações de indisciplina na sala de aula/escola.</p> <p>- Qual a sua opinião sobre o envolvimento da família na escola, de forma a contribuir para a diminuição da indisciplina dos alunos.</p> <p>- Que tipo de estratégias utiliza o D.T. para promover um maior envolvimento dos E.E., de forma a conduzir a uma prevenção e intervenção dos problemas de indisciplina na escola. Exemplifique.</p> <p>- Que medidas são ou podem ser adaptadas pelo D.T. em cooperação com a família para fazer face à indisciplina na escola.</p> <p>- Que papel poderá desempenhar a família na Formação Cívica, de forma a ser um contributo para a diminuição da indisciplina. Exemplifique.</p>
--	---	---

Anexo III

Entrevistas nº 1, 2, 3 e 4

ANEXO III

ENTREVISTA Nº1

Entrevistado: Coordenador dos Directores de Turma

Entrevistadora: Maria João Jacinto

Dados do Entrevistado

Professor Licenciado no 2ºciclo do Ensino Básico, variante de Educação Musical, com Profissionalização em Serviço em 1997/98, tendo treze anos de serviço, doze dos quais como Director de turma. Actualmente é Coordenador dos Directores de Turma do 2ºCiclo. Costuma frequentar acções de formação relacionadas com a Direcção de Turma.

Bloco A - Ambiente da Entrevista

O guião de entrevista foi entregue ao entrevistado cerca de duas semanas antes da realização da entrevista propriamente dita.

A entrevista teve lugar no Gabinete do Coordenadores de Directores de Turma, num primeiro momento, informámos o entrevistado sobre o tema e os objectivos da nossa investigação, solicitando a sua colaboração e participação. Assegurámos o anonimato quer das suas declarações prestadas, quer da própria instituição e solicitámos a permissão para gravar a entrevista, a qual foi autorizada pelo entrevistado.

Depois passámos à formulação das questões, as quais foram respondidas, havendo algumas interrupções devido à entrada de outras pessoas no gabinete, pelo que tivemos que parar. A entrevista iniciou-se às 10h 10m e terminou às 11h50m, tendo tido a duração de 1h 40m.

Desenvolvimento da Entrevista

Bloco B – Escola/ Papel do director de Turma

B.1. Poderia fazer-me a caracterização da escola em termos gerais e também do meio social onde está inserida?

- 1 Esta escola é bastante recente, foi criada em 2000, em Setembro de 2000, pelo que eu soube, e
 - 2 eu estou cá desde o início, isto era um anseio das populações daqui, porque os pais mandavam
 - 3 os filhos para a escola Alfa ou Beta, isto foi um anseio e pronto. Quando a escola abriu eles
 - 4 rogizaram-se muito, Ah! E agora que estamos em agrupamento, e esta escola aqui da frente já
 - 5 se fala muito em construir um edifício de raiz, mas pronto. A população escolar é bastante
 - 6 heterogénea porque este bairro foi, digamos, teve sucessivos realojamentos, são pessoas que
 - 7 vêm deslocadas de vários lados, e trazem os seus hábitos e vêm para aqui e isto tudo cruza-se
 - 8 aqui neste bairro e isto claro que é transportado para a escola. Esta escola, digamos que é um
 - 9 bocado especial, eu acho que hoje todas as escolas são especiais, mas esta escola, em termos de
 - 10 interculturalidade, há aqui uma grande mistura de hábitos, de modos de vida, pronto, que nós
 - 11 temos que saber cuidar e lidar com isto, o que às vezes não é fácil, não é fácil. Esta escola
 - 12 funciona, aliás, temos um turno único, funciona em turno único, temos neste momento 20
 - 13 turmas, do quinto ao nono ano, temos também uma turma com o programa chamado PIEF,
-

14 daqueles que dá o terceiro ciclo num ano, por acaso acho que aqui é do segundo ciclo, portanto
15 os meninos que não conseguiram fazer o percurso normal, são desviados para a turma do PIEF,
16 e estão agora a fazer disciplinas especiais e sei que os professores lá estão a fazer mono
17 docência, porque as disciplinas são diferentes do terceiro ciclo, neste caso acho que é do
18 segundo ciclo. O corpo docente, o grande problema desta escola, sempre foi desde que ela
19 abriu, é a instabilidade do corpo docente, não é nada estável, os professores chegam a aqui, e
20 nós fazemos conversa para ficar, para ficar e os efectivos “basam”, (riu-se) não aguentam isto,
21 porque dizem que nunca viram uma escola igual a esta, não sei quê? Ou seja, por exemplo, com
22 os miúdos é um relacionamento, e não sei se me estou a adiantar pediu-me fazer só fazer uma
23 caracterização da escola, e o que eu acho e o que eu noto é que a maior parte dos professores
24 quando aqui chega, chega com o intuito de dar o programa, e tem que dar o programa, dê por
25 onde der, as pessoas têm que dar o programa, ora, eu acho que nestes miúdos, e já estou aqui à
26 cinco anos, nestes miúdos o principal e primeiro é criar uma relação com estes miúdos que é a
27 coisa mais difícil, é criar uma relação com eles, eu depois de criar uma relação posso dar o
28 programa, mas enquanto eu não criar uma relação com eles, não dou programa nenhum, e
29 depois tenho situações de indisciplina, que é onde vamos chegar! E se calhar há muitos
30 professores que ainda não perceberam isso. Portanto primeiro é criar relação e depois eles
31 dizem, isso é uma história muito bonita, mas nós temos que dar matéria e os alunos de nono
32 ano, que têm que fazer o exame nacional, depois como e que é? Pronto, nono ano, aliás em
33 anos mais avançados a complicação não é tanta, a complicação é no quinto, no sexto e no
34 sétimo ano, mas especialmente no quinto e sétimo na transição de ciclos, nestes anos a
35 complicação é terrível a nível de atitudes, de comportamentos, a nível de tudo, é uma coisa que
36 pronto. Agora para lhe fazer uma caracterização da escola que entretanto me desviei, o corpo
37 docente, ele vai ficando cada vez mais estável, mas neste momento nós somos dezasseis
38 professores que estamos aqui efectivos nestes cinco anos, os outros efectivos concorrem para
39 sair, portanto no início de Setembro, todos os anos temos que fazer a escola, porque somos
40 sessenta, é diferente das outras escolas que iniciam com quarenta professores e chegam novos
41 20, enquanto que nós somos ao contrário, aqui são vinte e chegam quarenta, é complicado! E
42 eu estou cá desde 2000, no início não fiquei efectivo, fui convidado para vir para aqui como
43 Coordenador dos Directores de Turma, o qual foi pedido ao Ministério da Educação, depois
44 entretanto fiquei efectivo. Eu gosto de estar aqui, eu sei que é uma escola difícil, admito que é
45 uma escola difícil, que é uma escola complicada! Mas eu costumo dizer que todas são, e até na
46 brincadeira digo aos meus colegas e eles riem-se e dão-me razão que esta é a melhor escola do
47 país, e os meus colegas que já cá estiveram dizem que: “realmente tu tinhas razão, as escolas
48 são todas iguais e eu gostei tanto de estar com os miúdos cá!” Quando eu digo que estou na
49 escola Y, levam logo as mãos à cabeça porque este bairro tem muita fama pela negativa, como
50 sabe tivemos aqui, estava em plenas aulas, apareceu a polícia de choque aí à frente, a entrar no
51 prédio e a televisão e pronto! Escândalo e o Bairro Y foi para a televisão e quando eu digo que
52 estou no Bairro Y levam logo as mãos à cabeça. Eu digo que o bairro tem problemas, e se
53 reparar aqui a partir das oito horas da noite é problemático, os nossos colegas têm medo se sair
54 à noite, ali à noite já se notam movimentos suspeitos e têm medo de sair! De facto no Bairro há
55 alguma problemática, dentro da escola, pronto, há conflitos como é óbvio se transportam para a
56 escola, outros não, mas pronto, a escola está inserida no Bairro e não há nada a fazer!

B.2. Qual o contributo do Cargo do Director de Turma na Escola e quais são suas funções/ tarefas?

57 Isso está consignado nos documentos quais são as funções do D.T., pronto! O que é que o D.T.
58 faz, pronto, o D.T. desempenha o seu cargo em três patamares: relacionamento com os colegas,
59 com os alunos e com os Encarregados de Educação, nesse aspecto os D.T. tentam fazer isso
60 tudo. Penso que será nesta escola e noutra escola qualquer, em termos de relacionamentos, a
61 nível administrativo, nomeadamente mandar cartas para casa, é fazer aquelas coisas de
62 Direcção de Turma, é fazer aquelas “burocracias” que são necessárias e pronto! A nível
63 pedagógico, é a relação com os colegas do Conselho de Turma, por exemplo o Projecto
64 Curricular de Turma que tem de ser comum, acertando estratégias e metodologias de maneira a

65 conseguirmos, este ano lectivo, andarmos com essa turma em comum.

B.3. Que dificuldades são sentidas pelo Director de Turma no desempenho das suas funções?

66 É assim, isto varia, eu já cá estou à cinco anos já tive turma em que por exemplo os pais
67 vinham todos às reuniões, podíamos conversar e vinham quer por iniciativa própria, quer
68 fossem convocados, e tive turmas em que convoco para entrevistas, mando cartas para virem à
69 escola e eles não aparecem e talvez a maior dificuldade seja trazer os pais à escola, agora assim
70 no geral, mas há outras dificuldades, é como lhe digo, no conselho de turma há uns professores
71 com uma sensibilidade, há outros com outra, saber controlar aquilo e gerir aquilo por vezes é
72 difícil, também os miúdos que saem daquilo que é considerado normal, mas pronto. Mas a
73 maior dificuldade neste momento é o relacionamento com os pais, a dificuldade de virem à
74 escola, isto é mais comigo, mas há colegas que têm dificuldades de estar na sala, que não
75 conseguem dar uma aula devido às atitudes e comportamentos.

Bloco C

C.1. O que é a indisciplina para si?

76 Oi! (riu-se) Indisciplina é tudo aquilo que sai (pausa) daquilo que é considerado normal, é tudo
77 aquilo que está previsto na Lei 30/2002, tudo aquilo que está fora do Regulamento Interno,
78 tudo aquilo que sai fora do normal das normas de condutas consideradas normais. São atitudes
79 perturbadoras, que perturbam o relacionamento interpessoal, tudo aquilo que sai fora do normal
80 é considerado para mim indisciplina.

C.2. Que tipo de manifestações de indisciplina são as mais frequentes?

81 No geral são normas de conduta, estes miúdos não têm normas de conduta, não têm atitudes,
82 valores, têm os deles, mas pronto, para eles e vou-lhe contar uma coisa que se passou comigo
83 no refeitório aqui há dias: um miúdo, portanto a sala estava assim em “U” e ele vem deste lado
84 e queria passar para aquele lado, o jovem colocou o tabuleiro em cima da mesa, pôs um pé em
85 cima da cadeira, pôs o outro pé numa mesa e passou para o outro lado, pronto e eu fui chamá-lo
86 a atenção e não imagina o escândalo que foi no refeitório! O miúdo virou-se para mim, o miúdo
87 virou-se para mim a chamar-me de tudo, você nem imagina! Com toda a gente ali, com
88 professores e tudo, você não imagina como foi! E eu fui comer a minha sopa e ele ali ao meu
89 lado, continuou a provocar-me! Entretanto chamou-se a mãe dele e portanto isto para ele é
90 normal! Os miúdos a andarem de boné ou a comerem na aula, isto para eles é normal! Usar o
91 boné na aula é normal, eles próprios dizem: “Eu em casa faço isso” e digo: “Desculpa lá mas
92 não estás em tua casa, aqui há regras!” Eles ficam “piurros” comigo quando eu lhes digo isto,
93 pior que estragados, quando eu lhes digo: “Em tua casa mandas tu, mas agora não estás em tua
94 casa, estás na escola e aqui há regras que todos temos que respeitar! Eu também tenho um
95 chapéu, mas não uso aqui dentro!” Pronto e assim nós vamos tentando, só que é difícil! Agora
96 considero indisciplina, um comportamento desviante dentro da sala de aula, a atitude do miúdo
97 no refeitório, a situação de um aluno responder a um professor ou agredir! Agora eu
98 pessoalmente aguento-me até à última antes de mandar um aluno para a rua, só numa situação
99 extrema de indisciplina, em que o miúdo está a perturbar o normal funcionamento da aula e
100 será advertido e encaminhado com ordem de saída! Evito até à última e eles não vão para a rua,
101 são encaminhados para vários espaços.

C.3. Que causas podem propiciar à ocorrência de situações de indisciplina?

102 Olhe, assim à partida e não sei, como lhe digo, estes miúdos que vivem aqui no bairro, já lhe
103 caracterizei o bairro, eu penso que muitos dos problemas vêm dali para aqui, agora como é que

104 a escola pode resolver aqueles problemas lá fora não sei, acho que não pode! Como dizia um
105 professor que tive no estágio: “A escola só se preocupa com o sucesso educativo e não se
106 preocupa com o sucesso educacional!” que é o resto, e de facto não sei como se pode resolver
107 estes problemas, aqui há casos estão complicados nesta escola, alunos em que os pais estão
108 presos, que se metem na droga, com negócios obscuros, tanta coisa e estes miúdos estão lá em
109 casa e sabem disto tudo e estes problemas chegam à escola! Aqui há alunos que são violentos,
110 pode-se dizer mesmo que são violentos! Eu tenho um aluno na minha direcção de turma que
111 estou em cima dele, a mãe já foi dizer ao Conselho Executivo que o D.T. estava a fazer
112 perseguição ao filho, e o C. Executivo já me veio perguntar: “Mas o que é que se passa, o D.T.
113 está a fazer perseguição ao miúdo?” Eu não estou a fazer perseguição nenhuma, só quero que
114 ter o miúdo controlado porque este aluno estraga tudo o que pode até já foi à policia por ter
115 apedrejado um automóvel de um senhor ali da rua em frente! Portanto está a ver este tipo de
116 miúdos, pronto são estes miúdos com que nós temos que estar aqui todos os dias, 12 horas
117 durante 180 dias, não é? Temos que estar com eles, conviver com eles e olhe que não é nada
118 fácil, quer dizer, quando nós nos preocupamos com isto, os pais dizem que nós fazemos
119 perseguição aos filhos! Eu começo a achar que isto para os pais também é uma situação
120 normal. E depois há também baixas expectativas de sucesso aqui no bairro, estes miúdos se
121 passarem, passam, se chumbarem, chumbam! É um “deixa andar”, há um desinvestimento na
122 educação, estes miúdos não têm expectativas nenhuma! Aliás, se for ver naqueles inqueritos
123 que nós fazemos do que eles querem ser, a caracterização da turma, as expectativas são muito
124 baixas, há alguns que querem ser futebolistas, mas pronto a partir daí querem ser o que os pais
125 são e pouco mais, aliás alguns nem sabem o que querem ser, muitas vezes pergunto-lhes: “O
126 que querem ser quando forem grandes? O que querem fazer da vossa vida? Vocês pensam que
127 o dinheiro cai do céu? Não querem casar, ter filhos, ter um carro? E isso vem de onde?” E
128 ontem em Formação Cívica até lhes dei um exemplo: “Se vocês forem ali ao Carrefour e
129 quiserem um emprego, quais são os anos que vos pedem?” E logo respondeu um: “O 12ºano!”
130 E respondi-lhe:” Eles pedem o 12ºano e não custa nada passar os preços nas caixas, pois não? E
131 se calhar nem vão ganhar muito e pedem o 12ºano! E eu até sei que os vossos pais, muitos
132 estão em crise de emprego, que estão à procura de emprego e que não é fácil achá-lo! E
133 portanto o que querem fazer da vossa vida?” E de vez em quando vou falando com eles, mas de
134 facto as expectativas destes alunos não são grandes! E pronto, este trabalho de catequese como
135 eu costumo dizer não se faz só na Formação Cívica e não deve ser só o Director de Turma a
136 fazê-lo também, deve ser feito por toda a gente. Eu costumo dizer isto a brincar, mas gosto de o
137 dizer, que a Formação Cívica não se dá sempre à Segunda-feira das nove horas às nove horas e
138 quarenta e cinco minutos, uma vez por semana! A Formação Cívica vai-se dando, deve ser uma
139 obra colectiva e não só do professor A, B ou C, mas sim de toda a gente!

C.4. Como intervém no caso de ter uma turma com problemas disciplinares?

140 Em primeiro lugar faço a advertência ao aluno, depois aqui é procedimento da escola fazermos
141 um papel, um registo da ocorrência e consoante isso é entregue ao Director de turma ou eu
142 recebo como D.T. e vejo, analiso se é grave ou não, claro que converso sempre com o aluno,
143 isso é obvio! Converso sempre com os alunos e depois consoante a gravidade, vejo se há
144 atenuantes ou agravantes, se há a necessidade de um Conselho de Turma Disciplinar, ou se
145 consigo resolver tudo, depende da ocorrência que for! As ocorrências que eu tenho geralmente
146 são de miúdos que se portam mal no sentido de não se conseguir dar uma aula, é neste sentido!
147 Normalmente são estas as situações de indisciplina! Aqui há dias houve aqui uma participação
148 grave de um aluno que agrediu um professor! Mas isso foi uma situação, acho que nunca houve
149 isto! Esse tal aluno está à “guerra” com outro e o professor foi separá-los e foi aí, quando o
150 professor se colocou no meio, pelo que me contaram, mas não sei! A minha primeira reacção é
151 adverti-lo e depois só em ultimo caso é que eu ponho o aluno fora da sala da aula, mas é
152 mesmo em ultimo caso. Eu aguento, mas há certas alturas que não dá para aguentar, quer dizer,
153 por muito que eles sistematicamente estão a dizer: “Desculpe professor! Eu não volto a fazer!”
154 Mas passado um bocado já estão a fazer o mesmo e aquilo é uma bola de neve, que não
155 consigo! Portanto, eu agora, é tolerância zero, eles já me conhecem! Olhe que está a resultar eu

156 consigo dar uma aula, alias isto foi até falado à dias em Pedagógico, a escola tem um quadro de
157 valor e um de excelência que distingue aqueles alunos bons pelo valor e pelos resultados
158 académicos e pelo mérito desportivo, e dizia um pai em Conselho Pedagógico que a escola
159 deveria ter um quadro para aqueles alunos que se portam mal, portanto se os alunos bons são
160 assinalados, os alunos maus também o deviam ser, e ele dizia e com uma certa razão: “Se a
161 escola não fizer isto mais tarde a sociedade acabará por o fazer, estes miúdos serão penalizados
162 lá fora!” Se a escola não mostrar e não disser que isto está mal, estes miúdos acabam a trás das
163 grades, pois acaba por não ser a escola a penalizar, mas sim a sociedade mais!

C.5. Que estratégias de prevenção podem ser utilizadas para evitar situações de indisciplina?

164 Estratégias de prevenção, olhe eu costumo fazer aquilo que digo “catequese” e costumo fazer
165 com eles contratos pedagógicos, tenho feito! Aquela sensibilização, aqueles acordos verbais,
166 mas agora os contratos pedagógicos são escritos, pronto! Este ano, estou a fazê-los escritos,
167 acordos, catequese, sensibilizações, eu não consigo encontrar mais estratégia nenhuma, não
168 consigo fazer mais nada, mas claro que tudo isto é acordado com os pais. Há muitos pais que
169 dizem: “eu já não tenho mão no meu filho!”, ora quando são os pais a dizer isto, então é a
170 escola que vai ter mão no filho? Os pais também se deviam preocupar um bocadinho e os
171 problemas que os pais às vezes se preocupam não tem nada a haver, e muitas vezes sucede os
172 próprios pais desculparem as faltas dos filhos. Estes pais acham que têm direitos, e só vêm para
173 reclamar esses direitos, esquecem-se dos deveres, esquecem-se que se calhar por detrás de cada
174 direito existe um dever e vice-versa, e muitas vezes eles entram aqui como uma violência, uma
175 violência verbal, que não imagina! Eles vêm aqui pedir contas, no entanto quando são
176 convocados para vir sobre o seu filho não estão, não querem saber! É este o ambiente aqui
177 nesta escola e digo-lhe que isto sucede com sua maioria dos pais, alguns ainda escapam, mas a
179 maioria. A escola tem de prestar contas e são capazes de vir para aí arrumar o maior escândalo
180 e às vezes temos situações que são difíceis.

C.6. Que estratégias de intervenção podem ser utilizadas para fazer face a situações de indisciplina?

181 Olhe, nós aqui já tentamos de tudo, nos agora criamos um espaço, o centro de recursos, onde os
182 alunos vão dialogar sobre o comportamento que tiveram e vão reflectir com um professor,
183 funcionário, quem lá estiver no momento. É assim o professor participa, o aluno é convidado a
184 sair e vem uma funcionária que leva a participação e o aluno para o centro de recursos,
185 conselho executivo, entre outros, dependendo da participação, e nesse local o aluno regista o
186 que aconteceu, depois ou faz as actividades propostas pelo professor ou reflecte sobre as suas
187 atitudes e comportamentos, agora, outras estratégias que nós temos aqui é levar o aluno a
188 reflectir que isso é bom, tentando que o aluno não volte a fazer o que fez, isso é que era bom,
189 só que isso.

C.7. Como caracteriza a sua turma e escola em termos de problemas de indisciplina?

190 É assim a escola vive um bocadinho inserida neste bairro, que este bairro é “raios e coriscos”,
191 mas como lhe disse a escola tem estes problemas de indisciplina, mas eu acho que todas as
192 escolas têm estes problemas, nesse aspecto considero normal, a minha turma tem três ou quatro
193 desse calibre que eu digo às vezes é muito difícil de aguentar, que se torna uma bola de neve,
194 porque mesmo aqueles que são os mais bem comportados no meio daquilo tudo, acabam por
195 obviamente também por se juntar aos outros. A minha turma, em termos de conhecimentos não
196 são nada por aí além, mas pronto é uma turma simpática, há professores que dizem que é a
197 melhor turma do quinto ano com que se pode trabalhar, apesar dos problemas todos.

C.8. Que medidas de prevenção e intervenção para situações de Indisciplina são contempladas no Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno e no Projecto

Curricular de Turma da sua turma? Exemplifique.

198 A nível de prevenção, a Presidente acredita que é através da conversa da reflexão que os alunos
199 alteram os seus comportamentos, e eu também acredito, mas depois de constantemente se
200 utilizar e eles não mudam as atitudes, se calhar temos de passar à acção, e a acção é aquilo que
201 a lei permite, a Lei 30/2002, é fazer cumprir a lei, a advertência, ordem de saída da sala de aula,
202 a suspensão preventiva pela presidente ou pelo C.T. Disciplinar, isto é, despoletar todo este
203 mecanismo e pôr isto a andar, de facto os miúdos reflectem, e depois voltam a fazer a mesma
204 coisa e vai um, vão duas e três e isto acho que já é gozo, não é? Eles têm de ser penalizados de
205 alguma maneira, não sei se isso vai resolver alguma coisa, era o que dizia a Presidente e que
206 tem razão: “nós ao penalizarmos estes miúdos, estes miúdos vão ficar o dia inteiro lá fora, se
207 nós os manamos para casa, ele ficam em casa, mas desacompanhados, não têm mãe, não têm
208 nada, até podemos mandar tarefas que eles não vão fazer, porque os pais saem de manhã e só
209 voltam à noite!” Portanto a Presidente defende que eles sejam penalizados, mas que fiquem a
210 cumprir o castigo aqui dentro da escola ou a ajudam no refeitório, na reprografia, isto sempre
211 com a concordância dos pais. Actualmente é esta a intervenção que a escola faz, não me lembro
212 de mais nenhuma, e isto vem registado no regulamento interno, claro e sempre com a
213 concordância dos pais.

C.9. Que relevância tem o papel da Formação Cívica neste tipo de ocorrências?

214 A formação cívica será um dos locais privilegiados para prevenir este tipo de ocorrências, mas
215 como lhe digo a formação cívica não é dada só pelo D.T. à segunda-feira das nove horas às
216 nove horas e quarenta e cinco minutos, não pode ser, isto é um trabalho que é contínuo e que
217 deve ser elaborado por todos os professores do Conselho de Turma. Também agora as tutórias,
218 as conversas particulares, os contactos informais resolvem muita coisa, não é preciso convocar-
219 se uma reunião formal, às vezes há coisas que se resolvem com um telefonema, um contacto
220 informal, uma boa conversa.

C.10. Que tipo de estratégias/ conteúdos podem ser abordados pelo D.T., nesta área não disciplinar, de forma a prevenir/intervir em situações de indisciplina?

221 A formação para a cidadania é isso mesmo, pode-se falar de tudo, convivência, aprender a ser,
222 a fazer e a estar, aqueles quatro pilares da educação! Se nós ensinarmos isso, se lhes
223 transmitirmos esses valores, eu penso que isso será meio caminho andado para (00:02) agora
224 não sabemos também quando transmitimos, é como aquela parábola do Evangelho, a semente
225 cai na boa terra, cai nas pedras, cai na rocha e depois não podemos fazer nada! (risse) Agora
226 isto é um local privilegiado para se abordar estes conceitos de indisciplina e formação para a
227 vida e para a cidadania. De facto tudo cabe aqui, não é? Pronto, falar sobre os Direitos
228 Humanos, relacionamento interpessoal, não sei! É transversal!

C.11. Que relação/comunicação deve ser estabelecida entre o D.T. e os alunos na Formação Cívica?

229 Ah! O diálogo, a comunicação, uma relação de empatia, claro, uma relação de bem estar como
230 dizia à bocado, antes de se dar qualquer programa, precisamos de chegar aos miúdos, de
231 estabelecer uma relação, depois de estabelecermos essa relação é que vamos começar a dar os
232 conteúdos, também não precisamos de estar na sala de aula, podemos ir para a rua, fazer uma
233 visita de estudo, ir ao centro, biblioteca, isto é, podemos sempre estabelecer uma relação, pois
234 por vezes constatamos que os miúdos gostam de ir à escola, mas não gostam de ir às aulas, se
235 calhar os professores também têm que mudar a maneira de dar aulas, aliás eu vejo isso e os
236 resultados são visíveis, as disciplinas de maior insucesso são aquelas consideradas teóricas, as
237 de mais sucesso são as disciplinas consideradas práticas, portanto há que mudar qualquer coisa!
238 As disciplinas de maior sucesso e nós fazemos estes estudos todos os anos no Pedagógico no

239 final dos Períodos é Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física e os
240 miúdos que têm insucesso são aqueles que não trazem material e que têm comportamentos
241 incorrectos, pronto são esses que têm insucesso porque todos os que trazem material querem
242 aprender!

Bloco D

D.1. Como caracteriza o envolvimento da família na escola? Exemplifique.

243 Temos de tudo, temos pessoas que se interessam, mas a maior parte das famílias não vem à
244 escola e quando vêm falar com a escola, já vêm com três pedras na mão a apontar porque é
245 que? Há muito poucos pais que têm a visão da escola que deveriam ter, que a escola é para
246 ajudar e que os pais ajudam em casa e professor ajuda na escola, não é? Eu sei que na cultura
247 cabo-verdiana, um pai quando manda um filho para a escola, é porque o professor é o
248 pedagogo, isto é, em termos culturais eles não têm que se preocupar em ir à escola e só lá vai
249 quando é chamado, porque é a mentalidade do cabo-verdiano! Aqui há um desleixo, um
250 desinteresse em relação ao acompanhamento da vida do aluno. Eu termino as minhas cartas
251 para os pais quase sempre assim: “Contamos com a sua presença porque a sua presença é
252 importante e como você que o bem para o seu filho também nós na escola queremos!” Mas de
253 facto eles não se interessam.

D.2. Qual é a frequência com que os E.E. comunicam com o D.T. e através de que meios?

254 Ponto número um, os E.E. só vêm à escola quando são convocados pelo D.T., muito poucos
255 vêm pela sua iniciativa própria, muito poucos, aliás quase ninguém veio este ano, ninguém
256 mesmo, tirando aquela mãe que veio saber se o miúdo estava no quadro! Pronto mas tirando
257 isso ninguém. Mas são convocados aqui nesta escola muitas vezes, pois nós temos as reuniões
258 intercalares e as de final de período, portanto no primeiro período são convocados nas
259 intercalares e no final do primeiro período e assim sucessivamente nos restantes períodos, isto é
260 são convocados pelos cinco vezes, depois há aquelas situações decorrentes de maus
261 comportamentos que são convocados quando é necessário, mas há pais que nunca põem cá os
262 pés que são daqueles alunos que mais precisam, não têm tempo. A escola adoptou um dia
263 comum para receber os pais à noite, os D.T. estão nas salas, isto também para fazer a gestão
264 dos funcionários, pronto, e porque geralmente as horas de atendimento são marcadas dentro do
265 nosso horário lectivo, portanto das nove da manhã às dezassete horas, havendo algumas à hora
266 do almoço, pois muitos pais aparecem a essa hora, porque vão almoçar a casa. Geralmente os
267 pais sabem que no dia x têm que ir à reunião, pois recebem uma convocatória e depois
268 pontualmente algum D.T. poderá chamar por telefone, por carta, caderneta para o pai vir à
269 escola no dia w às tantas horas, normalmente é na hora de atendimento, eu aí tenho o cuidado
270 de dizer que: “Caso não possa estar nessa hora, agradeço que através da caderneta do seu
271 educando marque outro e outra hora que seja da sua conveniência para resolver o problema!”
272 Porque de facto não é assim, os pais dizem que os professores marcam a hora de atendimento
273 na hora de trabalho.

D.3. Quais os motivos mais frequentes que levam o D.T. a convocar os E.E. a deslocarem-se à escola?

274 Os mais frequentes são as faltas de comportamento, isso seguramente, pois por coisas boas
275 raramente são chamados, mas pronto são aqueles comportamentos desviantes, aquelas
276 situações mal resolvidas, pronto e normalmente se quer que lhe diga com sinceridade são essas
277 situações.

D.4. Que possíveis benefícios podem os alunos obter com o envolvimento da Família na

Escola?

278 Os benefícios, bem a verdade é que se os pais participassem mais na escola os miúdos sentiam-
279 se mais motivados por aqui estarem, os pais não percebem que se não apoiarem os filhos e se
280 não se interessarem pelo que eles fazem na escola, os miúdos também acabam por não se
281 interessar, e assim não valorizam a escola, tal como os pais que também não a valorizam.

D.5. Que factores contribuem para o distanciamento entre a escola e a família?

282 Distanciamento escola/família, olhe é este desinteresse dos pais, de facto se não conseguirmos
283 agarrar os pais e olhe que já temos tentado de tudo, já tentamos fazer festas, lembro-me que na
284 altura do europeu nós fizemos aqui uma sardinhada, montamos umas televisões, chamamos os
285 pais para a festa final, e olhe só apareceram meia dúzia de professores, de alunos e os pais da
286 Associação de Pais e pouco mais, portanto tivemos aqui um total de 30 pessoas. Agora não sei
287 se foi o futebol, as pessoas não quiseram sair de casa! Quando nós tentamos fazer alguma
288 coisa, a associação de pais por acaso são muito dinâmicos até tenta fazer e tenta colaborar em
289 tudo o que seja da escola, arranja prémios, nota-se um certo empenhamento da associação de
290 pais para trazer os pais à escola, mas olhe que por *n* circunstâncias que eu não lhe sei responder
291 os pais não aparecem, se calhar têm aquela visão da escola de que são vão para pedir contas,
292 não se deslocam para colaborar, para se empenharem nas actividades da escola.

D.6. Como define a intervenção do Representante dos Encarregados de Educação, aquando da elaboração do Projecto Curricular de Turma?

293 Não intervém! Não intervém, quer dizer ele tem que vir mas nós é que fazemos o Projecto
294 Curricular de Turma, por acaso não convocamos este ano o R.E.E., isso é outro problema para
295 o eleger, nós até à poucos dias não tínhamos, em diversas turmas, R.E.E. porque os pais não se
296 querem comprometer, houve reuniões onde compareceram dois ou três E.E. e por esse facto
297 não se quiseram comprometer, fugiram com o “rabo à seringa”, não é? (risse) Agora voltou a
298 haver uma reunião e um dos D.T. teve que eleger obrigatoriamente um R.E.E. porque ninguém
299 queria! Portanto os pais não querem ser, não acham importante, considerem que só traz
300 chatices e problemas. Bem para terem conhecimento do P.C.T., nós primeiro fazemos uma
301 reunião de Conselho de Turma em que fazemos a caracterização da turma, definimos
302 prioridades e a metodologia a seguir e depois convocamos os pais em Outubro e aí os pais têm
303 conhecimento do Plano Anual de Actividades, de todas as actividades e também do Projecto
304 Curricular de Turma, das estratégias que foram definidas, as prioridades estabelecidas, das
305 metodologias a privilegiar, mas os pais não intervêm directamente na sua elaboração, muitas
306 vezes pela dificuldade de se encontrar um R.E.E..

D.7. Como é que o D.T. tem conhecimento da ocorrência de situações de indisciplina na sala de aula/escola?

307 A nível de sala de aula, nós temos por debaixo dos livros de ponto umas caixas onde recebemos
308 tudo o que está relacionado com a turma, o professor participa ou faz participação e coloca-a na
309 caixa. A nível da escola também se tem conhecimento, na sala dos professores há um placar a
310 dizer que o aluno tal e tal foi encaminhado, mas só na sala dos professores.

D.8. Que tipo de relação/comunicação deve estabelecer o D.T. com o E.E. perante a ocorrência de situações de indisciplina?

311 Pronto, deve-se comunicar de facto a ocorrência ao E.E. e tentar resolver a situação, o que às
312 vezes não é fácil, porque muitas vezes os pais dizem que não sabem o que hão-de fazer para

313 que os filhos mudem de atitude, e pronto, continuamos no mesmo.

D.9. Qual é a sua acção, após tomar conhecimento da ocorrência disciplinar: grave/ menos grave? Exemplifique.

314 Eu ajo da mesma maneira, converso sempre primeiro com os miúdos para saber o que se
315 passou, reflectir, ouvir a outra parte, tenho de ouvir as duas parte para perceber o que se
316 passou, se bem que às vezes não é preciso quando a participação está bem explicita, mas
317 converso com o miúdo para saber o que o levou àquele tipo de comportamento, levando-o
318 também a reflectir sobre o que fez, às vezes resulta outras vezes não! A verdade é que eu não
319 percebo como é que os miúdos saem do primeiro ciclo com aquele nível de atitudes e de
320 comportamentos, eles não deviam de passar, nós aqui avaliamos as atitudes, e depois muitos
321 chegam aqui e começam a ser castigados e depois revoltam-se porque eles sempre fizeram isso
322 e nunca ninguém lhes disse nada, por isso não sei como é!

D.10. Em que situações se recorre ao Conselho de Turma Disciplinar? Exemplifique.

323 Bem este ano, o primeiro que houve foi do miúdo que bateu no professor quando este tentava
324 separá-lo de outro, e a Presidente achou que não deveria tomar medidas da competência dela e
325 resolveu convocar um C.T.D.. É difícil discernir isto, por vezes, não é fácil decidir-se o que
326 pode ser grave e menos grave!

D.11. Como é que funciona um Conselho de Turma Disciplinar e qual o papel do D.T.?

327 No C.T.D. quem preside é a Presidente do Conselho Directivo, ali o D.T. está como ouvinte,
328 existe um relator que faz o relatório e o entrega à Presidente e depois vamos ver o que o miúdo
329 fez, ouve-se as parte e decidiu-se isto, e o C.T. rectifica ou não a decisão ou contribui com
330 agravantes ou atenuantes e ali o D.T. dá o seu contributo do que conhece do aluno, mas a
331 decisão é colegial e é do C.T., raramente de muda a decisão do instrutor, mas pode acontecer.

D.12. Que papel tem o R. E.E. no Conselho de Turma Disciplinar?

332 O R.E.E. é ouvido, é tida em conta a sua opinião, que é para isso que ele lá está! Portanto no
333 fim de serem todos ouvidos, é debatido e depois é tomada a decisão. Os R.E.E. têm sempre
334 vindo nos Conselhos de Turma disciplinar, eles sentem-se um bocado incomodados, sabe!
335 Estarem nessa situação, há pais que põem em causa do aluno ser da turma do filho, então nós
336 temos que dizer que ali está-se a julgar a atitude e não o aluno como pessoa, como é óbvio.

D.13. Que reacções apresentam os E.E. ao serem avisados pelo D.T. de situações de indisciplina dos seus educandos?

337 Eles reagem com surpresa, “ah! O meu filho, o meu filho fez isto, mas ele na primária não era
338 assim!” Os pais reagem como aquela mãe que diz que eu estou a perseguir o filho, ou uns
339 dizem: “ah! Sim senhor eu vou ver dele, eu vou conversar com ele”, outros dizem que não
340 sabem o que hão-de fazer com dele, as reacções são estas, não vejo os pais muito preocupados,
341 eles dizem: “O que é que o professor quer, eu saí de manhã e só volto à noite, o que quer que
342 faça!” Como se vê eles reagem destes três modos. Não se preocupam em alterar os hábitos, em
343 modificar comportamentos e enquanto isto não se modificar, não vamos a lado nenhum!

D.14. Como reagem os alunos quando o D.T. os avisa de que vai comunicar aos E.E., as ocorrências disciplinares recebidas?

344 “Quando é que o professor manda a carta?” é logo o que eles perguntam e digo-lhe que não
345 mando carta, telefone! Então mudam, mas alguns têm a chave do correio para interceptar as
346 cartas, não tenho dúvidas nenhuma, outros reagem: “Oh! A minha mãe já sabe” ou “Os

347 professores já me puseram de ponta, portanto eu faço aqui tudo o que eu quero e que me
348 apetece, já sei que não vou passar de ano!”, outros reagem:”Há! À minha mãe? Não diga à
349 minha mãe!” É como tudo há alguns que têm receio, não sei qual o tipo de castigo que os pais
350 lhe vão dar em casa! E eu devo ser dos D.T. que mais cartas mando para casa por faltas
351 disciplinares, faltas de atraso, para convocar ou por faltas de material, é preciso andar sempre
352 em cima, eu sei que muito deste esforço é em vão, mas aqui eu tenho de cumprir a minha parte!
353 Não quero me venham disser que nunca souberam por eu não ter avisado, que é no final do ano
354 é que os pais se preocupam e depois vêm os recursos todos, uns atrás dos outros nesta escola,
355 têm havido tantos!

D.15. Considera que as situações de indisciplina na sala de aula/escola diminuem, após a comunicação entre o D.T. e o E.E.?

356 Não, não, é como digo, pode diminuir durante uns dias, mas depois daquilo estar esquecido, se
357 calhar os pais têm um controlo durante aqueles dois ou três dias e depois volta tudo ao mesmo,
358 tudo ao normal e depois volta novamente ao ciclo vicioso, portanto nem nenhuma da reflexão
359 que eles fazem quando vão para o centro de recursos ou para o conselho executivo. Eles
360 reflectem naquele momento e eu acredito que reflectem naquele momento e se arrependem,
361 mas depois é mais forte do que eles e passado um dia ou dois voltam a fazer o mesmo. Muitos
362 deste miúdos deviam ir para o PIEF ou para uma escola fora daqui ou para um ensino
363 profissionalizante, estes miúdos vão ter repetências, *n* repetências e não vão conseguir fazer o
364 quinto, o sexto ou oitavo ano, estes miúdos não são para estarem na escola, é para estarem
365 noutra tipo de escola, mas quando propomos aos pais isso, os pais não querem que saiam
366 daqui, não sei como se possa resolver isso, não sei, isto é um problema social.

D.16. Que papel considera que a família deve ter perante situações de indisciplina na sala de aula/escola?

367 A família devia cooperar, colaborar na resolução dos problemas, devia em teoria, isso seria o
368 ideal, mas vem cá uma ou duas pessoas e os miúdos andam debaixo das rédeas durante um ou
369 dois dias ou às vezes até horas e depois volta tudo ao normal e depois os pais, quando os
370 chamamos cá escola, já não vêm porque se calhar já estão habituados, pronto. É difícil!

D.17. Qual a sua opinião sobre o envolvimento da família na escola, de forma a contribuir para a diminuição da indisciplina dos alunos?

371 Pronto eu acho que muitos destes problemas seriam minimizados se a família colaborasse mais
372 com a escola e não tenho dúvidas nenhuma, agora eu sei que se calhar temos de continuar a
373 insistir para essa colaboração, sabemos que muitas destas insistências vão cair em saco roto
374 como já disse, mas o nosso papel é continuar a insistir, mas como já lhe disse é difícil, eu não
375 digo para não tentamos tudo, vamos tentado, apesar de eu saber que muito disto não resulta,
376 mas não vejo outra maneira e deixar andar também não vale a pena, no meio disto tudo, um ou
377 outro problema conseguimos resolver, mas não tudo!

D.18. Que tipo de estratégias utiliza o D.T. para promover um maior envolvimento dos E.E., de forma a conduzir a uma prevenção e intervenção dos problemas de indisciplina na escola? Exemplifique.

378 Olhe, assim eu tento trazer os pais à escola, como? Através de contactos, entrevistas,
379 telefonemas, aliás eles até nem vêm porque eu informo - os logo do que se passou. Por acaso
380 amanhã vem cá uma mãe que enviou um recado na caderneta para falar comigo e com a
381 professora de E.V.T., por causa de um problema, foi a mãe que tomou a iniciativa de vir à
382 escola falar, pronto, mas é caso único! Foi a primeira!
383 Agora estratégias palpáveis para promover um maior envolvimento, não sei, eu não utilizo
384 nenhuma em particular para trazer e não sei se deveria utilizar alguma para trazer os pais à

385 escola para prevenir situações de indisciplina! Mas há aqueles trâmites normais: conversa,
386 convocatória, diálogo, mais nada e como lhe disse a nível da escola houve a tentativa de
387 convidar os pais para uma festa que não resultou, não quer dizer que não venha a resultar numa
388 próxima, nós também pensamos que tinha sido o futebol, Portugal/ Inglaterra na altura do euro!
389 Não sei se foi ou se não foi, se se faz é porque se fez, se não se faz é porque não se faz! Isto é
390 um círculo vicioso!

D.19. Que medidas são ou podem ser adaptadas pelo D.T. em cooperação com a família para fazer face à indisciplina na escola?

391 É a tal verificação semanal, se o miúdo tem o caderno diário organizado, se trouxe material, se
392 em casa estuda, isto é, já sabemos que isso não acontece porque os pais saem de casa de manhã
393 e voltam à noite! Dizer aos pais para promover semanalmente um contacto com o D.T. no
394 sentido de saber a evolução do aluno, poderá passar por aí porque os pais saem de manhã e
395 voltam à noite e os professores também se vão embora à noite! Eu acho que se estes pais
396 quisessem (00:02), os pais têm direito a vir à escola, a qual será passado uma justificação de
397 como esteve na escola àquela hora e naquele dia! Mas mesmo assim não vêm! Eu acho que é
398 um desleixo, é um desinvestimento, eu acho que os pais se preocupam com o crescimento dos
399 filhos em lhes dar coisas, mas com o crescimento espiritual não se preocupam, de carinho, de
400 estar com eles.

D.20. Que papel poderá desempenhar a família na Formação Cívica, de forma a ser um contributo para a diminuição da indisciplina? Exemplifique.

401 Era engraçado nós trazermos aqui a família para abordar certos temas da Formação Cívica,
402 nunca pensei nisso e também os pais saem de manhã e voltam à noite, mas muitos problemas
403 na Formação Cívica podem ser falado pelos E.E., nunca fiz isso mas seria interessante e sou
404 aberto a esses aspectos, só pensei nisso agora que me colocou a questão, mas seria interessante.
405 Aliás, eu acerca de dois anos trouxe uma mãe para assistir a uma aula de Formação Cívica e
406 não sabe quanto bem que isso correu e o filho quando entrou na sala a mãe já lá estava, pois ele
407 chegava sempre atrasado, e o aluno perguntou à mãe: “O que é que estás aqui a fazer?” E a mãe
408 respondeu: ”Estou aqui! Não posso vir aqui? Quero assistir à aula!” A partir desse dia o aluno
409 aprendeu a chegar a horas à aula! Vou pensar em fazer isso, os testemunhos dos pais!

ANEXO III

ENTREVISTA Nº2

Entrevistado: Coordenador dos Directores de Turma

Entrevistadora: Maria João Jacinto

Dados da Entrevistada

Professora Licenciada em História do 3º ciclo do Ensino Básico, leccionando à 25 anos e com a profissionalização em exercício desde 1987. Ao longo da sua vida tem sido Directora de Turma, perfazendo um total de 20 anos com este cargo, exercendo actualmente o cargo de Coordenadora dos Directores de Turma. Também tem frequentado Acções de Formação sobre a Direcção de Turma.

Bloco A - Ambiente da Entrevista

O guião de entrevista foi entregue ao entrevistado cerca de uma semana e meia antes da realização da entrevista propriamente dita.

A entrevista teve lugar primeiramente numa sala de visionamento de filmes, passando depois para a sala de Directores de Turma, num primeiro momento, informámos o entrevistado sobre o tema e os objectivos da nossa investigação, solicitando a sua colaboração e participação. Assegurámos o anonimato quer das suas declarações prestadas, quer da própria instituição e solicitámos a permissão para gravar a entrevista, a qual foi autorizada pelo entrevistado.

Depois passámos à formulação das questões, as quais foram respondidas, havendo algumas interrupções devido à entrada de outras pessoas no gabinete, pelo que tivemos que parar. A entrevista iniciou-se às 10h 10m e terminou às 11h00m, tendo tido a duração de 40m.

Desenvolvimento da Entrevista

Bloco B

B.1. Poderia fazer-me a caracterização da escola em termos gerais e também do meio social onde está inserida?

- 1 A escola é uma escola inserida num meio urbano e a classe social dos nossos alunos é de uma
- 2 classe média, com os pais com profissões liberais, que não trabalham por conta de outrem, mas
- 3 de classe média, média/alta alguns, não há assim grupos muito desfavorecidos, há muito
- 4 poucos. A escola é uma escola normal, que tem os recursos indispensáveis ao funcionamento,
- 5 claro que não são de todo os suficientes, mas vai-se vivendo com aquilo que se tem.

B.2. Qual o contributo do Cargo do Director de Turma na Escola e quais são suas funções/ tarefas?

- 6 Portanto é o intermediário entre os pais/ Enc. de Educação, com os Conselho de Turma e com
- 7 os alunos, é esse o papel do Director de Turma.

B.3. Quais as funções/ tarefas desempenhadas pelo Director de Turma?

8 Há todo um trabalho burocrático que o cargo representa e depois há a parte mais pessoal com
9 os alunos, com os Enc. de Educação, que comunicam atitudes, comportamentos,
10 aproveitamento, portanto é mais desses níveis.

B.4. Que dificuldades são sentidas pelo Director de Turma no desempenho das suas funções?

11 Às vezes os contactos com os Enc. de Educação são difíceis por falta de tempo dos Enc. de
12 Educação, outras vezes na gestão de alguns conflitos que possam surgir, conflitos de
13 indisciplina.

Bloco C

C.1. O que é a indisciplina para si?

14 A indisciplina é muita coisa! Mas a indisciplina é quando os alunos pisam o risco, fazem
15 disparates, às vezes é um conceito um bocado difícil de definir! A indisciplina é uma situação
16 que ocorre quando não se respeita as normas, as regras porque isto tem de existir, não é? E às
17 vezes não se respeitam e portanto a indisciplina surge desse conflito por falta de cumprimento
18 de regras, que é preciso estar sempre a referir que existe e que têm de ser cumpridas.

C.2. Que tipo de manifestações de indisciplina são as mais frequentes?

19 Nós não temos assim muitas manifestações de indisciplina, isto não é uma escola onde haja
20 grandes manifestações de indisciplina, no 2ºciclo, claro há muitas mais, especialmente de
21 alunos com problemas familiares porque aparecem às vezes alunos com catorze anos no
22 2ºciclo, portanto a indisciplina surge porque eles não gostam da escola, eles estão cá obrigados
23 porque têm muitos fracassos escolares e muitos problemas de aprendizagem e depois
24 transformam isso em problemas de indisciplina e, às vezes, é impossível gerir esses problemas.
25 Relativamente às manifestações de indisciplinas, os alunos entram dentro da sala dão dois ou
26 três pontapés nas cadeiras e depois são posto fora da aula, pronto! Isto repetidamente
27 transforma uma situação de desinteresse escolar numa situação de indisciplina, às vezes alguns
28 palavrões que possam surgir pelo meio, é mais essas situações que aparecem.

C.3. Que causas podem propiciar à ocorrência de situações de indisciplina?

29 Eu acho que são os fracassos escolares dos alunos que provocam situações de indisciplina, falta
30 de atenção dos pais e/ou às vezes o excesso de protecção dos pais. Portanto, acho que são mais
31 estas três situações muito concretas, fracassos escolares, falta de atenção ou então excesso de
32 protecção dos pais.

C.4. Como intervém no caso de ter uma turma com problemas disciplinares?

33 Eu tento sempre ouvir os alunos, ouço sempre os alunos, e oiço os professores como Directores
34 de Turma, oiço os professores onde as situações ocorrem ou que participam nessas situações,
35 portanto parte sempre daí e depois o Enc. de Educação tem que ter sempre conhecimento da
36 ocorrência.

C.5. Que estratégias de prevenção podem ser utilizadas para evitar situações de indisciplina?

37 Prevenir a disciplina, como é que se previne a indisciplina? Dando aos alunos valor,

38 valorizando aquilo que eles fazem, as pequenas coisas boas que eles possam fazer, aquilo que
39 se chama auto - estima, às vezes, dizer: “tu até consegues, tu até és bom rapaz ou boa rapariga e
40 vais conseguir!” portanto eu penso que através da conversa que se possa ter com os alunos,
41 conversa e atenção permanente, conhecendo-os bem e falar com eles abertamente. Eu penso
42 que se consegue, às vezes, prevenir a indisciplina sempre tendo em vista as regras e as normas
43 de conduta que eles, às vezes, chegam aqui sem elas, chegam e não sabem, sei lá, eles não
44 podem usar o boné na sala de aula, é preciso estar sempre a dizer: “tira o boné!” mas há alguns
45 professores que acham que já não têm que estar a dizer isso, que já faz parte daquilo que eles
46 têm de saber como pessoas e, às vezes, é difícil e isso gera conflitos.

C.6. Que estratégias de intervenção podem ser utilizadas para fazer face a situações de indisciplina?

47 O diálogo constante com eles, a conversa para que eles possam perceber que do outro lado à
48 uma pessoa, que está alguém que os compreende, que está ali para ajudar e não para recriminar
49 constantemente.

C.7. Como caracteriza a sua turma e escola em termos de problemas de indisciplina?

50 Na minha turma não tenho problemas de indisciplina, este ano não tenho, aqueles pontuais,
51 mas não chegam a ser problemas e a escola penso que não tem problemas graves de
52 indisciplina, há esses assim mais desenquadrados devido à idade e ao nível de ensino em
53 questão, mas não há assim problemas graves de indisciplina.

C.8. Que medidas de prevenção e intervenção para situações de Indisciplina são contempladas no Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno e no Projecto Curricular de Turma da sua turma? Exemplifique.

54 No regulamento interno é aquilo que a lei prevê, não é. No projecto curricular de turma como
55 não tinha problemas de indisciplina não foi previsto nada.

C.9. Que relevância tem o papel da Formação Cívica neste tipo de ocorrências?

56 Portanto a Formação Cívica nesta escola nem sempre é dada pelo Director de Turma há D.T.
57 que não dão a disciplina de Formação Cívica, há outros que dão, e portanto a Formação Cívica
58 poderá ser eventualmente ser um espaço onde se pode dedicar este tipo de conversa, de
59 diálogo, mas nem sempre acontece, a Formação Cívica tem um plano de trabalho para cada
60 ano, só pontualmente, só quando surge casos de indisciplina é que são abordados.

C.10. Que tipo de estratégias/ conteúdos podem ser abordados pelo D.T., nesta área não disciplinar, de forma a prevenir/intervir em situações de indisciplina?

61 Jogos, relações interpessoais, é isso mais ou menos que se faz para prevenir, como estratégia de
62 intervenção.

C.11. Que relação/comunicação deve ser estabelecida entre o D.T. e os alunos na Formação Cívica?

63 Eu acho que é uma relação normal de professor/ aluno porque a disciplina inclusivamente tem
64 uma avaliação qualitativa, também tem que se perceber que a Formação Cívica é um espaço
65 onde têm que aprender normas, regras, discuti-las, definir comportamento, atitudes que possam
66 ter ou evitar, pronto é uma relação assim mais informal.

Bloco D

D.1. Como caracteriza o envolvimento da família na escola? Exemplifique.

67 Isso é uma situação que eu acho, eu não sou muito defensora da intervenção da família na
68 escola porque acho que o papel da família é em casa, ah! E hoje assiste-se e, às vezes há
69 famílias que se metem demais na escola e em casa não cuidam daquilo que devem cuidar e
70 depois transferem para a escola aquilo que eles não conseguem fazer.

D.2. Qual é a frequência com que os E.E. comunicam com o D.T. e através de que meios?

71 Portanto eles podem vir, o D.T. tem um horário de atendimento semanal e comunicam, ou
72 telefonam ou vindo directamente, ou através da caderneta do aluno. Quando são convocados
73 vêm e de sua livre vontade não vêm assim muitos, mas até vêm, geralmente, todas as semanas
74 há um ou dois E.E. ou convocados ou de livre vontade que vêm à escola.

D.3. Quais os motivos mais frequentes que levam o D.T. a convocar os E.E. a deslocarem-se à escola?

75 Problemas de indisciplina ou problemas de aproveitamento.

D.4. Que possíveis benefícios podem os alunos obter com o envolvimento da Família na Escola?

76 Benefícios que os alunos possam obter, sei lá! Os pais ficam a saber mais aquilo que os eles
77 são como alunos porque, às vezes, eles não dizem, os alunos mais problemáticos, mais difíceis,
78 às vezes com maus aproveitamentos não têm esse diálogo com os pais sobre a escola e portanto
79 os pais ficam a saber mais, qual a sua prestação na escola, as suas atitudes face à escola.

D.5. Que factores contribuem para o distanciamento entre a escola e a família?

80 Eu penso que é mais o ambiente em que os pais vivem, as distâncias, os horários de trabalho e
81 tudo isso contribui um bocado para o distanciamento, mas às vezes é o desinteresse também, há
82 pais que se interessam pela escola e pela prestação dos filhos, mas há outros que os depositam
83 aqui de manhã e depois, ou eles vêm sozinhos e depois à noite é que os vêem e nem têm tempo
84 para falar da escola.

D.6. Como define a intervenção do Representante dos Encarregados de Educação, aquando da elaboração do Projecto Curricular de Turma?

85 Ah! Aqui não temos essa, o PCT é elaborado pelos professores, os pais como elementos do C.
86 Turma não têm tido até agora nenhuma representação, nenhuma atitude, nem nenhuma
87 prestação na elaboração do PCT.

D.7. Como é que o D.T. tem conhecimento da ocorrência de situações de indisciplina na sala de aula/escola?

88 Através de participações escritas, os professores ou funcionários ou outros elementos da escola
89 participam ao D.T. por escrito as ocorrências.

D.8. Que tipo de relação/comunicação deve estabelecer o D.T. com o E.E. perante a ocorrência de situações de indisciplina?

90 Eu acho que se deve informar imediatamente, dizendo abertamente o que é que aconteceu, sem
91 (00:02) Geralmente os pais ficam um bocado surpreendidos porque não estão à espera, nunca
92 se espera que os filhos hajam com determinados comportamentos, sei lá, roubos de pequenas
93 importâncias ou objectos que acontece com alguma frequência e que são imediatamente
94 detectados e os pais são avisados imediatamente e ficam (00:02), nunca se espera que isso
95 aconteça.

D.9. Qual é a sua acção, após tomar conhecimento da ocorrência disciplinar: grave/menos grave? Exemplifique.

96 Quando é grave, nós, os D.T. pedem ao aluno para fazer um depoimento da ocorrência, aluno
97 ou alunos implicados, depois comunica-se ao E.E: e depois segue-se os tramites normais,
98 dependendo da gravidade. Quando é menos grave, às vezes uma conversa ou um registo escrito
99 na caderneta.

D.10. Em que situações se recorre ao Conselho de Turma Disciplinar? Exemplifique.

100 Quando a situação é grave e portanto a pena a aplicar tem que ser através do C. Turma
101 Disciplinar, mas não acontece muitos.

D.11. Como é que funciona um Conselho de Turma Disciplinar?

102 É sempre com os professores do C.T., com um representante do Conselho Executivo, com o
103 representante dos pais e o representante dos alunos.

D.12. Qual é o papel do D.T. no Conselho de Turma Disciplinar?

104 O D.T. expõe a posição do aluno ou dos alunos implicados e está na posse de toda a
105 documentação, do que foi feito, das participações, dos registos, das conversas, do resumo das
106 conversas que teve com os alunos, com os E.E. porque às vezes são situação que já se vêem a
107 arrastar e portanto depende da sua intervenção na altura e portanto é esse o papel.

D.13. Que papel tem o Representante dos E.E. no Conselho de Turma Disciplinar?

108 O R.E.E. tenta sempre ver o lado dos E.E. e dos alunos, se bem que por vezes concordam com
109 a posição da escola, já tem acontecido.

D.14. Que reacções apresentam os E.E. ao serem avisados pelo D.T. de situações de indisciplina dos seus educandos?

110 Sempre com alguma surpresa, nunca estão à espera, ficam sempre assim surpreendidos e que a
111 escola quer penalizar e é penalizadora. Não culpabilizam a escola, é no sentido da falta de
112 compreensão e vão mais sempre por aí. A escola tem um grupo de alunos e os pais são pais só
113 de um, não é? E portanto adoptam sempre uma atitude defensiva e compreensiva e acham que a
114 escola não vai por essa via.

D.15. Como reagem os alunos quando o D.T. os avisa de que vai comunicar aos E.E., as ocorrências disciplinares recebidas?

115 Geralmente com muito receio das consequências porque, por vezes, a reacção dos pais em
116 relação ao D.T. não é a mesma que têm em casa com o filho e portanto eles reagem sempre
117 com um certo receio das consequências, é dupla penalização, às vezes, é na escola e em casa.

D.16. Considera que as situações de indisciplina na sala de aula/escola diminuem, após a

comunicação entre o D.T. e o E.E.?

118 Depende das situações, dos alunos e dos E.E., existem alunos que acabam por tomar
119 consciência do que fizeram depois dos pais serem avisados, mas há outros que pouco ou nada
120 influencia após essa comunicação.

D.17. Que papel considera que a família deve ter perante situações de indisciplina na sala de aula/escola?

121 Eu acho que a família devia de aceitar aquilo que a escola decide porque a escola é um local
122 onde os alunos têm de aprender a socializar-se e a escola está a perder essa capacidade de
123 socialização dos alunos portanto eu acho que eles deviam compreender mais, às vezes, a
124 posição da escola.

D.18. Qual a sua opinião sobre o envolvimento da família na escola, de forma a contribuir para a diminuição da indisciplina dos alunos?

125 Eu acho que a família não deve intervir, não! Porque a família deve intervir em casa, ah!
126 Dando a ideia de que a escola é uma organização na qual há regras e normas que eles têm de
127 respeitar como há também na família, se eles respeitam o pai e a mãe, embora possam ter
128 falhas porque ninguém é perfeito, a escola também não é uma instituição perfeita, também tem
129 muitas imperfeições e como tal devem respeitar.

D.19. Que tipo de estratégias utiliza o D.T. para promover um maior envolvimento dos E.E., de forma a conduzir a uma prevenção e intervenção dos problemas de indisciplina na escola? Exemplifique.

130 Penso que o papel dos E.E. deve ser um papel preponderante em casa porque há coisas que nós
131 aqui, com as quais nós nos deparamos que percebemos que em casa nem sequer são tratadas,
132 abordadas, porque às vezes os alunos têm determinadas atitudes que a escola não pode aceitar e
133 eles em casa estão habituados, por exemplo falar alto quando não devem, quando essa
134 educação é assim em casa, quando esse ambiente em casa não é criado, eles nas aulas também
135 não o têm.

D.20. Que medidas são ou podem ser adaptadas pelo D.T. em cooperação com a família para fazer face à indisciplina na escola?

136 Sabe a família, às vezes, tem uma desconfiança muito grande em relação à escola, uma
137 desconfiança muito grande em relação à autoridade dos professores porque dar aulas é cada vez
138 mais difícil, é cada vez mais difícil e portanto à uma desconfiança total dos pais em relação à
139 escola, a escola perdeu a importância social que tinha e hoje o que é a escola? A escola ao fim
140 ao cabo não gera riqueza, não gera bem estar, só obriga a determinadas coisas, a fazer
141 determinadas coisas e portanto a facilidade com que os alunos têm as coisas, tem tudo à
142 disposição e se calhar não é o papel que a escola deve ter ou deve ser proporcional, porque
143 estudar exige trabalho, esforço e eles não estão para fazer nenhum esforço, portanto a escola
144 pode gerar bem estar, mas esse bem estar é adquirido numa base de esforço e eles não estão
145 para isso.

D.21. Que papel poderá desempenhar a família na Formação Cívica, de forma a ser um contributo para a diminuição da indisciplina? Exemplifique.

146 Portanto é aquilo que já lhe disse, eu penso que a família deve compreender, por vezes, a
147 posição que os professores adoptam e mesmo as falhas que possam ter, a família não vê o
148 professor como uma pessoa que pode falhar, eles querem que o professor seja um ser perfeito,
149 quando eles se calhar não são os pais perfeitos, não é? Às vezes é difícil, os pais perceberem

150 isto, portanto talvez eu não esteja muito de acordo com o politicamente correcto (risse). Mas os
151 pais, às vezes, quando os problemas são graves eles também dizem: “o que é que eu posso
152 fazer?”, eles não sabem o que podem fazer e portanto delegam na escola a sua incapacidade de
153 como pais e como educadores e o E.E. se anula desse papel e exige da escola aquilo que eles
154 não conseguem fazer devido à falta de tempo e a forma como as pessoas vivem hoje, tudo isso
155 faz com que estas situações se tornem graves a nível dos comportamentos, porque se eles não
156 trabalharem em casa não é aqui que se consegue, num grupo de trinta, vinte e cinco ou vinte
157 alunos porque os comportamentos em grupo (00:02), os pais, às vezes, dizem: “ah! Mas ele em
158 casa não é assim!” Ele em casa não entra em casa, na cozinha a dar pontapé s no caixote do
159 lixo e aqui é capaz de o fazer, não é? São estes comportamentos que os pais por vezes não
160 conseguem perceber que os filhos tenham dentro de uma sala de aula porque não os vêem a
161 fazer isso em casa, às vezes, há um conjunto de factores que faz com que eles tenham estas
162 atitudes, que escapam à própria escola e ao conhecimento do D.T. e às vezes, até dos próprios
163 pais. Os pais na desculpabilização consideram que a escola é penalizadora, na
164 desculpabilização dos filhos e tentam arranjar sempre um bode expiatório nos professores
165 porque a disciplina, a matéria é uma seca como eles dizem, porque eles não gostam de estudar
166 porque não valorizam a escola e os próprios pais também não a valorizam, porque por exemplo
167 quando à uma ponte ou um feriado à terça-feira e se marca um teste na segunda-feira, os pais
168 acham que a escola tem que fazer o teste noutro dia. Os pais acham que a escola tem que estar
169 ao serviço da família, quando não deve de ser assim, quer dizer até seria, mas se fosse bem
170 gerido, claro que a escola serve a família, mas eu acho que os pais, o papel dos educadores e
171 formadores está na família em casa e a escola deve pegar mais nas matérias, conteúdos saberes
172 porque eles têm que saber coisas e cada vez têm que saber mais coisas para poderem ter uma
173 actividade profissional o mais diversificada possível porque hoje o emprego é uma coisa muito
174 precária e não é um emprego para o longo da vida, tem que se ser o mais versátil possível em
175 saberes, gostos e o mais variado possível e se isso não é trabalho desde pequeno, não é mais
176 tarde que vai conseguir!

ANEXO III

ENTREVISTA Nº3

Entrevistado: Coordenador dos Directores de Turma

Entrevistadora: Maria João Jacinto

Dados da Entrevistada

Professora Licenciada em História do 3º ciclo do Ensino Básico, leccionando à 25 anos e com a profissionalização em exercício desde 1989/90. Ao longo da sua vida tem sido Directora de Turma, perfazendo um total de 20 anos com este cargo, exercendo actualmente o cargo de Coordenadora dos Directores de Turma. Também tem frequentado Acções de Formação sobre a Direcção de Turma.

Bloco A - Ambiente da Entrevista

O guião de entrevista foi entregue à entrevistada cerca de uma semana antes da realização da entrevista propriamente dita.

A entrevista teve lugar primeiramente numa sala de reuniões, num primeiro momento, informámos a entrevistada sobre o tema e os objectivos da nossa investigação, solicitando a sua colaboração e participação. Assegurámos o anonimato quer das suas declarações prestadas, quer da própria instituição e solicitámos a permissão para gravar a entrevista, a qual foi autorizada pela entrevistada.

Depois passámos à formulação das questões, as quais foram respondidas, havendo algumas interrupções devido à entrada de outras pessoas na sala, pelo que tivemos que parar. A entrevista iniciou-se às 12h 10m e terminou às 13h00m, tendo tido a duração de 50m.

Desenvolvimento da Entrevista

Bloco B

B.1. Poderia fazer-me a caracterização da escola em termos gerais e também do meio social onde está inserida?

- 1 É uma escola com uma composição social heterogénea, nós estamos em agrupamento, temos
 - 2 alunos que temos mesmo que aceitar das escolas do agrupamento, mas eu diria que apesar de
 - 3 heterogeneidade, se calhar em média é de nível médio/baixo, a nível sócio cultural. Acho que
 - 4 esta escola está muito bem equipada em termos de recursos materiais, isso muito graças não
 - 5 apenas à gestão do Conselho Executivo, porque as verbas que nos dão do Ministério da
 - 6 Educação são muito pequenas, o nosso orçamento privativo chega a ser superior ao orçamento
 - 7 do Estado e isso tem haver com as receitas do pavilhão e outras receitas que se consegue fazer,
 - 8 ãh! E também graças ao esforço de alguns professores que devido ao facto de concorrerem a
 - 9 imensos projectos têm ganho imensos computadores, por exemplo, a totalidade dos
 - 10 computadores da sala dezanove são ganhos através de projectos que eles fazem. A nível de
 - 11 recursos humanos, em termos de professores é uma população flutuante, porquê? Porque
 - 12 quando eu vi para aqui à nove ou dez anos nós tínhamos um quadro muito estável, mas eram
-

13 docentes já próximos da idade de reforma, envelhecidos em termos de idade, de modo que o
14 que assistimos no segundo ciclo é que está a haver uma mobilidade muito grande, porque as
15 pessoas deixam as vagas de quadro e não são abertas novas e no terceiro ciclo a coisa mantém-
16 se mais ou menos porque eles começaram por abrir apenas uma vaga, depois duas e nós
17 mantemos cá, também sem sabermos o que nos espera, não é? Não sabemos se vão continuar a
18 ter terceiro ciclo nesta escola ou não, porque há dois anos por exemplo reduziram
19 drasticamente as turmas do sétimo ano, tanto que este ano só temos duas turmas do oitavo ano
20 de ensino regular e uma do ensino especial, e na secundária aumentaram o número de turmas
21 do sétimo ano. Eu estou convencida que o terceiro ciclo é capaz de não acabar por vários
22 motivos, primeiro porque temos aqui o pólo dos surdos e portanto é uma escola que está
23 equipada e as outras não estão equipadas e em segundo lugar a partir que a escolaridade
24 aumentar para o decimo segundo ano, as secundárias vão optar por ter mais turmas do
25 secundário do que do terceiro ciclo, e a coisa acaba por se ajustar. Qualquer das maneiras é um
26 problema que nós sentimos, até porque muitos meninos do segundo ciclo querem sair daqui da
27 escola, querem frequentar a secundária para garantirem para depois fazerem lá o décimo,
28 decimo primeiro e decimo segundo ano, e portanto as nossas turmas de terceiro ciclo de facto o
29 que se está a assistir são meninos com, de maneira geral, mais dificuldades, haverá vinte ou
30 trinta por cento de meninos que são de colegas nossos que ficam na escola e que as pessoas
31 consideram que esta escola é melhor para os proteger até ao nono ano, e portanto optam por
32 esta, mas a grande maioria pressiona os pais para a secundária para seguir.

B.2. Qual o contributo do Cargo do Director de Turma na Escola e quais são suas funções/ tarefas?

33 O cargo de D.T. é dos mais importantes que existe na escola porque além de assegurar as
34 tarefas burocráticas que essas são as de menos importância, também é muito importante
35 enquanto elo de ligação entre os professores da equipa de docentes, a turma e as famílias,
36 portanto é dos papéis mais importantes nesta escola é o D.T..

B.3. Quais as funções/ tarefas desempenhadas pelo Director de Turma?

37 Portanto a nível burocrático, tirar faltas, avisar os pais das faltas, de situações anómalas, tratar
38 das papeladas no final dos períodos, etc. Mas penso que as três horas que nós temos são
39 suficientes para o trabalho, para o desempenho, há alturas que trabalhamos mais que as três, há
40 semanas que não chegamos às três, há semanas que as três horas são insuficientes e há outras
41 que sobra espaço porque não há assim tanto que fazer quanto isso, há picos de trabalho de resto
42 o mais importante é o papel pedagógico do D.T., se consegue estabelecer uma relação próxima
43 com os seus alunos e com as famílias, se consegue envolver as famílias no processo de
44 crescimento dos alunos, ah, eu penso se resolveria, ajudaria a resolver alguns problemas, não
45 todos, que nem tudo está nas nossas mãos resolver, não é?

B.4. Que dificuldades são sentidas pelo Director de Turma no desempenho das suas funções?

46 Olha, há dificuldades a nível, à professores que se queixam do excesso de burocracia, nesta
47 escola particularmente queixam-se que as coisas poderiam estar mais facilitadas na medida em
48 que nós ainda não temos tudo informatizado, por outro lado há queixas também a outro nível,
49 pelo facto de nós termos neste momento turmas do segundo ciclo, turmas com meninos com
50 problemas disciplinares e isso de facto todos os dias, todos os dias, todos os dias a haver
51 participações, isso de facto é um sufoco para o D.T., sendo que a situação tende a piorar, visto
52 que estamos em contacto com os colegas do primeiro ciclo e parece que cada leva de meninos
53 que vêm, têm menos regras, têm menos regras de estar nas aulas e ainda ontem foi afirmado no
54 Conselho Pedagógico, cada vez se nota uma maior demissão das famílias para controlarem as
55 situações, não é raro os pais dizerem que não sabem o que fazer com o filho, e estamos a falar
56 de crianças com dez, onze e doze anos.

Bloco C

C.1. O que é a indisciplina para si?

57 A indisciplina (00:03) passa pela má educação, poderia dizer uma generalidade, é o não
58 cumprimento das regras, não, é? Só que nós já tivemos também estas idades e sabemos que é
59 difíceis os meninos estarem sempre calados, atentos, intervirem na sua hora, na sua vez, etc.
60 portanto à que ter alguma flexibilidade sem deixar que se caia obviamente na anarquia, não é?
61 Para mim pessoalmente são os caso graves de má educação e desobediência, outras situações
62 falta de tolerância, isso para mim é o mais grave de todos, falta de tolerância em relação às
63 diferenças dos outros, não ser capaz de ouvir os outros, quer os colegas, quer os professores,
64 quer os funcionários. E portanto esta falta de respeito que se pode materializar em situações
65 desde a recusa passiva ou activa das tarefas que são propostas pelo professor até situações mais
66 graves de agressões verbais, situações ao fim de vinte e cinco anos de ensino nunca me
67 confrontei com elas, mas pronto, porque estou nas escolas e como nestes últimos dois anos que
68 estou como Coordenadora dos Directores de Turma, tenho sentido que há D.T. que passam
69 muitas dificuldades por causa disso.

C.2. Que tipo de manifestações de indisciplina são as mais frequentes?

70 Nesta escola foi feito um estudo nos Conselhos de Turma do primeiro período e as situações
71 mais apontadas foram a falta de respeito em relação aos professores, aos colegas e aos
72 funcionários, o não ser capaz de estar quieto nas aulas e as agressões verbais e tentativas de
73 agressões físicas, mas são poucas, relativamente aos colegas, e estas foram as situações mais
74 faladas.

C.3. Que causas podem propiciar à ocorrência de situações de indisciplina?

75 Olha são múltiplas, são múltiplas (00:04) isso por vezes passa pelas próprias famílias em
76 saberem, se demitirem, não saberem o que hão-de falar ou fazer com os filhos, alias nos casos
77 mais graves que nós temos, os D.T. têm desempenhado um papel excelente e sempre em
78 contacto com as famílias, e de facto há, digamos quase um “cair de braços” por parte das
79 famílias, uma demissão por parte das famílias:”eu não sei o que posso fazer mais!”,
80 inclusivamente há situações de quase ruptura entre o casal por causa dos problemas que os
81 meninos dão, por outro lado também radica ainda na família, mas por outro motivo, as famílias
82 disfuncionais, casos mesmo muito problemáticos de meninos com quem eu tenho falado, à
83 situações de pais que estão na prisão, que já estiveram na prisão, de irmãos que estão na prisão,
84 portanto de ganhar a vida facilmente, essas situações em particular têm haver com tráfico de
85 droga, portanto uma maneira fácil de ganhar a vida, meninos que aos doze anos não tinham
86 horas para chegar a casa e repare que se estas coisas não são interiorizadas quando eles são
87 pequeninos, depois é difícil a escola também contribuir para resolver estas coisas, porque há
88 coisas que de facto nos escapa e por muitas conversas que possamos ter com eles e eu e a outra
89 Coordenadora temos estado a falar com alguns alunos, aqueles assim mais complicados e
90 estamos a pedir, por exemplo, um relatório que daqui a bocadinho vamos ter com eles, eles têm
91 de fazer todas as semanas um relatório daquilo que eles fizeram, não apenas do
92 comportamento, portanto é uma reflexão do comportamento, mas também para eles
93 perceberem que queremos ajudar mesmo, que normalmente são meninos com insucesso
94 escolar, e também saber que dificuldades é que tu sentiste para que a D.T. possa falar, isto
95 também com a colaboração com o D.T. obviamente, para que D.T. possa falar com os teus
96 professores para ajudar, estamos agora a ajudar, se de facto tu quiseres ser ajudado. Portanto a
97 minha postura é dialogo, dialogo, dialogo, dialogo com os meninos, dialogo com a família, etc.
98 Há alturas em que o diálogo tem de parar e tem que se avançar para medidas mais graves,
99 nomeadamente as suspensões porque dois, três meninos de uma turma estragam completamente
100 o ambiente da turma e portanto impedem os outros de aprender, é uma das coisas que nós

101 temos conversado muito com eles, que direito é que eles têm para prejudicar não só a si
102 própria, mas também mais vinte colegas da turma, não é? E mais outra pessoa que é o
103 professor. As causas, portanto as famílias destruturadas, por um lado, as famílias que embora
104 com uma situação familiar estável se sentem impotente e se sentem dificuldade para resolver os
105 assunto até porque estão os pais, os dois a trabalhar e portanto não podem ter grande controlo
106 sobre as crianças, e ao fim de semana estão cansados, etc. e não percebem que o investimento
107 fundamental e importante que podem fazer perante os filhos é perderem uma hora, meia hora e
108 estar com as crianças e ao fim de semana idem, idem, aspas, depois passará também pelo
109 relacionamento com os professores, a postura que o professor tem dentro da sala de aula, o
110 Presidente diz, muitas vezes, e com razão, há colegas nossos para quem deixar cair um lápis já
111 é um problema complicado, há outros que não, e as nossas posturas são diferentes, posso dar o
112 exemplo de uma turma de sétimo ano que tenho, em que há meninos que foram suspensos, e eu
113 no outro dia fiquei de boca aberta como número de participações disciplinares que havia, eu
114 tento resolver, como eles ainda são pequenitos, eu resolvo as coisas de outra maneira, um
115 bocado a brincar e o brincar é assim, à terceira vez que eles façam uma asneira, levam
116 trabalhos reforçados para casa, se não fizerem conta como duas faltas de trabalho de casa e
117 depois isso faço com tracinhos no quadro ou nas mãos deles e a coisa resulta, e eles levam
118 aquilo na brincadeira e não levam a mal de eu ter este tipo de atitudes para com eles e a coisa
119 resulta e resolve-se. Há pessoas que não têm esta postura, se calhar é excesso de tolerância da
120 minha parte, não é? E que resolvem o assunto, e estão no seu direito e o menino está a
121 perturbar a aula e encaminha-se para o Gabinete de Gestão de Conflitos. Muitas vezes
122 necessito de fazer pausas, muitas vezes o faço, vamos lá ver o que se está passar, porque é que
123 estão assim, e não sei quê, portanto esta é a minha postura.

C.4. Como intervém no caso de ter uma turma com problemas disciplinares?

124 Diálogo, diálogo, diálogo, repare, nós que estamos a dar terceiro ciclo já decidimos uma
125 triagem grande em relação ao segundo ciclo, portanto há muitos meninos problemáticos que
126 entretanto ficaram pelo caminho, por falta de resposta adequada da escola e porque de facto a
127 escola não tem todos os recursos para responder a estas situações, não é? Portanto a situação do
128 terceiro ciclo é diferente do segundo ciclo, se eu te disser que já tive turmas problemáticas,
129 claro que as tive, não é? Tive alunos muito difíceis, mas também te digo, são um desafio para
130 mim, e nessas situações mais complicadas tento sempre conhecer os pais, e depende da postura
131 dos pais perante os filhos, às vezes há coisas que não podem ser ditas, que isso poderá gerar
132 violência, poderá ser contra producente, não é? Mas se nós encontrarmos pais com quem se
133 possa dialogar, tem-se uma colaboração muito forte entre a família e eu como D.T., no ano
134 passado tive uma menina que foi da minha direcção de turma dois anos no oitavo e nono ano,
135 era uma menina bastante difícil, com comportamentos muito desajustados para a idade dela e
136 foi de facto à custa de muita conversa sozinha com ela, com as amigas com aquelas que ela
137 tinha mais confiança e com a mãe, que eu consegui resolver pelo menos algumas daqueles
138 problemas, daquelas comportamentos desajustados e pronto foi daquelas situações, daquelas
139 pessoas que marcam a vida profissional porque são vitórias e nem tudo são vitórias, não é?
140 Assim, problemas graves, graves eu nunca tive enquanto D.T., nem enquanto professora e já
141 estive em escola bem complicadas, por exemplo, meninos de W que crescem fechados na rua
142 como eu costume dizer, de facto às vezes é muito, muito difícil tentar resolver os
143 comportamentos, muitas vezes violentos que esses meninos têm. Por exemplo na escola C o
144 corpo docente é estável, professores que estão lá à mais de vinte anos, tem um professor que
145 não dá aulas, a única função dele é mesmo falar com essas crianças, acompanhar essas
146 crianças, acompanhar os jovens, ir a casa deles quando eles estão a faltar, ir até ao tribunal de
147 for necessário, não é? Porque são meninos cadastrados, não é? Portanto é um acompanhamento
148 muito, muito próximo, criaram alternativas na escola para aqueles que não conseguem
149 completar o nono ano ou que já chegam ao nono ano e que não querem fazer mais nada, por
150 exemplo, neste momento está a funcionar um curso que é o nono ano mais um, que é um curso
151 profissional de restauração e os professores que estão a dar aquilo são de geografia,
152 matemática, inglês, mas estão tão empenhados que eu já vi uma sebenta que foi feita lá que eu

153 acho que aqueles miúdos vão sair de lá aptos para servirem num restaurante de luxo, todas as
154 regras de etiqueta estão lá, desde como sentar as pessoas à mesa, como é que se serve, como se
155 deita o vinho tinto, o vinho branco, e eu acho que isto é giro (00:2) e eles estão muito
156 motivados e aliás eu tenho uma amiga que dá lá aulas e ela diz: “A minha escola é diferente da
157 tua porque vocês têm meninos mal-educados, meninos do Bairro U, e nós temos meninos sem
158 educação, que são uma alma em branco, prontos para receber aquilo que nós quisermos dar!”

C.5. Que estratégias de prevenção podem ser utilizadas para evitar situações de indisciplina?

159 Olha, se nós conhecermos à partida os alunos que vamos ter, e portanto isto pressupõe o
160 diálogo entre o agrupamento, primeiro, segundo e terceiro ciclo, tem muito cuidado na
161 formação das turmas para evitar concentração de meninos com comportamentos disruptivos, no
162 P.C.T. estarem definidas estratégias para serem adequadas a essa realidade, haver uma oferta
163 que eu penso que há na escola, portanto, uma oferta bastante diversificada de actividades
164 extracurriculares, estes meninos, por norma, gostam muito de desporto, e nós temos o Desporto
165 Escolar que funciona muito bem aqui na escola, temos uma série de outros clubes,
166 nomeadamente informática que eles gostam muito, não é? (pausa para atender o telemóvel)
167 Falar, falar, falar, (risse).

C.6. Que estratégias de intervenção podem ser utilizadas para fazer face a situações de indisciplina?

168 Falar, falar, falar, é sempre a minha postura, falar, falar, falar! À bocado falei nos recursos que
169 a escola estava bem equipada, mas agora há uma coisa que eu me esqueci de dizer a propósito
170 disto e que me ocorreu, era muito importante nós termos uma psicóloga na escola que desse
171 também acompanhamento aos alunos, a nossa psicóloga não está só com esta escola, tem outra
172 escola também, e portanto não tem capacidade de resposta para (00:03) e seria de uma ajuda
173 muito grande que esses meninos pudessem ser acompanhados, porque não podendo, alguns dos
174 pais mais informados vão para o Hospital Santa Maria, para a pedopsiquiatria para serem
175 acompanhados pelos serviços de psicologia, mas nem todos os pais (00:02), têm
176 disponibilidade para os levar, nem discernimento para perceber quando é que é preciso actuar
177 de outra maneira.
178 Agora quando o diálogo se esgota vamos tomar outras medidas e tem que ser as medidas que
179 estão previstas pela Lei 30, que são as medidas punitivas, não é? Portanto nós temos uma coisa
180 que é importante, que é o Gabinete de Gestão de Conflitos, que é importante porque eles vão lá
181 reflectem, a escola tem estratégias internas para isso, antes de se avançar para a suspensão,
182 portanto ao fim de seis vezes no Gabinete de Gestão de Conflitos eles têm de passar lá uma
183 manhã ou uma tarde de castigo, mas nas situações em que as coisas já se estão a banalizar no
184 C.G.C., o Conselho Executivo tem actuado, desde que tenha participações atempadamente e
185 tem poderes como sabes para mandar um aluno para casa até cinco dias, mais do que isso é
186 necessário haver um Conselho de Turma Disciplinar.

C.7. Como caracteriza a sua turma e escola em termos de problemas de indisciplina?

187 Eu tenho uma turma de ensino especial de surdos, que tem questões próprias e as questões
188 próprias tem haver com desmotivação, uma preguiça de todo o tamanho, o nunca cumprir
189 horários, isso é muito característico dos surdos, eles têm os sinais luminosos, mas fingem que
190 não vêem e andam ali e vão ao cacifo e não sei quê (00:02) são mais a este nível, no segundo e
191 terceiro ciclo estão identificadas duas situações com surdos, uma no sexto e outra no nono,
192 masque estão bem melhores, a nível da escola, sobretudo a nível dos quintos anos temos uns
193 vinte alunos bastante problemáticos, cá está, que estão sinalizados, os directores de turma têm
194 feito o seu papel. A escola tem muitos alunos com problemas, agora é assim, eu penso que as
195 colegas que fizeram as turmas têm muita experiência e que deram o seu melhor, provavelmente
196 não tinham as informações certas, vindas do primeiro ciclo para evitar situações de

197 aglomerados de alunos problemáticos. E depois estamos condicionados por outro problema,
198 estamos cada vez com mais meninos com necessidades educativas especiais, o que limita o nº
199 de alunos por turma, não é? E junta a isso os repetentes, portanto é difícil de facto fazer turmas,
200 se calhar, provavelmente foi isso que aconteceu, tem que se repensar nisso no próximo ano,
201 turmas onde não haja tantos meninos problemáticos. Portanto, problemas disciplinares mais
202 graves no quinto ano e vêm a diminuir depois até ao nono ano, e como te disse as situações já
203 estão identificados, aquelas que eu te disse há bocado. Agora não se pode dizer também que
204 esta escola é uma escola problemática, aliás no primeiro Pedagógico de Janeiro quando nós
205 apresentamos os resultados do levantamento que tínhamos feito, o Representante da
206 Associação de Pais disse que atenção que parece que estamos a falar de uma escola
207 problemática aí, não é? Até a ideia que passa lá para fora é que até esta escola, é uma escola
208 boa onde os meninos estão protegidos, etc., temos é focos graves que temos que tratar deles,
209 quer o encaminhamento para o PIEF, quer olha se não se conseguir através do diálogo,
210 paciência, tem que se ir embora, porque não temos resposta e porque estão a prejudicar o
211 trabalho dos outros.

C.8. Que medidas de prevenção e intervenção para situações de Indisciplina são contempladas no Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno e no Projecto Curricular de Turma da sua turma? Exemplifique.

212 O Projecto Educativo, o nosso está ultrapassado, não é? Estamos em fase de elaboração do
213 P.E.E.. Os Projectos Curriculares, eu penso que essas situações estão contempladas, não é? E
214 no regulamento interno também! Para já aplicar as medidas que estão previstas na lei, depois
215 aquela característica particular que é desta escola o Gabinete de Gestão de Conflitos, que está
216 no regulamento interno também, e depois a nível (00:02) por exemplo, eu na minha direcção de
217 turma, no meu Projecto Curricular de Turma não está completado porque de facto não tenho
218 problemas de indisciplina, não é? Tenho outros problemas que são: ausência de hábitos de
219 trabalho, os atrasos, etc., isso sim tem estratégias previstas para isso. E nos PCT das outras
220 turmas problemáticas estão contempladas as medidas de prevenção e intervenção.

C.9. Que relevância tem o papel da Formação Cívica neste tipo de ocorrências?

221 Olha, eu acho que a formação foi destas áreas que eles criaram, áreas não disciplinares, a mais
222 importante de todas, de facto é um espaço que se os D.T. não aproveitarem apenas para tratar
223 de problemas burocráticos, é passo fundamental para se reflectir sobre uma série de coisas,
224 posso dizer que há três anos quando apanhei a tal miúdos com situações problemáticas, eu
225 depois de ter feito o diagnóstico da turma, trabalhei com eles nas relações interpessoais, eram
226 uns com os outros e em relação aos professores, e fizeram-se coisas bastante engraçadas, desde
227 por exemplo, não havia unidade naquela turma, desde o chapéu das qualidades, que é assim,
228 foram sorteados os nomes e cada menino teve que fazer o bilhete de identidade do colega que
229 lhe saiu com três qualidades desse colega com fotografia ao gosto deles, portanto realçar os
230 aspectos positivos, até ao jogo de papéis em que eles fizeram uma peça de teatro, em que eles
231 se colocaram na posição de professor e os outros na posição de alunos e a menina que estava a
232 fazer de professora viu ali, ela chegou ao fim desta actividade completamente esgotada, porque
233 eu até fiz papel de aluna e fiz aquilo que eles faziam e portanto e ela estava completamente
234 cansada e disse: “eu nunca pensei que isto fosse assim tão complicado!” portanto é importante
235 pô-los no lugar dos outros, cá está, através de múltiplas actividades, poemas, de textos que nós
236 lhes possamos fornecer com base para depois fazer um debate, um teatro, e outro tipo de
237 actividades lúdicas, de facto eu acho que a Formação Cívica é um espaço privilegiado para
238 resolver estes problemas, muitas vezes pedimos até sugestões e até são eles próprios que
239 também nos dão sugestões, não é? Como resolver!

C.10. Que tipo de estratégias/ conteúdos podem ser abordados pelo D.T., nesta área não disciplinar, de forma a prevenir/intervir em situações de indisciplina?

240 Criar espaços de reflexão conjunta e actividades lúdicas, feito o diagnóstico e saber quais são
241 realmente os problemas, criar actividades específicas para resolver esses problemas em
242 conjunto até porque são aulas mais informais digamos, em que eles se sentem mais à vontade
243 até, depende do clima que o D.T. possa criar, se criar um clima de grande empatia e
244 proximidade com eles, não é? Eles acabam por falar de coisas que de outra maneira não
245 falariam, muitas vezes até confrontados até com os próprios colegas, acabam por tentar mudar
246 as suas atitudes, especialmente no terceiro ciclo que são mais crescidinhos, não é? Isto a nível
247 do segundo ciclo é mais complicado, e como te digo há coisas que são muito complicadas de
248 resolver, que de facto não passam só por nós, quer dizer nós podemos contribuir, podemos ter
249 um papel muito importante, mas e depois em casa, não é?

C.11. Que relação/comunicação deve ser estabelecida entre o D.T. e os alunos na Formação Cívica?

250 Uma relação de grande abertura, não apenas em relação à indisciplina, mas em relação a
251 qualquer outro assunto, desde as relações afectivas, desde sexualidade. Eles, às vezes, sentem-
252 se pouco à vontade no início quando eu abordo as questões da sexualidade, começamos por
253 perguntar o que é sexualidade e cada um diz aquilo que lhe vem à cabeça e depois então é que
254 eles trabalham em grupo, um grupo com raparigas, outro só com rapazes e um terceiro misto,
255 para depois eles hierarquizarem aquilo que disseram. Mas a experiência que eu tenho, são aulas
256 onde se pode criar uma proximidade tão grande, tão grande que são daquelas aulas que se eu
257 pudesse metade do meu horário era para dar Formação Cívica porque me sinto mesmo bem
258 com isto. Está-me a ocorrer agora que eu tinha um miúdo com uma baixíssima auto estima e
259 tudo isto foi tratado na Formação Cívica e às tantas eu lembro que tinha depois História com
260 eles e tive que inverter o horário porque não conseguia dar História, que eles queriam falar
261 tanto e às vezes acabavam em choro, e a chorar e não sei quê pelos desabafos, pelos desgostos
262 que vinham à superfície. É o espaço mais importante de facto para se criar um clima de grande
263 proximidade e de grande à vontade com os alunos.

Bloco D

D.1. Como caracteriza o envolvimento da família na escola? Exemplifique.

264 É feito por pais com boa vontade, mas que também não têm um papel muito interventivo, já
265 houve, já houve de uma associação de pais mais dinâmica, mas depois curiosamente quando no
266 boletim de matricula, isto é um dado importante, vai um papel da associação de pais para saber
267 se os pais estão interessando em participar na associação de pais, noventa por cento das
268 respostas são negativas, os pais de facto não participam, não querem participar. Depois pela
269 experiência que eu tenho há uma minoria, muito minoria que vem sem ser solicitado com
270 alguma regularidade, depois há mais pais que vêm só quando são convocados pelos D.T. e há
271 outros que pura e simplesmente não aparecem. Portanto não me parece que haja um grande
272 envolvimento das famílias na escola, são raras as situações em que de facto os E.E. vêm com
273 alguma regularidade falar com o D.T. .

D.2. Qual é a frequência com que os E.E. comunicam com o D.T. e através de que meios?

274 Vêm quando são solicitados, portanto normalmente vêm às reuniões, mas nem todos, na minha
275 direcção de turma, quatro alunos, na última reunião tive um pai. Nem todos aparecem, mas
276 ainda é o momento em que vêm mais pais à escola e depois temos canais diversificadíssimos de
277 comunicação, a grande maioria dos nossos D.T. disponibiliza-se para estar com o E.E. mesmo
278 quando não é na hora de atendimento, não é? A escola tem a preocupação de fazer as reuniões

279 com os pais às sete para permitir que as pessoas venham em maior número, pelo telefone,
280 alguns D.T. como eu que dão o número de telemóvel e até aos meninos da sua direcção de
281 turma, e mesmo assim tenho mais feedback às vezes dos miúdos quando têm um problema, que
282 me mandam mensagem, ou então mandam-me um toque para eu responder, normalmente estão
283 tesos, não têm dinheiro, não é? A caderneta, mesmo assim tanta diversidade de oferta de
284 comunicação, não acho que haja uma resposta adequada da parte das famílias.

D.3. Quais os motivos mais frequentes que levam o D.T. a convocar os E.E. a deslocarem-se à escola?

285 Os motivos mais frequentes! Fora dos momentos das reuniões para dar conta das avaliações,
286 não é? As faltas e os problemas disciplinares.

D.4. Que possíveis benefícios podem os alunos obter com o envolvimento da Família na Escola?

287 Todos os benefícios, obviamente porque é o costume dizer aos pais que se trabalhar todos no
288 mesmo caminho, nós ajudamos estes meninos a crescerem em harmonia, a escola não é um
289 sítio onde se despeja as crianças para aprender o português, historia e outras, nós pretendemos
290 muito mais do que isso, pretendemos também que eles adquiram valores, e portanto se isto
291 pudesse ser feito, deve ser feito com o intrusamente com as famílias, obviamente que os
292 resultados serão bastante melhores! Todos os benefícios, todos!

D.5. Que factores contribuem para o distanciamento entre a escola e a família?

293 Como te digo é o alheamento das famílias, eu penso que em nove anos, posso falar
294 concretamente nesta escola, nove ou dez anos que estou aqui, alguns dos quais como D.T., mas
295 sempre a acompanhar de perto os meus alunos, de facto porque as pessoas alegam falta de
296 tempo, alguns por desinteresse não aparecem, às vezes aparecem mais no final do ano quando
297 vêem que a situação está tremida, não é? Mas por norma, a maioria de facto, não são todos, são
298 pouco presentes.

D.6. Como define a intervenção do Representante dos Encarregados de Educação, aquando da elaboração do Projecto Curricular de Turma?

299 Zero, Zero, é assim, quando nós fazemos reuniões de pais para escolher os E.E., os D.T. têm
300 indicações precisas e cumprem-nas com certeza, a explicarem muito bem qual é o papel do
301 E.E., depois não há diálogo entre o R.E.E. e os outros pais da turma, mesmo com estratégias
302 que eu já experimentei dar o número de telefone, portanto o representante ter o número de
303 telefone de todos os outros pais da turma e vice versa e os pais terem o contacto do R.E.E., de
304 facto não há comunicação nenhuma. O R.E.E. chega às reuniões e dá a sua opinião pessoal
305 quando é solicitada, portanto está-se a representar a si próprio e não os restantes pais da turma.
306 No P.C.T. por norma somos nós que lhe damos algumas orientações, que ele diz que sim.

D.7. Como é que o D.T. tem conhecimento da ocorrência de situações de indisciplina na sala de aula/escola?

307 Através dos impressos próprios quando os alunos são mandados para fora da sala de aula que
308 são encaminhados para o Gabinete de Gestão de Conflitos, que são preenchidos, são
309 fotocopiados e são postos no Dossier do D.T., através dos contactos informais que temos uns
310 com os outros, não é? Às vezes em situações mais problemáticas, assim que encontra o D.T.
311 tem uma necessidade enorme de falar, isto para além das reuniões, obviamente.

D.8. Que tipo de relação/comunicação deve estabelecer o D.T. com o E.E. perante a ocorrência de situações de indisciplina?

312 O mais próxima possível, o mais próxima possível. Fazer compreender ao E.E. que tem que
313 haver, é assim, para já que a escola se preocupa com os seus filhos, não estamos aqui para
314 castigar, estamos aqui para prevenir e quando não é possível, quando se esgotam todos os
315 mecanismos de diálogo para punir, e os pais têm que perceber isso, ou seja nós queremos,
316 gostamos dos alunos que temos, queremos ajudá-los a crescer, agora temos é que caminhar
317 paralelamente e há situações de pais que não entendem, que consideram que o aluno é “posto
318 por ponta” por parte do professor A, B, C e D, às vezes é preciso uma paciência de todo o
319 tamanho para explicar ao senhor ou à senhora que não é nada disso, e pronto, só que quando
320 reparamos para a heterogeneidade da escola, deparamo-nos com pessoas dos mais variados
321 níveis e maior parte de nível médio/baixo e que muitas vezes é difícil falar a mesma linguagem.

D.9. Qual é a sua acção, após tomar conhecimento da ocorrência disciplinar: grave/ menos grave? Exemplifique.

322 É assim, quando a ocorrência é grave comunicar imediatamente com o Conselho Executivo e
323 falar imediatamente com o E.E., menos grave chamar imediatamente o aluno e falar com ele.

D.10. Em que situações se recorre ao Conselho de Turma Disciplinar? Exemplifique.

324 Nas situações muito graves.

D.11. Como é que funciona um Conselho de Turma Disciplinar?

325 O conselho disciplinar funciona nos termos da lei, não é? Sendo que a Lei 30 veio
326 desburocratizar a lei que havia anteriormente, em que para instruir um processo disciplinar era
327 quase preciso ser advogado, e que isso muitas vezes inibia as pessoas de fazer um processo
328 disciplinar, porque aquilo era uma complicação burocrática, uma coisa completamente
329 disparatada, não é? Agora não, o processo é bastante mais simples, mas que eu tenha
330 conhecimento nesta escola, apesar de termos problemas complicados, já há muito tempo que
331 não existem conselhos disciplinares.

D.12. Qual é o papel do D.T. no Conselho de Turma Disciplinar?

332 O papel do D.T. no C.D. no fundo, ele tem os dados todos na mão, não é? Portanto é fazer o
333 relatório com base de ocorrência, com base nos registos todos que tem e nos contactos que fez
334 com o aluno e com o E.E.

D.13. Que papel tem o Representante dos E.E. no Conselho de Turma Disciplinar?

335 O papel dos R.E.E. é mais um elemento do Conselho de Turma que tem toda liberdade para
336 expressar a sua opinião, por norma como os R.E.E. são as pessoas mais interessadas que existe
337 no grupo, por vezes é voluntariado à força, mas pronto, à partida são capazes de compreender o
338 que estamos a dizer, cá está o falar a mesma linguagem, utilizar o mesmo código, não é?
339 Portanto como te digo não me lembro de ter havido C.D. aqui na escola, já há bastante tempo
340 que não existem, mas quando ocorreram também houve sempre sintonia entre os E.E. e os
341 professores.

D.14. Que reacções apresentam os E.E. ao serem avisados pelo D.T. de situações de indisciplina dos seus educandos?

342 As reacções são as mais variadas, há aqueles que quando chegarem a casa vão dar uma tarefa
343 na criança, há aqueles que dizem: “não sei o que hei-de fazer!”, e depois há aqueles que

344 pensam um pouco como nós, que é assim vamos ver o que se passa, vamos perguntar os
345 porquês, vamos tentar resolver a situação em conjunto, portanto as reacções são as mais
346 variadas. E depois há aqueles que dizem a culpa é da escola, a culpa é de não sei o quê, querem
347 entrar a matar, não é?

D.15. Como reagem os alunos quando o D.T. os avisa de que vai comunicar aos E.E., as ocorrências disciplinares recebidas?

348 É assim das duas uma, ou aceitam porque reconhecem ou não reconhecendo é preciso que o
349 D.T. se encha outra vez de paciência e explique com toda a calma e tranquilidade o porquê? É
350 preciso, se o miúdo à partida não tomou consciência, o que é grave, porque não, ninguém é
351 punido assim sem motivo, portanto se não tomou consciência, cabe ao D.T. explicar
352 exactamente os porquês até não persistirem dúvidas.

D.16. Considera que as situações de indisciplina na sala de aula/escola diminuem, após a comunicação entre o D.T. e o E.E.?

353 Penso que a maior parte das vezes sim, que ajuda a diminuir, isto se os pais compreenderem o
354 que o aluno fez e se apoiarem e colaborarem com o D.T. nas suas decisões, pelo menos durante
355 uns tempos.

D.17. Que papel considera que a família deve ter perante situações de indisciplina na sala de aula/escola?

356 A família, cá está, compete à família ter o primeiro papel na educação dos seus filhos não é?
357 Depois a família deve colaborar com a escola, agora situações que considero de injustiça, pois
358 podem ser faladas, vivemos em democracia, não é? Quer dizer podem comunicar ao director de
359 turma, podem comunicar ao Presidente da Escola, nunca se recusou a receber nenhum pai,
360 muito esporadicamente já houve participações para a DREL, portanto têm tantos mecanismos
361 já de “defesa” que não se justifica uma postura de não aceitação daquilo que a escola propõe.

D.18. Qual a sua opinião sobre o envolvimento da família na escola, de forma a contribuir para a diminuição da indisciplina dos alunos?

362 Claro que a família deveria participar mais, contactando com o D.T. sempre.

D.19. Que tipo de estratégias utiliza o D.T. para promover um maior envolvimento dos E.E., de forma a conduzir a uma prevenção e intervenção dos problemas de indisciplina na escola? Exemplifique.

363 As reuniões que se têm com os pais no primeiro e segundo períodos são fundamentais para
364 cativar as famílias, para as motivar a vir à escola, mas por alegarem falta de tempo, alegando
365 questões várias, portanto as famílias não vêm, maior parte não aparece, de modo que e aqui
366 perante isto o que é o D.T. faz? Telefona, muitas vezes utilizo o meu próprio telemóvel para
367 ligar, se não me atendem durante o dia aqui na escola, ou mesmo às vezes não me apetece ir lá
368 e ligo do meu próprio telemóvel na sala de professores, portanto eu acho que os nossos D.T. em
369 concreto são pessoas muito preocupadas, muito esforçadas que falam com as famílias, que
370 falam com os psiquiatras ou com os psicólogos dos meninos se é caso disso, que removem o
371 céu e a terra para conseguir resolver os problemas, são muitas vezes os D.T. que andam
372 sistematicamente atrás dos E.E..

D.20. Que medidas são ou podem ser adaptadas pelo D.T. em cooperação com a família para fazer face à indisciplina na escola?

373 Olha, nós aqui podemos dividir as famílias em dois grupos, as famílias destruturadas, aquelas
374 mesmo com nível, infelizmente não só nos níveis muito baixos, não é? Mas agora falo dos
375 meninos de mais baixo nível, porque são esses que nos dão mais problemas e estou a falar na
376 realidade mais concreta da escola, não é? E aí eu penso que aí há muito pouco a fazer, porque
377 nem eles próprios valorizam a escola quer dizer e o que se poderá fazer, ninguém nasce, não há
378 escola para pais, não é? Quanto muito fazer algumas acções de formação, mas eu duvido muito
379 que essas pessoas viessem, não é? Através da psicóloga, da associação de pais chamar as
380 famílias, debater alguns problemas sobre a adolescência, com a pré – adolescência, acho que
381 este tipo de acções já dava, mas cá está! Viriam aqueles que à partida já vêm, que já estão
382 interessados, em relação aos outros, muitas vezes nem dizendo “olhe se não vêm, falamos com
383 a Comissão Protecção de Crianças e Jovens”, mesmo muitas vezes contactando com a
384 assistente social do bairro W, mesmo assim não vêm, são problemas sociais complicados aos
385 quais nós não temos respostas para dar.

D.21. Que papel poderá desempenhar a família na Formação Cívica, de forma a ser um contributo para a diminuição da indisciplina? Exemplifique.

386 Olha nunca houve, por causa da indisciplina, nunca houve a participação, ou seja, os pais não
387 estiveram presentes nas aulas de formação cívica, quanto muito têm sido feitas reuniões às
388 setes horas em que estão presentes os pais e os alunos, não é? Até para os confrontar porque
389 aquilo que eles levam para casa é diferente do que se passa na realidade, portanto na formação
390 cívica nem sequer está previsto porque é uma área curricular não disciplinar, é o professor com
391 os seus alunos. Agora é difícil por numa turma com 20 alunos mais 20 ou 30 ou 40 pais, é
392 difícil em termos logísticos, depois perde-se aquela intimidade, privacidade que deve de existir
393 até porque depois podes estar ali a expor situações que podem ser mal entendidas, mal
394 compreendidas, mal aceites pelos outros pais, portanto podes estar ali a expor crianças ou
395 jovens que não podem ser expostos, mas os pais podem intervir a outros níveis, por exemplo,
396 olha, já tem acontecido, no nono ano, eles estão indecisos, não sabem que percurso que hão-de
397 escolher, convidar pais a virem à escola falar sobre a sua experiência profissional, às vezes há
398 pais médicos na turma e vêm à escola falar sobre a saúde, estas têm sido de facto as situações
399 mais correntes. Nas comemorações do 25 de Abril, já se fizeram acções na escola com os pais,
400 em que eles vieram contar aos filhos nas aulas de formação cívica, a sua experiência na escola
401 antes do 25 de Abril, não é? É a melhor maneira de eles perceberem a diferença entre o antes e
402 o depois, é mais a este nível!

ANEXO III

ENTREVISTA Nº4

Entrevistado: Coordenador dos Directores de Turma

Entrevistadora: Maria João Jacinto

Dados da Entrevistada

Professora Licenciada em Geografia do 3º ciclo do Ensino Básico, leccionando à 22 anos e com a profissionalização em exercício desde 1988. Ao longo da sua vida tem sido Directora de Turma, perfazendo um total de 18 anos com este cargo, exercendo actualmente o cargo de Coordenadora dos Directores de Turma. Também tem frequentado Acções de Formação sobre a Direcção de Turma.

Bloco A - Ambiente da Entrevista

O guião de entrevista foi entregue ao entrevistado cerca de uma semana e meia antes da realização da entrevista propriamente dita.

A entrevista teve lugar primeiramente na sala de Directores de Turma. Num primeiro momento, informámos a entrevistada sobre o tema e os objectivos da nossa investigação, solicitando a sua colaboração e participação. Assegurámos o anonimato quer das suas declarações prestadas, quer da própria instituição e solicitámos a permissão para gravar a entrevista, a qual foi autorizada pela entrevistada.

Depois passámos à formulação das questões, as quais foram respondidas. A entrevista iniciou-se às 11h 55m e terminou às 13h 15m, tendo tido a duração de 80 minutos.

Desenvolvimento da Entrevista

Bloco B

B.1. Poderia fazer-me a caracterização da escola em termos gerais e também do meio social onde está inserida?

- 1 Em termos de recursos, temos poucos, quer materiais, quer humanos, estamos funcionar muito
 - 2 nos limites, temos falta de funcionários auxiliares, é uma escola com os pavilhões, precisava
 - 3 mais sobretudo nos pavilhões de 2 ciclo, muitas vezes, não conseguimos ter um auxiliar por
 - 4 andar de pavilhão. O menino sobe para ir para a aula, e antes de entrar anda a passear pelas
 - 5 outras salas de aula. Em termos de recursos físicos falta-nos um pavilhão que nunca foi
 - 6 construído, os meninos precisam de espaço para actividades e para educação física, que quando
 - 7 chove ficam fechados numa sala, que não é o melhor a nível do espaço. Há uma degradação, a
 - 8 escola está a precisar de uma pintura, tem falta de um arranjo exterior e falta de salas, a sala de
 - 9 directores de turma é minúscula, temos este cantinho para receber os pais e ali para trabalhar,
 - 10 se há dois ou três encarregados de educação, e não há uma sala maior e portanto não estamos,
 - 11 andamos perdidos com isto, também não sei, é difícil porque com isto se passam 10 anos se
 - 12 continuássemos com os mesmos bairros não sei se sentiria o mesmo ou não. Agora de uma
 - 13 maneira geral são classes baixas economicamente, não só economicamente, mas sobre tudo
 - 14 culturalmente, que é o maior problema talvez aqui, até não é o problema de dinheiro, porque a
 - 15 gente vai ao café e elas estão a tomar o pequeno almoço todos os dias no café, podem não ter
-

16 dinheiro para um livro, mas para os telemóveis têm, é culturalmente um nível muito baixo, os
17 pais não dão importância à escola, os pais vivem muito de rendimento mínimo, perdeu-se
18 muito o valor do trabalho, é muito difícil contactar os pais, alguns pais, de facto, os pais não
19 querem nada a ver com a escola e os miúdos andam um pouco perdidos, mas não é tanto
20 economicamente, eu acho que é culturalmente um ambiente social muito baixo com honrosas
21 excepções, não quer dizer que não haja encarregados de educação que não se preocupem, mas
22 no geral não se preocupam.

B.2. Qual o contributo do Cargo do Director de Turma na Escola e quais são suas funções/ tarefas?

23 Para os alunos eu acho que é referência, nota-se muito quando o Director de Turma falta um
24 mês por qualquer coisa, os miúdos que até andavam mais ou menos ambientados, perdem um
25 bocado a referência, portanto eu acho que eles têm sempre muito a referência do Director de
26 Turma, mais com uns do que com outros, depende das turmas, das idades, dos professores
27 enfim depende de muitos factores, mas é sempre um elemento de referência, pois é muito o
28 contacto casa/ pais que, basicamente, passa pelo director de turma. A gestão toda de retirar as
29 faltas do livro de ponto, introduzir no computador, comunicar aos encarregados de educação,
30 tudo o que esta previsto na lei, este ano conseguiu-se até uns anos não se conseguia, a
31 Formação Cívica nesta escola foi uma luta para que fosse para o director de turma, ainda há
32 turmas que não coincide a formação cívica com o director de turma, mas também controlar um
33 pouco os comportamentos dos alunos, é sempre uma figura a que eles recorrem mais, o
34 contacto com os encarregados de educação, independentemente das questões legais, é o
35 detectar situações problemáticas que se manda, nós temos aqui um apoio do G.A.F.E e muitas
36 vezes há alunos que nós achamos que não estão bem por qualquer razão, temos esse apoio
37 porque a escola não tem psicóloga, desde que a psicóloga pediu a exoneração, portanto estamos
38 à quatro ou cinco anos sem psicóloga, também não faz mal numa escola destas não é prioridade
39 dos serviços do Ministro da Educação ter uma psicóloga, portanto eu esqueci-me de dizer isto
40 nos recursos, mas pode acrescentar. A psicóloga aqui, em qualquer escola não discuto, mas
41 nesta escola em particular, temos alunos com graves problemas de aprendizagem e mesmo
42 psicológicos, de relações familiares bastante complexas e complicadas, em que todos os
43 miúdos necessitariam de acompanhamento melhor. O que o Director de Turma faz mais,
44 preside aos conselhos de turma, tenta organizar uma ou outra actividade com os alunos, extra
45 aulas, ou uma festinha de Natal ou uma ida aqui ou uma ida ali.

B.4. Que dificuldades são sentidas pelo Director de Turma no desempenho das suas funções?

46 As dificuldades! Bem acho que a principal dificuldade é conseguir que os pais venham à
47 escola, é realmente muito difícil, os pais não vêm à escola simplesmente, por muito que os
48 directores de turma tentem, (00:03) depois muitas vezes também, é difícil resolver as situações
49 de indisciplina na turma.

Bloco C

C.1. O que é a indisciplina para si?

50 Ai sei lá, aquilo que eu. Já estou quase como a funcionaria desta escola, lembra-se daquilo que
51 a gente dizia à uns anos atrás aos alunos para não fazerem isso, é o mínimo agora isso, já nem
52 ligo, é um bocado eles não saberem estar, não é só o responder mal e o não saber estar, o não
53 saber entrar dentro de uma sala de aula, é o não saber entrar num pavilhão, é o não respeitar o
54 outro. Um aluno que entre numa sala, mesmo que não me incomode, sem livro, sem caderno e
55 sem lápis, é uma situação de indisciplina, é o não respeitar o local, para mim a indisciplina é
56 sobretudo falta de respeito por mim e pelos outros, pela escola, basicamente é mais ou menos

57 isso, eu hoje até tenho sorte, pois não tenho turmas com problemas de indisciplina, mas
58 sobretudo é falta de respeito, se a pessoa respeitar o espaço que eu não vou dizer que é
59 indisciplina, é a falta de respeito, em termos gerais, por tudo o que nos envolve, pelo material,
60 pelas pessoas, pela escola, pelos funcionários, pelos professores, pelos colegas.

C.2. Que tipo de manifestações de indisciplina são as mais frequentes?

61 A má educação pura e simples, a resposta, o ser incorrecto verbalmente com os colegas, com os
62 professores, com os funcionários sobretudo, eu acho que é o mais relevante, responder de
63 qualquer maneira, manda-se para aqui, manda-se para ali e para outro lado qualquer com o
64 maior das à-vontades, olha-se para um professor e diz-se que não sabe ensinar, que não sabe
65 fazer isto, chama-se o colega, tu és isto, é a agressão verbal e a má educação muitas vezes.

C.3. Que causas podem propiciar à ocorrência de situações de indisciplina?

66 Nem sei, é assim fora da escola eu acho que é, de facto, uma certa perda de autoridade da parte
67 dos pais, por vezes, outras vezes, nós temos aqui pais que saem de manhã para trabalhar num
68 trabalho e à tarde estão noutro, portanto há uma falta de acompanhamento dos filhos porque de
69 facto, há aqui pais que se esforçam muito e mães solteiras, muitas avós a tomar conta dos netos.
70 Nós temos aqui pessoas que tentam acompanhar que não tem disponibilidade psicológica ou
71 material fazer isso, pois de facto a escola não vale nada, o papel da escola, o professor e a
72 escola não é para serem respeitados, aliás o discurso político não induz ao respeito, por isso,
73 começa também aí, não é só a família, é todo o envolvente, a gente liga a televisão, os
74 professores faltam, os professores não querem é trabalhar, tudo isso vai ter reflexos aqui
75 dentro, por outro lado, aqui dentro acho que em relação a esta escola, por exemplo, há falta de
76 uma psicóloga, a falta de educação física, de um espaço em que eles possam ter, as aulas de
77 substituição no sentido em que estão não servem, é assim se eu vou para uma aula e a tenho
78 preparada e sei o que vou dar sei o que vou fazer, eu controlo, portanto uma aula bem
79 preparada não impede a indisciplina, mas torna a ocorrência da indisciplina menos provável,
80 quando eu vou para uma aula de substituição, não conheço os alunos, uma coisa é eu ir aos
81 alunos que conheço, a outra coisa é por exemplo ao nível dos quintos anos, os miúdos têm
82 alguma dificuldade em perceber como é que devem estar sentados, eles levantam-se
83 calmamente, quando vou para uma aula substituição com 20 crianças do quinto ano que eu não
84 conheço de lado nenhum, nem sei o nome, um levanta-se, quer dizer (00:02). Eu acho que aí
85 agravou muito a indisciplina porque, de facto, a disciplina passa também muito por uma
86 relação, e depois aí a relação estabelece-se e as coisas a meio do segundo período já estão
87 resolvidas ou já não estão ou a meio do primeiro já não se vai ou segundo, ou se resolve ou não
88 se resolve, ou há empatia e há tempo para se criar uma relação e se diminui a indisciplina, só
89 que eu não vou fazer nada com 20 crianças que eu nunca vi e vou ver 45 minutos em que
90 vamos estar ali sem nos matarmos uns aos outros e evitar que as aulas ao lado não funcionem, e
91 portanto, a indisciplina tem haver com a formação dos professores, com a preparação, é uma
92 coisa que eu acho que as pessoas se esquecem, que eu estou a sentir que estou com menos
93 tempo para preparar as aulas com calma e pesquisar novas coisas, é muito fácil eu pegar em
94 materiais com 20 anos, é muito fácil eu buscar em fichas que dei à três anos, mas que não é a
95 maneira que eu gosto de fazer, como a ficha foi feita para aquela turma naquele ano e estas são
96 diferentes, entretanto já houve coisas no mundo que aconteceram, há textos mais recentes, a
97 pessoa com este tempo aqui na escola acaba por ter muito menos tempo para fazer aquilo que é
98 trabalho e não é, eu estar a ler um jornal na disciplina de geografia pode aparentemente não ser
99 trabalho, mas pode ter texto que eu recolho para depois pôr nas aulas, portanto as pessoas têm
100 menos tempo e acho que isso também é pior, eu tenho, às vezes, a noção que a qualidade das
101 aulas que eu estou a dar este ano é pior do que as de anos anteriores, tenho menos tempo, não
102 quer dizer que eu não dou a matérias e que não leve as aulas preparadas, podia de facto torna-
103 las mais enriquecedoras, continuo a achar que uma aula bem preparada é uma aula que previne
104 a indisciplina até porque eu não tenho situações em que o aluno é mal educado ou se levanta ou
105 não respeita ou vai lá para dentro sem material nenhum, também acontece, mas numa aula bem

106 preparada, eles próprios também se habituam a determinadas regras que no fundo é a
107 disciplina, é cumprir as regras, é chegarmos a um acordo que há regras que têm de ser
108 cumpridas e vamos todos cumprir. Aí! À pouco esqueci-me que um dos problemas da
109 indisciplina é o uso dos telemóveis, é uma coisa que não é fácil de ver, que é com uma mão
110 debaixo da mesa, no meio de trinta alunos, também é uma das coisas para além, da má
111 educação, é o uso indiscriminado dos telemóveis.

C.4. Como intervém no caso de ter uma turma com problemas disciplinares?

112 É assim, faço aquilo que tenho que fazer, leio a participação do professor, vou ouvir o aluno,
113 informo o encarregado de educação, e depois vou falando, vou conversando nas aulas de
114 Formação Cívica, vou insistindo e vou tentando com que eles melhorem, muitas vezes não é
115 fácil porque é assim, por um lado, há os pais que são acessíveis, há outros que se a gente
116 mandar para casa que o menino fez ou deixou de fazer, não se interessam rigorosamente nada,
117 por outro lado, há pais que são demasiado permissíveis, isso dificulta quer dizer, se eu
118 conseguir que um pai entenda o que é que a escola quer, é muito mais fácil eu de um lado e os
119 pais do outro caminharmos no mesmo sentido, agora há sempre situações, há professores que
120 têm mais dificuldade em manter a disciplina e numa escola como exemplo como esta, em que
121 nós temos professores aqui quase desde que a escola abriu, como eu que estou cá a 16 anos e os
122 próprios alunos já sabem, a comunicação, eles já sabem como o professor é ou está, e portanto
123 já sabemos que há professores que sabemos que vamos ter problemas. É assim não podemos
124 ser bons demais, não é ser autoritários, mas os meninos precisam de saber que há limites, tenho
125 muita pena deles, mas é o que lhes digo eu, se de vez em quando se tiver que deitar fora uma
126 maçã podre para salvar o cesto de frutas, eu deito, continuo a achar que pôr um aluno fora, que
127 não está a fazer rigorosamente nada a não ser perturbar, é salvar meia dúzia dos outros do que
128 os ter todos ali que, no fundo, se acabam de prejudicar todos, portanto, às vezes, é bom tentar
129 conseguir identificar os focos e tentar chegar lá, este ano tenho uma turma razoável, o ano
130 passado cheguei ao fim do ano ainda com problemas disciplinares, apesar de haver picos no
131 segundo período que foi grande.

C.5. Que estratégias de prevenção podem ser utilizadas para evitar situações de indisciplina?

132 Eu faço por, também tenho oitavos e nonos, que os meus alunos falem directamente com o
133 professor, por que eu acho que é assim pela conversa, pelo diálogo que a gente consegue, de
134 facto, expressar as nossas ideias correctamente, nos entendemos e, portanto, evito, só em
135 último caso é que eu intervenho porque acho que com miúdos mais velhos já tem 15, 16 e 18,
136 já tenho miúdos com 18 anos no oitavo ano, já são pessoas que têm que ter a capacidade de
137 falar e de expor, se não consigo volto a tentar falar, agora aquilo que a gente tem tentado fazer
138 sempre é nos primeiros conselhos de turma definir duas ou três regras, vamos todos insistir no
139 mesmo que é para ver se de facto caminhamos no mesmo sentido. Um dos grandes problemas
140 de causas de indisciplina é o facto de nos sermos cada vez mais professores numa turma com
141 diferentes feitios e, portanto, os miúdos não têm uma uniformidade e muitas vezes nós não
142 conseguimos exigir as mesmas coisas, porque eu sei que eles fazem comigo coisas que não
143 fazem com a professora X e que fazem com a professora Y coisas que não fazem comigo e
144 portanto eles próprios tentam, portanto, arranjar critérios de uniformidade que eu acho que
145 previne, se eles souberem que as regras são estas e que as consequências são aquelas, é um
146 sistema de prevenção.

C.6. Que estratégias de intervenção podem ser utilizadas para fazer face a situações de indisciplina?

147 Falar com ele basicamente no sentido de ele perceber, é uma coisa que eu acho que eles não

148 percebem que o bem é para eles, eles acham que têm que cumprir regras para dar uma
149 satisfação a terceiros, porque de facto nós temos aqui miúdos que não têm regras para nada. Eu
150 no ano passado tive uma colega que começou uma aula a dizer que vocês têm que cumprir
151 regras na escola como têm que cumprir regras quando estão à mesa, eles olharam para ela e
152 nunca tinham ouvido falar em regras de estar à mesa. Portanto, existe uma ausência muito
153 grande de regras, portanto eles têm que perceber que as regras existem por alguma razão, não é
154 por acaso que eu insisto para os meninos chegarem a horas, não é por acaso que eu e a escola e
155 a sociedade insiste em determinadas regras, têm que perceber o valor das regras porque nós só
156 vivemos em sociedade assim. Muitas vezes com os pais fazendo assembleias de turma também
157 tentando, mas depende das turmas, porque às vezes a assembleia de turma ainda é pior do que
158 pegar em dois ou três individualmente, este ano consigo falar com a minha turma em conjunto
159 e eles percebem, ouvem e eles intervêm minimamente, o ano passado era complicado.

C.7. Como caracteriza a sua turma e escola em termos de problemas de indisciplina?

160 A minha turma não tem grandes problemas, tive um miúdo só. A escola tem, tem cada vez
161 mais, posso ser um pouco suspeita, mas vou-lhe dizer a introdução do segundo ciclo veio
162 aumentar a indisciplina. E, de facto, uma pessoa que está aqui, como eu que estou aqui, se
163 calhar que vem de outras escolas de 2º e 3º ciclo, nem nota tanto a transição de sair os mais
164 velhos, do 11º e 12º para entrar o segundo ciclo, de facto, a indisciplina aumentou um bocado e
165 acho que é na escola que se tem que fazer alguma coisa, porque temos indisciplina até nas
166 brincadeiras, houve uma altura que era as pedras, então andavam a atirar pedrinhas uns aos
167 outros, noutra altura foi pintar as paredes e isso tudo, fez-se dia 2 de Março à tarde limpeza a
168 um bloco e todos os professores que quisessem, podiam ir com os alunos apanhar o lixo da
169 escola para eles ficarem um bocado mais sensibilizados para a limpeza da escola, porque o
170 aluno é capaz de pegar no papel que acabou de comer o bolo e atirar para o chão, passa também
171 por isso tudo, fizemos também isso. Agora temos, também, outro problema aqui e cuja a
172 responsabilidade é nossa, não conseguimos desde há dois anos para cá ter uma Comissão
173 Executiva eleita, portanto um ano é este, outro ano é outro, as próprias pessoas que estão na
174 Comissão Executiva, também, não tem tempo para se inteirar depois partir, estamos muito na
175 fase do levantamento dos problemas e depois para as actuações, a Comissão Executiva vai-se
176 sempre embora e pronto, andamos assim! De facto, a escola é que tem a capacidade de eleger,
177 mas houve alguma dificuldade quando isto passou a agrupamento, para começar foi tudo muito
178 rápido, passou-se do secundário para o segundo ciclo e passado dois anos passou a
179 agrupamento e, de facto, é difícil a escola gerir esta mudança e ter capacidade de se ir
180 adaptando a esta mudança e ninguém está muito interessado em vir para aqui
181 permanentemente, só que a escola não é fácil, os miúdos não são fáceis, não é o terror,
182 ninguém vem para aqui, penso eu, com medo, quer dizer há pessoas que têm medo, colegas que
183 já tiveram medo, mas penso que não é essa bem a questão, agora que não é fácil, não é! A
184 pessoa tem que ter a capacidade de tentar ir a bem e a mal, e travando as situações, e de facto
185 são coisas que, pelo facto, de estar aqui à mais anos já sei até onde posso ir, não é? Há muitas
186 coisas que não se pode falar aqui, aqueles assuntos tabu, como falar sobre os pais com estes
187 miúdos, se tu falas assim a tua mãe, eles ficam logo (00:03), há coisas que nós vamos
188 aprendendo aqui ao longo do tempo, que eu já sei que se vou por ali, vou ouvir o que não quero
189 e portanto eles têm logo uma reacção e claro que uma pessoa nova naturalmente chega aqui de
190 outra escola, fala disso com as maiores naturalidades, sem estar à espera destas reacções.

C.8. Que medidas de prevenção e intervenção para situações de Indisciplina são contempladas no Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno e no Projecto Curricular de Turma da sua turma? Exemplifique.

191 Aparecem, sei lá quais? Agora o regulamento está para ser aprovado, porque ele não veio
192 totalmente aprovado do Ministério e o mesmo se passa com o Projecto Educativo que foi feito
193 e que agora não tenho presente. A nível dos PCT são definidas as tais regras básicas, não andar

194 de boné, não entrar com o telemóvel, não chegar atrasado, duas ou três regras, não é exigir
195 demais, não é exigir, mas para tentarem ser cumpridas, a nível de intervenção se o aluno fizer
196 isto e aquilo é posto fora da sala de aula, ou manda-se chamar o E. Educação, mas não está
197 assim muito estipulado.

C.9. Que relevância tem o papel da Formação Cívica neste tipo de ocorrências?

198 Eu considero que é importante, mas não responde de imediato, a formação cívica não é para dar
199 respostas imediatas, é uma coisa que continuamente vai ter frutos, mas não resolve de imediato
200 os problemas de indisciplina, por outro lado, se for dado pelo director de turma tem um papel
201 com mais relevância na disciplina do que for dado por outro professor, porque não é o D.T., e
202 não contacta com os pais e eu acho que é importante a formação cívica, mas não é a curto
203 prazo, nem é o objectivo também, quer dizer, o objectivo é ir formando, agora não sei se terá
204 assim uma importância tão grande, se o próprio crescimento dos miúdos também os vai
205 formando, porque também eu à uns anos atrás, eu também tinha alunos de sétimo ano que
206 depois encontrava-os no décimo ano e nem pareciam os mesmos, sem formação cívica,
207 portanto eu acho que é importante mas não sei se o próprio crescimento também, por um lado,
208 vai eliminando aqueles alunos que não é esta escola que quer. Nós não estamos a corresponder
209 aos interesses deles, não estamos a ir ao encontro do que eles querem, portanto acaba por haver
210 mais abandono, se em casa os pais não valorizam e a escola também não dá resposta, os
211 miúdos acabam por sair muito, temos muito abandono escolar.

C.10. Que tipo de estratégias/ conteúdos podem ser abordados pelo D.T., nesta área não disciplinar, de forma a prevenir/intervir em situações de indisciplina?

212 Eu este ano optei muito por cidadania, em todas as vertentes, aproveitei logo no início do ano,
213 quando foram as autárquicas, para falar um bocadinho sobre organização porque são miúdos de
214 oitavo ano, alguns deles já podem votar, se não votam este ano, votam para o ano e faz-me
215 muita confusão que eles não façam ideia nenhuma o que é uma autarquia, o Presidente da
216 República, quais são os seus papéis, é um bocadinho de organização política, depois comecei a
217 falar de atitudes de cidadão aproveitando depois para a escola, mas não ficando só por aí,
218 porque eles já não nos podem ouvir em relação às atitudes na escola, o que é que é ser um
219 cidadão em relação ao trânsito, o que é ser um cidadão quando se fala na defesa do
220 consumidor, tentando sair assim um bocadinho para não ficar, até que nem é uma turma que me
221 dê assim tantos problemas de indisciplina que eu tivesse que estar sempre a falar de
222 indisciplina, que eles já não podem ouvir mais, no oitavo ano, ao fim de não sei quantos anos,
223 isto porque, muitas vezes, são raros os alunos que têm um percurso normal, só no oitavo,
224 alguns já estão no terceiro oitavo ano, portanto aproveitei muito para falar de cidadania, depois
225 quando começam a haver problemas faço aqueles jogos de atitudes, qual a atitude certa e a
226 atitude incorrecta perante uma determinada situação para eles repensarem um bocadinho nas
227 atitudes na minha perspectiva e na perspectiva do outro, mais um jogo de papéis, para
228 pensarem um bocado, porque quando eu faço uma coisa há sempre outra pessoa envolvida que
229 pode ou não achar piada a esse tipo de atitudes.

C.11. Que relação/comunicação deve ser estabelecida entre o D.T. e os alunos na Formação Cívica?

230 Depende das turmas, eu, por exemplo, o ano passado não consegui criar empatia nenhuma
231 porque de facto a turma era tão má, recebia tantas queixas que já eu não os podia ver, nem eles
232 me podiam ver a mim, porque de facto, às vezes, nos caímos no exagero de estar sempre a
233 bater no mesmo. Este ano como a turma é mais agradável de facto não tenho problemas
234 disciplinares, a relação é mais empática, há mais liberdade, mas uma liberdade controlada, com
235 estes meninos não se pode, se não daqui a bocado tenho cada um a falar para o seu lado, e cada
236 um a falar das suas coisas, agora, tanto quanto possível, é uma aula mais participativa em que

237 eles intervêm mais, que expõem muitas vezes, é importante trocar opiniões sobre o que eles
238 sentem. Um trabalho que eu fiz com eles é o que poderiam mudar na escola, na cidade, no
239 bairro, no país, para eles reflectirem um bocadinho e há pessoas que estão satisfeitas, no bairro
240 não mudavam nada, só punham lá a passeadeira ali. Há miúdos aqui que dizem que deitavam a
241 escola a baixo e faziam outra, mas muitos deles falam, de facto, da sujidade, do facto de não
242 terem nada para fazer nas horas de actividades porque ocupados eles estão, pois eles tem aulas
243 de substituição, tem biblioteca, tem sala estudo, portanto eles não têm grande espaço para fazer
244 aquilo que eles gostam, mas também não sei aquilo que eles gostam, porque quando, às vezes,
245 pomos uma inscrição que vamos fazer uma grafite, como agora puseram no pavilhão, vamos
246 remodelar isto ou vamos trabalhar para ali, as inscrições são muito poucas, existe um certo
247 desfasamento entre o querer e o fazer, tirando o desporto escolar que eles aí inscrevem-se e vão
248 e participam.

Bloco D

D.1. Como caracteriza o envolvimento da família na escola? Exemplifique.

249 Muito mau, no sentido que é muito ausente, é muito difícil ter os pais na escola, nós fazemos
250 reuniões de 20 alunos e temos seis e sete pais e já achamos bom, depois há muitos pais que se
251 advogam o direito de entrar na escola e de reclamar de qualquer forma e feitio, nomeadamente
252 com a Comissão Executiva ou porque não concordam com A e com B, entram por aí e há
253 alturas que nem se pára à entrada, o ano passado tivemos aqui uma mãe e uma avó, as duas em
254 pijama, o menino foi para casa e passou-se qualquer coisa, entraram com uma violência que
255 nem a senhora da portaria as parou e passaram para o pavilhão com a criança à frente à procura
256 do professor. Há os dois, aqueles que vêm de imediato e com reforços e aqueles que a gente
257 telefona, telefona e telefona e nada e depois há aqueles que, enfim, vão aparecendo. Eu acho
258 que é uma das sortes aqui é os avós, há muitos miúdos com os avós porque de facto se
259 empenham muito e de facto, também, têm mais disponibilidade que é uma das vantagens de se
260 ser avó, que já não tem a carga de estar a trabalhar aquelas horas todas portanto (00:03).
261 Podiam-se envolver mais, nós não temos associação de pais, não conseguimos, tivemos uma
262 que foi muito difícil de fazer, entretanto os meninos saíram no 9º ano e nunca mais se
263 conseguiu, nem temos pais no conselho pedagógico, nem temos pais, um não pode, outro não
264 quer.

D.2. Qual é a frequência com que os E.E. comunicam com o D.T. e através de que meios?

265 Poucos, eu, por exemplo, tenho uma mãe, eu mandei as faltas e a mãe queria falar comigo
266 telefonou-me ontem: “Ai! Eu queria falar consigo!” e veio aqui à escola, outras vezes
267 comunicam pela caderneta, agora a maior parte deles recebeu os papéis e nem dizem, nem vêm.
268 Por norma não temos encarregados de educação que venham regularmente à escola saber
269 qualquer coisa, eles vêm se forem contactados e às vezes muito contactados, por exemplo,
270 temos aqueles planos de recuperação que têm que ser assinados e muitas vezes nós pedimos há
271 escola segura para ir a casa para eles assinarem porque há pais que não vêm, nem telefonam,
272 nem escrevem, nem com aviso de recepção, nem com aviso na caderneta, não vêm pura e
273 simplesmente, temos alguns que não conseguimos, outros vêm nessas situações.

D.3. Quais os motivos mais frequentes que levam o D.T. a convocar os E.E. a deslocarem-se à escola?

274 Para além das reuniões que fazemos de pais todos os períodos, quando há participações
275 disciplinares, quando há muitas faltas e basicamente é isso.

D.4. Que possíveis benefícios podem os alunos obter com o envolvimento da Família na Escola?

276 Alguns alunos, esse é outro problema grande que nós temos e até que ponto é que deve dizer
277 tudo, é que nós temos muita violência em casa, muitos miúdos que se os pais sabem que
278 (00:03) são batidos forte e feio, temos mesmo aqui mesmo dentro da escola, pais a agredir os
279 filhos, é sempre uma situação complicada, o director de turma pegar no telefone, olhe o seu
280 filho tem faltas, convém a pessoa saber com que pais está a falar, tem de se aperceber mais ou
281 menos pela conversa o que vai acontecer à criança porque muitas vezes (00:03), às vezes, é
282 preferível não avisar tanto ou avisar de uma maneira mais suave do que mandar uma carta, se
283 eu o convocar aqui e falar com ele, quando chegar ao pé da criança já esta mais arrefecido do
284 que receber a carta em casa e (00:03). A pergunta era? Estou um pouco perdida!

Que possíveis benefícios podem os alunos obter com o envolvimento da Família na Escola?

285 Eu acho que é importante, eu há uns anos atrás tive um aluno no 11º ano que me disse:”Ó!
286 professora tem que chamar a minha mãe!” eu disse: “ e porquê Nuno?”, e o aluno disse:”
287 Porque foi sempre chamada quando me portei mal e nunca ninguém a chamou quando me
288 portei bem, este ano eu quero que a minha mãe vá à escola para ouvir dizer que me portei
289 bem!”. Acho que é muito importante os pais virem à escola, e eles sentem a diferença se os pais
290 vêm, muitas vezes com os mais velhos é pai e aluno e eu e conversamos os três, para eles, os
291 alunos não pensarem que estou a ter uma conversa por trás. E algumas dessas conversas dão
292 resultado é bom que os pais venham e que os pais queiram contribuir para o sucesso dos filhos.

D.5. Que factores contribuem para o distanciamento entre a escola e a família?

293 Alguns não valorizam a escola, não lhes interessa o que se passa aqui, querem é que os
294 meninos estejam aqui e não estejam em casa, outros ainda não se sentem à vontade na escola,
295 temos pessoas que não é fácil assumir que não sabem ler e temos muitos pais que não sabem
296 ler, e portanto quando é chamado para assinar o plano, para assinar isto ou aquilo, portanto há
297 aqueles que não ligam nenhuma a isto e aqueles que ainda não conseguiram estabelecer a
298 relação escola/ família. E está a passar para a escola aquilo que é competência da família, a
299 família está a descurar aquilo que é educação e está a passar essa responsabilidade para a escola
300 e a sociedade também, eu vejo um menino que se porta mal no autocarro e ninguém diz que
301 não tens pais, diz se não andas na escola, é uma coisa que me faz impressão, a educação básica
302 é tudo em casa e está tudo a passar para a escola, os miúdos chegam aqui sem regras. É um
303 problema grande que nós temos é a escola estar a assumir papéis que não são da sua
304 competência. E temos alguns pais que não querem saber da escola para nada, tivemos uma
305 Directora de Turma à uns anos atrás que costumava telefonar a avisar quando o menino faltava,
306 então é o pai que vai ao telefone e diz à mãe, olha anda cá que é a “puta” da directora de turma
307 do não sei quantos que está ao telefone. E claro que isto são situações, mas reflecte um bocado
308 a situação. A gente diz aos pais que não queremos os meninos com telemóveis, mas vamos para
309 a reunião e os pais estão a telefonar e a mandar mensagens, às vezes, a indisciplina pode não
310 ser assumidamente feita como tal pelos alunos, porque a escola está a assumir o papel dos pais
311 e não devia a escola devia ter um papel mais regulador?

D.6. Como define a intervenção do Representante dos Encarregados de Educação, aquando da elaboração do Projecto Curricular de Turma?

312 Está lá, vai às reuniões, dá algumas opiniões. É natural, eu venho de fora de outro meio,

313 apareço ali no meio de não sei quantos professores, não é um papel fácil também para os pais
314 que ainda por cima não conhecem a turma, conhecem o filho, e começam a dar opiniões? Não
315 dão, mas eu também acho se fosse mãe numa profissão completamente diferente, também ia
316 para uma reunião não me sentia à vontade para dizer, eu não conheço a turma, não é o meu
317 ambiente de trabalho, portanto os pais podem dar algumas sugestões, mas de facto não se
318 sentem à vontade. A nível de atitudes concordam ou não concordam. Normalmente, os pais que
319 se disponibilizam para isso, são os pais daqueles alunos que não têm tantos problemas, portanto
320 andamos sempre à volta. Há um dos pais que é interventivo, que ajuda e que até traz, como já é
321 representante dos pais à vários anos e noutras escolas já conhece muitos miúdos do bairro até
322 traz um conhecimento exterior de determinados miúdos que a gente nunca conseguiu ter cá os
323 pais e isso é positivo para a reunião e nesse papel eles podem contribuir, na elaboração de
324 projectos eu acho que eles se sentem mais marginalizados.

D.7. Como é que o D.T. tem conhecimento da ocorrência de situações de indisciplina na sala de aula/escola?

325 Não é muito funcional, mas nós pusemos no final de cada livro de ponto, uma folhinha para as
326 ocorrências, em que o professor deveria escrever qualquer coisa que ocorra, não é muito fácil,
327 pois a pessoa já sai da aula a correr para a outra aula, mas de qualquer forma, há lá um
328 envelope com participações, portanto a pessoa pode escrever ou na aula ou a seguir e põem lá a
329 participação, porque muitos professores não são directores de turma e não estão para subir e
330 porque também, a sala não é muito fácil acesso, temos aqui também umas gavetas onde podem
331 deixar e muitas vezes é informalmente. É importante que os miúdos saibam que o director de
332 turma sabe, já disse aos meus que eles podem espirrar em qualquer canto da escola que eu sei, e
333 é bom que eles saibam que não andam perdidos aí e que são controlados, no bom sentido, é
334 claro. É por isso que eu acho que faz falta o director de turma porque eles perdem logo a
335 referência.

D.8. Que tipo de relação/comunicação deve estabelecer o D.T. com o E.E. perante a ocorrência de situações de indisciplina?

336 Eu penso que se deve dialogar, que deve estar disponível para receber os encarregados de
337 educação, que é uma coisa que nesta escola se faz muito, os professores que ficam, que saem à
338 uma, mas que vêm às 6 da tarde porque o encarregado da educação só pode ver às 6, existe
339 uma grande disponibilidade da maioria dos directores de turma para receber os encarregados de
340 educação fora da hora de atendimento, não há um pai que queira falar com o director de turma
341 que não se arranje uma hipótese, por vezes, o que eu digo aos pais é para me telefonarem para a
342 escola na hora de atendimento quando não podem vir e combinar porque é mais fácil do que
343 pela caderneta. É mais ou menos uma maneira simpática de conseguir receber os pais, mas há
344 pais e pais, já houve pais que eu me recusei a receber sozinha porque existem pais
345 extremamente violentos, mas a maior parte dos pais são pais preocupados e sem saber aqui que
346 fazer, temos pais que não sabem o que fazer aos filhos, porque os miúdos não vêm às aulas,
347 não estudam e pais que trabalham o dia todo e, por outro lado, eu não sei, não quero discutir a
348 vida dos outros, eu acho que é muito bom educar os filhos dos outros, mas há pais aqui que se
349 sacrificam para coisas que não eram necessárias para o menino, ter o telemóvel para o menino,
350 ter a televisão no quarto, para ter isto tudo e aquilo e depois não há contra partida, custa muito
351 ver determinados pais a fazer sacrifícios para nada.

D.9. Qual é a sua acção, após tomar conhecimento da ocorrência disciplinar: grave/menos grave? Exemplifique.

352 Oiço o professor, normalmente tenho conhecimento ou pelo professor ou pelo funcionário. Se
353 for pouco grave normalmente não lhe dou muita importância, pois na aula de Formação Cívica
354 vou falar com o menino, se for muito grave, vou imediatamente ouvir menino, pedir para
355 escrever e tentar perceber o que se passa e depois comunicar ao encarregado de educação, dar

356 uma no cravo e outra na ferradura porque é complicado gerir alguns conflitos, eu não posso
357 dizer que o professor não tem razão, mesmo que eu ache que eu não teria actuado daquela
358 maneira, mas não posso dizer isso, mas também não posso dar força, se não ainda é pior, de
359 maneira que, às vezes, é complicado, mas se não for muito grave não vou imediatamente ter
360 com o aluno.

D.10. Em que situações se recorre ao Conselho de Turma Disciplinar? Exemplifique.

361 Neste momento ainda não fizemos nenhum, basicamente estamos a aproveitar a oportunidade
362 dos 5 dias da suspensão que a Comissão Executiva pode dar, portanto praticamente Conselhos
363 de Turma Disciplinares não há, nos últimos anos não tem havido, houve um há uns anos atrás a
364 pedir a transferência de um aluno que tinha mais do que os 5 dias, teria que ser uma situação
365 muito grave de violência, de resto depende da gravidade das ocorrências ou então por
366 acumulação, avisa uma vez, avisa duas vezes e o menino continua a perturbar a aula, mesmo
367 que não seja nada muito grave começa a ser grave e portanto aí vai se falar com a Comissão
368 Executiva e desencadeia-se o processo ou então a Comissão Executiva actua porque recebe
369 queixas por outras vias, pois nem todas vêm do director de turma.

D.11. Como é que funciona um Conselho de Turma Disciplinar?

370 Aos anos que já não são feitos, não me lembro bem!

D.12. Qual é o papel do D.T. no Conselho de Turma Disciplinar?

371 É apresentar no fundo a situação toda, quer dizer, isto agora é no fundo com o processo
372 disciplinar como está feito com a instrução do processo, o director de turma perdeu um bocado
373 o seu papel, no fundo quem organiza tudo é uma pessoa exterior à turma que organiza o
374 processo disciplinar, no fundo o director de turma acaba quase por ter o papel de secretariado,
375 presidir e orientar em reunião porque, de facto, papel activo tem muito pouco.

D.13. Que papel tem o Representante dos E.E. no Conselho de Turma Disciplinar?

376 Às vezes vai outras vezes não vai, já nem me lembro do último conselho de turma disciplinar,
377 praticamente não há, a grande maioria das escolas não o deve estar a fazer. A partir do
378 momento em que saiu isto, saiu em 2000, a partir daí os conselhos disciplinares desapareceram,
379 só para situações mesmo muito graves.

D.14. Que reacções apresentam os E.E. ao serem avisados pelo D.T. de situações de indisciplina dos seus educandos?

380 Depende, há-de tudo, há pois, ele em casa é exactamente a mesma coisa, já não sei o que lhe
381 faço ou não pode ser, é levado pelos outros. Têm as mais variadas reacções, há pais que acham
382 que a culpa é dos alunos, há pais que acham que a escola é muito exigente. Já tive um miúdo
383 que não se sentava nas aulas, não entrou mais nas aulas, e quando eu dizia à mãe que ele tinha
384 que estar sentado nas aulas e a mãe perguntava se eu queria que a escola fosse uma prisão,
385 portanto existem as reacções mais variadas, não há assim um padrão, depende muito.

D.15. Como reagem os alunos quando o D.T. os avisa de que vai comunicar aos E.E., as ocorrências disciplinares recebidas?

386 “Ah! A minha mãe já sabe, a minha mãe já disse que vinha aí à escola falar com a professora
387 que não foi nada disso”, ou então, “Pensa que a minha mãe vai à escola, a minha mãe está
388 trabalhando, não tem tempo para vir aqui saber dessas coisas, pode mandar o que quiser”.
389 Depende muito, na generalidade não ficam com medo, só pontualmente, e esses que ficam com
390 medo, normalmente não fazem asneiras. Eu tive uns que ficaram com medo quando se pôs a

391 hipótese de uma falta colectiva porque se fecharam dentro da sala e não deixaram a aula
392 funcionar e um deles era uma menina que já foi espancada pela mãe, essa tem medo, mas esses
393 normalmente não fazem nada de grave. Eu penso que, neste momento, tenho mais pais com
394 medo dos filhos do que filhos com medo dos pais, a nível dos mais velhos, os quintos e sextos
395 é uma realidade que nos escapa um bocadinho, não tenho grande contacto e sempre tive alguma
396 dificuldade em me fazer entender com eles, porque existe uma diferença muito grande entre o
397 3º e 2º ciclo.

D.16. Considera que as situações de indisciplina na sala de aula/escola diminuem, após a comunicação entre o D.T. e o E.E.?

398 Altera, aqueles pais que vêm à escola e que se preocupam, altera nem que seja pontualmente,
399 agora aqueles pais que não vêm à escola, portanto não altera, agora se os pais vêm e se os pais
400 querem, ajuda. Há pais que também não ajudam, quer dizer à uma senhora que durante um ano
401 me disse: “Se ele faz mais isso eu tiro-lhe o computador!” e nunca o tira, também assim não
402 vale a pena, ela diz: “tu vais ver, eu tiro-te o computador”, mas depois continua com o
403 computador, isto é o pior que uma pessoa pode fazer em termos educativos, se eu prometo que
404 faço, faço e ponto final ou então não prometo, mas na generalidade ajuda.

D.17. Que papel considera que a família deve ter perante situações de indisciplina na sala de aula/escola?

405 Devia de vir à escola, saber e informar e tentar-se uma estratégia concertada da escola com os
406 pais, que se resolve muito.

D.18. Que tipo de estratégias utiliza o D.T. para promover um maior envolvimento dos E.E., de forma a conduzir a uma prevenção e intervenção dos problemas de indisciplina na escola? Exemplifique.

407 Há pais que a gente não consegue trazer à escola, há alguns que até vêm. Eu nem faço ideia,
408 mas eu acho do que se gasta dinheiro, sem justificação, em chamadas telefónicas,
409 correspondência, nós mandamos cartas com aviso de recepção que são devolvidas porque
410 ninguém as vai buscar, fartamo-nos de telefonar, pois muitas vezes ou os alunos ou os
411 encarregados de educação dão o telefone errado, dão fixos que depois desligam, números de
412 telemóveis que entretanto mudaram, e às vezes a gente vai a falar com pessoas que nem sequer
413 sabe com quem está a falar, ainda no ano passado houve um pai que me disse: “Como é que
414 descobriu o telefone da minha amiga?”, “Não sei, foi o seu filho que mo deu!”. Eu pensei que
415 estava a falar com a mãe, portanto está a ver como é!

D.19. Que medidas são ou podem ser adaptadas pelo D.T. em cooperação com a família para fazer face à indisciplina na escola?

416 É tentar, é a conversa, não há estratégias que a gente consiga articular a não ser o conversar,
417 não é? Eu por exemplo pedi que eles regularmente consultem as cadernetas, mas mando um
418 recado em Novembro e em Dezembro o pai ainda não viu o recado, porque entretanto o
419 Director de turma já se esqueceu daquele recado, não é? Às vezes é tanta coisa que uma pessoa
420 se esquece completamente. Tentar ir ver regularmente os recados na caderneta, acompanhar
421 mais os miúdos em casa, ver os sumários para assim poderem controlar, também, as faltas,
422 saber o horário do menino, saber as horas de entrada e de saída e controlar os sumários porque
423 há muitos miúdos que saem de casa para vir para as aulas e que não entram na escola e há
424 miúdos que entram na escola, mas não entram nas aulas e que a gente não os consegue ter
425 dentro da sala de aula. Isto é complicado, eu posso metê-lo dentro da sala de aula, mas ele vai
426 me fazer tantas que eu ou ponho lá fora ou acabo por ter uma turma que não está a aprender o
427 que devia porque eu consegui que aquele menino fosse para a aula. E portanto nós andamos
428 sempre, um bocado, neste dilema do que é que fazemos. Ainda a Prof. De História disse que

429 tinha visto duas no parapeito da janela quando subiu e elas não subiram, e veio cá abaixo
430 buscá-las, ao fim de meia hora já estava arrependida, porque depois não a posso por fora, mas
431 depois os outros estão a ser prejudicados por duas meninas que não querem fazer
432 rigorosamente nada. É complicada esta gestão. Depois quando saem fora da sala de aula vão
433 com um trabalho para a sala de estudo ou para o gabinete, onde está um professor, que vai
434 sempre rodando, para ouvir, para conversar com o aluno, e tentar perceber o que se passou e
435 depois o aluno escreve o que se passou. Eu fiquei horrorizado quando estive lá, no ano passado,
436 onde miúdos de 5º ano não sabem escrever. Nós estamos a receber alunos que não sabem
437 escrever, que fizeram os 14 ou 12 anos e que entram para aqui e nem sabem ler, nem escrever.
438 Há outros que escrevem, mas que só se percebe o que está escrito, lendo em voz alta para ver
439 como é que soa. E isso é outra coisa que nos causa indisciplina, é nos obrigar a dar programas
440 quando eles não adquiriram competências básicas, não é um bocadinho mais que eu posso
441 recuperar na minha disciplina, são as competências básicas, que é saber ler, escrever e saber
442 interpretar um texto, e isto causa e não vale a pena a gente dizer que consegue fazer uma
443 diferenciação pedagógica com vinte ou vinte e cinco criancinhas aos pulos que é como eles
444 vêm sobretudo os 5ºanos, é pior! Isto é uma coisa muito bonita na teórica, mas na prática é
445 impossível. E muitas vezes o que me custa é quem fica para trás são os melhores, nós estamos a
446 valorizar o mau e não o bom, que é uma coisa que me custa, eu não tenho que puxar mais o
447 bom, eu tenho é de recuperar até aos limites o que está mal. Que há recuperações que são
448 importantes, que há coisas que ainda podem ser feitas, mas depois há outras que... Não me
449 proponham para recuperar uma criança que nunca põe os pés nas aulas. Não é o papel da escola
450 recuperar crianças que não vêm às aulas, recupera-se aqueles que tentam. E acho que o
451 problema da indisciplina, em geral, não passa muito por aquilo que a escola faz, é muito
452 exterior à escola e tem muito a haver com a imagem da escola e tem muito a haver com a
453 sociedade, não quer dizer que depois pontualmente aqui, não quer dizer que não haja mais
454 indisciplina na minha aula do que na da colega, sempre houve indisciplina, havia professores
455 com quem a gente se portava bem e havia professores com quem a gente se portava pior, quer
456 dizer, faz parte da natureza humana e há indisciplina saudável, o contestar também é saudável,
457 eles estão numa fase, quer dizer, a pior turma que eu tive aqui, eu entrava lá dentro podia falar
458 chinês e fazer o pino que vocês olham para mim exactamente da mesma maneira, não é? Os
459 alunos têm que contestar, faz parte da natureza humana, não é indisciplina, contestar e
460 questionar, isso faz parte e vai haver sempre. Agora enquanto a escola não for valorizada,
461 enquanto se achar que andamos para aqui a não fazer nada, não vale a pena a escola fazer o
462 melhor projecto educativo, nem..., não é possível aqui dentro se resolver coisas que são da
463 sociedade, há indisciplina em tudo, e em Portugal sobretudo, nós somos um povo
464 indisciplinado por natureza.

465 A escola deveria conseguir ensinar um pouco mais, os pais deveriam ensinar muito mais do
466 que, na generalidade, não estou a falar dos pais todos, mas acho que muitos pais se estão a
467 demitir do seu papel, não são só as classes aqui desta escola, de uma maneira geral, é muito
468 mais fácil eu dar ao meu filho do que ter de o ouvir, do que ter uma birra porque não lhe dei,
469 eles têm que ter birras, é natural, têm de ter frustrações em casa, e enquanto as coisas não
470 mudarem um bocadinho, a gente não vai resolver muito mais e aqui na escola vai se tentar que
471 não se mate ninguém, porque esta escola embora não tendo graves situações é uma potência,
472 tenho perfeita consciência, que não sei quantos alunos aqui entram armados e que são
473 acompanhados por uma navalha porque é uma arma de defesa, portanto nós temos sempre a
474 sensação que há um potencial de violência aqui e este ano apercebi-me também da formação de
475 gangs aqui dentro, eles entram, mas estão protegidos por outros, se alguém lhes toca, eles vão
476 recorrer às outros e na semana passada, houve um início de luta já entre dois eventuais gangs,
477 nós vivemos sempre um bocado..., apesar de tudo os alunos, no fim de se separarem ainda se
478 consegue dialogar, eles ainda mostram uma consideração pelo espaço escola, muitas vezes eles
479 dizem: “Lá fora no bairro tu vais ver!” Mas ainda há um certo espaço neutro na escola e há de
480 uma forma geral, uma boa relação com os professores, eles ainda ouvem alguns professores. E
481 portanto conseguimos também evitar problemas maiores ainda de indisciplina e mesmo
482 situações de violência, penso que apesar de tudo se vai conseguido controlar!

D.20. Que papel poderá desempenhar a família na Formação Cívica, de forma a ser um contributo para a diminuição da indisciplina? Exemplifique.

483 Acho que a Formação Cívica é, eminentemente, familiar, é em casa que muitos destes
484 conselhos deveriam ser mais explorados, isto veio colmatar um bocado uma insuficiência da
485 família porque há assuntos que são sobretudo de família porque a própria família é uma mini
486 sociedade e, portanto, há regras, há respeito, no fundo. Eu acho que a Formação Cívica passa
487 muito pelo respeito pelos outros que acaba por ser (00:03), é o respeitar os outros enquanto
488 cidadãos, enquanto indivíduos, enquanto tudo e, portanto, começa em casa, se em casa não se
489 tiver respeito, se o pai não respeita a mãe, se o irmão mais velho não respeita a irmã mais nova.
490 Eu punha a escola a dar uma Formação Cívica mais científica, no sentido de vamos ver quais
491 são os direitos do consumidor porque estes direitos e estes deveres assim como a gente fala
492 muito na formação cívica, a prevenção do tabaco, sim senhor, mas também pode ser feita em
493 casa. Eu aqui à dias estive a falar com uma educadora aqui do jardim de infância, que tem um
494 miúdo cigano aos 4 anos a entrar na escola a fumar, aos 15 e aos 16 que se fuma às escondidas
495 dos pais, mas aos 4 anos é a família, então eu vou gastar o meu latim com a formação cívica a
496 dizer que o tabaco faz mal, quer dizer, há muita coisa que tem de ser tratada em casa, não é a
497 escola, continuo a achar que a escola pode regular comportamentos, deve chamar à atenção. Eu
498 acho que nós andamos neste país com uma certa confusão do que é o papel da escola e estamos
499 a não ensinar à família.

Anexo IV

Análise de Conteúdo das Entrevistas

Anexo IV

ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTAS SEMIDIRECTIVAS

<i>CATEGORIAS</i>	<i>SUBCATEGORIAS</i>	<i>INDICADORES</i>	<i>FREQ.</i>
1. Caracterização da Escola	1.1- Meio Social/ Cultural	<p>1.5/ 8- A população escolar é bastante heterogénea porque este bairro (...) teve sucessivos realojamentos, são pessoas que vêm deslocadas de vários lados, e trazem os seus hábitos e vêm para aqui e isto tudo cruza-se aqui neste bairro.</p> <p>1.8/ 10- Esta escola, em termos de interculturalidade, há aqui uma grande mistura de hábitos, de modos de vida;</p> <p>1.44/ 45- Que é uma escola difícil, admito que é uma escola difícil, que é uma escola complicada;</p> <p>1.49- Este bairro tem muita fama pela negativa;</p> <p>1.54/ 56- De facto no Bairro há alguma problemática, (...) a escola está inserida no Bairro;</p> <p>1.107/ 109- Há casos estão complicados nesta escola, alunos em que os pais estão presos, que se metem na droga, com negócios obscuros, tanta coisa e estes miúdos estão lá em casa e sabem disto tudo e estes problemas chegam à escola;</p> <p>1.190- A escola vive um bocadinho inserida neste bairro, que este bairro é “raios e coriscos”;</p> <p>2.1/ 3 - A escola está inserida num meio urbano; classe social dos nossos alunos é de uma classe média; pais com profissões liberais; de classe média, média/alta alguns;</p> <p>2.3- Não há assim grupos muito desfavorecidos;</p> <p>3.1- É uma escola com uma composição social heterogénea;</p> <p>3.3- Em média é de nível médio/baixo, a nível sócio cultural;</p> <p>4.13/14- São classes baixas economicamente, não só economicamente, mas sobre tudo culturalmente;</p> <p>4.14/16- Até não é o problema de dinheiro, (...), podem não ter dinheiro para um livro, mas para os telemóveis têm, é culturalmente um nível muito baixo;</p> <p>4.17- Os pais vivem muito de rendimento mínimo;</p> <p>4.19/20- Não é tanto economicamente, eu acho que é culturalmente um ambiente social muito baixo;</p> <p>4.41/ 42- Temos alunos com graves problemas de aprendizagem e mesmo psicológicos, de relações familiares bastante complexas e complicadas;</p> <p>4.211- Temos muito abandono escolar;</p>	17

	1.2- Indisciplina/ Violência	<p>1.32/ 35- Em anos mais avançados a complicação não é tanta, a complicação é no quinto, no sexto e no sétimo ano, mas especialmente no quinto e sétimo na transição de ciclos, nestes anos a complicação é terrível a nível de atitudes, de comportamentos;</p> <p>1.55/ 56- Dentro da escola (...) há conflitos, como é óbvio se transportam para a escola;</p> <p>1.191- A escola tem estes problemas de indisciplina;</p> <p>2.19/ 20 - Nós não temos assim muitas manifestações de indisciplina; não é uma escola onde haja grandes manifestações de indisciplina, no 2ºciclo, claro há muitas mais;</p> <p>2.51/ 52 - A escola penso que não tem problemas graves de indisciplina;</p> <p>2.53- Não há assim problemas graves de indisciplina;</p> <p>2.122/ 123- A escola está a perder essa capacidade de socialização dos alunos;</p> <p>3.192/193- Sobretudo a nível dos quintos anos temos uns vinte alunos bastante problemáticos (...) que estão sinalizados;</p> <p>3.194- A escola tem muitos alunos com problemas;</p> <p>3.201/ 202- Problemas disciplinares mais graves no quinto ano e vêm a diminuir depois até ao nono ano;</p> <p>3.203/ 204 - Não se pode dizer também que esta escola é uma escola problemática;</p> <p>3.207/ 208- A ideia que passa lá para fora é (...) uma escola boa onde os meninos estão protegidos;</p> <p>3.208- Temos é focos graves que temos que tratar deles;</p> <p>4.469/ 470- Na escola vai se tentar que não se mate ninguém, porque esta escola embora não tendo graves situações é uma potência;</p> <p>4.471/ 472- Não sei quantos alunos aqui entram armados e que são acompanhados por uma navalha porque é uma arma de defesa;</p> <p>4.472/ 473- Nós temos sempre a sensação que há um potencial de violência aqui;</p> <p>4.473/ 475- A formação de gangs aqui dentro, eles entram, mas estão protegidos por outros, se alguém lhes toca, eles vão recorrer às outros e na semana passada;</p> <p>4.475- Houve um início de luta já entre dois eventuais gangs;</p>	18
	1.3- Recursos Materiais	<p>2.4/ 5 - Tem os recursos indispensáveis ao funcionamento, claro que não são de todo os suficientes;</p> <p>3.4- Esta escola está muito bem equipada em termos de recursos materiais;</p> <p>3.7- Concorrerem a imensos projectos têm ganho imensos computadores;</p> <p>4.1- Recursos, temos poucos, quer materiais;</p> <p>4.5/ 6- Falta-nos um pavilhão que nunca foi construído, os meninos precisam de espaço para actividades e para educação física;</p> <p>4.7/ 8/ 9- Há uma degradação, a escola está a precisar de uma pintura, tem falta de um arranjo exterior e falta de salas;</p> <p>4.9- A sala de directores de turma é minúscula;</p> <p>4.242/ 243- Aulas de substituição, tem biblioteca, tem sala estudo;</p>	8

	1.4 Recursos Humanos	<p>1.18/ 20- O corpo docente, o grande problema desta escola, (...) é a instabilidade do corpo docente, não é nada estável;</p> <p>1.20- Os efectivos “basam”;</p> <p>3.11- Em termos de professores é uma população flutuante;</p> <p>3.14- Segundo ciclo é que está a haver uma mobilidade muito grande;</p> <p>3.15/ 16- No terceiro ciclo a coisa mantém-se mais ou menos;</p> <p>3.170/ 171- Era muito importante nós termos uma psicóloga na escola que desse também acompanhamento aos alunos;</p> <p>4.1- Recursos, temos poucos, (...) quer humanos;</p> <p>4.2- Temos falta de funcionários auxiliares;</p> <p>4.3/ 4- Não conseguimos ter um auxiliar por andar de pavilhão;</p> <p>4.35- Nós temos aqui um apoio do G.A.F.E;</p> <p>4.37- 75/ 76-A escola não tem psicóloga; Há falta de uma psicóloga;</p> <p>4.172/ 173- Não conseguimos, desde há dois anos para cá, ter uma Comissão Executiva eleita;</p>	13
2. Acção de Prevenção/ Intervenção a nível de Escola	2.1- Regulamento Interno	<p>1.213/ 216- A Presidente defende que eles sejam penalizados, mas que fiquem a cumprir o castigo aqui dentro da escola ou a ajudam no refeitório, na reprografia (...) e isto vem registado no regulamento interno;</p> <p>2.54 - No regulamento interno é aquilo que a lei prevê;</p> <p>3.214- As medidas que estão previstas na lei;</p> <p>3. 215/ 216- O Gabinete de Gestão de Conflitos, que está no regulamento interno;</p>	4
	2.2- Estratégias de Prevenção	<p>3.144/ 146- Um professor (...) a única função dele é mesmo falar com essas crianças, acompanhar essas crianças, acompanhar os jovens, ir a casa deles quando eles estão a faltar, ir até ao tribunal;</p> <p>3.148- Criaram alternativas na escola para aqueles que não conseguem completar o nono ano (...) um curso profissional de restauração;</p> <p>3.160- Diálogo entre o agrupamento, primeiro, segundo e terceiro ciclo;</p> <p>3.160/161- Ter muito cuidado na formação das turmas para evitar concentração de meninos com comportamentos disruptivos;</p> <p>3.163- Uma oferta bastante diversificada de actividades extracurriculares;</p> <p>3.200/201- Turmas onde não haja tantos meninos problemáticos;</p> <p>4.167/169- Limpeza a um bloco e todos os professores que quisessem, podiam ir com os alunos apanhar o lixo da escola, para eles ficarem um bocado mais sensibilizados para a limpeza da escola;</p> <p>4.245/246- Pomos uma inscrição que vamos fazer uma grafite, (...) vamos remodelar isto ou vamos trabalhar para ali;</p>	7

3. O Papel do Professor no Cargo de Direcção de Turma	3.1- A nível de Funções/ Tarefas Administrativas	1.61/ 62- Mandar cartas para casa, é fazer aquelas coisas de Direcção de Turma, é fazer aquelas “burocracias” que são necessárias; 2.8 - Um trabalho burocrático que o cargo representa; 3.33/ 34- Assegurar as tarefas burocráticas; 3.37/ 38- Tirar faltas, avisar os pais das faltas, de situações anómalas, tratar das papeladas no final dos períodos; 4.28/ 29- A gestão toda de retirar as faltas do livro de ponto, introduzir no computador; 4.44- Preside aos conselhos de turma; 4.44/ 45- Tenta organizar uma ou outra actividade com os alunos, extra aulas, ou uma festinha de Natal ou uma ida aqui ou uma ida ali;	7
	3.2- Na Gestão Relacional com os Professores do Conselho de Turma, a Turma e a Família	1.58/ 59- Relacionamento com os colegas, com os alunos e com os Encarregados de Educação; 1.63- É a relação com os colegas do Conselho de Turma; 1.262/ 263- A escola adoptou um dia comum para receber os pais à noite, os D.T. estão nas salas, (...) porque geralmente as horas de atendimento são marcadas dentro do nosso horário lectivo; 2.6/ 7- Intermediário entre os pais/ Enc. de Educação, com o Conselho de Turma e com os alunos; 2.8 - Parte mais pessoal com os alunos; 2.8/ 9- Há uma parte mais pessoal com os Enc. de Educação que comunicam atitudes, comportamentos, aproveitamento; 2.33/ 34 - Oiço os professores onde as situações ocorrem ou que participam nessas situações; 2.71- O D.T. tem um horário de atendimento semanal; 3.34/ 35- Elo de ligação entre os professores da equipa de docentes, a turma e as famílias; 3.42/ 43- Se consegue estabelecer uma relação próxima com os seus alunos e com as famílias; 3.43/ 44- Se consegue envolver as famílias no processo de crescimento dos alunos; 3.77/ 78- Os D.T. têm desempenhado um papel excelente e sempre em contacto com as famílias; 3.95/ 96- Os D.T. possam falar com os outros professores para ajudar; 3.225- Ter feito o diagnóstico da turma; 3.277/ 278- Disponibiliza-se para estar com o E.E. mesmo quando não é na hora de atendimento; 3.299/ 301- Quando nós fazemos reuniões de pais para escolher os E.E., os D.T. têm indicações precisas e cumprem-nas com certeza a explicarem muito bem qual é o papel do E.E; 4.23/25- Quando o Director de Turma falta um mês por qualquer coisa, os miúdos que até andavam mais ou menos ambientados, perdem um bocado a referência; 4.25/26- Eles têm sempre muito a referência do Director de Turma; 4.27/ 28- O contacto casa/ pais que (...), passa pelo director de turma; 4.29- Comunicar aos encarregados de educação; 4.32/ 33- Controlar um pouco os comportamentos dos alunos; 4.33- É sempre uma figura a que eles (alunos) recorrem mais;	25

		<p>4.34- Contacto com os encarregados de educação;</p> <p>4.35- É o detectar situações problemáticas;</p> <p>4.338/ 340- Existe uma grande disponibilidade da maioria dos directores de turma para receber os encarregados de educação fora da hora de atendimento;</p>	
4. O Director de Turma e o Projecto Curricular de Turma	4.1- A Caracterização da Turma em termos de Comportamentos	<p>1.192/ 195- A minha turma tem três ou quatro desse calibre que (...) é muito difícil de aguentar, que se torna uma bola de neve, porque mesmo aqueles que são os mais bem comportados no meio daquilo tudo, acabam por obviamente também por se juntar aos outros.</p> <p>1.195/ 197- A minha turma, em termos de conhecimentos não são nada por aí além (...) há professores que dizem que é a melhor turma do quinto ano com que se pode trabalhar, apesar dos problemas todos;</p> <p>2.50/ 51 - Na minha turma não tenho problemas de indisciplina, este ano não tenho, aqueles pontuais, mas não chegam a ser problemas;</p> <p>3.187/ 189- Tenho uma turma de ensino especial de surdos, que (...) tem haver com desmotivação, uma preguiça de todo o tamanho, o nunca cumprir horários;</p> <p>4.129- Este ano tenho uma turma razoável;</p> <p>4.158/ 159- Este ano consigo falar com a minha turma em conjunto e eles percebem, ouvem e eles intervêm minimamente;</p> <p>4.233/ 234- Este ano como a turma é mais agradável, de facto não tenho problemas disciplinares;</p>	7
	4.2- Intervenção dos Elementos do Conselho de Turma	<p>1.63/ 65- O Projecto Curricular de Turma que tem de ser comum, acertando estratégias e metodologias de maneira a conseguirmos, este ano lectivo, andarmos com essa turma em comum;</p> <p>1. 293- Não intervém! Não intervém, quer dizer ele tem que vir (E. Educação);</p> <p>1.293/ 294- Nós é que fazemos o Projecto Curricular de Turma;</p> <p>1.294- Não convocamos este ano o R.E.E;</p> <p>1.300/ 302- Nós primeiro fazemos uma reunião de Conselho de Turma em que fazemos a caracterização da turma, definimos prioridades e a metodologia a seguir;</p> <p>1.305- Os pais não intervêm directamente na sua elaboração;</p> <p>2.85 - O PCT é elaborado pelos professores;</p> <p>2.85/ 87 - Os pais como elementos do C. Turma não têm tido até agora nenhuma representação, nenhuma atitude, nem nenhuma prestação na elaboração do PCT;</p> <p>3.304/ 305- O R.E.E. chega às reuniões e dá a sua opinião pessoal quando é solicitada, portanto está-se a representar a si próprio e não os restantes pais da turma.</p> <p>3.306- No P.C.T. por norma somos nós que lhe damos algumas orientações, que ele (E.E.) diz que sim;</p> <p>4.312- Está lá, vai às reuniões, dá algumas opiniões (E.E.);</p> <p>4.313/ 315- Não é um papel fácil também para os pais que ainda por cima não conhecem a turma, conhecem o filho, e começam a dar opiniões? Não dão (...);</p> <p>4.317/ 318- Os pais podem dar algumas sugestões, mas de facto não se sentem à vontade;</p>	16

		4.318/ 319- Os pais que se disponibilizam para isso, são os pais daqueles alunos que não têm tantos problemas; 4.320/ 323- Há um dos pais que é interventivo, que ajuda e (...) conhece muitos miúdos do bairro até traz um conhecimento exterior de determinados miúdos que a gente nunca conseguiu ter cá os pais; 4.323/ 324- Na elaboração de projectos (...) acho que eles se sentem mais marginalizados;	
	4.3- Possíveis Medidas de Prevenção/ Intervenção	2.55 - No projecto curricular de turma como não tinha problemas de indisciplina não foi previsto nada; 3.162- No P.C.T. estarem definidas estratégias para serem adequadas a essa realidade; 3.217/ 218- No meu Projecto Curricular de Turma não está completado porque de facto não tenho problemas de indisciplina; 3.219/ 220- Nos PCT das outras turmas problemáticas estão contempladas as medidas de prevenção e intervenção. 4.138/ 139- Nos primeiros conselhos de turma definir duas ou três regras, vamos todos insistir no mesmo que é para ver se de facto caminhamos no mesmo sentido; 4.144- Critérios de uniformidade; 4.193/194- Regras básicas, não andar de boné, não entrar com o telemóvel, não chegar atrasado; 4.195/ 196- A nível de intervenção se o aluno fizer isto e aquilo é posto fora da sala de aula; 4.196- Manda-se chamar o E. Educação;	9
5. As Dificuldades sentidas pelo Director de Turma	5.1- Na Comunicação com os Encarregados de Educação	1. 70- Talvez a maior dificuldade seja trazer os pais à escola; 1.73/ 74- É o relacionamento com os pais, a dificuldade de virem à escola; 1.294/ 295- Isso é outro problema para o eleger, nós até à poucos dias não tínhamos, em diversas turmas, R.E.E.; 1.298- Um dos D.T. teve que eleger obrigatoriamente um R.E.E.; 1.306- Dificuldade de se encontrar um R.E.E.; 2.11 - Os contactos com os Enc. de Educação são difíceis;; 4.18- É muito difícil contactar os pais; 4.46/ 47- A principal dificuldade é conseguir que os pais venham à escola;	8
	5.2- Em Gerir as Atitudes de Indisciplina da Turma	2.12/ 13 - A gestão de alguns conflitos que possam surgir, conflitos de indisciplina; 3.49/ 50- Turmas com meninos com problemas disciplinares e (...) todos os dias a haver participações; 3.68/ 69- Há D.T. que passam muitas dificuldades por causa disso (situações de indisciplina); 4.48/ 49- Difícil resolver as situações de indisciplina na turma; 4.129/ 130- Ano passado cheguei ao fim do ano ainda com problemas disciplinares; 4.356/358- É complicado gerir alguns conflitos, eu não posso dizer que o professor não tem razão, mesmo que eu ache que eu não teria actuado daquela maneira, mas não posso dizer isso, mas também não posso dar força, se não ainda é pior;	6

	5.3- Em Gerir o Conselho de Turma	1. 70/ 72- No conselho de turma há uns professores com uma sensibilidade, há outros com outra, saber controlar aquilo e gerir aquilo por vezes é difícil;	1
	5.4- Nas Funções/ Tarefas Burocráticas	3.46/ 48- Há professores que se queixam do excesso de burocracia (...) não temos tudo informatizado;	1
6. A Dinâmica do Director de Turma na Gestão do Clima Disciplinar/ Indisciplinar	6.1- O Conceito de Indisciplina	<p>1.72- Os miúdos que saem daquilo que é considerado normal;</p> <p>1.76- Indisciplina é tudo aquilo que sai daquilo que é considerado normal;</p> <p>1.76/ 77- É tudo aquilo que está previsto na Lei 30/2002, tudo aquilo que está fora do Regulamento Interno;</p> <p>1.78- Tudo aquilo que sai fora do normal das normas de condutas consideradas normais.</p> <p>1.78/ 79- São atitudes perturbadoras, que perturbam o relacionamento interpessoal, tudo aquilo que sai fora do normal;</p> <p>1.96- Um comportamento desviante dentro da sala de aula;</p> <p>2.14/ 16 - A indisciplina é quando os alunos pisam o risco, fazem disparates;</p> <p>2.15/ 16- A indisciplina é uma situação que ocorre quando não se respeita as normas, as regras;</p> <p>2.17/ 18 - A indisciplina surge desse conflito por falta de cumprimento de regras;</p> <p>3.57- A indisciplina passa pela má educação;</p> <p>3.57/ 58- É o não cumprimento das regras;</p> <p>3.61- Os casos graves de má educação e desobediência;</p> <p>3.62/ 64- Falta de tolerância em relação às diferenças dos outros, não ser capaz de ouvir os outros, quer os colegas, quer os professores, quer os funcionários;</p> <p>4.52- Eles não saberem estar;</p> <p>4.52- Não é só o responder mal, é o não saber estar;</p> <p>4.53/ 54- É o não respeitar o outro;</p> <p>4.55- É o não respeitar o local;</p> <p>4.56- Falta de respeito por mim e pelos outros, pela escola;</p> <p>4.59/ 60- É a falta de respeito (...) por tudo o que nos envolve, pelo material, pelas pessoas, pela escola, pelos funcionários, pelos professores, pelos colegas;</p>	19
	6.2- Manifestações de Indisciplina	<p>1.81/ 82- Estes miúdos não têm normas de conduta, não têm atitudes, valores;</p> <p>1.84/ 85- O jovem colocou o tabuleiro em cima da mesa, pôs um pé em cima da cadeira, pôs o outro pé numa mesa e passou para o outro lado;</p> <p>1.86/ 87- O miúdo virou-se para mim a chamar-me de tudo;</p> <p>1.88/ 89- Fui comer a minha sopa e ele ali ao meu lado, continuou a provocar-me;</p> <p>1.90- Os miúdos a andarem de boné ou a comerem na aula;</p>	40

		<p>1.97- A situação de um aluno responder a um professor ou agredir; 1.109/ 110- Aqui há alunos que são violentos, pode-se dizer mesmo que são violentos; 1.114- Este aluno estraga tudo o que pode; 1.146- Miúdos que se portam mal no sentido de não se conseguir dar uma aula; 1.148- Um aluno que agrediu um professor; 1.149- Esse tal aluno está à “guerra” com outro; 2.25 - Os alunos entram dentro da sala e dão dois ou três pontapés nas cadeiras; 2.28 - Alguns palavrões que possam surgir pelo meio; 2.44 - Eles não podem usar o boné na sala de aula; “tira o boné!”; 2.93 - Roubos de pequenas importâncias ou objectos; 2.133 - Falar alto quando não devem; 3.53- Têm menos regras de estar nas aulas; 3.65- A recusa passiva ou activa das tarefas que são propostas pelo professor; 3.65/ 66- 72- Situações mais graves de agressões verbais; As agressões verbais; 3.71/ 73- A falta de respeito em relação aos professores, aos colegas e aos funcionários; 3.72- O não ser capaz de estar quieto nas aulas; 3.72/ 73- Tentativas de agressões físicas (...) aos colegas; 3.135- Era uma menina bastante difícil, com comportamentos muito desajustados para a idade dela; 4.53- O não saber entrar dentro de uma sala de aula, é o não saber entrar num pavilhão; 4.54/ 55- Um aluno que entre numa sala, mesmo que não me incomode, sem livro, sem caderno e sem lápis; 4.61- A má educação pura e simples, a resposta; 4.61/ 62- O ser incorrecto verbalmente com os colegas, com os professores, com os funcionários; 4.62/ 64- Responder de qualquer maneira, manda-se para aqui, manda-se para ali e para outro lado qualquer com o maior das à-vontades; 4.64- Olha-se para um professor e diz-se que não sabe ensinar; 4.65- É a agressão verbal e a má educação; 4.109- 111- O uso indiscriminado dos telemóveis; 4.149- Miúdos que não têm regras para nada; 4.165/ 166- Temos indisciplina até nas brincadeiras; 4.166/ 167- Andavam a atirar pedrinhas uns aos outros; 4.167- Foi pintar as paredes; 4.170- O aluno é capaz de pegar no papel que acabou de comer o bolo e atirar para o chão; 4.302- Os miúdos chegam aqui sem regras;</p>	
	6.3- Causas de indisciplina	<p>1.23/ 25- A maior parte dos professores quando aqui chega, chega com o intuito de dar o programa, e tem que dar o programa, dê por onde der, as pessoas têm que dar o programa; 1.28/ 29- Enquanto eu não criar uma relação com eles, não dou programa nenhum, e depois tenho</p>	55

		<p>situações de indisciplina;</p> <p>1.103- Muitos dos problemas vêm dali (Bairro) para aqui (Escola);</p> <p>1.120- Há também baixas expectativas de sucesso aqui no bairro;</p> <p>1.121/ 122- É um “deixa andar”, há um desinvestimento na educação;</p> <p>1.122- Estes miúdos não têm expectativas nenhuma;</p> <p>1.134- As expectativas destes alunos não são grandes;</p> <p>1.234- Constatamos que os miúdos gostam de ir à escola, mas não gostam de ir às aulas;</p> <p>1.235- Se calhar os professores também têm que mudar a maneira de dar aulas;</p> <p>1.236/ 237- Os resultados são visíveis, as disciplinas de maior insucesso são aquelas consideradas teóricas, as de mais sucesso são as disciplinas consideradas práticas;</p> <p>1.280/ 281- Os miúdos (...) não valorizam a escola;</p> <p>2.21/ 22- Alunos com problemas familiares; alunos com catorze anos no 2ºciclo; eles não gostam da escola; eles estão cá obrigados;</p> <p>2.23- Muitos fracassos escolares; muitos problemas de aprendizagem;</p> <p>2.27 - Uma situação de desinteresse escolar numa situação de indisciplina;</p> <p>2.29/ 30 - Os fracassos escolares dos alunos; falta de atenção dos pais; o excesso de protecção dos pais;</p> <p>2.31- 32 - Fracassos escolares, falta de atenção; excesso de protecção dos pais.</p> <p>2.45/ 46 - Há alguns professores que acham que já não têm que estar a disser isso (...) é difícil e isso gera conflitos;</p> <p>2.52- Há esses (alunos) assim mais desenquadrados devido à idade e ao nível de ensino;</p> <p>2.134/135- Esse ambiente (educação) em casa não é criado, eles nas aulas também não o têm;</p> <p>2.141/ 142- Facilidade com que os alunos têm as coisas; tem tudo à disposição;</p> <p>2.143- Eles não estão para fazer nenhum esforço;</p> <p>2.161/ 162- Há um conjunto de factores que faz com que eles tenham estas atitudes;</p> <p>2.165- A disciplina, a matéria é uma seca;</p> <p>2.165/ 166 - Eles não gostam de estudar; não valorizam a escola;</p> <p>3.54/ 55- Cada vez se nota uma maior demissão das famílias para controlarem as situações (indisciplina);</p> <p>3.75/ 76- Pelas próprias famílias se demitirem, não saberem o que hão-de falar ou fazer com os filhos;</p> <p>3.78/ 79- Quase um “cair de braços” por parte das famílias, uma demissão por parte das famílias;</p> <p>3.81/ 82- As famílias disfuncionais;</p> <p>3.85/ 86- Meninos que aos doze anos não tinham horas para chegar a casa;</p> <p>3.93/ 94- São meninos com insucesso escolar;</p> <p>3.103- As famílias desestruturadas;</p> <p>3 104/ 105- As famílias que embora com uma situação familiar estável se sentem impotentes e sentem dificuldade para resolver os assuntos;</p> <p>3.109/ 110- Relacionamento com os professores, a postura que o professor tem dentro da sala de aula;</p>	
--	--	---	--

		<p>3.110/ 111- Há colegas nossos para quem deixar cair um lápis já é um problema complicado; 3.119- Há professores que não têm esta postura (de tolerância e “brincadeira”); 3.126- Por falta de resposta adequada da escola; 3.127- A escola não tem todos os recursos para responder a estas situações; 3.195/ 197- As colegas (...) não tinham as informações certas vindas do primeiro ciclo para evitar situações de aglomerados de alunos problemáticos; 4.66/ 67- Uma certa perda de autoridade da parte dos pais; 4.68- Falta de acompanhamento dos filhos; 4.71/ 72- O professor e a escola não é para serem respeitados; 4.91- A indisciplina tem haver com a formação dos professores, com a preparação; 4.119/ 120- Há professores que têm mais dificuldade em manter a disciplina; 4.140/ 142- Sermos cada vez mais professores numa turma com diferentes feitios e, portanto, os miúdos não têm uma uniformidade e muitas vezes nós não conseguimos exigir as mesmas coisas; 4.152/ 153- Existe uma ausência muito grande de regras; 4.208/ 209- Nós não estamos a corresponder aos interesses deles, não estamos a ir ao encontro do que eles querem; 4.439/ 442- É nos obrigar a dar programas quando eles não adquiriram competências básicas (...) que é saber ler, escrever e saber interpretar um texto;</p> <p>Interacção entre Pais e Filhos:</p> <p>2.77/ 78- Os alunos mais problemáticos, mais difíceis (...) com maus aproveitamentos não têm esse diálogo com os pais sobre a escola; 2.83/ 84- Nem têm tempo para falar da escola; 3.388/ 389- Aquilo que eles levam para casa é diferente do que se passa na realidade; 4.19- Os miúdos andam um pouco perdidos; 4.277/ 278- Temos muita violência em casa, muitos miúdos que se os pais sabem que (...) são batidos forte e feio; 4.278- Pais a agredirem os filhos; 4.393/ 394- Tenho mais pais com medo dos filhos do que filhos com medo dos pais, a nível dos mais velhos;</p>	
	6.4- Tomada de Conhecimento da Ocorrência e seus Intervenientes	<p>1.307/ 308- Temos por debaixo dos livros de ponto umas caixas onde recebemos tudo o que está relacionado com a turma, o professor participa ou faz participação e coloca-a na caixa; 1.309/ 310- A nível da escola, na sala dos professores há um placar a dizer que o aluno tal e tal foi encaminhado;</p>	10

		<p>2.88- Participações escritas; 2.89- Os professores ou funcionários ou outros elementos da escola participam ao D.T. por escrito as ocorrências; 3.307/ 309- Através dos impressos próprios (...) que são preenchidos, são fotocopiados e são postos no Dossier do D.T; 3.309/ 310- Através dos contactos informais que temos uns com os outros; 4.325/ 326- Nós pusemos no final de cada livro de ponto, uma folhinha para as ocorrências, em que o professor deveria escrever qualquer coisa que ocorra; 4.327/328- Há lá um envelope com participações; 4.331- Muitas vezes é informalmente; 4.352- Tenho conhecimento ou pelo professor ou pelo funcionário;</p>	
	<p>6.5- A Acção do Director de Turma no desenvolvimento de Estratégias de Prevenção/ Intervenção com os Alunos</p>	<p>1.21/ 22- Com os miúdos é um relacionamento; 1.26/ 27- O principal e primeiro é criar uma relação com estes miúdos que é a coisa mais difícil, é criar uma relação com eles; 1.110/ 111- Tenho um aluno na minha direcção de turma que estou em cima dele; 1.113/ 114- Só quero que ter o miúdo controlado; 1.133- De vez em quando vou falando com eles; 1.134/ 136- Este trabalho de catequese como eu costumo dizer não se faz só na Formação Cívica e não deve ser só o Director de Turma a fazê-lo também, deve ser feito por toda a gente; 1.140/ 142- Faço a advertência ao aluno, depois aqui é procedimento da escola fazermos (...) um registo da ocorrência e consoante isso é entregue ao Director de turma ou eu recebo como D.T. e (...), analiso se é grave ou não; (...) converso sempre com o aluno; 1.143/ 145- Converso sempre com os alunos e depois consoante a gravidade, vejo se há atenuantes ou agravantes, (...) ou se consigo resolver tudo; 1.150/ 151- A minha primeira reacção é adverti-lo e depois só em ultimo caso é que eu ponho o aluno fora da sala da aula; 1. 164/ 165- Costumo fazer aquilo que digo “catequese” e costumo fazer com eles contratos pedagógicos; 1.165/ 166- Aquela sensibilização, aqueles acordos verbais, mas agora os contratos pedagógicos são escritos; 1.181/ 183- Criamos um espaço, o centro de recursos, onde os alunos vão dialogar sobre o comportamento que tiveram e vão reflectir com um professor, funcionário; 1.186/ 187- Faz as actividades propostas pelo professor ou reflecte sobre as suas atitudes e comportamentos; 1.187/ 188- Levar o aluno a reflectir que isso é bom; 1.198/ 199- É através da conversa da reflexão que os alunos alteram os seus comportamentos; 1.200/ 202- Eles não mudam as atitudes, se calhar temos de passar à acção, e a acção é aquilo que a lei</p>	<p>61</p>

		<p>permite, a Lei 30/2002, é fazer cumprir a lei, a advertência, ordem de saída da sala de aula, a suspensão preventiva pela presidente ou pelo C.T. Disciplinar;</p> <p>1.217/ 220- As tutórias, as conversas particulares, os contactos informais resolvem muita coisa (...) há coisas que se resolvem com um telefonema, um contacto informal, uma boa conversa;</p> <p>1.359/ 361- Eles reflectem naquele momento e (...) se arrependem, mas depois é mais forte do que eles e passado um dia ou dois voltam a fazer o mesmo.</p> <p>1.361/ 365- Deviam ir para o PIEF ou para uma escola fora daqui ou para um ensino profissionalizante, (...) é para estarem noutra escola;</p> <p>2.18 - Preciso estar sempre a referir que existe e que têm de ser cumpridas (regras)</p> <p>2.33- Eu tento sempre ouvir os alunos, ouço sempre os alunos;</p> <p>2.37/ 39- Dando aos alunos valor, valorizando aquilo que eles fazem, as pequenas coisas boas que eles possam fazer, aquilo que se chama auto – estima;</p> <p>2.39- “Tu até consegues, tu até és bom rapaz ou boa rapariga e vais conseguir!”</p> <p>2.40- Eu penso que através da conversa que se possa ter com os alunos;</p> <p>2.41- Conversa e atenção permanente, conhecendo-os bem e falar com eles abertamente;</p> <p>2.47/ 49- A conversa, para que eles possam perceber que do outro lado à uma pessoa, que está alguém que os compreende, que está ali para ajudar e não para recriminar constantemente.</p> <p>2.96/ 97- Os D.T. pedem ao aluno para fazer um depoimento da ocorrência, aluno ou alunos implicados;</p> <p>2.98/ 99- Quando é menos grave (indisciplina), às vezes uma conversa;</p> <p>3.90/ 92- Eles têm de fazer todas as semanas um relatório daquilo que eles fizeram (...) é uma reflexão do comportamento;</p> <p>3.97- É diálogo, diálogo, diálogo, diálogo com os meninos;</p> <p>3.98/ 99- Há alturas em que o diálogo tem de parar e tem que se avançar para medidas mais graves, nomeadamente as suspensões;</p> <p>3.115- Resolvo as coisas de outra maneira, um bocado a brincar (...);</p> <p>3.124- Diálogo, diálogo, diálogo;</p> <p>3.136/ 137- À custa de muita conversa sozinha com ela, com as amigas com aquelas que ela tinha mais confiança;</p> <p>3.167- 168- Falar, falar, falar; Falar, falar, falar, é sempre a minha postura, falar, falar, falar;</p> <p>3.173- Que esses meninos pudessem ser acompanhados (pela psicóloga);</p> <p>3.178/ 179- Quando o diálogo se esgota vamos tomar outras medidas e tem que ser as medidas que estão previstas pela Lei 30, que são as medidas punitivas;</p> <p>3.180/ 181- É o Gabinete de Gestão de Conflitos, que é importante porque eles vão lá reflectem;</p> <p>3.182/ 183- Ao fim de seis vezes no Gabinete de Gestão de Conflitos eles têm de passar lá uma manhã ou uma tarde de castigo;</p> <p>3.209- O encaminhamento para o PIEF;</p> <p>3.323- Menos grave (a situação de indisciplina) chamar imediatamente o aluno e falar com ele;</p>	
--	--	---	--

		<p>3.350/ 352- Se o miúdo à partida não tomou consciência, o que é grave, porque não, ninguém é punido assim sem motivo, portanto se não tomou consciência, cabe ao D.T. explicar exactamente os porquês até não persistirem dúvidas;</p> <p>3.387/ 388- Têm sido feitas reuniões às sete horas em que estão presentes os pais e os alunos;</p> <p>4.112- Leio a participação do professor, vou ouvir o aluno;</p> <p>4.157/ 158- Às vezes, a assembleia de turma ainda é pior do que pegar em dois ou três individualmente;</p> <p>4.123/ 124- Não podemos ser bons demais, não é ser autoritários, mas os meninos precisam de saber que há limites;</p> <p>4.126/ 127- Pôr um aluno fora, que não está a fazer rigorosamente nada a não ser perturbar, é salvar meia dúzia dos outros do que os ter todos ali que, no fundo, se acabam de prejudicar todos;</p> <p>4. 132/ 133- Faço por (...) os meus alunos falem directamente com o professor;</p> <p>4.133/ 134- Pela conversa, pelo diálogo que a gente consegue, de facto, expressar as nossas ideias correctamente, nos entendemos;</p> <p>4.145/ 146- Se eles souberem que as regras são estas e que as consequências são aquelas, é um sistema de prevenção;</p> <p>4.147- Falar com ele basicamente no sentido de ele perceber;</p> <p>4.147/ 149- Eles não percebem que o bem é para eles, eles acham que têm que cumprir regras para dar uma satisfação a terceiros;</p> <p>4.153- 155- Eles têm que perceber que as regras existem por alguma razão; têm que perceber o valor das regras;</p> <p>4.185/ 187/ 189- Há muitas coisas que não se pode falar aqui, aqueles assuntos tabu, como falar sobre os pais com estes miúdos (...) eles têm logo uma reacção;</p> <p>4.290- É pai e aluno e eu e conversamos os três;</p> <p>4.331/ 333- É importante que os miúdos saibam que o director de turma sabe (...), é bom que eles saibam que não andam perdidos aí e que são controlados;</p> <p>4.334/ 335- Faz falta o director de turma porque eles perdem logo a referência;</p> <p>4.353/ 354- Pouco grave normalmente não lhe dou muita importância, pois na aula de Formação Cívica vou falar com o menino;</p> <p>4.354/ 355- Se for muito grave, vou imediatamente ouvir menino, pedir para escrever e tentar perceber o que se passa;</p> <p>4.359/360- Se não for muito grave, não vou imediatamente ter com o aluno;</p>	
7. A Actuação do Conselho de Turma Disciplinar	7.1- Situações que propiciem o C.T.D.	<p>1.323/ 325- O primeiro que houve foi do miúdo que bateu no professor quando este tentava separá-lo de outro, (...) resolveu convocar um C.T.D;</p> <p>1.325/326- Não é fácil decidir-se o que pode ser grave e menos grave;</p> <p>2.100/ 101- Quando a situação é grave e portanto a pena a aplicar tem que ser através do C. Turma Disciplinar;</p>	7

		<p>3.324- Nas situações muito graves;</p> <p>4.364/ 365- Teria que ser uma situação muito grave de violência;</p> <p>4.365/ 367- Depende da gravidade das ocorrências ou então por acumulação, avisa uma vez, avisa duas vezes e o menino continua a perturbar a aula, mesmo que não seja nada muito grave começa a ser grave;</p> <p>4.379- Só para situações mesmo muito graves;</p>	
	7.2- A frequência	<p>2.101- Não acontece muitos;</p> <p>3.330- Já há muito tempo que não existem conselhos disciplinares;</p> <p>3.339/ 340- Não me lembro de ter havido C.D. aqui na escola, já há bastante tempo que não existem;</p> <p>4.361- Ainda não fizemos nenhum;</p> <p>4.362/362- Conselhos de Turma Disciplinares não há, nos últimos anos não tem havido;</p> <p>4.364/ 365- Houve um há uns anos atrás a pedir a transferência de um aluno que tinha mais do que os 5 dias;</p> <p>4.378- Os conselhos disciplinares desapareceram;</p>	7
	7.3- Funcionamento do C.T.D. e seus Intervenientes	<p>1.327/ 331- No C.T.D. quem preside é a Presidente do Conselho Directivo, ali o D.T. está como ouvinte, existe um relator que faz o relatório e o entrega à Presidente e depois vamos ver o que o miúdo fez, ouve-se as parte e decidiu-se isto, e o C.T. rectifica ou não a decisão ou contribui com agravantes ou atenuantes (...) decisão é colegial e é do C.T.;</p> <p>2.102/ 103- Professores do C.T., um representante do Conselho Executivo, o representante dos pais e o representante dos alunos;</p> <p>4.367/ 369- Vai se falar com a Comissão Executiva e desencadeia-se o processo ou então a Comissão Executiva actua porque recebe queixas por outras vias;</p> <p>4.373/ 374- É uma pessoa exterior à turma que organiza o processo disciplinar;</p>	4
	7.4- A Posição do Director de Turma	<p>1.330- O D.T. dá o seu contributo do que conhece do aluno;</p> <p>2.104/ 106- O D.T. expõe a posição do aluno ou dos alunos implicados e está na posse de toda a documentação, do que foi feito, das participações, dos registos, das conversas, do resumo das conversas que teve com os alunos, com os E.E.;</p> <p>3.332- Ele tem os dados todos na mão;</p> <p>3.332/ 334- É fazer o relatório com base de ocorrência, com base nos registos todos que tem e nos contactos que fez com o aluno e com o E.E.;</p> <p>4.372/ 373- O director de turma perdeu um bocado o seu papel;</p> <p>4.374/ 375- O director de turma acaba quase por ter o papel de secretariado, presidir e orientar em reunião;</p>	6

	7.5- A Posição do Representante dos Encarregados de Educação	<p>1.332- O R.E.E. é ouvido, é tida em conta a sua opinião;</p> <p>1.333/ 334- Os R.E.E. têm sempre vindo nos Conselhos de Turma disciplinar, eles sentem-se um bocado incomodados;</p> <p>1.335- Há pais que põem em causa do aluno ser da turma do filho;</p> <p>2.108- O R.E.E. tenta sempre ver o lado dos E.E. e dos alunos;</p> <p>2.108/ 109- Por vezes concordam com a posição da escola;</p> <p>3.335/ 336- O papel dos R.E.E. é mais um elemento do Conselho de Turma que tem toda liberdade para expressar a sua opinião;</p> <p>3.336/337 Por norma como os R.E.E. são as pessoas mais interessadas que existe no grupo;</p> <p>3.337- Por vezes é voluntariado à força;</p> <p>3.337/ 338- À partida são capazes de compreender o que estamos a dizer;</p>	9
8. A Pedagogia do Director de Turma na Formação Cívica face à Prevenção/ Intervenção de Situações de Indisciplina.	8.1- Importância da Formação Cívica	<p>1.137/ 138- A Formação Cívica não se dá sempre à segunda-feira das nove horas às nove horas e quarenta e cinco minutos, uma vez por semana;</p> <p>1.138/ 139- A Formação Cívica vai se dando, deve ser uma obra colectiva e não só do professor A, B ou C, mas sim de toda a gente;</p> <p>1.214- A formação cívica será um dos locais privilegiados para prevenir este tipo de ocorrências;</p> <p>1.215/ 217- A formação cívica não é dada só pelo D.T. à segunda-feira das nove horas às nove horas e quarenta e cinco minutos, (...) isto é um trabalho que é contínuo e que deve ser elaborado por todos os professores do Conselho de Turma;</p> <p>1.226/ 227- É um local privilegiado para se abordar estes conceitos de indisciplina e formação para a vida e para a cidadania;</p> <p>2.57/ 58- A Formação Cívica poderá ser eventualmente ser um espaço onde se pode dedicar este tipo de conversa, de diálogo;</p> <p>2.59/ 60- A Formação Cívica tem um plano de trabalho para cada ano, só pontualmente, só quando surge casos de indisciplina é que são abordados;</p> <p>2.64/ 66- A Formação Cívica é um espaço onde têm que aprender normas, regras, discuti-las, definir comportamento, atitudes que possam ter ou evitar;</p> <p>3.221/ 222- A formação foi destas áreas que eles criaram, áreas não disciplinares, a mais importante de todas;</p> <p>3.222/ 223- É um espaço que se os D.T. não aproveitarem apenas para tratar de problemas burocráticos, é um passo fundamental para se reflectir sobre uma série de coisas;</p> <p>3.237/ 238- A Formação Cívica é um espaço privilegiado para resolver estes problemas;</p> <p>4.31/ 32- A Formação Cívica nesta escola foi uma luta para que fosse para o director de turma, ainda há turmas que não coincide a formação cívica com o director de turma;</p> <p>4.198/ 199- É importante, mas não responde de imediato, a formação cívica não é para dar respostas imediatas;</p>	19

		<p>4.199/200- É uma coisa que continuamente vai ter frutos, mas não resolve de imediato os problemas de indisciplina;</p> <p>4.200/201- Se for dado pelo director de turma tem um papel com mais relevância na disciplina do que for dado por outro professor;</p> <p>4.203- O objectivo é ir formando;</p> <p>4.482/ 484- A Formação Cívica (...) veio colmatar um bocado uma insuficiência da família;</p> <p>4.485/ 487- A Formação Cívica passa muito pelo respeito pelos outros (...), é o respeitar os outros enquanto cidadãos, enquanto indivíduos;</p> <p>4.489/ 490- Dar uma Formação Cívica mais científica, no sentido de vamos ver quais são os direitos do consumidor;</p>	
	8.2- Relação Director de Turma/ Alunos na Formação Cívica	<p>1.229- O diálogo, a comunicação, uma relação de empatia, claro, uma relação de bem-estar;</p> <p>1.230/ 231- Precisamos de chegar aos miúdos, de estabelecer uma relação;</p> <p>2.63- Uma relação normal de professor/ aluno;</p> <p>2.65- Uma relação assim mais informal;</p> <p>3.238/ 239- Pedimos até sugestões e até são eles próprios que também nos dão sugestões;</p> <p>3.242- São aulas mais informais;</p> <p>3.242- Eles se sentem mais à vontade;</p> <p>3.243/ 244- Depende do clima que o D.T. possa criar, se criar um clima de grande empatia e proximidade com eles;</p> <p>3.250/ 251- Uma relação de grande abertura, não apenas em relação à indisciplina, mas em relação a qualquer outro assunto, desde as relações afectivas, desde sexualidade;</p> <p>3.255/ 256- São aulas onde se pode criar uma proximidade tão grande;</p> <p>3.262/ 263- É o espaço mais importante de facto para se criar um clima de grande proximidade e de grande à vontade com os alunos;</p> <p>4.85/ 86- A disciplina passa também muito por uma relação;</p> <p>4.88- Há empatia e há tempo para se criar uma relação e se diminui a indisciplina;</p> <p>4.113/ 114- Vou falando, vou conversando nas aulas de Formação Cívica, vou insistindo e vou tentando com que eles melhorem;</p> <p>4.234- A relação é mais empática, há mais liberdade, mas uma liberdade controlada;</p> <p>4.234/ 237- É uma aula mais participativa em que eles intervêm mais, que expõem;</p> <p>4.237/ 238- Trocar opiniões sobre o que eles sentem;</p>	17
	8.3- Desenvolvimento de Estratégias de Prevenção	<p>1.221/ 222- Pode-se falar de tudo, convivência, aprender a ser, a fazer e a estar;</p> <p>1.227/ 228- Falar sobre os Direitos Humanos, relacionamento interpessoal;</p> <p>1.232/ 233- Não precisamos de estar na sala de aula, podemos ir para a rua, fazer uma visita de estudo, ir ao centro, biblioteca;</p> <p>2.61- Jogos, relações interpessoais;</p>	20

		<p>3.225- 226- Relações interpessoais, eram uns com os outros e em relação aos professores;</p> <p>3.227/ 230- O chapéu das qualidades (...) foram sorteados os nomes e cada menino teve que fazer o bilhete de identidade do colega que lhe saiu com três qualidades desse colega com fotografia ao gosto deles, portanto realçar os aspectos positivos;</p> <p>3.230- Jogo de papéis em que eles fizeram uma peça de teatro;</p> <p>3.235/ 237- Múltiplas actividades, poemas, de textos (...) para depois fazer um debate, um teatro, e outro tipo de actividades lúdicas;</p> <p>3.240/ 241- Criar espaços de reflexão conjunta e actividades lúdicas, (...) criar actividades específicas para resolver esses problemas em conjunto;</p> <p>4.78/ 79- Uma aula bem preparada não impede a indisciplina, mas torna a ocorrência da indisciplina menos provável;</p> <p>4.103/ 104- Uma aula bem preparada é uma aula que previne a indisciplina;</p> <p>4.105/ 108- Numa aula bem preparada, eles próprios também se habituam a determinadas regras que no fundo é a disciplina, é cumprir as regras, é chegarmos a um acordo que há regras que têm de ser cumpridas;</p> <p>4.212- Cidadania;</p> <p>4.215/ 216- O que é uma autarquia, o Presidente da República, quais são os seus papéis, é um bocadinho de organização política;</p> <p>4.217- Atitudes de cidadão;</p> <p>4.219- O que é ser um cidadão em relação ao trânsito;</p> <p>4.219/ 220- O que é ser um cidadão quando se fala na defesa do consumidor;</p> <p>4.225- 227- Jogos de atitudes; jogo de papéis;</p> <p>4.238/ 239- O que poderiam mudar na escola, na cidade, no bairro, no país, para eles reflectirem um bocadinho;</p>	
	<p>8.4- O possível Envolvimento da Família na Formação Cívica</p>	<p>1.401- Trazermos aqui a família para abordar certos temas da Formação Cívica;</p> <p>1.402/ 403- Muitos problemas na Formação Cívica podem ser falado pelos E.E.;</p> <p>1.405/ 409- Trouxe uma mãe para assistir a uma aula de Formação Cívica e não sabe quanto bem que isso correu e o filho quando entrou na sala a mãe já lá estava (...) A partir desse dia o aluno aprendeu a chegar a horas à aula!</p> <p>1.409- Os testemunhos dos pais;</p> <p>3.386/ 387- Nunca houve a participação, ou seja, os pais não estiveram presentes nas aulas de formação cívica;</p> <p>3.390/ 391- Na formação cívica nem sequer está previsto porque é uma área curricular não disciplinar, é o professor com os seus alunos;</p> <p>3.391/ 395- É difícil por numa turma com 20 alunos mais 20 ou 30 ou 40 pais, é difícil em termos logísticos, (...) perde-se aquela intimidade, privacidade que deve de existir até porque depois podes estar ali a expor situações que podem ser mal entendidas, mal compreendidas, mal aceites pelos outros</p>	<p>13</p>

		<p>pais, portanto podem estar ali a expor crianças ou jovens que não podem ser expostos;</p> <p>3.397- Convidar pais a virem à escola falar sobre a sua experiência profissional;</p> <p>3.399/ 401- Fizeram ações na escola com os pais, em que eles vieram contar aos filhos nas aulas de formação cívica, a sua experiência na escola antes do 25 de Abril;</p> <p>4.482/ 483- A Formação Cívica é, eminentemente, familiar, é em casa que muitos destes conselhos deveriam ser mais explorados;</p> <p>4.484/ 485- Há assuntos que são sobretudo de família porque a própria família é uma mini sociedade e, portanto, há regras, há respeito;</p> <p>4.489/ 490- Estes direitos e estes deveres (...), a prevenção do tabaco, (...) também pode ser feita em casa;</p> <p>4.495- Há muita coisa que tem de ser tratada em casa;</p>	
9. A Relação entre Família/ Escola	9.1- O Papel da Família	<p>Aspectos Positivos:</p> <p>1.246- Os pais ajudam em casa;</p> <p>1.356/ 357- Se calhar os pais têm um controlo durante aqueles dois ou três dias;</p> <p>1.368/ 369- Os miúdos andam debaixo das rédeas durante um ou dois dias ou às vezes até horas;</p> <p>2.68- O papel da família é em casa;</p> <p>2.123/ 124- Eles deviam compreender mais, às vezes, a posição da escola;</p> <p>2.125- A família deve intervir em casa;</p> <p>2.130- O papel dos E.E. deve ser um papel preponderante em casa;</p> <p>3.353/ 354- Se os pais compreenderem o que o aluno fez;</p> <p>3.356- A família, cá está, compete à família ter o primeiro papel na educação dos seus filhos;</p> <p>4.301/302- A educação básica é tudo em casa e está tudo a passar para a escola;</p> <p>4.464- Os pais deveriam ensinar muito mais;</p> <p>Aspectos Negativos:</p> <p>1.170/ 171- Os pais também se deviam preocupar um bocadinho e os problemas que os pais, às vezes, se preocupam, não têm nada a haver;</p> <p>1.249/ 250- Há um desleixo, um desinteresse em relação ao acompanhamento da vida do aluno;</p> <p>1.279/ 281- Os pais não percebem que se não apoiarem os filhos e se não se interessarem pelo que eles fazem na escola, os miúdos também acabam por não se interessar;</p> <p>1.340/342- Não vejo os pais muito preocupados, eles dizem: “O que é que o professor quer, eu saí de manhã e só volto à noite, o que quer que faça!”</p> <p>1.342/ 343- Não se preocupam em alterar os hábitos, em modificar comportamentos;</p> <p>1.353/ 354- No final do ano é que os pais se preocupam;</p> <p>1.398/ 400- Os pais se preocupam com o crescimento dos filhos em lhes dar coisas, mas com o</p>	30

		<p>crescimento espiritual não se preocupam, de carinho, de estar com eles; 2.69/ 70- Há famílias que se metem demais na escola e em casa não cuidam daquilo que devem cuidar e depois transferem para a escola aquilo que eles não conseguem fazer; 2.130/ 132- Há coisas que nós (...) com as quais nós nos deparamos que percebemos que em casa nem sequer são tratadas, abordadas; 2.170/ 171- O papel dos educadores e formadores está na família em casa; 3.105/ 106- Não podem ter grande controlo sobre as crianças; 3.106/ 108- Não percebem que o investimento fundamental e importante que podem fazer perante os filhos é perderem uma hora, meia hora e estar com as crianças e ao fim de semana; 3.176/ 177- Nem todos os pais nem têm disponibilidade para os levar, nem discernimento para perceber quando é que é preciso actuar de outra maneira; 4.298/ 299- A família está a descurar aquilo que é educação e está a passar essa responsabilidade para a escola; 4.344/ 345- Existem pais extremamente violentos; 4.345- A maior parte dos pais são pais preocupados; 4.348/ 350- Há pais aqui que se sacrificam para coisas que não eram necessárias para o menino, ter o telemóvel para o menino, ter a televisão no quarto; 4.400/ 403- Há pais que também não ajudam, (...) há uma senhora que durante um ano me disse: “Se ele faz mais isso eu tiro-lhe o computador!” e nunca o tira, (...) ela diz: “tu vais ver, eu tiro-te o computador”, mas depois continua com o computador; 4.465/ 466- Muitos pais se estão a demitir do seu papel; 4.466/ 468- É muito mais fácil eu dar ao meu filho do que ter de o ouvir, do que ter uma birra porque não lhe dei, eles têm que ter birras, é natural, têm de ter frustrações em casa;</p>	
	<p>9.2- Relacionamento entre Família/ Escola</p>	<p>Aspectos Positivos:</p> <p>1.243- Temos pessoas que se interessam; 1.245/ 246- Há muito poucos pais que têm a visão da escola que deveriam ter, que a escola é para ajudar (...) e professor ajuda na escola; 1.288/ 289- A associação de pais (...) são muito dinâmicos até tenta fazer e tenta colaborar em tudo o que seja da escola, arranja prémios; 1.289/ 291- Empenhamento da associação de pais para trazer os pais à escola, mas (...) os pais não aparecem; 1.367- A família devia cooperar, colaborar na resolução dos problemas; 1.371/ 372- Muitos destes problemas seriam minimizados se a família colaborasse mais com a escola; 2.121- A família devia de aceitar aquilo que a escola decide;</p>	<p>53</p>

		<p>2.146/147- A família deve compreender, por vezes, a posição que os professores adoptam e mesmo as falhas que possam ter;</p> <p>3.264- É feito por pais com boa vontade, mas que também não têm um papel muito interventivo;</p> <p>3.265- Já houve de uma associação de pais mais dinâmica;</p> <p>3.357- A família deve colaborar com a escola;</p> <p>3.362- A família deveria participar mais;</p> <p>4.405/ 406- Devia de vir à escola, saber e informar;</p> <p>Aspectos Negativos:</p> <p>1.172/ 174- Estes pais acham que têm direitos, e só vêm para reclamar esses direitos, esquecem-se dos deveres, esquecem-se que se calhar por detrás de cada direito existe um dever e vice-versa;</p> <p>1.174/ 175- Muitas vezes eles entram aqui como uma violência, uma violência verbal, que não imagina! Eles vêm aqui pedir contas;</p> <p>1.179- A escola tem de prestar contas e são capazes de vir para aí arrumar o maior escândalo;</p> <p>1.243/ 244- Maior parte das famílias não vem à escola e quando vêm falar com a escola, já vêm com três pedras na mão a apontar;</p> <p>1.283- Já tentamos fazer festas;</p> <p>1.284/ 286- Na altura do europeu nós fizemos aqui uma sardinhada, montamos umas televisões, chamamos os pais para a festa final, (...) só apareceram meia dúzia de professores, de alunos e os pais da Associação de Pais e pouco mais, (...) um total de 30 pessoas;</p> <p>1.291/ 292- Se calhar têm aquela visão da escola de que são vão para pedir contas, não se deslocam para colaborar, para se empenharem nas actividades da escola;</p> <p>1.295/ 296- Os pais não se querem comprometer;</p> <p>1.297- Não se quiseram comprometer, fugiram com o “rabo à seringa”;</p> <p>1.299/ 300- Os pais não querem ser, não acham importante, considerem que só traz chatices e problema;</p> <p>1.386/ 387- A nível da escola houve a tentativa de convidar os pais para uma festa que não resultou;</p> <p>2.67/ 68- Não sou muito defensora da intervenção da família na escola;</p> <p>2.111/ 112- Escola quer penalizar e é penalizadora. Não culpabilizam a escola, é no sentido da falta de compreensão;</p> <p>2.113/ 114- Adoptam sempre uma atitude defensiva e compreensiva e acham que a escola não vai por essa via;</p> <p>2.125- A família não deve intervir;</p> <p>2.136- A família (...) tem uma desconfiança muito grande em relação à escola;</p> <p>2.137- Uma desconfiança muito grande em relação à autoridade dos professores;</p> <p>2.138/139- Há uma desconfiança total dos pais em relação à escola;</p>	
--	--	--	--

		<p>2.139- A escola perdeu a importância social que tinha;</p> <p>2.147/ 149- A família não vê o professor como uma pessoa que pode falhar, eles querem que o professor seja um ser perfeito, quando eles se calhar não são os pais perfeitos;</p> <p>2.152/ 154- Eles (...) delegam na escola a sua incapacidade de como pais e como educadores e o E.E. se anula desse papel e exige da escola aquilo que eles não conseguem fazer;</p> <p>2.163/ 164- Os pais na desculpabilização consideram que a escola é penalizadora, na desculpabilização dos filhos e tentam arranjar sempre um bode expiatório nos professores;</p> <p>2.169- Os pais acham que a escola tem que estar ao serviço da família;</p> <p>3.268- Os pais de facto não participam, não querem participar;</p> <p>3.272/ 273- Não me parece que haja um grande envolvimento das famílias na escola;</p> <p>3.284- Não acho que haja uma resposta adequada da parte das famílias;</p> <p>3.317/ 318- Há situações de pais que não entendem, que consideram que o aluno é “posto por ponta” por parte do professor A, B, C e D;</p> <p>3.377- Nem eles próprios valorizam a escola;</p> <p>4.16/ 17- Os pais não dão importância à escola;</p> <p>4.18/19- Os pais não querem nada a ver com a escola;</p> <p>4.47- Os pais não vêm à escola simplesmente;</p> <p>4.210- Em casa os pais não valorizam;</p> <p>4.249- É muito difícil ter os pais na escola;</p> <p>4.250/ 252- Há muitos pais que se advogam o direito de entrar na escola e de reclamar de qualquer forma e feito, nomeadamente com a Comissão Executiva ou porque não concordam com A e com B;</p> <p>4.261/ 262- Podiam-se envolver mais, nós não temos associação de pais, não conseguimos;</p> <p>4.263/ 264- Nem temos pais no conselho pedagógico, nem temos pais, um não pode, outro não quer;</p> <p>4.296/297- Há aqueles que não ligam nenhuma a isto;</p> <p>4.297/ 298- Aqueles que ainda não conseguiram estabelecer a relação escola/família;</p> <p>4.304- Temos alguns pais que não querem saber da escola para nada;</p> <p>4.307- Há pais que a gente não consegue trazer à escola, há alguns que até vêm;</p>	
	<p>9.3- Benefícios do envolvimento entre Família/Escola</p>	<p>1.278/ 279- Se os pais participassem mais na escola os miúdos sentiam-se mais motivados por aqui estarem;</p> <p>2.76- Os pais ficam a saber mais aquilo que os eles são como alunos;</p> <p>2.79- Os pais ficam a saber mais, qual a sua prestação na escola, as suas atitudes face à escola;</p> <p>3.287/ 288- Todos os benefícios, (...) se trabalhar todos no mesmo caminho, nós ajudamos estes meninos a crescerem em harmonia;</p> <p>3.290/ 292- Eles adquiram valores (...) deve ser feito com o intrusamente com as famílias (...) os resultados serão bastante melhores;</p> <p>4.285/ 289- Tive um aluno no 11º ano que me disse:”Ó! professora tem que chamar a minha mãe!” eu</p>	<p>8</p>

		disse: “ E porquê Nuno?”, e o aluno disse:” Porque foi sempre chamada quando me portei mal e nunca ninguém a chamou quando me portei bem, este ano, eu quero que a minha mãe vá à escola para ouvir dizer que me portei bem!”; 4.289- É muito importante os pais virem à escola; 4.289/ 290- Eles sentem a diferença se os pais vêm.	
	9.4- Factores que contribuem para o distanciamento entre a Família e a Escola	1.253- Eles não se interessam; 1.262- Não têm tempo; 1.272/ 273- Os pais dizem que os professores marcam a hora de atendimento na hora de trabalho; 1.281- Os pais que também não a valorizam; 1.282- Este desinteresse dos pais; 1.392/ 393- Os pais saem de casa de manhã e voltam à noite; 2.11- Falta de tempo dos Enc. de Educação; 2.80- O ambiente em que os pais vivem, as distâncias, os horários de trabalho; 2.81- O desinteresse; 2.154- A falta de tempo e a forma como as pessoas vivem hoje; 3.293- O alheamento das famílias; 3.295/ 296- As pessoas alegam falta de tempo; 3.296- Alguns por desinteresse não aparecem; 3.364/ 365- Por alegarem falta de tempo, alegando questões várias; 3.384- São problemas sociais complicados; 4.67/ 68- Pais que saem de manhã para trabalhar num trabalho e à tarde estão noutra; 4.293- Alguns não valorizam a escola, não lhes interessa o que se passa aqui; 4.295/ 296- Temos pessoas que não é fácil assumir que não sabem ler; 4.347- Pais que trabalham o dia todo;	19
10. A Gestão Relacional do Director de Turma face à Família na Prevenção/ Intervenção da Indisciplina na Escola	10.1- Interação do Director de Turma /Família em relação à indisciplina	1.168- Tudo isto é acordado com os pais; 1.211- 213- Sempre com a concordância dos pais; 1.250/ 252- Termine as minhas cartas para os pais (...): “Contamos com a sua presença porque a sua presença é importante e como você que o bem para o seu filho também nós na escola queremos!”; 1.311- Deve-se comunicar de facto a ocorrência ao E.E. e tentar resolver a situação; 1.372/ 373- Temos de continuar a insistir para essa colaboração; 2.90- Deve informar imediatamente, dizendo abertamente o que é que aconteceu; 2.94- Os pais são avisados imediatamente; 2.97- Comunica-se ao E.E; 3.97- Diálogo com a família; 3.130- Nessas situações mais complicadas tento sempre conhecer os pais; 3.130/ 132- Depende da postura dos pais perante os filhos, às vezes há coisas que não podem ser ditas,	31

		<p>que isso poderá gerar violência; 3.136/ 137- À custa de muita conversa (...) com a mãe; 3.312- O mais próxima possível, o mais próxima possível; 3.312/315- Fazer compreender ao E.E. que tem que (...) que a escola se preocupa com os seus filhos, não estamos aqui para castigar, estamos aqui para prevenir e quando não é possível, quando se esgotam todos os mecanismos de diálogo para punir; 3.315/ 316- Os pais têm que perceber isso, (...) gostamos dos alunos que temos, queremos ajudá-los a crescer; 3.316/ 317- Temos é que caminhar paralelamente; 3.318/ 319- Às vezes, é preciso uma paciência de todo o tamanho para explicar ao senhor ou à senhora que não é nada disso; 3.321- É difícil falar a mesma linguagem; 3.322/ 323- Quando a ocorrência é grave comunicar imediatamente (...) falar imediatamente com o E.E; 3.358/ 359- Podem comunicar ao Director de Turma; 3.368/ 369- Os nossos D.T. em concreto são pessoas muito preocupadas, muito esforçadas que falam com as famílias; 3.354- Se apoiarem e colaborarem com o D.T. nas suas decisões; 4.113- Informo o encarregado de educação; 4.117/ 119- Se eu conseguir que um pai entenda o que é que a escola quer, é muito mais fácil eu de um lado e os pais do outro caminhar no mesmo sentido; 4.279/ 281- A pessoa saber com que pais está a falar, tem de se aperceber mais ou menos pela conversa o que vai acontecer à criança; 4.281/ 284- É preferível não avisar tanto ou avisar de uma maneira mais suave do que mandar uma carta, se eu o convocar aqui e falar com ele, quando chegar ao pé da criança já esta mais arrefecido do que receber a carta em casa; 4.336/ 337- Se deve dialogar, que deve estar disponível para receber os encarregados de educação; 4.343- Uma maneira simpática de conseguir receber os pais; 4.344- Já houve pais que eu me recusei a receber sozinha; 4.354/ 355- Se for muito grave (...) comunicar ao encarregado de educação;</p>	
	<p>10.2- Frequência dos Contactos Família/ Director de Turma</p>	<p>1.175/ 176- Quando são convocados para vir sobre o seu filho não estão, não querem saber; 1.254/ 255- Os E.E. só vêm à escola quando são convocados pelo D.T., 1.255/ 256- Muito poucos vêm pela sua iniciativa própria, muito poucos, aliás quase ninguém veio este ano, ninguém mesmo, tirando aquela mãe que veio saber se o miúdo estava no quadro; 1.257- Convocados aqui nesta escola muitas vezes; 1.258/ 259- No primeiro período são convocados nas intercalares e no final do primeiro período e assim sucessivamente nos restantes períodos;</p>	<p>26</p>

		<p>1.261- São convocados quando é necessário;</p> <p>1.261/ 262- Há pais que nunca põem cá os pés que são daqueles alunos que mais precisam;</p> <p>1.266-(...) Muitos pais aparecem a essa hora, porque vão almoçar a casa;</p> <p>1.269/ 271- Eu aí tenho o cuidado de dizer que: “Caso não possa estar nessa hora, agradeço que através da caderneta do seu educando marque outro e outra hora que seja da sua conveniência para resolver o problema!”</p> <p>1.296- Houve reuniões onde compareceram dois ou três E.E.;</p> <p>1.302- Convocamos os pais em Outubro;</p> <p>1.369/ 370- Os pais, quando os chamamos cá escola, já não vêm porque se calhar já estão habituados;</p> <p>2.72/ 74- Quando são convocados vêm e de sua livre vontade não vêm assim muitos, mas até vêm, geralmente, todas as semanas há um ou dois E.E. ou convocados ou de livre vontade que vêm à escola.</p> <p>3.269/ 270- Há uma minoria, muito minoria que vem sem ser solicitado com alguma regularidade;</p> <p>3.270- Há mais pais que vêm só quando são convocados pelos D.T.;</p> <p>3.271- Há outros que pura e simplesmente não aparecem;</p> <p>3.272/ 273- São raras as situações em que de facto os E.E. vêm com alguma regularidade falar com o D.T.;</p> <p>3.274/ 276- Vêm quando são solicitados (...) vêm às reuniões, mas (...) nem todos aparecem, mas ainda é o momento em que vêm mais pais à escola;</p> <p>3.274/ 275- Na minha direcção de turma, quatro alunos, na última reunião tive um pai;</p> <p>3.296/ 297- Às vezes aparecem mais no final do ano quando vêem que a situação está tremida;</p> <p>3.371/ 372- São muitas vezes os D.T. que andam sistematicamente atrás dos E.E.;</p> <p>3.382/ 384- Nem dizendo “olhe se não vêm, falamos com a Comissão Protecção de Crianças e Jovens”, mesmo muitas vezes contactando com a assistente social do bairro W, mesmo assim não vêm;</p> <p>4.265/ 266- Mandei as faltas e a mãe queria falar comigo telefonou-me ontem: “Ai! Eu queria falar consigo!” e veio aqui à escola;</p> <p>4.276- A maior parte deles recebeu os papéis e nem dizem, nem vêm;</p> <p>4.268/ 269- Por norma não temos encarregados de educação que venham regularmente à escola saber qualquer coisa;</p> <p>4.269- Eles vêm se forem contactados e, às vezes, muito contactados;</p> <p>4.271/ 272- Há pais que não vêm, nem telefonam, nem escrevem, nem com aviso de recepção, nem com aviso na caderneta, não vêm;</p>	
	10.3- Meios de Contacto	<p>1.267- Recebem uma convocatória;</p> <p>1.268- D.T. poderá chamar por telefone, por carta, caderneta;</p> <p>1.350/ 351- Devo ser dos D.T. que mais cartas mando para casa por faltas disciplinares, faltas de atraso, para convocar ou por faltas de material;</p> <p>2.72- Telefonam ou vindo directamente, ou através da caderneta do aluno;</p>	13

	<p>3.276/ 277- Temos canais diversificadíssimos de comunicação; 3.279- Pelo telefone, alguns D.T. como eu que dão o número de telemóvel (...) que me mandam mensagem, (...) mandam-me um toque; 3.283- A caderneta; 4.267- Comunicam pela caderneta; 4.270/ 271- Planos de recuperação que têm que ser assinados e muitas vezes nós pedimos há escola segura para ir a casa para eles assinarem; 4.341/ 343- Digo aos pais é para me telefonarem para a escola na hora de atendimento quando não podem vir e combinar porque é mais fácil do que pela caderneta 4.409/ 410- Mandamos cartas com aviso de recepção que são devolvidas porque ninguém as vai buscar, fartamo-nos de telefonar; 4.410/ 412- Os alunos ou os encarregados de educação dão o telefone errado, dão fixos que depois desligam, números de telemóveis que entretanto mudaram; 4.417/ 418- Mando um recado em Novembro e em Dezembro o pai ainda não viu o recado;</p>	
10.4- Motivos de Convocação dos Encarregados de Educação à Escola	<p>1.260/ 261- Há aquelas situações decorrentes de maus comportamentos; 1.274- As faltas de comportamento; 1.274/ 275- Por coisas boas raramente são chamados; 1.275/ 276- São aqueles comportamentos desviantes, aquelas situações mal resolvidas; 1.300- Para terem conhecimento do P.C.T; 1.302/ 305- Os pais têm conhecimento do Plano Anual de Actividades, de todas as actividades e também do Projecto Curricular de Turma, das estratégias que foram definidas, as prioridades estabelecidas, das metodologias a privilegiar; 2.75- Problemas de indisciplina ou problemas de aproveitamento; 3.286- As faltas e os problemas disciplinares; 4.274/ 275- Reuniões que fazemos de pais todos os períodos, quando há participações disciplinares, quando há muitas faltas;</p>	9
10.5- Reacções dos alunos face à comunicação ao Encarregado de Educação	<p>1.344- “Quando é que o professor manda a carta?”; 1.346- Outros reagem: “Oh! A minha mãe já sabe”; 1.346/ 348- “Os professores já me puseram de ponta, portanto eu faço aqui tudo o que eu quero e que me apetece, já sei que não vou passar de ano!”; 1.348/349- Outros reagem:”Há! À minha mãe? Não diga à minha mãe!” (...) há alguns que têm receio; 2.115- Muito receio das consequências; 2.116- Eles reagem sempre com um certo receio das consequências; 3.348- Aceitam porque reconhecem; 3.349- Não reconhecendo;</p>	13

		<p>4.386/ 387- “Ah! A minha mãe já sabe, a minha mãe já disse que vinha aí à escola falar com a professora que não foi nada disso”;</p> <p>4.387/ 388- “Pensa que a minha mãe vai à escola, a minha mãe está trabalhando, não tem tempo para vir aqui saber dessas coisas, pode mandar o que quiser”.</p> <p>4.389- Não ficam com medo;</p> <p>4.389/ 390- Esses que ficam com medo, normalmente não fazem asneiras;</p> <p>4.390/ 393- Uns que ficaram com medo quando se pôs a hipótese de uma falta colectiva porque se fecharam dentro da sala e não deixaram a aula funcionar e um deles era uma menina que já foi espancada pela mãe, essa tem medo, mas esses normalmente não fazem nada de grave;</p>	
	<p>10.6- Reacção do Encarregado de Educação ao ser informado da ocorrência de situações de Indisciplina</p>	<p>1.118/ 119- Os pais dizem que nós fazemos perseguição aos filhos;</p> <p>1.168/ 169- Há muitos pais que dizem: “eu já não tenho mão no meu filho!”;</p> <p>1.171/ 172- Muitas vezes sucede os próprios pais desculparem as faltas dos filhos;</p> <p>1.312/ 313- Os pais dizem que não sabem o que hão-de fazer para que os filhos mudem de atitude;</p> <p>1.337/ 338- Eles reagem com surpresa, “ah! O meu filho, o meu filho fez isto, mas ele na primária não era assim!”;</p> <p>1.338- Diz que eu estou a perseguir o filho;</p> <p>1.338/ 339- Uns dizem: “ah! Sim senhor eu vou ver dele, eu vou conversar com ele”;</p> <p>1.339/ 340- Outros dizem que não sabem o que hão-de fazer com dele;</p> <p>2.91/ 92- Os pais ficam um bocado surpreendidos porque não estão à espera, nunca se espera que os filhos hajam com determinados comportamentos;</p> <p>2.94/ 95- Nunca se espera que isso aconteça;</p> <p>2.110- Sempre com alguma surpresa, nunca estão à espera, ficam sempre assim surpreendidos;</p> <p>2.151/ 152- Eles (...) dizem: “o que é que eu posso fazer?”, eles não sabem o que podem fazer;</p> <p>2.157/ 158- Os pais (...) dizem: “ah! Mas ele em casa não é assim!”;</p> <p>2.159/ 161- Comportamentos que os pais (...) não conseguem perceber que os filhos tenham dentro de uma sala de aula porque não os vêem a fazer isso em casa;</p> <p>3.55- Não é raros os pais dizerem que não sabem o que fazer com o filho;</p> <p>3.79- “Eu não sei o que posso fazer mais!”;</p> <p>3.342/ 343- Há aqueles que quando chegarem a casa vão dar uma tarefa na criança;</p> <p>3.343- Há aqueles que dizem: “não sei o que hei-de fazer!”;</p> <p>3.343/ 345- Há aqueles que pensam um pouco como nós, que é assim vamos ver o que se passa, vamos perguntar os porquês, vamos tentar resolver a situação em conjunto;</p> <p>3.346/ 347- Há aqueles que dizem a culpa é da escola, a culpa é de não sei o quê, querem entrar a matar;</p> <p>4.115- Há os pais que são acessíveis;</p> <p>4.115/ 116- Há outros que se a gente mandar para casa que o menino fez ou deixou de fazer, não se</p>	<p>30</p>

		<p>interessam rigorosamente nada;</p> <p>4.117- Há pais que são demasiado permissíveis;</p> <p>4.346- Pais que não sabem o que fazer aos filhos;</p> <p>4.380- Ele em casa é exactamente a mesma coisa;</p> <p>4.380/ 381- Já não sei o que lhe faço;</p> <p>4.381- Não pode ser, é levado pelos outros;</p> <p>4.381/ 382- Há pais que acham que a culpa é dos alunos;</p> <p>4.382- Há pais que acham que a escola é muito exigente;</p> <p>4.383/ 384- Eu dizia à mãe que ele tinha que estar sentado nas aulas e a mãe perguntava se eu queria que a escola fosse uma prisão;</p>	
	10.7- Resultado das comunicações ao Encarregado de Educação	<p>1.356/ 358- Não, não, (...) pode diminuir durante uns dias, mas depois daquilo estar esquecido, (...) depois volta tudo ao mesmo, tudo ao normal e depois volta novamente ao ciclo vicioso;</p> <p>1.361- É mais forte do que eles e passado um dia ou dois voltam a fazer o mesmo;</p> <p>2.118/ 119- Existem alunos que acabam por tomar consciência do que fizeram depois dos pais serem avisados;</p> <p>2.119/ 120- Há outros que pouco ou nada influencia após essa comunicação;</p> <p>3.353/ 355- Penso que a maior parte das vezes sim, que ajuda a diminuir, (...) pelo menos durante uns tempos.</p> <p>4.398- Altera, aqueles pais que vêm à escola e que se preocupam, altera nem que seja pontualmente;</p> <p>4.399- Aqueles pais que não vêm à escola, (...) não altera;</p> <p>4.399/ 400- Se os pais vêm e se os pais querem, ajuda;</p>	8
	10.8- Estratégias utilizadas pelo Director de Turma para aproximar a Família à Escola	<p>1.378/ 379- Através de contactos, entrevistas, telefonemas;</p> <p>1.385/ 386- Há aqueles trâmites normais: conversa, convocatória, diálogo;</p> <p>3.363/ 364- As reuniões que se têm com os pais no primeiro e segundo períodos são fundamentais para cativar as famílias, para as motivar a vir à escola;</p>	3
	10.9- Medidas de Cooperação entre o Director de Turma/ Família	<p>1.391/ 392- É a tal verificação semanal, se o miúdo tem o caderno diário organizado, se trouxe material, se em casa estuda;</p> <p>1.393/ 394- Dizer aos pais para promover semanalmente um contacto com o D.T. no sentido de saber a evolução do aluno;</p> <p>3.377/ 378- Não há escola para pais;</p> <p>3.378/ 380- Fazer algumas acções de formação (...) Através da psicóloga, da associação de pais chamar as famílias, debater alguns problemas sobre a adolescência, com a pré – adolescência;</p>	12

		<p>4.156- Com os pais fazendo assembleias de turma;</p> <p>4.405/ 406- Tentar-se uma estratégia concertada da escola com os pais;</p> <p>4.416- É a conversa, não há estratégias que a gente consiga articular a não ser o conversar;</p> <p>4.417- Eles regularmente consultem as cadernetas;</p> <p>4.420- Tentar ir ver regularmente os recados na caderneta;</p> <p>4.420/ 421- Acompanhar mais os miúdos em casa;</p> <p>4.421- Ver os sumários para assim poderem controlar (...) as faltas;</p> <p>4.422- Saber o horário do menino, saber as horas de entrada e de saída;</p>	
--	--	---	--

Anexo V

Análise de Conteúdo – Quantitativa

Anexo IV

ANÁLISE QUANTITATIVA – ENTREVISTAS SEMIDIRECTIVAS

CATEGORIAS	Freq.	%	SUBCATEGORIAS	Freq.	%
1. Caracterização da Escola	56	8,13	1.1- Meio Socioeconómico e Cultural	17	30,36
			1.2- Indisciplina	18	32,14
			1.3- Recursos Materiais	8	14,29
			1.4 Recursos Humanos	13	23,21
			TOTAL	56	100
2. Atitudes de Prevenção/Intervenção da Indisciplina a nível de Escola	11	1,6	2.1- Regulamento Interno	4	36,36
			2.2- Estratégias de Prevenção	7	63,64
			TOTAL	11	100
3. O Papel do Professor no Cargo de Director de Turma	32	4,64	3.1- A nível de Funções/ Tarefas Administrativas	7	21,88
			3.2- Na Gestão Relacional com os Professores do Conselho de Turma, os Alunos e a Família	25	78,13
			TOTAL	32	100
4. O Director de Turma e o Projecto Curricular de Turma	32	4,64	4.1- A Caracterização da turma em termos de indisciplina	7	21,88
			4.2- Intervenção dos Elementos do Conselho de Turma	16	50,00
			4.3-Possíveis Medidas de Prevenção/ Intervenção	9	28,13
			TOTAL	32	100
5. As Dificuldades sentidas pelo Director de Turma	16	2,32	5.1- Na Comunicação com os Encarregados de Educação	8	50,00
			5.2- Em Gerir as Atitudes de Indisciplina da Turma	6	37,50
			5.3- Em Gerir o Conselho de Turma	1	6,25
			5.4- Nas funções/ tarefas burocráticas	1	6,25
			TOTAL	16	100
6. A Dinâmica do Director de Turma na Gestão do Clima Disciplinar/ Indisciplinar	185	26,85	6.1- O Conceito de Indisciplina	19	10,27
			6.2- Manifestações de Indisciplina	40	21,62
			6.3- Causas de indisciplina	55	29,73
			6.4- Tomada de Conhecimento da Ocorrência e seus Intervenientes	10	5,41
			6.5- A Acção do Director de Turma no desenvolvimento de Estratégias de Prevenção/ Intervenção (Alunos)	61	32,97
			TOTAL	185	100
7. A Actuação do Conselho de Turma Disciplinar	33	4,79	7.1- Situações que propiciem o C.T.D.	7	21,21
			7.2- A frequência	7	21,21
			7.3- Funcionamento do C.T.D. e seus Intervenientes	4	12,12
			7.4- A Posição do Director de Turma	6	18,18
			7.5- A Posição do Representante dos Encarregados de Educação	9	27,27
			TOTAL	33	100

8. A Pedagogia do Director de Turma na Formação Cívica face à Prevenção/ Intervenção de Atitudes de Indisciplina.	69	10,01	8.1- Importância da Formação Cívica	19	27,54
			8.2- Relação Director de Turma/ Alunos na Formação Cívica	17	24,64
			8.3- Desenvolvimento de Estratégias de Prevenção/ Intervenção	20	28,99
			8.4- O possível Envolvimento da Família na Formação Cívica	13	18,84
			TOTAL	69	100
9. A Relação entre Família/ Escola	110	15,97	9.1- O Papel da Família	30	27,27
			9.2- Relacionamento entre Família/ Escola	53	48,18
			9.3- Benefícios do envolvimento da Família na Escola	8	7,27
			9.4- Factores que contribuem para o distanciamento entre a Família e a Escola	19	17,27
			TOTAL	110	100
10. A Gestão Relacional do Director de Turma face à Família na Prevenção/ Intervenção da Indisciplina na Escola	145	21,04	10.1- Interação entre Director de Turma/ Família em relação à Indisciplina	31	21,38
			10.2- Frequência dos Contactos entre Família/ Director de Turma	26	17,93
			10.3- Meios de Contacto	13	8,97
			10.4- Motivos de Convocação dos Encarregados de Educação à Escola	9	6,21
			10.5- Reacções dos alunos face à comunicação ao Encarregado de Educação	13	8,97
			10.6- Reacção do Encarregado de Educação ao ser informado da ocorrência de situações de Indisciplina	30	20,69
			10.7- Resultado das comunicações ao Encarregado de Educação	8	5,52
			10.8- Estratégias utilizadas pelo Director de Turma para aproximar a Família à Escola	3	2,07
			10.9- Medidas de Cooperação entre Director de Turma/ Família	12	8,28
			TOTAL	688	100

Anexo VI

Pré - questionário

PRÉ- QUESTIONÁRIO AOS DIRECTORES DE TURMA

Estimado(a) Colega,

No âmbito de um estudo destinado a uma dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, cujo o objectivo é analisar **“As Dinâmicas do Director de Turma na Promoção do Envolvimento da Família de forma a ser um contributo para a diminuição da Indisciplina na Escola”**, venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento deste inquérito por questionário, encontrando-se ainda numa fase de pré – teste.

O pré – teste permite averiguar se o questionário é passível de ser aplicado, bem como se responde efectivamente ao objectivo que nos propomos estudar.

Neste sentido, o pré - teste servirá para a testagem de aspectos como: se todas as questões são compreendidas e da mesma forma por todos; se existem questões difíceis de ser respondidas; se a lista de respostas a cada questão fechada cobre todas as respostas possíveis/ mais pertinentes; se falta explorar algum aspecto essencial para o estudo; se existem questões inúteis; e finalmente, se o questionário no seu todo se revela interessante e pertinente.

Assim solicito-lhe que preencha o questionário, tendo presente que poderá fazer anotações, correcções ou até mesmo sugestões que no seu entender poderão melhorar a versão definitiva do mesmo.

O questionário é anónimo e as suas respostas confidenciais, agradecendo que as suas questões sejam respondidas com a máxima sinceridade.

Desde já agradeço a sua atenção e colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Lisboa, 26 de Abril de 2006

QUESTIONÁRIO - DIRECTORES DE TURMA

Estimado(a) Colega,

O presente questionário faz parte de um estudo de investigação sobre **“As Dinâmicas do Director de Turma na Promoção do Envolvimento da Família de forma a ser um contributo para a diminuição da Indisciplina na Escola”**, e cujo objectivo é recolher dados acerca das **perspectivas dos Directores de Turma dos 2º/ 3º ciclos face ao envolvimento parental. Pretende-se também averiguar as estratégias utilizadas para promover esse mesmo envolvimento, no sentido de contribuírem para a diminuição da indisciplina na escola.** Este estudo integra-se no âmbito da realização da dissertação do Mestrado de Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta. O questionário é anónimo e as suas respostas confidenciais, agradecendo que as suas questões sejam respondidas com a máxima sinceridade.

Os mais sinceros agradecimentos pela colaboração.

Assinale com um X a sua resposta.

1. Sexo

1.1- Masculino

1.2- Feminino

2. Idade

2.1- 20- 29 anos

2.3- 40- 49 anos

2.2- 30- 39 anos

2.4- > 50 anos

3. Habilitação Académica

3.1- Bacharelato

3.4- Doutoramento

3.2- Licenciatura

3.5- Outra

3.3- Mestrado

4. Situação Profissional

4.1- Efectivo – Q.E.

4.4- Contratado

4.2- Efectivo – Q.Z.P.

4.5- Outra

4.3- Provisório

5. Profissionalização

5.1- Profissionalizado

5.2- Não Profissionalizado

6. Tempo de Serviço

6.1- 0- 4 anos

6.4- 15- 19 anos

6.2- 5- 9 anos

6.5- 20- 24 anos

6.3- 10- 14 anos

6.6- > 25 anos

7. Anos de Experiência como Director de Turma:

7.1- 1- 2 anos

7.3- 6- 10 anos

7.2- 3- 5 anos

7.4- > 10 anos

8. Indique o ciclo em que é Director de Turma.

8.1- 2º Ciclo

8.2- 3º Ciclo

9. Indique se frequentou Acções de Formação Específica sobre a temática do cargo de Director de Turma. (Assinale com um X a sua resposta)

9.1- Sim

9.2- Não

10. Indique as temáticas que considera mais relevantes para desenvolver os seus conhecimentos a nível do cargo de Director de Turma. (Assinale com um X as 3 respostas mais importantes)

- 10.1- Educação para a Cidadania
- 10.2- Disciplina/ Indisciplina
- 10.3- Relações interpessoais
- 10.4- Dinâmica de grupos
- 10.5- Estratégias de envolvimento da família
- 10.6- Liderança
- 10.7- Insucesso/ Sucesso escolar
- 10.8- Psicologia Educacional
- 10.9- Sociologia da Educação
- 10.10- Outra. Qual? _____

11. Enquanto Director de Turma, indique quais as funções que considera mais importantes. (Assinale com um X apenas 3 respostas mais importantes)

- 11.1- Relacionamento com os Alunos
- 11.2- Liderança do Conselho de Turma
- 11.3- Relacionamento com os Professores do Conselho de Turma
- 11.4- Funções/ tarefas administrativas (registo de faltas, justificações, ...)
- 11.5- Relacionamento com os Encarregados de Educação
- 11.6- Dinamização de projectos (Projecto Curricular de Turma, ...)
- 11.7- Articulação de actividades da turma com os E. de Educação promovendo a sua participação
- 11.8- Coordenação do processo de avaliação dos alunos
- 11.9- Mediação dos conflitos e resolução de questões de natureza disciplinar
- 11.10- Outra. Qual? _____

12. No seu desempenho como Director de Turma sente mais dificuldades a nível da(s) ... (Assinale com um X apenas 3 respostas mais importantes)

- 12.1- Relacionamento com os Alunos
- 12.2- Liderança do Conselho de Turma
- 12.3- Relacionamento com os Professores do Conselho de Turma
- 12.4- Funções/ tarefas administrativas (registo de faltas, justificações, ...)
- 12.5- Relacionamento com os Encarregados de Educação
- 12.6- Dinamização de projectos (Projecto Curricular de Turma, ...)
- 12.7- Articulação de actividades da turma com os E. de Educação promovendo a sua participação
- 12.8- Coordenação do processo de avaliação dos alunos
- 12.9- Mediação dos conflitos e resolução de questões de natureza disciplinar
- 12.10- Outra. Qual? _____

13. Na sua opinião, enquanto Director de turma, considera que a maioria dos Encarregados de Educação ... (Assinale com um X a sua resposta)

- 13.1- Comparecem com frequência por iniciativa própria
- 13.2- Raramente comparecem na escola por iniciativa própria
- 13.3- Comparecem quando são convocados (individualmente/reuniões)
- 13.4- Não comparecem mesmo que sejam convocados (individualmente/reuniões)
- 13.5- Outra. Qual? _____

14. Normalmente, os contactos com os Encarregados de Educação são através do(a)... (Assinale com um X a sua resposta)

- | | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 14.1- Caderneta | <input type="checkbox"/> | 14.2- Telefone | <input type="checkbox"/> |
| 14.3- Carta registada | <input type="checkbox"/> | 14.4- Caderno diário | <input type="checkbox"/> |
| 14.5- Telemóvel | <input type="checkbox"/> | 14.6- E-Mail (Internet) | <input type="checkbox"/> |
| 14.7- Pessoalmente | <input type="checkbox"/> | 14.8- Outro. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

15. Na sua opinião como Director de Turma, quais são os motivos que normalmente fazem com que os Encarregados de Educação compareçam na escola? (Assinale com um X apenas 3 respostas)

- | | |
|---|--------------------------|
| 15.1- Eventos festivos na escola | <input type="checkbox"/> |
| 15.2- Participação em actividades/ projectos escolares | <input type="checkbox"/> |
| 15.3- Informações sobre o aproveitamento/ comportamento | <input type="checkbox"/> |
| 15.4- Quando o aluno tem problemas de aproveitamento | <input type="checkbox"/> |
| 15.5- Quando o aluno tem problemas disciplinares | <input type="checkbox"/> |
| 15.6- Faltas injustificadas | <input type="checkbox"/> |
| 15.7- Reuniões ordinárias entre E. Educação e Director de Turma | <input type="checkbox"/> |
| 15.8- Outra. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

16. Que factores podem condicionar um maior envolvimento da família na escola? (Assinale com um X apenas 3 respostas mais importantes)

- | | |
|---|--------------------------|
| 16.1- A falta de tempo devido ao horário de trabalho | <input type="checkbox"/> |
| 16.2- O desinteresse no percurso escolar do seu educando | <input type="checkbox"/> |
| 16.3- A falta de valorização da escola | <input type="checkbox"/> |
| 16.4- O constrangimento perante as informações prestadas | <input type="checkbox"/> |
| 16.5- A dificuldade em dialogar com o Director de Turma | <input type="checkbox"/> |
| 16.6- A dificuldade na compreensão das informações prestadas pelo Director de Turma | <input type="checkbox"/> |
| 16.7- A falta de tradição participativa dos E. de Educação | <input type="checkbox"/> |
| 16.8- A falta de iniciativa da escola para o maior envolvimento do E. de Educação | <input type="checkbox"/> |
| 16.9- Problemas a nível pessoal/ familiar | <input type="checkbox"/> |
| 16.10- Outro. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

17. A questão seguinte destina-se a averiguar a sua opinião sobre a temática proposta. Assim para responder deverá assinalar com um X a posição da escala de 1 a 5, em relação a cada uma das questões. (1-Discordo totalmente; 2- Discordo parcialmente; 3- Sem opinião; 4- Concordo parcialmente; 5- Concordo totalmente)

	DT	DP	SO	CP	CT
17.1- A maioria dos E. de Educação não revela interesse em relação à vida escolar dos seus educandos.	1	2	3	4	5
17.2- O Director de Turma deve desenvolver estratégias para promover o envolvimento da Família na escola.	1	2	3	4	5
17.3- O envolvimento da Família na escola pode ajudar a reduzir situações de indisciplina.	1	2	3	4	5
17.4- A Formação Cívica é um espaço privilegiado para resolver situações de indisciplina.	1	2	3	4	5
17.5- O Conselho de Turma Disciplinar só deve de actuar em situações de extrema gravidade.	1	2	3	4	5
17.6- Com a aplicação da Lei nº30/ 2002, praticamente cessou a realização dos Conselhos de Turma Disciplinares.	1	2	3	4	5
17.7- A família deve ter uma participação mais interventiva na área não disciplinar - Formação Cívica.	1	2	3	4	5
17.8- A escola e a família têm dificuldades de relacionamento.	1	2	3	4	5
17.9- Os E. de Educação estão sempre predispostos a envolverem-se nas actividades/ reuniões propostas pela escola.	1	2	3	4	5

21. Normalmente, toma conhecimento da ocorrência de ordem disciplinar através de uma ... (Assinale com um X a sua resposta)

- 21.1- Participação escrita 21.2- Participação oral

22. Enquanto, Director de Turma, que tipo de manifestações mais frequentes aparecem nas participações disciplinares que recebe? (Assinale apenas 3 respostas mais importantes)

- | | | | |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| 22.1- Estar distraído | <input type="checkbox"/> | 22.10- Conversar com o colega | <input type="checkbox"/> |
| 22.2- Fazer barulho | <input type="checkbox"/> | 22.11- Usar o telemóvel | <input type="checkbox"/> |
| 22.3- Comer na sala de aula | <input type="checkbox"/> | 22.12- Danificar o material | <input type="checkbox"/> |
| 22.4- Interromper o professor | <input type="checkbox"/> | 22.13- Não participar nas tarefas da aula | <input type="checkbox"/> |
| 22.5- Recusar-se em obedecer às instruções | <input type="checkbox"/> | 22.14- Circular pela sala de aula | <input type="checkbox"/> |
| 22.6- Sair da sala de aula sem autorização | <input type="checkbox"/> | 22.15- Ameaçar o colega | <input type="checkbox"/> |
| 22.7- Ameaçar o professor | <input type="checkbox"/> | 22.16- Agredir verbalmente o colega | <input type="checkbox"/> |
| 22.8- Agredir verbalmente o professor | <input type="checkbox"/> | 22.17- Agredir fisicamente o colega | <input type="checkbox"/> |
| 22.9- Agredir fisicamente o professor | <input type="checkbox"/> | 22.18- Outra. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

23. Na sua opinião, as causas que podem propiciar às manifestações de indisciplina são...

a) A nível do Aluno: (Assinale com um X apenas 3 respostas)

- 23.1- Insucesso escolar
- 23.2- Ausência de um projecto de vida
- 23.3- Idade avançada
- 23.4- Necessidade de auto afirmação
- 23.5- Influência dos colegas
- 23.6- Falta de respeito pelos professores
- 23.7- Desinteresse pelas aulas
- 23.8- Perturbações psicológicas
- 23.9- Hiperactividade
- 23.10- Outra. Qual? _____

b) A nível da Família: (Assinale com um X apenas 3 respostas)

- 23.11- Problemas familiares (famílias disfuncionais,...)
- 23.12- Excesso de protecção
- 23.13- Falta de atenção e responsabilização por parte dos E. de Educação
- 23.14- Falta de diálogo entre os E. de Educação e os seus Educandos
- 23.15- Falta de participação dos E. de Educação na vida escolar
- 23.16- Insuficiente preparação para lidar com este tipo de situações
- 23.17- Outra. Qual? _____

c) A nível da Escola: (Assinale com um X apenas 3 respostas)

- 23.18- Falta de resposta adequada da escola
- 23.19- Falta de respeito dos Professores pelos Alunos
- 23.20- Falta de preparação pedagógica dos Professores
- 23.21- Falta de diálogo entre os Professores e os E. de Educação
- 23.22- Falta de firmeza dos Professores
- 23.23- Más condições de trabalho
- 23.24- Falta de um Psicólogo
- 23.25- Falta de Auxiliares de Educação
- 23.26- Outra. Qual? _____

24. Normalmente ao receber uma participação de ocorrência de um problema de ordem disciplinar na turma, o Director de Turma deve, em primeiro lugar, ... (Assinale com um X a sua resposta)

- 24.1- Convocar o aluno para falar com ele sobre a situação
- 24.2- Convocar o Encarregado de Educação
- 24.3- Dialogar com o Professor com o qual ocorreu a situação
- 24.4- Dirigir-se ao Conselho Executivo
- 24.5- Resolver o problema na aula de Formação Cívica
- 24.6- Outra. Qual? _____

25. Enquanto Director de Turma, as suas estratégias de acção perante situações de indisciplina são... (Assinale com um X apenas 3 respostas mais importantes)

- 25.1- Criar uma relação mais próxima e de empatia com o aluno
- 25.2- Dialogar de forma a sensibilizá-lo para os problemas
- 25.3- Evidenciar o lado bom do aluno
- 25.4- Procurar controlar o aluno
- 25.5- Procurar sensibilizar o aluno para alterar o seu comportamento.
- 25.6- Propor ao aluno a descrição da situação de indisciplina por escrito
- 25.7- Propor que o aluno faça uma reflexão escrita sobre a sua atitude
- 25.8- Fazer acordos escritos com o aluno
- 25.9- Propor que o aluno seja suspenso
- 25.10- Propor ao aluno que realize actividades de integração/ extracurriculares
- 25.11- Outra. Qual? _____

26. Enquanto Director de Turma, que estratégias utiliza para prevenir situações de Indisciplina na área não disciplinar Formação Cívica?

a) Relativamente ao Aluno: (Assinale com um X apenas 3 respostas)

- 26.1- Promover o auto conceito e a auto - estima dos alunos
- 26.2- Dialogar de forma a sensibilizá-los para os problemas
- 26.3- Elogiar e fazer comentários positivos
- 26.4- Maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas
- 26.5- Realizar trabalhos de grupo
- 26.6- Motivar através de actividades lúdicas, nomeadamente: jogos didácticos; teatro; poemas, visitas de estudo; meios audiovisuais/ Internet
- 26.7- Desenvolver a capacidade de resolução de problemas através do jogo de papéis
- 26.8- Fazer debates ou Assembleias de turma
- 26.9- Evitar repreender o aluno quando este tem atitudes menos próprias dentro da sala de aula, desde que não esteja a perturbar os colegas
- 26.10- Outra. Qual? _____

b) Enquanto Professor: (Assinale com um X apenas 3 respostas)

- 26.12- Planificar antecipadamente as regras e os procedimentos dentro da sala de aula
 - 26.13- Usar humor durante a aula
 - 26.14- Planificar e preparar a aula
 - 26.15- Demonstrar interesse e respeito pelos alunos
 - 26.16- Fazer uma gestão participada entre professor e alunos, a nível das actividades e conteúdos a leccionar
 - 26.17- Outra. Qual? _____
-

27. Quando o Director de Turma avisa os alunos de que vai comunicar aos Encarregados de Educação a ocorrência de problemas disciplinares, os alunos normalmente reagem... (Assinale com um X apenas 3 respostas mais frequentes)

- 27.1- Afirmam que a mãe/ pai já sabe
- 27.2- Com receio das consequências
- 27.3- Não se mostram preocupados com as consequências
- 27.4- Acusam o professor de ter culpa
- 27.5- Ficam aborrecidos
- 27.6- Começam a chorar
- 27.7- Ficam revoltados e ainda causam mais problemas disciplinares
- 27.8- Outra. Qual? _____

28. Quando o Director de Turma informa os Encarregados de Educação da ocorrência de situações de indisciplina, normalmente estes reagem... (Assinale com um X apenas 3 respostas mais frequentes)

- 28.1- Desculpabilizam a atitude do seu educando
- 28.2- Não sabem o que hão-de fazer
- 28.3- Ficam surpreendidos
- 28.4- Culpam o professor
- 28.5- Ficam aborrecidos com a atitude do seu educando
- 28.6- Culpam os colegas da turma/escola
- 28.7- Culpam a escola
- 28.8- Outra. Qual? _____

29. Na sua opinião como Director de Turma, considera que, de um modo geral, o resultado da comunicação da ocorrência de situações de indisciplina aos Encarregados de Educação ... (Assinale com um X a sua resposta)

- 29.1- Altera definitivamente a atitude do aluno
- 29.2- Altera temporariamente a atitude do aluno
- 29.3- Não altera a atitude do aluno
- 29.4- Outra. Qual? _____

30. Normalmente, qual é a sua interacção com o Encarregado de Educação relativamente à ocorrência de situações de indisciplina? (Assinale com um X apenas 3 respostas mais importantes)

- 30.1- Comunica-lhe imediatamente a ocorrência da situação de indisciplina
 - 30.2- Não lhe comunica se for pouco grave
 - 30.3- Primeiro averigua como o E. Educação reagirá ao saber da situação
 - 30.4- Sensibiliza-o para um contacto mais frequente com o Director de Turma
 - 30.5- Faz acordos com o Encarregado de Educação de estratégias de modificação do comportamento, tanto na escola como em casa.
 - 30.6- Sensibiliza-o para estar mais presente na vida escolar do seu educando
 - 30.7- Outra. Qual? _____
-

Anexo VII

Questionário

QUESTIONÁRIO - DIRECTORES DE TURMA

Estimado(a) Colega,

O presente questionário faz parte de um estudo de investigação sobre **“As dinâmicas do Director de Turma na promoção do envolvimento da família, de forma a ser um contributo para a diminuição da indisciplina na escola”**, e cujo objectivo é recolher dados acerca das **perspectivas dos Directores de Turma dos 2º/ 3º ciclos face ao envolvimento parental. Pretende-se também averiguar as estratégias utilizadas para promover esse mesmo envolvimento, no sentido de contribuírem para a diminuição da indisciplina na escola.** Este estudo integra-se no âmbito da realização da dissertação do Mestrado de Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta. O questionário é anónimo e as suas respostas confidenciais, agradecendo que as suas questões sejam respondidas com a máxima sinceridade.

Os mais sinceros agradecimentos pela colaboração.

Assinale com um X a sua resposta.

- 1. Sexo**
- 1.1- Masculino 1.2- Feminino
- 2. Idade**
- 2.1- 20- 29 anos 2.3- 40- 49 anos
2.2- 30- 39 anos 2.4- > 50 anos
- 3. Habilitação Académica**
- 3.1- Bacharelato 3.3- Pós-graduação 3.5- Doutoramento
3.2- Licenciatura 3.4- Mestrado 3.6- Outra. Qual? _____
- 4. Situação Profissional**
- 4.1- Efectivo – Q.E. 4.3- Provisório 4.5- Outra. Qual? _____
4.2- Efectivo – Q.Z.P. 4.4- Contratado
- 5. Tempo de Serviço**
- 5.1- 0- 4 anos 5.3- 10- 14 anos 5.5- 20- 24 anos
5.2- 5- 9 anos 5.4- 15- 19 anos 5.6- > 25 anos
- 6. Anos de Experiência como Director(a) de Turma:**
- 6.1- 1- 2 anos 6.3- 6- 10 anos
6.2- 3- 5 anos 6.4- > 10 anos
- 7. Indique o ciclo em que é Director(a) de Turma.**
- 7.1- 2º Ciclo 7.2- 3º Ciclo
- 8. Indique se frequentou Acções de Formação Específica sobre a temática do cargo de Director(a) de Turma. (Assinale com um X a sua resposta)**
- 8.1- Sim 8.2- Não
- 9. Indique as temáticas que considera mais relevantes para desenvolver os seus conhecimentos a nível do cargo de Director(a) de Turma. (Assinale com um X as 3 respostas mais importantes)**
- 9.1- Educação para a Cidadania
9.2- Disciplina/ Indisciplina
9.3- Relações interpessoais
9.4- Dinâmica de grupos
9.5- Estratégias de envolvimento da família
9.6- Liderança
9.7- Insucesso/ Sucesso escolar
9.8- Psicologia Educacional
9.9- Sociologia da Educação
9.10- Outra. Qual? _____

10. Enquanto Director(a) de Turma, indique quais as funções que considera mais importantes. (Assinale com um X apenas as 3 respostas mais importantes)

- 10.1- Relacionamento com os Alunos
- 10.2- Liderança do Conselho de Turma
- 10.3- Relacionamento com os Professores do Conselho de Turma
- 10.4- Execução de funções/tarefas administrativas
- 10.5- Relacionamento com os Encarregados de Educação
- 10.6- Dinamização de projectos (Projecto Curricular de Turma, ...)
- 10.7- Articulação de actividades da turma com os E. de Educação promovendo a sua participação
- 10.8- Coordenação do processo de avaliação dos alunos
- 10.9- Mediação dos conflitos e resolução de questões de natureza disciplinar
- 10.10- Outra. Qual? _____

11. No seu desempenho como Director(a) de Turma sente mais dificuldades a nível da(o) ... (Assinale com um X apenas as 3 respostas mais importantes)

- 11.1- Relacionamento com os Alunos
- 11.2- Liderança do Conselho de Turma
- 11.3- Relacionamento com os Professores do Conselho de Turma
- 11.4- Execução de funções/tarefas administrativas
- 11.5- Relacionamento com os Encarregados de Educação
- 11.6- Dinamização de projectos (Projecto Curricular de Turma, ...)
- 11.7- Articulação de actividades da turma com os E. de Educação promovendo a sua participação
- 11.8- Coordenação do processo de avaliação dos alunos
- 11.9- Mediação dos conflitos e resolução de questões de natureza disciplinar
- 11.10- Outra. Qual? _____

12. Na sua opinião, enquanto Director(a) de Turma, considera que a maioria dos Encarregados de Educação ... (Assinale com um X a sua resposta)

- 12.1- Comparecem com frequência por iniciativa própria
- 12.2- Raramente comparecem na escola por iniciativa própria
- 12.3- Comparecem quando são convocados (individualmente/reuniões)
- 12.4- Não comparecem mesmo que sejam convocados (individualmente/reuniões)
- 12.5- Outra. Qual? _____

13. Normalmente, os contactos com os Encarregados de Educação são através do(a)... (Assinale com um X apenas as 3 respostas mais frequentes)

- 13.1- Caderneta
- 13.2- Carta
- 13.3- Carta registada
- 13.4- Telemóvel da escola
- 13.5- Telemóvel pessoal do D.T.
- 13.6- Telefone da escola
- 13.7- Caderno diário
- 13.8- Pessoalmente
- 13.9- E-Mail (Internet)
- 13.10- Outro. Qual? _____

14. Na sua opinião como Director(a) de Turma, quais são os motivos que normalmente fazem com que os Encarregados de Educação compareçam na escola? (Assinale com um X apenas 3 respostas)

- 14.1- Eventos festivos na escola
- 14.2- Participação em actividades/ projectos escolares
- 14.3- Informações sobre o aproveitamento/ comportamento
- 14.4- Quando o aluno tem problemas de aproveitamento
- 14.5- Quando o aluno tem problemas disciplinares
- 14.6- Faltas injustificadas do aluno
- 14.7- Reuniões ordinárias entre E. Educação e Director de Turma
- 14.8- Outra. Qual? _____

15. Que factores considera que podem condicionar um maior envolvimento da família na escola?

(Assinale com um X apenas as 3 respostas mais importantes)

- 15.1- A falta de tempo devido ao horário de trabalho
- 15.2- O desinteresse no percurso escolar do seu educando
- 15.3- A falta de valorização da escola
- 15.4- O constrangimento perante as informações prestadas
- 15.5- A dificuldade em dialogar com o Director de Turma
- 15.6- A dificuldade na compreensão das informações prestadas pelo Director de Turma
- 15.7- A falta de tradição participativa dos E. de Educação
- 15.8- A falta de iniciativa da escola para promover um maior envolvimento dos E. de Educação
- 15.9- Problemas a nível pessoal/ familiar
- 15.10- Outro. Qual? _____

16. A questão seguinte destina-se a averiguar a sua opinião sobre a temática proposta. Assim para responder deverá assinalar com um X a posição da escala de 1 a 5, em relação a cada uma das questões. (1-Discordo totalmente; 2- Discordo parcialmente; 3- Sem opinião; 4- Concordo parcialmente; 5- Concordo totalmente)

	DT	DP	SO	CP	CT
16.1- A maioria dos E. de Educação não revela interesse em relação à vida escolar dos seus educandos.	1	2	3	4	5
16.2- O Director de Turma deve desenvolver estratégias para promover o envolvimento da Família na escola.	1	2	3	4	5
16.3- O envolvimento da família na escola pode ajudar a reduzir situações de indisciplina.	1	2	3	4	5
16.4- A Formação Cívica é um espaço privilegiado para resolver situações de indisciplina.	1	2	3	4	5
16.5- O Conselho de Turma Disciplinar só deve actuar em situações de extrema gravidade.	1	2	3	4	5
16.6- Com a possível aplicação da suspensão até 5 dias pelo C. Executivo, praticamente cessou a realização dos Conselhos de Turma Disciplinares.	1	2	3	4	5
16.7- A família pode ter uma participação mais interventiva na área não disciplinar - Formação Cívica.	1	2	3	4	5
16.8- A escola e a família têm dificuldades de relacionamento.	1	2	3	4	5
16.9- Os E. de Educação estão sempre predispostos a envolverem-se nas actividades/ reuniões propostas pela escola.	1	2	3	4	5
16.10- A família deve ter uma atitude de maior colaboração com a escola.	1	2	3	4	5
16.11- O Projecto Curricular de Turma deve ser concebido, aprovado e avaliado por todos os elementos do Conselho de Turma.	1	2	3	4	5
16.12- A família está a demitir-se do seu papel de educadora, transmitindo essa responsabilidade para a escola.	1	2	3	4	5
16.13- O Projecto Curricular de Turma deve apresentar medidas de prevenção/ intervenção, de forma a diminuir a indisciplina na turma.	1	2	3	4	5
16.14- O envolvimento da família na vida escolar do aluno pode beneficiar o seu sucesso educativo.	1	2	3	4	5
16.15- Na Formação Cívica deve-se criar um clima de grande empatia e proximidade entre o Director de Turma e os Alunos.	1	2	3	4	5
16.16- O Representante dos E. de Educação deve ter uma intervenção mais participativa na elaboração do Projecto Curricular de Turma.	1	2	3	4	5
16.17- A escola não promove actividades que envolvam a participação da família.	1	2	3	4	5
16.18- O resultado da comunicação da ocorrência de situações de indisciplina aos E. de Educação não altera o comportamento dos alunos.	1	2	3	4	5

17. Na sua opinião enquanto Director(a) de Turma, o nível socioeconómico e cultural do agregado familiar da maioria dos alunos da sua Direcção de Turma é... *(Assinale com um X a sua resposta)*

- | | | | |
|--------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| 17.1- Baixo | <input type="checkbox"/> | 17.4- Médio/ Alto | <input type="checkbox"/> |
| 17.2- Médio/ Baixo | <input type="checkbox"/> | 17.5- Alto | <input type="checkbox"/> |
| 17.3- Médio | <input type="checkbox"/> | | |

18. Considera que a sua Direcção de Turma, a nível disciplinar é ... *(Assinale com um X, numa escala numerada de 1 a 5, em que 1- Má, 2- Medíocre, 3- Média, 4- Boa, 5- Muito boa)*

1	2	3	4	5
Má	Medíocre	Média	Boa	Muito Boa

19. Na sua opinião como Director(a) de Turma, normalmente, os tipos de alunos que causam problemas de indisciplina são ... *(Assinale com um X apenas as 3 respostas mais importantes)*

- | | |
|--|--------------------------|
| 19.1- Alunos com baixos níveis de atenção e concentração | <input type="checkbox"/> |
| 19.2- Alunos imaturos | <input type="checkbox"/> |
| 19.3- Alunos que são rejeitados pelos colegas | <input type="checkbox"/> |
| 19.4- Alunos tímidos/ isolados | <input type="checkbox"/> |
| 19.5- Alunos com dificuldades de aprendizagem | <input type="checkbox"/> |
| 19.6- Alunos que frequentemente evitam começarem um trabalho ou desistem facilmente | <input type="checkbox"/> |
| 19.7- Alunos que resistem à autoridade e travam uma luta pelo poder com o professor <i>(ex. não me pode obrigar a fazer)</i> | <input type="checkbox"/> |
| 19.8- Alunos que nunca estão satisfeitos com o seu trabalho | <input type="checkbox"/> |
| 19.9- Alunos que expressam oposição e resistência ao professor, mas de forma indirecta <i>(ex. oposição e teimosia subtil; submetem-se às regras com dificuldades)</i> | <input type="checkbox"/> |
| 19.10- Alunos com hiperactividade | <input type="checkbox"/> |
| 19.11- Alunos que apenas fazem o mínimo indispensável na aula | <input type="checkbox"/> |
| 19.12- Alunos que expressam a hostilidade através de comportamentos directos e agressivos <i>(ex. intimidam; ameaçam; zangam-se facilmente; batem; empurram)</i> | <input type="checkbox"/> |
| 19.13- Outra. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

20. Normalmente, toma conhecimento da ocorrência de ordem disciplinar através de ... *(Assinale com um X a sua resposta)*

- | | | | | | |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| 20.1- Participação escrita | <input type="checkbox"/> | 20.2- Participação oral | <input type="checkbox"/> | 20.3- Ambas | <input type="checkbox"/> |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------|--------------------------|

21. Enquanto, Director(a) de Turma, que tipo de manifestações mais frequentes aparecem nas participações disciplinares que recebe? *(Assinale apenas as 3 respostas mais importantes)*

- | | | | |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| 21.1- Estar distraído | <input type="checkbox"/> | 21.10- Conversar com o colega | <input type="checkbox"/> |
| 21.2- Fazer barulho | <input type="checkbox"/> | 21.11- Usar o telemóvel | <input type="checkbox"/> |
| 21.3- Comer na sala de aula | <input type="checkbox"/> | 21.12- Danificar o material | <input type="checkbox"/> |
| 21.4- Interromper o professor | <input type="checkbox"/> | 21.13- Não participar nas tarefas da aula | <input type="checkbox"/> |
| 21.5- Recusar-se em obedecer às instruções | <input type="checkbox"/> | 21.14- Circular pela sala de aula | <input type="checkbox"/> |
| 21.6- Sair da sala de aula sem autorização | <input type="checkbox"/> | 21.15- Ameaçar o colega | <input type="checkbox"/> |
| 21.7- Ameaçar o professor | <input type="checkbox"/> | 21.16- Agredir verbalmente o colega | <input type="checkbox"/> |
| 21.8- Agredir verbalmente o professor | <input type="checkbox"/> | 21.17- Agredir fisicamente o colega | <input type="checkbox"/> |
| 21.9- Agredir fisicamente o professor | <input type="checkbox"/> | 21.18- Outra. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

22. Na sua opinião, as causas que podem propiciar manifestações de indisciplina são...

22.1 A nível do Aluno: (Assinale com um X apenas as 3 respostas mais importantes)

- a) Insucesso escolar
- b) Ausência de um projecto de vida
- c) Idade avançada
- d) Necessidade de auto afirmação
- e) Influência dos colegas
- f) Falta de respeito pelos professores
- g) Desinteresse pelas aulas
- h) Perturbações psicológicas
- i) Hiperactividade
- j) Outra. Qual? _____

22.2 A nível da Família: (Assinale com um X apenas as 3 respostas mais importantes)

- a) Problemas familiares (famílias disfuncionais,...)
- b) Excesso de protecção
- c) Falta de atenção e responsabilização por parte dos E. de Educação
- d) Falta de diálogo entre os E. de Educação e os seus Educandos
- e) Falta de participação dos E. de Educação na vida escolar
- f) Insuficiente preparação para lidar com este tipo de situações
- g) Outra. Qual? _____

22.3 A nível da Escola: (Assinale com um X apenas as 3 respostas mais importantes)

- a) Falta de resposta adequada da escola
- b) Falta de sensibilidade/compreensão dos Professores pelos Alunos
- c) Falta de preparação pedagógica dos Professores
- d) Falta de diálogo entre os Professores e os E. de Educação
- e) Falta de firmeza dos Professores
- f) Más condições de trabalho
- g) Falta de um Psicólogo
- h) Falta de Auxiliares de Educação
- i) Outra. Qual? _____

23. Normalmente ao receber uma participação de ocorrência de um problema de ordem disciplinar na turma, o(a) Director(a) de Turma deve, em primeiro lugar, ... (Assinale com um X a sua resposta)

- 23.1- Convocar o aluno para falar com ele sobre a situação
- 23.2- Convocar o Encarregado de Educação
- 23.3- Dialogar com o Professor com o qual ocorreu a situação
- 23.4- Dirigir-se ao Conselho Executivo
- 23.5- Resolver o problema na aula de Formação Cívica
- 23.6- Outra. Qual? _____

24. Enquanto Director(a) de Turma, as suas estratégias de acção para com o(s) aluno(s) perante situações de indisciplina são... (Assinale com um X apenas as 3 respostas mais importantes)

- 24.1- Criar uma relação mais próxima e de empatia
- 24.2- Dialogar de forma a sensibilizar para a alteração do comportamento
- 24.3- Evidenciar o lado bom do aluno
- 24.4- Procurar controlar o aluno
- 24.5- Utilizar o sistema de créditos como reforço de um comportamento positivo
- 24.6- Propor ao aluno a descrição/ reflexão escrita da situação de indisciplina
- 24.7- Efectuar contratos comportamentais escritos com o aluno
- 24.8- Propor que o aluno seja suspenso
- 24.9- Propor ao aluno que realize actividades de integração/ extracurriculares
- 24.10- Outra. Qual? _____

25. Enquanto Director(a) de Turma, que estratégias utiliza para prevenir situações de Indisciplina na área não disciplinar - Formação Cívica?

25.1 Relativamente ao Aluno: (Assinale com um X apenas as 3 respostas mais importantes)

- a) Promover o auto conceito e a auto-estima dos alunos
- b) Dialogar de forma a sensibilizá-los para os problemas
- c) Elogiar e fazer comentários positivos
- d) Maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas
- e) Promover trabalhos de grupo
- f) Motivar através de actividades lúdico pedagógicas, nomeadamente: jogos didácticos; teatro; poemas, visitas de estudo; meios audiovisuais/ Internet
- g) Desenvolver a capacidade de resolução de problemas através do jogo de papéis
- h) Promover o desenvolvimento de debates ou assembleias de turma
- i) Evitar o excesso de repreensões
- j) Outra. Qual? _____

25.2 Enquanto Professor(a): (Assinale com um X apenas as 3 respostas mais importantes)

- a) Aclarar as regras e os procedimentos dentro da sala de aula
- b) Usar humor durante a aula
- c) Planificar e preparar a aula
- d) Demonstrar interesse e respeito pelos alunos
- e) Fazer uma gestão participada entre professor e alunos, a nível das actividades e conteúdos a leccionar
- f) Explicitar convenientemente os Direitos e os Deveres dos Alunos
- g) Compensar as actividades menos atractivas com actividades mais atractivas
- h) Promover um ambiente de empatia na sala de aula
- i) Outra. Qual? _____

26. Quando o(a) Director(a) de Turma avisa os alunos de que vai comunicar aos Encarregados de Educação a ocorrência de problemas disciplinares, normalmente os alunos... (Assinale com um X apenas as 3 respostas mais frequentes)

- 26.1- Melhoram o comportamento
- 26.2- Demonstram receio das consequências
- 26.3- Não se mostram preocupados com as consequências
- 26.4- Culpabilizam o professor
- 26.5- Ficam aborrecidos
- 26.6- Começam a chorar
- 26.7- Ficam revoltados e ainda causam mais problemas disciplinares
- 26.8- Afirmam que o E. Educação já sabe
- 26.9- Outra. Qual? _____

27. Quando o(a) Director(a) de Turma informa os Encarregados de Educação da ocorrência de situações de indisciplina, normalmente estes ... (Assinale com um X apenas as 3 respostas mais frequentes)

- 27.1- Demonstram vontade em resolver o problema
- 27.2- Desculpabilizam a atitude do seu educando
- 27.3- Mostram-se incapacitados para agir face à situação
- 27.4- Ficam surpreendidos
- 27.5- Culpam o professor
- 27.6- Ficam constrangidos com a atitude do seu educando
- 27.7- Culpam os colegas da turma/escola
- 27.8- Culpam a escola
- 27.9- Outra. Qual? _____

28. Normalmente, qual é a sua interacção com o Encarregado de Educação relativamente à ocorrência de situações de indisciplina? (Assinale com um X apenas as 3 respostas mais importantes)

- 28.1- Comunica-lhe imediatamente a ocorrência da situação de indisciplina
- 28.2- Não lhe comunica se for pouco grave
- 28.3- Primeiro averigua como o E. Educação reagirá ao saber da situação
- 28.4- Sensibiliza-o para um contacto mais frequente com o Director de Turma
- 28.5- Faz acordos com o Encarregado de Educação de estratégias de modificação do comportamento, tanto na escola como em casa.
- 28.6- Sensibiliza-o para estar mais presente na vida escolar do seu educando
- 28.7- Outra. Qual? _____

29. Na sua opinião que estratégias podem ser utilizadas para aproximar a Família à Escola? (Assinale com um X apenas as 3 respostas mais importantes)

- 29.1- Contactos individuais frequentes entre Director de Turma/ E. de Educação
- 29.2- Reuniões dos E. de Educação com o Director de Turma
- 29.3- Acções de formação para as Famílias, Alunos e Professores
- 29.4- Dinamização de projectos comuns – Família/ Escola/ Alunos (ex. jornal mensal; revista, clube,...)
- 29.5- Participação em actividades extra escolares (teatro, futebol,...)
- 29.6- Dinamização de visitas de estudo
- 29.7- Participação em festas convívio (Natal, Carnaval, Páscoa, ...)
- 29.8- Outra. Qual? _____

30. Enquanto Director(a) de Turma, que medidas de cooperação com o Encarregado de Educação podem ser implementadas, de forma a ser um contributo para a diminuição da indisciplina na escola (Assinale com um X apenas as 3 respostas mais importantes)

- 30.1- Contacto individual frequente entre o Director de Turma e o E. de Educação
- 30.2- Verificação semanal da caderneta do aluno
- 30.3- Verificação diária da realização dos trabalhos de casa
- 30.4- Verificação semanal da organização dos cadernos diários
- 30.5- Maior acompanhamento do estudo do aluno em casa
- 30.6- Acordos de estratégias de actuação para com o aluno, de forma a alterar o seu comportamento
- 30.7- Realização de acções sobre assuntos relativos à temática da indisciplina
- 30.8- Reunião periódica entre Família e Director de Turma, com a intervenção de outros técnicos (assistente social, psicóloga, enfermeira,...)
- 30.9- Outra. Qual? _____

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo VIII

Fontes para a Construção do Questionário

QUESTÕES	ITENS	FONTE
1,2,3,4,5,6,7	Identificação do Inquirido	Revisão de diversos questionários
8	Frequência de Acções de Formação	-----
9	Temáticas para desenvolver o conhecimento do D.T.	Adaptada do Questionário de Sara Loureiro
10	Funções do D.Turma	Entrevistas- Categoria 3- subcategoria-1 e 2 ; Lei; Literatura
11	Dificuldades sentidas pelo D.Turma	Entrevistas- Categoria 5- Subcategorias 1,2,3 e 4; Lei e Literatura
12	Comparência dos E. Educação	Entrevistas- Categoria 10- Subcategoria 2
13	Meios de Contacto utilizados pelo D.T.	Entrevistas- Categoria 10- Subcategoria 3
14	Motivos para os E. Educação comparecerem na escola	Entrevistas- Categoria 10- Subcategoria4 ; Adaptado do Questionário de Sara Loureiro
15	Factores que condicionam o envolvimento entre os E. Educação e a Escola	Entrevistas- Categoria 9- Subcategoria 4; Literatura; Adaptado do questionário de Sara Loureiro
16.1	A maioria dos E. de Educação não revela interesse em relação à vida escolar dos seus educandos.	Entrevistas- Categoria 9- Subcategoria 1
16.2	O Director de Turma deve desenvolver estratégias para promover o envolvimento da Família na escola.	Entrevistas- Categoria 10- Subcategoria 8
16.3	O envolvimento da família na escola pode ajudar a reduzir situações de indisciplina.	Entrevistas- Categoria 9- Subcategoria 3 Literatura
16.4	A Formação Cívica é um espaço privilegiado para resolver situações de indisciplina.	Entrevistas- Categoria 8- Subcategoria 1
16.5	O Conselho de Turma Disciplinar só deve actuar em situações de extrema gravidade.	Entrevistas- Categoria 7- Subcategoria 1
16.6	Com a possível aplicação da suspensão até 5 dias pelo C. Executivo, praticamente cessou a realização dos Conselhos de Turma Disciplinares.	Entrevistas- Categoria 7- Subcategoria 2
16.7	A família pode ter uma participação mais interventiva na área não disciplinar - Formação Cívica.	Entrevistas- Categoria 8- Subcategoria 4
16.8	A escola e a família têm dificuldades de relacionamento.	Entrevistas- Categoria 9- Subcategoria 2
16.9	Os E. de Educação estão sempre predispostos a envolverem-se nas actividades/ reuniões propostas pela escola.	Entrevistas- Categoria 9- Subcategoria 2
16.10	A família deve ter uma atitude de maior colaboração com a escola.	Entrevistas- Categoria 9- Subcategoria 2
16.11	O Projecto Curricular de Turma deve ser concebido, aprovado e avaliado por todos os elementos do Conselho de Turma.	Entrevistas- Categoria 4- Subcategoria 2; Lei; Literatura

16.12	A família está a demitir-se do seu papel de educadora, transmitindo essa responsabilidade para a escola.	Entrevistas- Categoria 9- Subcategoria 1
16.13	O Projecto Curricular de Turma deve apresentar medidas de prevenção/ intervenção, de forma a diminuir a indisciplina na turma.	Entrevistas- Categoria 4- Subcategoria 3
16.14	O envolvimento da família na vida escolar do aluno pode beneficiar o seu sucesso educativo.	Entrevistas- Categoria 9- Subcategoria 3
16.15	Na Formação Cívica deve-se criar um clima de grande empatia e proximidade entre o Director de Turma e os Alunos.	Entrevistas- Categoria 8- Subcategoria 2
16.16	O Representante dos E. de Educação deve ter uma intervenção mais participativa na elaboração do Projecto Curricular de Turma.	Entrevistas- Categoria 4- Subcategoria 2
16.17	A escola não promove actividades que envolvam a participação da família.	Relacionado com as Entrevistas- Categoria 9- Subcategoria 2
16.18	O resultado da comunicação da ocorrência de situações de indisciplina aos E. de Educação não altera o comportamento dos alunos.	Entrevistas- Categoria 10- Subcategoria 7
17	Nível socioeconómico e cultural da turma	Entrevistas- Categoria 1- Subcategoria 1
18	Nível de Indisciplina da Turma	Entrevistas- Categoria 4- Subcategoria 1
19	Tipos de alunos que causam indisciplina	Literatura
20	Participações de ocorrências disciplinares	Entrevistas- Categoria 6- Subcategoria 4
21	Tipo de manifestações de indisciplina	Entrevistas- Categoria 6- Subcategoria 2
22	Causas que podem propiciar a indisciplina	Entrevistas- Categoria 6- Subcategoria 3; Literatura
23/24	Acção/ estratégias utilizadas pelo D.T para prevenir e intervir em situações de indisciplina	Entrevistas- Categoria 6- Subcategoria 5; Literatura
25	Estratégias utilizadas pelo D.T. na F. Cívica para prevenir a indisciplina	Entrevistas- Categoria 8- Subcategoria 3; Literatura
26	Reacção dos alunos quando o D.T. os avisa da comunicação aos E. Educação	Entrevistas- Categoria 10- Subcategoria 5
27	Reacção dos E. Educação quando lhes é comunicado as situações de indisciplinas	Entrevistas- Categoria 10- Subcategoria 6
28	Interacção entre o D.T. e o E. Educação	Entrevistas- Categoria 10- Subcategoria 1
29	Estratégias para aproximar a família à escola	Entrevistas- Categoria 10- Subcategoria 3, adaptado do questionário de Sara Loureiro
30	Medidas de cooperação entre o D.T. e o E. Educação para a diminuição da indisciplina	Entrevista- Categoria 10- Subcategoria 9

Anexo IX

Itens Positivos e Negativos da Questão 16

QUESTÕES		ITENS
16.1	A maioria dos E. de Educação não revela interesse em relação à vida escolar dos seus educandos.	Negativo
16.2	O Director de Turma deve desenvolver estratégias para promover o envolvimento da Família na escola.	Positivo
16.3	O envolvimento da família na escola pode ajudar a reduzir situações de indisciplina.	Positivo
16.4	A Formação Cívica é um espaço privilegiado para resolver situações de indisciplina.	Positivo
16.5	O Conselho de Turma Disciplinar só deve actuar em situações de extrema gravidade.	Positivo
16.6	Com a possível aplicação da suspensão até 5 dias pelo C. Executivo, praticamente cessou a realização dos Conselhos de Turma Disciplinares.	Positivo
16.7	A família pode ter uma participação mais interventiva na área não disciplinar - Formação Cívica.	Positivo
16.8	A escola e a família têm dificuldades de relacionamento.	Negativo
16.9	Os E. de Educação estão sempre predispostos a envolverem-se nas actividades/ reuniões propostas pela escola.	Positivo
16.10	A família deve ter uma atitude de maior colaboração com a escola.	Positivo
16.11	O Projecto Curricular de Turma deve ser concebido, aprovado e avaliado por todos os elementos do Conselho de Turma.	Positivo
16.12	A família está a demitir-se do seu papel de educadora, transmitindo essa responsabilidade para a escola.	Negativo
16.13	O Projecto Curricular de Turma deve apresentar medidas de prevenção/ intervenção, de forma a diminuir a indisciplina na turma.	Positivo
16.14	O envolvimento da família na vida escolar do aluno pode beneficiar o seu sucesso educativo.	Positivo
16.15	Na Formação Cívica deve-se criar um clima de grande empatia e proximidade entre o Director de Turma e os Alunos.	Positivo
16.16	O Representante dos E. de Educação deve ter uma intervenção mais participativa na elaboração do Projecto Curricular de Turma.	Positivo
16.17	A escola não promove actividades que envolvam a participação da família.	Negativo
16.18	O resultado da comunicação da ocorrência de situações de indisciplina aos E. de Educação não altera o comportamento dos alunos.	Negativo

Anexo X

Relação entre as Categorias da Análise de Conteúdo, as Hipóteses e as Questões do Questionário

Relação entre as Categorias, as Hipóteses e as Questões do Questionário

Categorias da Análise de Conteúdo	Relação entre a variável independente – Tipo de Escola (X e Y) e as variáveis dependentes	Questões do Questionário
3 e 5	a) O tipo de escola (X e Y) tem influencia no papel do Director de Turma.	9, 10; 11
4	b) O tipo de escola (X e Y) tem influência na elaboração do Projecto Curricular de Turma.	16.11; 16.13, 16.16; 18; 19
6	c) O tipo de escola (X e Y) influencia o tipo de manifestações de indisciplina que ocorrem com mais frequência na turma.	20; 21
6	d) O tipo de escola (X e Y) influencia as possíveis causas que propiciam à condução de situações de indisciplina.	22
6	e) O tipo de escola (X e Y) influencia a acção/estratégias utilizadas pelo Director de Turma para combater a indisciplina.	23; 24
7	f) O tipo de escola (X e Y) tem influência na frequência com que actua o Conselho de Turma Disciplinar	16.5; 16.6
8	g) O tipo de escola (X e Y) tem influência nas medidas/estratégias que possam ser trabalhadas na área não disciplinar - Formação Cívica para reduzir a indisciplina na turma.	16.4; 16.7; 16.15; 25
9	h) O tipo de escola (X e Y) influencia as perspectivas do Directores de Turma face ao envolvimento a família na escola, de modo a contribuir para a diminuição da indisciplina.	16.1;16.8; 16.9; 16.10; 16.12
9	i) O tipo de escola (X e Y) tem influência nos possíveis benefícios que os alunos podem obter com envolvimento parental na escola.	16.3; 16.14
9	j) O tipo de escola (X e Y) tem influência nos factores que condicionam o envolvimento parental na escola.	15; 16.17
10	k) O tipo de escola (X e Y) tem influência na frequência com que os Encarregados de Educação comparecem na escola.	12; 13; 14
10	l)O tipo de escola (X e Y) influência a interacção entre o Director de Turma, o Encarregado de Educação e o Aluno.	16.18, 26; 27; 28
10	m) O tipo de escola (X e Y) influencia as estratégias que o Director de Turma opta para o envolvimento parental.	16.2; 29
10	n) O tipo de escola (X e Y) influencia as medidas de cooperação a implementar na parceria Escola/Família, de modo a combater a indisciplina.	30

Categorias	Variáveis independentes	Questões do Questionário
_____	a) Sexo	1
_____	b) Idade	2
_____	c) Habilitação académica	3
_____	d) Situação Profissional	4
_____	e) Tempo de serviço	5
_____	f) Anos de experiência como Director de Turma	6
_____	g) Ciclo onde exerce o cargo de Director de Turma	7
_____	h) Formação	8 e 9
1	i) Nível socioeconómico e cultural	17

P.S.- O tipo de escola é caracterizado pelo nível socioeconómico e cultural do grupo de turmas existe em cada escola.

Anexo XI

Carta nº 2 – Presidente do Conselho Executivo

Ex. Sr. Presidente do Conselho Executivo

O meu nome é Maria João Pedro Jacinto, sou professora do 2º ciclo do Ensino Básico, variante de Educação Visual e Tecnológica, pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica da CAE de Lisboa, exercendo actualmente as minhas funções na Escola E.B. 2,3 Quinta de Marrocos, em Benfica.

No ano lectivo anterior (2004/05) frequentei o Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta, encontrando-me actualmente a iniciar a dissertação do mestrado, cujo tema é: **“As dinâmicas do Director de Turma na promoção do envolvimento da Família, de modo a contribuir para a diminuição da indisciplina na escola”**, e tem como objectivo geral:

- Constatar quais as perspectivas dos Directores de Turma face ao envolvimento parental, bem como as estratégias utilizadas para promover esse mesmo envolvimento, no sentido de contribuírem para a diminuição da indisciplina na escola.

Neste âmbito, venho por este meio solicitar a vossa Excelência a possibilidade da aplicação de um inquérito por questionário aos Directores de Turma do 2º e 3º Ciclos, bem como fazer uma breve caracterização do meio onde a escola está inserida e a análise de conteúdo de alguns pontos do regulamento interno, mas mantendo sempre o anonimato da escola. Os dados recolhidos nos questionários também serão anónimos, não havendo qualquer referência aos inquiridos. Este estudo será realizado em quatro escolas na zona metropolitana de Lisboa.

Desde já agradeço a atenção, solicitando uma resposta, se possível breve, ao meu pedido.

Com os melhores cumprimentos,

Lisboa, 25 de Maio de 2006

P.S.- Em anexo segue uma declaração da minha orientadora do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta.

Morada: Rua Prista Monteiro, N°18, 5ºD, 1600-253 Lisboa Telemóvel: 918253372

Anexo XII

Análise de Conteúdo dos Regulamentos Internos

Anexo XII – Análise de Conteúdo dos Regulamentos Internos da escola Alfa e Beta

Categorias	Subcategorias	Escola Alfa	Escola Beta
<p style="text-align: center;">1 Competências do Director de Turma</p>	<p style="text-align: center;">Aspectos em comum</p>	<p>1- Assegurar a articulação entre os Professores da turma com os Alunos, Pais e Encarregados de Educação; 2- Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre Professores e Alunos 3- Coordenar, em colaboração com os Docentes da Turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; 4- Articular as actividades da turma com os Pais e Encarregados de Educação promovendo a sua participação; 5- Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantido o seu carácter globalizante e integrador; 6- Realizar, no início do 1º período, uma reunião para que serão convocados todos os Encarregados de Educação da turma. Nessa reunião será realizada a eleição do representante dos Encarregados de Educação; 7- Apresentar ao Conselho Executivo um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido</p>	
	<p style="text-align: center;">Aspectos diferentes</p>	<p>1- Organizar o processo individual do aluno, integrando os respectivos “trabalhos relevantes”, da seguinte forma: -Devem entender-se por “trabalhos relevantes” os trabalhos que documentem dificuldades e/ou as capacidades significativas dos Alunos, independentemente das áreas ou disciplinas em que foram produzidos. - Em qualquer caso, caberá ao Concelho de Turma decidir que trabalhos ali serão integrados, embora estes não possam exceder o total de nove. 2- Facultar o acesso ao processo individual do aluno, acesso esse que terá sempre um objecto definido e que será restrito aos casos seguintes 3- Sempre que o Director de Turma o considere necessário, e ao Concelho de Turma ou ao Concelho Executivo sempre que estes o solicitem para a realização das respectivas competências. 4- Ao Encarregado de Educação, se este o solicitar, desde que acompanhado pelo Director de Turma ou por um elemento do Concelho Executivo, após esclarecer o seu objectivo junto dos elementos referidos.</p>	<p>1- Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantido o seu carácter globalizante e integrador. 2- Desenvolver acções que promovam e facilitem a integração dos alunos na vida escolar. 3- Desenvolver o espírito de solidariedade, autonomia e responsabilidade entre os alunos da turma. 4- Identificar e acompanhar os casos - problema. 5- Colaborar com os serviços especializados de apoio educativo. 6- Controlar a assiduidade dos alunos, registar as suas faltas e aceitar a sua justificação 7- Promover a eleição do delegado e do subdelegado de turma, garantido o cumprimento das regras estabelecidas para o acto eleitoral. 8- Comunicar ao Concelho Executivo os casos passíveis de procedimento disciplinar, cuja gravidade exceda a sua competência. 9- Acompanhar as actividades de integração dos alunos da turma na comunidade escolar na sequência de procedimento disciplinar.</p>

		<p>5- Sem prejuízo do disposto na alínea anterior, reunir, sempre que o entenda necessário, todos Encarregados de Educação, devendo ser lavrada a acta dessa reunião.</p> <p>6- Contactar o Encarregado de Educação, no início do 3º Período, se se verificar que o Aluno, que já foi retido nesse ciclo, não reúne as condições necessárias à progressão.</p> <p>7- Decidir da oportunidade de receber os encarregados de educação na última semana de cada período.</p>	<p>10- Reunir com os alunos em Assembleia de Turma.</p> <p>11- Contactar com os encarregados de educação dos alunos da turma.</p> <p>12- Garantir uma informação actualizada aos encarregados de educação na hora semanal estipulada para a sua recepção, através da caderneta escolar, ou ainda através da realização de reuniões convocadas para o efeito, relativamente à integração dos seus educandos na comunidade escolar e na turma, ao seu aproveitamento e assiduidade, à sua participação em actividades de enriquecimento curricular e nas actividades realizadas no âmbito das diversas disciplinas e áreas curriculares não disciplinares.</p> <p>13. Informar os alunos e os encarregados de educação dos critérios gerais de avaliação aprovados pelo Concelho Pedagógico no início de cada ano lectivo.</p> <p>14- Coordenar os trabalhos dos docentes do concelho de turma.</p>
--	--	---	---

2 Deveres Dos Alunos	Aspectos em comum	<p>1- Estudar, empenhando-se na sua educação e formação integral.</p> <p>2- Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito do trabalho escolar.</p> <p>3- Seguir as orientações dos Professores relativas ao seu processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>4- Tratar com respeito e correcção qualquer membro da comunidade educativa.</p> <p>5- Ser leal para com os seus professores e colegas.</p> <p>6- Contribuir para a Harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos.</p> <p>7- Respeitar a integridade física e moral de todos os membros da comunidade educativa.</p> <p>8- Prestar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa, de acordo com as circunstâncias de perigo para a integridade física e moral dos mesmos.</p> <p>9- Zelar pela preservação, conservação e asseio das instalações, material didáctico, mobiliário e espaços verdes da escola, fazendo uso dos mesmos.</p> <p>10- Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa.</p> <p>11- Permanecer na escola durante o seu horário, salvo autorização escrita do encarregado de educação ou da direcção da escola.</p> <p>12- Participar na eleição dos seus representantes e prestar-lhes toda a colaboração.</p> <p>13- Conhecer e cumprir as normas de funcionamento dos serviços da escola e o regulamento interno da mesma.</p> <p>14- Não possuir e não consumir substâncias aditivas, em especial drogas, tabaco e bebidas alcoólicas, nem promover qualquer forma de tráfego, facilitação e consumo dos mesmos.</p> <p>15- Não transportar quaisquer materiais, instrumentos ou engenhos passíveis de, objectivamente, causarem danos físicos ao aluno ou a terceiros.</p> <p>16- Não praticar qualquer acto ilícito.</p> <p>17- Circular na escola de forma ordeira, em particular nos corredores e nas salas de aulas.</p>
	Aspectos diferentes	<p>1- Respeitar o exercício do direito à educação e ensino dos outros alunos.</p> <p>2- Respeitar as instruções do pessoal docente e não docente.</p> <p>3- Respeitar as normas de funcionamento dos espaços e serviços do Agrupamento.</p> <p>4- Aguardar serenamente, e na sua vez, para ser atendido em qualquer serviço que pretenda utilizar.</p> <p>5- Trazer diariamente os livros e o material escolar necessário à realização dos seus trabalhos escolares, sendo cuidadoso com a conservação.</p> <p>6- Ser diariamente portador do cartão de estudante e da carteira escolar, os quais devem ser apresentados, sempre que solicitados.</p>

			<p>7- Entrar e sair do estabelecimento pelos portões de acesso em uso.</p> <p>8- Não se fazer acompanhar, na entrada no recinto escolar, por elementos estranhos ao estabelecimento.</p> <p>9- Não estabelecer diálogo com elementos exteriores ao estabelecimento, através das vedações.</p> <p>10- Alertar os funcionários ou os docentes sempre que alguém brinque com objectos ou substancias que ponham em risco a integridade física de qualquer elemento da comunidade educativa.</p> <p>11- Deitar o lixo nos recipientes próprios.</p> <p>12- Dirigir-se para as aulas imediatamente após o toque de campainha, aguardando, à entrada do respectivo bloco, núcleo ou sala de aula, que lhe seja dada a ordem de entrada.</p> <p>13- Permanecer sem boné nas salas de aula dos estabelecimentos que integram o agrupamento.</p> <p>14- Manter-se atento e interessado nas aulas, não as perturbando.</p> <p>15- Ocupar nas salas de aula sempre o mesmo lugar, até decisão em contrario do director de turma / professor.</p> <p>16- Desligar telemóveis, jogos ou qualquer outro tipo de equipamento que possa perturbar o normal funcionamento das aulas.</p> <p>17- Não comer nem mascar pastilha elástica dentro das salas de aula:</p> <p>18- Não permanecer dentro da sala de aula durante o intervalo.</p> <p>19- Comunicar aos funcionários a necessidade de recuperar objectos caídos em lugares considerados perigosos, nomeadamente telhados, arvores e valas.</p> <p>20- Entregar aos funcionários objectos que encontre abandonados no recinto escolar.</p> <p>21- Comunicar a um adulto mais próximo, docente ou funcionário, a presença de elementos estranhos ao estabelecimento no interior do recinto escolar.</p> <p>22- Comparecer junto do Director de Turma, do</p>
--	--	--	---

			<p>Conselho Executivo, do Coordenador de Estabelecimento, do Professor ou Funcionário sempre que solicitado.</p> <p>23- Jogar com bolas apenas nos espaços destinados à prática desportiva, desde que não sejam necessários para a prática de Educação Física, e que sejam cedidas pela Escola.</p>
<p style="text-align: center;">3 Direitos Dos Alunos</p>	<p style="text-align: center;">Aspectos em comum</p>	<p>1- Ter acesso a uma educação de qualidade em condições de efectiva igualdade de oportunidades no acesso, de forma a propiciar a realização de aprendizagens bem sucedidas.</p> <p>2- Usufruir do ambiente e do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade e da sua capacidade de auto-aprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, conhecimento e a estética.</p> <p>3- Ver reconhecidos e valorizados os mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido.</p> <p>4- Ver reconhecido o empenhamento em acções meritórias, em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticadas nas instalações do Agrupamento ou fora delas, e ser estimulado nesse sentido.</p> <p>5- Usufruir de um horário escolar adequado ao ano frequentado, bem como de uma planificação equilibrada das actividades curriculares e extra-curriculares, nomeadamente as que contribuem para o desenvolvimento cultural da comunidade.</p> <p>6- Beneficiar no âmbito dos serviços de acção social escolar, de apoios concretos que lhe permitam superar ou compensar as carências de tipo sócio-familiar, económico ou cultural que dificultem o acesso à escola ou o processo de aprendizagem.</p> <p>7- Beneficiar de outros apoios específicos, necessários às suas necessidades escolares ou às suas aprendizagens, através dos serviços de psicologia e orientação ou de outros serviços especializados de apoio educativo.</p> <p>8- Ser tratado com respeito e correcção por qualquer elemento da comunidade escolar.</p> <p>9- Ver salvaguardada a sua segurança na frequência escolar e respeitada a sua integridade física e moral.</p> <p>10- Ser assistido, de forma pronta e adequada, em caso de acidente ou doença súbita, ocorrido ou manifestada no decorrer das actividades escolares.</p> <p>11- Ver garantida a confidencialidade dos elementos e informações constantes no seu processo individual, de natureza pessoal ou familiar.</p> <p>12- Apresentar crítica e sugestões relativas ao funcionamento do agrupamento, através das seguintes estruturas: (i) Delegado de Turma; (ii) Assembleia de Turma; (iii) Associação de estudantes.</p>	

<p>Aspectos diferentes</p>	<p>1- Ser tratado com respeito e correcção por qualquer membro da comunidade educativa.</p>	<p>1- Partilhar, através dos seus representantes, nos termos da lei, nos órgãos de administração e gestão do Agrupamento, na criação e execução do respectivo projecto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno.</p> <p>2- Eleger os eus representantes para os órgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito do Agrupamento, bem como ser eleito, nos termos da lei e do presente regulamento interno.</p> <p>3- Recorrer ao Director de Turma expondo os seus problemas e dar-lhe conhecimento de quaisquer ocorrências que considere lesivas dos seus direitos.</p> <p>4- Ser ouvido em todos os assuntos que lhe digam respeito, pelos Professores, pelos Directores de Turma e pelos órgãos de administração e gestão do Agrupamento.</p> <p>5- Inscrever-se facultativamente nas actividades de enriquecimento curricular, sem prejuízo do cumprimento do seu horário curricular.</p> <p>6- Organizar a participar em iniciativas que promovam a sua formação e ocupação de tempos livres.</p> <p>7- Beneficiar de um seguro escolar durante o período de frequência escolar dos estabelecimentos que integram o Agrupamento, bem como no trajecto casa/escola e vice-versa, nos termos da legislação em vigor.</p> <p>8- Utilizar as instalações a si destinadas e outras com a devida autorização.</p> <p>9- Usufruir de serviços com qualidade, nomeadamente no refeitório, no bufete e na papelaria.</p> <p>10- Ocupar, na sala de aula, o lugar adequado às suas características de audição, visão e concentração.</p> <p>11- Requisitar documentação de apoio nas bibliotecas dos estabelecimentos que integram o Agrupamento.</p>
----------------------------	---	---

			<p>12- Conhecer o Regulamento Interno do Agrupamento.</p> <p>13- O aluno tem ainda o direito de ser informado sobre todos os assuntos que lhe digam respeito, nomeadamente:</p> <p>a) O modo de organização do seu plano de estudos, programa e aprendizagens essenciais de cada disciplina ou área disciplinar e processos e critérios de avaliação, em linguagem adequada à sua idade e ano de escolaridade frequentado.</p> <p>b) A matrícula abono de família e regimes de candidaturas a apoios sócio-educativos.</p> <p>c) As normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos do Agrupamento.</p> <p>d) As normas de utilização de instalações específicas, designadamente, sala de alunos, centro de recursos educativos, reprografia, papelaria, refeitório, bufete, instalações sanitárias e demais instalações destinadas ao uso dos alunos.</p>
<p>4</p> <p>Medidas</p> <p>Disciplinares</p>	<p>Finalidade</p> <p>Aspectos em comum</p>	<p>1- Todas as medidas disciplinares prosseguem finalidades pedagógicas e preventivas, visando, de forma sustentada, a prevenção da autoridade dos professores e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, o normal prosseguimento das actividades da escola, a correcção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.</p> <p>2- Nenhuma medida disciplinar pode, por qualquer forma, ofender a integridade física, psicológica e moral do aluno nem revestir natureza pecuniária.</p> <p>3- As medidas disciplinares devem ser aplicadas em coerência com as necessidades educativas do aluno e com os objectivos da sua educação e formação, no âmbito, tanto quanto possível, do desenvolvimento do plano de trabalho da turma e do projecto educativo da escola.</p>	
	<p>Finalidade</p> <p>Aspectos diferentes</p>		<p>1-Algumas medidas disciplinares prosseguem igualmente, para além das identificadas no número anterior, finalidades sancionatórias.</p>

	Atenuantes Aspectos em comum	1- Na determinação da medida disciplinar a aplicar deve ter-se em consideração a gravidade do incumprimento do dever, as circunstâncias, atenuantes e agravantes, em que esse incumprimento se verificou, o grau de culpa do aluno, e a sua maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais. 2- São circunstâncias atenuantes da responsabilidade disciplinar do aluno o seu bom comportamento anterior ao seu reconhecimento, com arrependimento, da natureza ilícita da sua conduta. 3- São circunstâncias agravantes da responsabilidade do aluno a premeditação, e conluio, bem como a acumulação de infrações disciplinares e a reincidência nelas, em especial se no decurso do mesmo ano lectivo.
	Tipificação Aspectos em comum	1- Advertências 2- A ordem de saída da sala de aula. 3- As actividades de integração na escola. 4- A repreensão. 5- A repreensão registada. 6- A suspensão da escola ate cinco dias úteis. 7- A suspensão da escola de 6 a 10 dias úteis. 8- A transferência de escola. 9- A expulsão da escola.
	Advertência Aspectos em comum	1- A advertência consiste numa chamada verbal de atenção ao aluno, perante um seu comportamento perturbador da funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa passível de ser considerado infração disciplinar, alertando-o para a natureza ilícita desse comportamento, que por isso, deve cessar e ser evitado de futuro.
	Acumulação de Medidas Aspectos diferentes	1- A medida disciplinar de execução de actividades de integração na escola pode aplicar-se cumulativamente com as medidas disciplinares sancionatórias, com excepção da expulsão da escola, de acordo com as características do comportamento faltoso e as necessidades reveladas pelo aluno, quando ao desenvolvimento equilibrado da sus personalidade, da sua capacidade de se relacionar com outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens, sempre sem prejuízo do disposto no artigo 112º do presente Regulamento Interno.

	Ordem de Saída Aspectos em comum	<p>1- A ordem de saída da sala de aula é uma medida cautelar, aplicável ao aluno que ai se comporte de modo que impeça o prosseguimento do processo de ensino e aprendizagem dos restantes alunos, destinada a prevenir esta situação.</p> <p>2- A ordem de saída da sala de aula implica a marcação de falta ao aluno e a comunicação, por escrito, ao director de turma. O aluno e encaminhado para a sala de estudo com uma tarefa.</p>	
	Actividades de Integração Aspectos em comum	<p>1- A execução de actividades de integração na escola traduz-se no desempenho, pelo aluno que desenvolva comportamentos passíveis de serem qualificados como infracção disciplinar grave, de um programa de tarefas de carácter pedagógico, que contribuam para o reforço da sua formação cívica, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.</p> <p>2- As tarefas referidas no número anterior são executadas em horário não coincidente com as actividades lectivas, mas nunca por prazo superior a quatro semanas.</p>	
	Actividades de Integração Aspectos diferentes	<p>1- Os regulamentos específicos de cada escola que integram este documento definirão as actividades de integração atendendo à realidade particular do respectivo corpo discente.</p>	<p>1- As actividades de integração na escola devem, se necessário e sempre que possível, compreender a reparação do dano provocado pelo aluno.</p> <p>2- Na proposta de tarefas, a apresentar pelo Conselho de Turma disciplinar, deverá constar a indicação das tarefas diárias a executar e dos espaços de desenvolvimento.</p> <p>3- O aluno, no cumprimento das tarefas propostas, elaborará um relatório diário, com a descrição do seu desempenho, a ser entregue ao director de turma ou ao professor titular.</p> <p>4- No final do cumprimento do programa, o director de turma ou o professor titular elaborará um relatório final sobre o desempenho do aluno nas tarefas, que depois se anexará ao processo individual do aluno.</p>

	<p>Repreensão/ Repreensão Registada</p> <p>Aspectos em comum</p>	<p>1- A repreensão consiste numa censura verbal ao aluno, perante um seu comportamento perturbador do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constituinte de uma infracção disciplinar, com vista responsabilizá-lo no sentido do cumprimento dos seus deveres como aluno.</p> <p>2- A repreensão registada consiste numa censura escrita ao aluno e arquivada no seu processo individual, nos termos e com os objectivos referidos no artigo anterior, mas em que a gravidade ou a reiteração do comportamento justificam a notificação aos pais e encarregados de educação, pelo meio mais expedito, com vista a alerta-los para a necessidade de, em articulação com o Agrupamento reforçarem a responsabilização do seu educando no cumprimento dos seus deveres como aluno.</p>
	<p>Suspensão da Escola</p> <p>Aspectos em comum</p>	<p>1- A suspensão da escola consiste em impedir o aluno, de idade não inferior a dez anos, de entrar nas instalações dos estabelecimentos que integram o Agrupamento, quando, perante um seu comportamento perturbador do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constituinte de uma infracção disciplinar grave, tal suspensão seja reconhecidamente a única medida apta a responsabilizá-lo no sentido do cumprimento dos seus deveres como aluno.</p> <p>2- A medida disciplinar de suspensão da escola pode, de acordo com a gravidade e as circunstâncias da infracção disciplinar, ter a duração de um a cinco dias ou seis a dez dias.</p>
	<p>Transferência de Escola</p> <p>Aspectos em comum</p>	<p>1- A Transferência de escola é aplicável ao aluno, de idade não inferior a 10 anos, que desenvolva comportamentos passíveis de serem qualificados como infracção disciplinar muito grave, notoriamente impeditivos do prosseguimento do processo de ensino e aprendizagem dos restantes alunos da escola, e traduz-se numa medida cautelar destinada a prevenir esta situação e a proporcionar uma efectiva integração do aluno na escola, se necessário com recurso a apoios educativos específicos</p> <p>2 – A medida disciplinar de transferência de escola só pode ser aplicada quando estiver assegurada a frequência de outro estabelecimento de ensino e, frequentando o aluno a escolaridade obrigatória, se esse outro estabelecimento de ensino estiver situado na mesma localidade ou na localidade mais próxima, servida de transporte público ou escolar.</p>

	<p>Expulsão da Escola Aspectos em comum</p>	<p>1- A expulsão da escola consiste na proibição do acesso ao espaço escolar e na retenção do aluno, desde que não abrangido pela escolaridade obrigatória, no ano de escolaridade que frequenta quando a medida é aplicada, impedindo-o, salvo decisão judicial em contrário, de se matricular nesse ano lectivo em qualquer estabelecimento de ensino público e não reconhecendo a administração educativa qualquer efeito da frequência, pelo mesmo período, de estabelecimento de ensino particular ou cooperativo.</p> <p>2- A medida disciplinar de expulsão da escola só pode ocorrer perante um comportamento do aluno que perturbe gravemente o funcionamento normal das actividades da escola ou as relações no âmbito da comunidade educativa, constituinte de uma infracção disciplinar muito grave, quando reconhecidamente se constata não haver outro modo de procurar responsabilizá-lo no sentido do cumprimento dos seus deveres como aluno.</p> <p>3- O disposto nos números anteriores não impede o aluno de realizar exames nacionais ou de equivalência à frequência, na qualidade de candidato auto-proposto, nos termos da legislação em vigor.</p> <p>4- A medida disciplinar de expulsão da escola pode ser, nas situações referidas no nº2 em que se verifique uma particular gravidade, aplicada a alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, desde que esteja assegurada a transferência de escola, nos termos da Lei nº30/2002, de 20 de Dezembro</p>
	<p>Competência para a Aplicação das Medidas Disciplinares Aspectos em comum</p>	<p>A) Competência do Professor: 1- O professor, no desenvolvimento do plano de trabalho da turma e no âmbito da sua autonomia pedagógica, é responsável pela regulação dos comportamentos na sala de aula, competindo-lhe a aplicação das medidas de prevenção e remediação.</p> <p>B) Competência do Director de Turma: 1- Fora das situações da sala de aula, o comportamento do aluno que possa vir a constituir-se em infracção disciplinar deve ser participado ao director de turma ou professor titular. 2- Participado o comportamento ou presenciado o mesmo pelo director de turma ou pelo professor titular, pode este aplicar as medidas disciplinares de advertência, repreensão e repreensão registada, mediante, se necessário, previa averiguação sumaria, a realizar pelos mesmos, no prazo de dois dias úteis, na qual são ouvidos o aluno, o participante e eventuais testemunhas.</p> <p>C) Competência do Presidente do Conselho Executivo: 1- O presidente do conselho executivo é competente, sem prejuízo da sua intervenção para advertir e repreender, para a aplicação das medidas disciplinares de suspensão da escola até cinco dias, aplicando-se o disposto no nº2 do artigo anterior.</p> <p>D) Competência do Concelho de Turma: 1- O conselho de turma disciplinar é competente, sem prejuízo da sua intervenção para advertir e repreender, para aplicar as medidas disciplinares de execução de actividades de integração na escola, de transferência de escola, de repreensão registada, de suspensão e de expulsão da escola. 2- O conselho de turma disciplinar é constituído pelo presidente do concelho executivo, que convoca e preside, pelos professores da turma ou pelo professor titular, por um representante dos pais e encarregados de educação dos alunos da turma, bem como, tratando-se do 3º ciclo do ensino básico, pelo delegado ou subdelegado de turma. 3- O presidente do conselho executivo, pode solicitar a presença no concelho de turma disciplinar de</p>

um técnico dos serviços especializados de apoio educativo, designadamente dos serviços de psicologia e orientação. **4-** As pessoas que de forma directa ou indirecta, detenham uma posição de interessados no objectivo de apreciação do concelho de turma disciplinar não podem nele participar. **5-** A não comparência dos representantes dos pais e encarregados de educação ou dos alunos quando devidamente notificados não impede o concelho de turma disciplinar de reunir e deliberar.

E) Competência do director regional de educação: 1- O director regional de educação é competente para os procedimentos, a serem concluídos no prazo máximo de 30 dias, destinados a assegurar a frequência, pelo aluno, de outro estabelecimento de ensino nos casos de aplicação das medidas disciplinares de transferência de escola e de expulsão da escola.

F) Execução da Medida Disciplinar: 1- Compete ao director de turma ou ao professor titular o acompanhamento do aluno na execução da medida disciplinar a que foi sujeito, devendo aquele articular a sua actuação com os pais e encarregados de educação e com os professores da turma, em função das necessidades educativas identificadas e de forma a assegurar a co-responsabilização de todos os intervenientes nos efeitos educativos da medida. **2-** A competência referida no numero anterior é especialmente relevante quando da execução da medida de actividades de integração na escola ou do regresso à escola do aluno a quem foi aplicada a medida de suspensão da escola.

G) Recurso da medida disciplinar: 1- Da decisão final do procedimento disciplinar cabe recurso hierárquico para o director regional de educação respectivo, a ser interposto pelo encarregado de educação ou, quando maior de idade, pelo aluno no prazo de 10 dias úteis. **2-** O recurso hierárquico não tem efeito suspensivo excepto quando interposto de decisão de aplicação das medidas disciplinares de transferência de escola e de expulsão da escola. **3-** O recurso hierárquico constitui o único meio admissível de impugnação graciosa. **4-** O despacho que apreciar o recurso hierárquico é remetido, no prazo de 10 dias úteis, à escola, cumprindo ao respectivo presidente do conselho executivo a adequada notificação, nos termos e para efeitos dos n.ºs 3 e 4 do artigo 48.º da Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro.

H) Procedimento disciplinar: 1- O professor ou funcionário da escola que entenda que o comportamento presenciado é passível de ser qualificado de grave ou muito grave participa-o ao director de turma, para efeitos de procedimento disciplinar. **2-** O director de turma ou professor titular que entenda que o comportamento presenciado ou participado é passível de ser qualificado de grave ou muito grave participa-o ao presidente de conselho executivo ou coordenador de escola, para efeitos de procedimento disciplinar. **3-** Presenciados que sejam ou participados os factos passíveis de constituírem infracção disciplinar, o presidente do conselho executivo ou o coordenador de escola tem competência para instaurar o procedimento disciplinar, devendo fazê-lo no prazo de um dia útil, nomeando logo o instrutor, que deve ser um professor da escola, salvo qualquer impedimento. **4-** A instrução do procedimento disciplinar é reduzida a escrito e concluída no prazo máximo de cinco dias úteis contados da data de nomeação do instrutor, sendo obrigatoriamente realizada, para além das demais diligências consideradas necessárias, a audiência oral dos interessados, em particular do aluno e, seno menor, do respectivo encarregado de educação.

		<p>5- Aplica-se à audiência o disposto no artigo 102º do código do Procedimento administrativo, sendo os interessados convocados com a antecedência mínima de dois dias úteis. 6- Finda a instrução, o instrutor elabora relatório fundamentado, de que conste a qualificação do comportamento, a ponderação das circunstâncias atenuantes e agravantes da responsabilidade disciplinar, bem como a proposta de aplicação da medida disciplinar, bem como a proposta de aplicação da medida disciplinar considerada adequada ou, em alternativa, a proposta de arquivamento do processo. 6- O relatório do instrutor é remetido ao presidente do conselho executivo ou ao director que, de acordo com a medida disciplinar a aplicar e as competências para tal, exerce por si o poder disciplinar ou convoca, para esse efeito, o conselho de turma disciplinar, que deve reunir no prazo máximo de dois dias úteis.</p> <p>7- O procedimento disciplinar inicia-se e desenvolve-se com carácter de urgência, tendo prioridade sobre os demais procedimentos correntes na escola.</p>		
	<p>Competência para a Aplicação das Medidas Disciplinares Aspectos diferentes</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="707 635 1352 1374"> <p>A) Competência do Professor: 1- No exercício da competência referida no número anterior, o professor pode aplicar as medidas disciplinares de advertência, ordem de saída da sala de aula, repreensão e repreensão registada, dando conhecimento, por escrito, ao director de turma ou professor titular, excepto no caso de advertência.</p> <p>B) Competência do conselho de turma disciplinar: 1- Para efeitos das disposições que se seguem, para as escolas do 1º ciclo, o presidente do conselho executivo delega as suas competências nos coordenadores dessas escolas. 2- As reuniões do conselho de turma disciplinar devem, preferencialmente, ter lugar em horário posterior ao final do turno da tarde do respectivo estabelecimento de ensino.</p> </td> <td data-bbox="1352 635 1944 1374"> <p>A) Execução da medida disciplinar: 1- O disposto no número anterior aplica-se aquando da integração do aluno na nova escola para que foi transferido por efeito de medida disciplinar.</p> <p>B) Competência do Director Regional de Educação de Lisboa: 1- Nos termos do nº 2 do artigo 32º da lei nº 20/2002 de Dezembro, a medida disciplinar de transferência de escola só pode ser aplicada quando estiver assegurada a frequência de outro estabelecimento de ensino e, frequentando o aluno a escolaridade obrigatória, se esse outro estabelecimento de ensino estiver situado na mesma localidade ou na localidade mais próxima, servida de transporte público escolar.</p> <p>2- Nos termos do nº 4 do artigo 36º da lei nº 30/2002, de Dezembro, a medida disciplinar de expulsão da escola pode, nas situações de particular gravidade, ser aplicada a alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, desde que esteja assegurada a transferência de escola.</p> <p>C) Decisão final do procedimento disciplinar 1- A suspensão da execução da medida disciplinar caduca se, durante o respectivo período, vier a ser instaurado um novo procedimento disciplinar ao</p> </td> </tr> </table>	<p>A) Competência do Professor: 1- No exercício da competência referida no número anterior, o professor pode aplicar as medidas disciplinares de advertência, ordem de saída da sala de aula, repreensão e repreensão registada, dando conhecimento, por escrito, ao director de turma ou professor titular, excepto no caso de advertência.</p> <p>B) Competência do conselho de turma disciplinar: 1- Para efeitos das disposições que se seguem, para as escolas do 1º ciclo, o presidente do conselho executivo delega as suas competências nos coordenadores dessas escolas. 2- As reuniões do conselho de turma disciplinar devem, preferencialmente, ter lugar em horário posterior ao final do turno da tarde do respectivo estabelecimento de ensino.</p>	<p>A) Execução da medida disciplinar: 1- O disposto no número anterior aplica-se aquando da integração do aluno na nova escola para que foi transferido por efeito de medida disciplinar.</p> <p>B) Competência do Director Regional de Educação de Lisboa: 1- Nos termos do nº 2 do artigo 32º da lei nº 20/2002 de Dezembro, a medida disciplinar de transferência de escola só pode ser aplicada quando estiver assegurada a frequência de outro estabelecimento de ensino e, frequentando o aluno a escolaridade obrigatória, se esse outro estabelecimento de ensino estiver situado na mesma localidade ou na localidade mais próxima, servida de transporte público escolar.</p> <p>2- Nos termos do nº 4 do artigo 36º da lei nº 30/2002, de Dezembro, a medida disciplinar de expulsão da escola pode, nas situações de particular gravidade, ser aplicada a alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, desde que esteja assegurada a transferência de escola.</p> <p>C) Decisão final do procedimento disciplinar 1- A suspensão da execução da medida disciplinar caduca se, durante o respectivo período, vier a ser instaurado um novo procedimento disciplinar ao</p>
<p>A) Competência do Professor: 1- No exercício da competência referida no número anterior, o professor pode aplicar as medidas disciplinares de advertência, ordem de saída da sala de aula, repreensão e repreensão registada, dando conhecimento, por escrito, ao director de turma ou professor titular, excepto no caso de advertência.</p> <p>B) Competência do conselho de turma disciplinar: 1- Para efeitos das disposições que se seguem, para as escolas do 1º ciclo, o presidente do conselho executivo delega as suas competências nos coordenadores dessas escolas. 2- As reuniões do conselho de turma disciplinar devem, preferencialmente, ter lugar em horário posterior ao final do turno da tarde do respectivo estabelecimento de ensino.</p>	<p>A) Execução da medida disciplinar: 1- O disposto no número anterior aplica-se aquando da integração do aluno na nova escola para que foi transferido por efeito de medida disciplinar.</p> <p>B) Competência do Director Regional de Educação de Lisboa: 1- Nos termos do nº 2 do artigo 32º da lei nº 20/2002 de Dezembro, a medida disciplinar de transferência de escola só pode ser aplicada quando estiver assegurada a frequência de outro estabelecimento de ensino e, frequentando o aluno a escolaridade obrigatória, se esse outro estabelecimento de ensino estiver situado na mesma localidade ou na localidade mais próxima, servida de transporte público escolar.</p> <p>2- Nos termos do nº 4 do artigo 36º da lei nº 30/2002, de Dezembro, a medida disciplinar de expulsão da escola pode, nas situações de particular gravidade, ser aplicada a alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, desde que esteja assegurada a transferência de escola.</p> <p>C) Decisão final do procedimento disciplinar 1- A suspensão da execução da medida disciplinar caduca se, durante o respectivo período, vier a ser instaurado um novo procedimento disciplinar ao</p>			

			aluno. 2- Caso não seja possível a notificação por contacto pessoal, a mesma é feita por carta registada com aviso de recepção.
5 Estruturas E Serviços	Aspectos em comum	<ul style="list-style-type: none"> - Papelaria - Refeitório - Reprografia - Serviço de Psicologia e Orientação Escolar - Bufete 	
	Aspectos diferentes	<ul style="list-style-type: none"> - Associação de Pais Vocacional - Gabinete de Apoio ao Aluno - Biblioteca - Sala de Estudo - Informática - Ludoteca - Instalações e Equipamentos Específicos - Telefones 	<ul style="list-style-type: none"> - Núcleo de Apoio Educativo - Acção Social Escolar - Instalações Desportivas
6 Deveres dos Encarregado s de Educação	Aspectos em comum	<ol style="list-style-type: none"> 1- Procurar manter-se informado sobre todas as matérias relevantes no processo educativo do seu educando. 2- Comparecer na escola quando para tal foi solicitado. 3- Colaborar com os professores no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do seu educando. 4- Articular a educação na família com o trabalho escolar. 5- Cooperar com todos os elementos da Comunidade Educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania. 6- Responsabilizar-se pelo cumprimento do dever de assiduidade do seu educando. 7- Participar nas reuniões convocadas pelos órgãos de administração e gestão e pelas estruturas de orientação educativa, bem como pela associação de pais e encarregados de educação. 8- Conhecer e ajudar o seu educando a cumprir o Regulamento Interno. 9- Responsabilizar-se pelo cumprimento dos deveres de respeito, civismo e das normas disciplinares pelo seu educando. 	

	Aspectos diferentes		<p>1- Diligenciar para que o seu educando beneficie efectivamente dos seus direitos e cumpra pontualmente os seus deveres que lhe incumbem, com destaque para os deveres de assiduidade, de correcto comportamento escolar e de empenho no processo de aprendizagem.</p> <p>2- Contribuir para a criação e execução do projecto educativo e do regulamento interno da escola e participar da vida escolar.</p> <p>3 – Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.</p> <p>4- Informar-se sobre todas as matérias relevantes no processo educativo do seu educando.</p> <p>5- Ajudar a organizar o material escolar do aluno, para que este traga sempre para a escola apenas o essencial para cada dia de aulas.</p> <p>6- Verificar se os cadernos estão em dia e apresentáveis.</p> <p>7- Tomar conhecimentos das fichas de avaliação e assiná-las.</p> <p>8- Consultar regularmente a caderneta escolar do aluno para verificar se há alguma informação.</p> <p>9- Justificar, por escrito, no prazo de cinco dias as faltas do seu educando.</p> <p>10-Seguir atentamente todas as todas as informações fornecidas pelo Agrupamento relativas a actividades aí desenvolvidas.</p> <p>11- Contactar o educador, professor titular de turma ou director de turma periodicamente, no horário semanal para o efeito.</p> <p>12- Contribuir para a preservação da disciplina da escola e para a harmonia da comunidade educativa, em especial quando para tal forem solicitados.</p> <p>13- Contribuir para o correcto apuramento dos factos em processo disciplinar que incida sobre o seu educando e, sendo aplicada a este medida disciplinar,</p>
--	---------------------	--	---

			<p>diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade.</p> <p>14- Contribuir para a segurança e integridade física e moral de todos os que participam na vida da escola.</p> <p>15- Integrar activamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial, informando-se, sendo informado e informando sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos.</p> <p>16- Criar condições e hábitos para a realização dos trabalhos de casa.</p> <p>17- O Encarregado de Educação deve estabelecer com o agrupamento uma relação de cooperação na perspectiva da realização plena dos objectivos formativos e educativos perspectivados para o seu educando.</p>
7 Direitos dos Encarregado s de Educação	Aspectos em comum	<p>1- Informar-se, ser informado e informar a Comunidade Educativa sobre todas as matérias relevantes no processo educativo do seu educando.</p> <p>2- Comparecer na escola por sua iniciativa.</p> <p>3- Ser convocado para reuniões com o director de turma e ter conhecimento da hora semanal de atendimento.</p> <p>4- Ser informado, no final de cada período escolar, do aproveitamento e do comportamento do seu educando.</p> <p>5- Conhecer o regulamento interno.</p>	
	Aspectos diferentes		<p>1- Eleger e ser eleito para os órgãos que contemplem a sua representação.</p> <p>2- Promover e participar em actividades de interesse para a comunidade escolar.</p> <p>3- Exigir condições de segurança e de integridade física para os seus educandos.</p>

Anexo XIII

Tabelas de Análise da Caracterização da Amostra

Anexo XIII

Tabela 1 – O nível socioeconómico e cultural do agregado familiar dos alunos da Direcção de Turma da Escola Alfa e da Escola Beta

Nível Socioeconómico	Escola Alfa		Escola Beta	
	F	%	F	%
Baixo	1	3,13	14	70,00
Médio / Baixo	5	15,63	6	30,00
Médio	13	40,63	0	0,00
Médio / Alto	12	37,50	0	0,00
Alto	1	3,13	0	0,00
Total	32	100,00	20	100,00

Tabela 2 – Caracterização dos inquiridos no que diz respeito ao género

Sexo	Escola Alfa		Escola Beta	
	F	%	F	%
M	6	18,75	4	20,00
F	26	81,25	16	80,00
Total	32	100,00	20	100,00

Tabela 3 – Caracterização dos inquiridos no que diz respeito à idade

Idade	Escola Alfa		Escola Beta	
	F	%	F	%
20-29 Anos	2	6,25	3	15,00
30-39 Anos	4	12,50	6	30,00
40-49 Anos	14	43,75	6	30,00
>50 Anos	12	37,50	5	25,00
Total	32	100,00	20	100,00

Tabela 4 – Caracterização dos inquiridos no que diz respeito à habilitação académica

H. Académica	Escola Alfa		Escola Beta	
	F	%	F	%
Bacharelato	0	0,00	0	0,00
Licenciatura	31	96,88	17	85,00
Pós-Graduação	1	3,13	3	15,00
Mestrado	0	0,00	0	0,00
Doutoramento	0	0,00	0	0,00
Total	32	100,00	20	100,00

Tabela 5 – Caracterização dos inquiridos no que diz respeito à situação profissional

Sit. Profissional	Escola Alfa		Escola Beta	
	F	%	F	%
Efectivo – QE	23	71,88	12	60,00
Efectivo – QZP	7	21,88	2	10,00
Provisório	0	0,00	0	0,00
Contratado	2	6,25	6	30,00
Total	36	100,00	20	100,00

Tabela 6 – Caracterização dos inquiridos no que diz respeito ao tempo de serviço

T. de Serviço	Escola Alfa		Escola Beta	
	F	%	F	%
0-4 Anos	2	6,25	2	12,50
5-9 Anos	1	3,13	8	50,00
10-14 Anos	5	15,63	1	6,25
15-19 Anos	6	18,75	1	6,25
20-24 Anos	6	18,75	4	25,00
> 25 Anos	12	37,50		0,00

Tabela 7 – Caracterização dos inquiridos segundo os anos de experiência como D.T.

Anos Exp. D.T.	Escola Alfa		Escola Beta	
	F	%	F	%
1-2 Anos	4	12,50	4	20,00
3-5 Anos	4	12,50	6	30,00
6-10 Anos	3	9,38	3	15,00
>10 Anos	21	65,63	7	35,00

Tabela 8 – Caracterização dos inquiridos segundo o ciclo em que leccionam

Ciclo do D.T.	Escola Alfa		Escola Beta	
	F	%	F	%
2º Ciclo	15	46,88	7	35,00
3º Ciclo	17	53,13	13	65,00

Tabela 9 – Caracterização dos inquiridos relativamente à frequência das acções de formação específica para Directores de Turma

A.F.E. para DT	Escola Alfa		Escola Beta	
	F	%	F	%
Não	15	51,72	4	21,05
Sim	14	48,28	15	78,95

Anexo IV

Síntese da Análise de Conteúdo do Regulamento Interno

Quadro 8 – Síntese da distribuição das categorias e subcategorias de análise do regulamento interno com os respectivos indicadores de frequência.

Categorias	Freq. Absol.	%	Subcategorias		Freq. Absol.	%
1. Competências do Director de Turma	28	13,59	Aspectos em comum		7	25
			Aspectos diferentes		21	75
				Total	28	100
2. Deveres dos Alunos	40	19,42	Aspectos em comum		17	42,5
			Aspectos diferentes		23	57,5
				Total	40	100
3. Direitos dos Alunos	26	12,62	Aspectos em comum		12	46,15
			Aspectos diferentes		14	53,85
				Total	26	100
4. Medidas Disciplinares	67	32,52	Finalidades	Aspectos em comum	3	4,48
				Aspectos diferentes	1	1,49
				Atenuantes		
				Aspectos em comum	3	4,48
				Tipificação		
				Aspectos em comum	9	13,43
				Advertência		
				Aspectos em comum	1	1,49
				Cumulação de Medidas		
				Aspectos diferentes	1	1,49
				Ordem de Saída		
				Aspectos em comum	2	2,99
				Actividades de Integração		
				Aspectos em comum	2	2,99
				Aspectos diferentes	5	7,46
			Repreensão/ Repreensão Registada			
			Aspectos em comum	2	2,99	
			Suspensão da Escola			
			Aspectos em comum	2	2,99	
			Transferência de Escola			
			Aspectos em comum	2	2,99	
			Expulsão da Escola			
			Aspectos em comum	4	5,97	
			Competência para a aplicação das M.D.			
			Aspectos em comum	13	32,84	
			Aspectos diferentes		11,94	
			Total		100	
5. Estruturas e Serviços	14	6,8	Aspectos em comum		4	28,57
			Aspectos diferentes		10	71,43
				Total	14	100
6. Deveres dos E. de Educação	26	12,62	Aspectos em comum		9	34,62
			Aspectos diferentes		17	65,38
				Total	26	100
7. Direitos dos E. de Educação	8	3,88	Aspectos em comum		5	62,5
			Aspectos diferentes		3	37,5
Total	206	100	Total		8	100

Anexo V

Tabelas de Análise das Questões do Questionário

1. Hipótese a) – O tipo de escola tem influência no papel do Director de Turma

Tabela 1 – As Funções do Director de Turma

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Relacionamento com os Alunos	29	94	1	17	85	1
Liderança do Conselho de Turma	3	10	8	3	15	6
Relacionamento com os Professores do C.T.	10	32	4	4	20	5
Execução de funções/tarefas administrativas	2	6	9	1	5	9
Relacionamento com os E. E.	19	61	2	14	70	2
Dinamização de projectos	4	13	6	3	15	6
Articulação de actividades com os E.E.	4	13	6	5	25	4
Coordenação do processo de avaliação dos alunos	7	23	5	2	10	8
Mediação dos conflitos/ indisciplina	14	45	3	11	55	3
Outro(s)	1	3	10	0	0	10
	N= 31			N= 20		

Tabela 2 – As dificuldades mais sentidas no desempenho das funções do Director de Turma

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Relacionamento com os Alunos	1	3	9	0	0	9
Liderança do Conselho de Turma	3	10	8	2	11	6
Relacionamento com os Professores do C.T.	7	23	5	2	11	6
Execução de funções/tarefas administrativas	15	48	2	10	53	4
Relacionamento com os E. E.	6	19	6	1	5	8
Dinamização de projectos	18	58	1	11	58	2
Articulação de actividades com os E.E.	13	42	3	12	63	1
Coordenação do processo de avaliação dos alunos	4	13	7	3	16	5
Mediação dos conflitos/ indisciplina	12	39	4	11	58	2
Outro(s)	2	6	10	0	0	10
	N= 31			N= 19		

Tabela 3 – Temáticas mais relevantes para desenvolver os conhecimentos a nível do cargo de Director de Turma

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Educação para a Cidadania	14	44	3	10	50	3
Disciplina/ Indisciplina	18	56	2	13	65	1
Relações interpessoais	21	66	1	10	50	3
Dinâmica de grupos	4	13	7	3	15	7
Estratégias de envolvimento da família	13	41	4	12	60	2
Liderança	4	13	7	2	10	8
Insucesso/ Sucesso escolar	10	31	5	4	20	5
Psicologia Educacional	5	16	6	4	20	5
Sociologia da Educação	3	9	9	1	5	9
Outro(s)	2	6	10	0	0	10
	N= 32			N= 20		

2. Hipótese b) – O tipo de escola tem influência na elaboração do Projecto Curricular de Turma

Tabela 4 – Percentagem dos inquiridos relativamente ao Projecto Curricular de Turma da Escola Alfa e Beta

Escola Alfa							
ITEM	DT(%)	DP(%)	SO(%)	CP(%)	CT(%)	Total Respostas	NR
16.11	0,0	3,1	9,4	12,5	75,0	100,0	0,0
16.13	6,3	0,0	3,1	40,6	50,0	100,0	0,0
16.16	9,4	21,9	15,6	37,5	12,5	96,9	3,1

Escola Beta							
ITEM	DT(%)	DP(%)	SO(%)	CP(%)	CT(%)	Total Respostas	NR
16.11	0,0	5,0	5,0	15,0	75,0	100,0	0,0
16.13	0,0	5,0	5,0	50,0	40,0	100,0	0,0
16.16	10,0	10,0	25,0	30,0	25,0	100,0	0,0

Tabela 7 – Caracterização dos tipos de alunos com comportamentos problemáticos

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Alunos com baixos níveis de atenção e concentração	20	65	1	19	100	1
Alunos imaturos	5	16	8	4	21	6
Alunos que são rejeitados pelos colegas	2	6	10	0	0	10
Alunos tímidos/ isolados	1	3	13	0	0	10
Alunos com dificuldades de aprendizagem	10	32	4	5	26	4
Alunos que evitam começar ou desistem do trabalho	7	23	5	4	21	6
Alunos que resistem à autoridade	12	39	3	8	42	3
Alunos que nunca estão satisfeitos com o trabalho	2	6	10	0	0	10
Alunos que expressam oposição/resistência ao professor, mas de forma indirecta	7	23	5	2	11	8
Alunos com hiperactividade	6	19	7	2	11	8
Alunos que fazem o mínimo indispensável na aula	3	10	9	5	26	4
Alunos que revelam comport. hostis e agressivos	16	52	2	11	58	2
Outro(s)	2	6	10	0	0	10

N= 31

N= 19

3. Hipótese c) – O tipo de escola influencia o tipo de manifestações de indisciplina que ocorrem com mais frequência na turma

Tabela 7 – Tomada de conhecimento de participações disciplinares

Item 20	Escola Alfa		Escola Beta	
	F	%	F	%
Participação escrita	7	21,88	4	20,00
Participação oral	1	3,13	1	5,00
Ambas	24	75,00	15	75,00

Tabela 8 – Referente ao tipo de manifestações de comportamentos problemáticos mais frequentes que ocorrem na turma, que impliquem participações disciplinares

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Estar distraído	5	16	7	3	15	8
Fazer barulho	15	47	2	5	25	3
Comer na sala de aula	0	0	16	0	0	14
Interromper o professor	8	25	5	4	20	6
Recusar-se em obedecer às instruções	19	59	1	16	80	1
Sair da sala de aula sem autorização	2	6	12	4	20	6
Ameaçar o professor	3	9	10	2	10	9
Agredir verbalmente o professor	5	16	7	5	25	3
Agredir fisicamente o professor	0	0	16	0	0	14
Conversar com o colega	10	31	3	5	25	3
Usar o telemóvel	2	6	12	1	5	13
Danificar o material	1	3	14	0	0	14
Não participar nas tarefas da aula	10	31	3	9	45	2
Circular pela sala de aula	3	9	10	2	10	9
Ameaçar o colega	0	0	16	0	0	14
Agredir verbalmente o colega	7	22	6	2	10	9
Agredir fisicamente o colega	5	16	7	2	10	9
Outro(s)	1	3	14	0	0	14

N= 32

N= 20

4. Hipótese d) – O tipo de escola influencia as possíveis causas que propiciam à condução de situações de indisciplina

Tabela 9 – Causas que podem propiciar manifestações de comportamentos indisciplinares relativamente ao aluno

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Insucesso escolar	15	48	3	5	25	6
Ausência de um projecto de vida	10	32	5	12	60	1
Idade avançada	4	13	9	3	15	9
Necessidade de auto afirmação	11	35	4	8	40	3
Influência dos colegas	5	16	8	5	25	6
Falta de respeito pelos professores	16	52	2	6	30	5
Desinteresse pelas aulas	18	58	1	9	45	2
Perturbações psicológicas	7	23	6	8	40	3
Hiperactividade	6	19	7	4	20	8
Outro(s)	1	3	10	0	0	10

N= 31

N= 20

Tabela 10 – Causas que podem propiciar manifestações de comportamentos indisciplinares relativamente à família

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Problemas familiares (famílias disfuncionais,...)	28	88	1	18	90	1
Excesso de protecção	10	31	4	2	10	6
Falta de atenção e responsabilização por parte dos E.E.	22	69	2	17	85	2
Falta de diálogo entre os E.E. e os seus Educandos	16	50	3	11	55	3
Falta de participação dos E.E. na vida escolar	7	22	6	9	45	4
Insuficiente preparação para lidar com este tipo de situações	9	28	5	3	15	5
Outro(s)	2	6	7	0	0	7
	N= 32			N= 20		

Tabela 11 – Causas que podem propiciar manifestações de comportamentos indisciplinares relativamente à escola

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Falta de resposta adequada da escola	17	53	2	14	70	1
Falta de sensibilidade/compreensão dos Professores pelos Alunos	7	22	5	3	15	6
Falta de preparação pedagógica dos Professores	4	13	8	1	5	9
Falta de diálogo entre os Professores e os E. de Educação	5	16	6	8	40	4
Falta de firmeza dos Professores	17	53	3	3	15	6
Más condições de trabalho	14	44	4	11	55	2
Falta de um Psicólogo	21	66	1	9	45	3
Falta de Auxiliares de Educação	5	16	6	5	25	5
Outro(s)	3	9	9	2	10	8
	N= 32			N= 20		

5. Hipótese e) – O tipo de escola influencia a acção/ estratégias utilizadas pelo Director de Turma para combater a indisciplina

Tabela 12 – Primeira acção do Director de Turma perante uma participação disciplinar

Item 23	E. Alfa		E. Beta	
	F	%	F	%
Convocar o aluno para falar com ele sobre a situação	18	60,00	11	57,89
Convocar o Encarregado de Educação	1	3,33	1	5,26
Dialogar com o Professor com o qual ocorreu a situação	6	20,00	7	36,84
Dirigir-se ao Conselho Executivo	2	6,67	0	0,00
Resolver o problema na aula de Formação Cívica	1	3,33	0	0,00
Outro(s)	2	6,67	0	0,00
	N= 30		N= 19	

Tabela 13 – Estratégias utilizadas pelo Director de Turma para com alunos que revelam comportamentos problemáticos

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Criar uma relação mais próxima e de empatia	13	41	4	7	35	3
Dialogar de forma a sensibilizar para a alteração do comportamento	25	78	1	20	100	1
Evidenciar o lado bom do aluno	14	44	2	5	25	5
Procurar controlar o aluno	5	16	7	4	20	4
Utilizar o sistema de créditos como reforço de um comportamento positivo	1	3	10	1	5	8
Propor ao aluno a descrição/ reflexão escrita da situação de indisciplina	14	44	2	10	50	2
Efectuar contratos comportamentais escritos com o aluno	7	22	5	5	25	5
Propor que o aluno seja suspenso	2	6	8	1	5	8
Propor ao aluno que realize actividades de integração/ extracurriculares	7	22	5	6	30	4
Outro(s)	2	6	8	0	0	10
	N= 32			N= 20		

6. Hipótese f) – O tipo de escola tem influência na frequência com que actua o Conselho de Turma Disciplinar

Tabela 14 – Percentagem dos inquiridos relativamente à actuação do conselho de turma disciplinar nas escolas Alfa e Beta

Escola Alfa

ITEM	DT(%)	DP(%)	SO(%)	CP(%)	CT(%)	Total Respostas	NR
16.5	18,8	21,9	6,3	15,6	37,5	100,0	0,0
16.6	0,0	9,4	25,0	34,4	31,3	100,0	0,0

Escola Beta

ITEM	DT(%)	DP(%)	SO(%)	CP(%)	CT(%)	Total Respostas	NR
16.5	5,0	20,0	5,0	35,0	35,0	100,0	0,0
16.6	10,0	0,0	0,0	40,0	50,0	100,0	0,0

Tabela 17 – Estratégias utilizadas pelo Director de Turma na formação cívica para prevenir situações de indisciplina relativamente ao professor

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Aclarar as regras e os procedimentos dentro da sala de aula	24	77	1	12	71	1
Usar humor durante a aula	4	13	6	3	18	7
Planificar e preparar a aula	11	35	4	7	41	3
Demonstrar interesse e respeito pelos alunos	20	65	2	9	53	2
Fazer uma gestão participada entre professor e alunos, a nível das actividades e conteúdos a leccionar	4	13	6	3	18	7
Explicitar convenientemente os Direitos e os Deveres dos Alunos	9	29	5	6	35	5
Compensar as actividades menos atractivas com actividades mais atractivas	2	6	8	4	24	6
Promover um ambiente de empatia na sala de aula	17	55	3	7	41	3
Outro(s)	1	3	9	0	0	9
	N= 31			N= 17		

8. Hipótese h) – O tipo de escola influencia as perspectivas do Directores de Turma face ao envolvimento a família na escola, de modo a contribuir para a diminuição da indisciplina

Tabela 18 – Percentagem dos inquiridos relativamente às perspectivas dos Directores de Turma perante o envolvimento da família na escola

Escola Alfa							
ITEM	DT(%)	DP(%)	SO(%)	CP(%)	CT(%)	Total Respostas	NR
16.1	9,4	28,1	3,1	53,1	3,1	96,9	3,1
16.8	9,4	15,6	9,4	59,4	6,3	100,0	0,0
16.9	21,9	53,1	3,1	18,8	3,1	100,0	0,0
16.10	0,0	3,1	9,4	34,4	53,1	100,0	0,0
16.12	0,0	3,1	12,5	21,9	62,5	100,0	0,0

Escola Beta							
ITEM	DT(%)	DP(%)	SO(%)	CP(%)	CT(%)	Total Respostas	NR
16.1	5,0	20,0	0,0	45,0	30,0	100,0	0,0
16.8	0,0	20,0	20,0	30,0	30,0	100,0	0,0
16.9	20,0	70,0	0,0	5,0	5,0	100,0	0,0
16.10	0,0	0,0	0,0	30,0	70,0	100,0	0,0
16.12	5,0	5,0	0,0	25,0	65,0	100,0	0,0

9. Hipótese i) – O tipo de escola tem influência nos possíveis benefícios que os alunos podem obter com envolvimento parental na escola

Tabela 19 - Percentagem dos inquiridos que escolheram cada item referente aos possíveis benefícios que os alunos podem obter com o envolvimento parental

Escola Alfa

ITEM	DT(%)	DP(%)	SO(%)	CP(%)	CT(%)	Total Respostas	NR
16.3	0,0	6,3	0,0	43,8	50,0	100,0	0,0
16.14	0,0	0,0	0,0	31,3	65,6	96,9	3,1

Escola Beta

ITEM	DT(%)	DP(%)	SO(%)	CP(%)	CT(%)	Total Respostas	NR
16.3	0,0	0,0	5,0	20,0	75,0	100,0	0,0
16.14	0,0	0,0	0,0	15,0	85,0	100,0	0,0

10. Hipótese j) – O tipo de escola tem influência nos factores que condicionam o envolvimento parental na escola

Tabela 20 – Factores que condicionam o envolvimento parental na escola

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
A falta de tempo devido ao horário de trabalho	27	84	1	16	80	1
O desinteresse no percurso escolar do seu educando	18	56	3	14	70	2
A falta de valorização da escola	19	59	2	11	55	3
O constrangimento perante as informações prestadas	3	9	6	4	20	6
A dificuldade em dialogar com o D.T.	1	3	7	0	0	7
A dificuldade em compreender o D.T.	0	0	10	0	0	7
A falta de tradição participativa dos E.E.	14	44	4	8	40	4
A falta de iniciativa da escola para promover um maior envolvimento dos E.E.	1	3	7	0	0	7
Problemas a nível pessoal/ familiar	11	34	5	6	30	5
Outro(s)	1	3	7	0	0	7

N= 32

N= 20

Tabela 21 – Percentagem dos inquiridos que escolheram o item referente à fraca promoção por parte da escola para incentivar o envolvimento dos Encarregados de Educação

ITEM 16.17	DT(%)	DP(%)	SO(%)	CP(%)	CT(%)	Total Respostas	NR
E. Alfa	12,5	34,4	21,9	28,1	3,1	100,0	0,0
E. Beta	10,0	60,0	5,0	20,0	5,0	100,0	0,0

11. Hipótese k) – O tipo de escola tem influência na frequência com que os Encarregados de Educação comparecem na escola

Tabela 22 – Frequência dos contactos dos Encarregados de Educação com a escola

Itens	Escola Alfa		Escola Beta	
	F	%	F	%
Comparecem com frequência por iniciativa própria	1	3,13	1	5,26
Raramente comparecem na escola por iniciativa própria	16	50,00	10	52,63
Comparecem quando são convocados (individualmente/reuniões)	14	43,75	6	31,58
Não comparecem mesmo que sejam convocados (individualmente/reuniões)	0	0,00	2	10,53
Outro(s)	1	3,13	0	0,00
	N= 32		N= 19	

Tabela 23 – Meios de contacto entre o Director de Turma e o Encarregado de Educação

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Caderneta	32	100	1	10	50	3
Carta	9	28	4	17	85	1
Carta registada	10	31	3	5	25	4
Telemóvel da escola	4	13	6	2	10	6
Telemóvel pessoal do D.T.	4	13	6	2	10	6
Telefone da escola	23	72	2	17	85	1
Caderno diário	3	9	8	0	0	8
Pessoalmente	7	22	5	4	20	5
E-Mail (Internet)	1	3	9	0	0	8
Outro(s)	1	3	9	0	0	8
	N= 32			N= 20		

Tabela 24 – Motivos da comparência do Encarregado de Educação na escola

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Eventos festivos na escola	1	3	8	0	0	6
Participação em actividades/ projectos escolares	2	6	6	0	0	6
Informações sobre o aproveitamento/ comportamento	26	81	1	18	90	1
Quando o aluno tem problemas de aproveitamento	23	72	2	6	30	5
Quando o aluno tem problemas disciplinares	23	72	2	18	90	1
Faltas injustificadas do aluno	4	13	5	8	40	3
Reuniões ordinárias entre E. Educação e Director de Turma	10	31	4	7	35	4
Outro(s)	2	6	6	0	0	6

N= 32 N= 20

12. Hipótese 1) – O tipo de escola influencia a interacção entre o Director de Turma, o Encarregado de Educação e o Aluno

Tabela 25– Percentagem dos inquiridos que escolheram cada item referente à interacção entre o Director de Turma, o Encarregado de Educação e o Aluno

ITEM 16.18	DT(%)	DP(%)	SO(%)	CP(%)	CT(%)	Total Respostas	NR
E. Alfa	3,1	21,9	0,0	62,5	12,5	100,0	0,0
E. Beta	10,0	10,0	15,0	55,0	10,0	100,0	0,0

Tabela 26– Atitudes dos Alunos quando o Director de Turma os avisa da comunicação para os Encarregados de Educação sobre situações de indisciplina

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Melhoram o comportamento	18	56	2	7	35	4
Demonstram receio das consequências	27	84	1	11	55	2
Não se mostram preocupados com as consequências	10	31	4	13	65	1
Culpabilizam o professor	7	22	6	7	35	4
Ficam aborrecidos	9	28	5	6	30	6
Começam a chorar	3	9	7	2	10	8
Ficam revoltados e ainda causam mais problemas disciplinares	2	6	8	5	25	7
Afirmam que o E. Educação já sabe	16	50	3	9	45	3
Outro(s)	1	3	9	0	0	9

N= 32 N= 20

Tabela 27– Atitudes dos Encarregados de Educação quando são informados da ocorrência de situações de indisciplina

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Demonstram vontade em resolver o problema	19	59	1	11	55	3
Desculpabilizam a atitude do seu educando	16	50	3	7	35	4
Mostram-se incapacitados para agir face à situação	19	59	1	13	65	1
Ficam surpreendidos	7	22	6	1	5	8
Culpam o professor	5	16	7	4	20	6
Ficam constrangidos com a atitude do seu educando	12	38	4	6	30	5
Culpam os colegas da turma/escola	9	28	5	13	65	1
Culpam a escola	4	13	8	4	20	6
Outro(s)	2	6	9	0	0	9
	N= 32			N= 20		

Tabela 28– Interação do Director de Turma com o Encarregado de Educação relativamente à ocorrência de situações de indisciplina.

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Comunica-lhe imediatamente a ocorrência da situação de indisciplina	20	65	2	12	60	2
Não lhe comunica se for pouco grave	10	32	5	7	35	5
Primeiro averigua como o E. E. reagirá ao saber da situação	1	3	6	3	15	6
Sensibiliza-o para um contacto mais frequente com o D.T.	17	55	3	11	55	4
Faz acordos com o E.E. de estratégias de modificação do comportamento	15	48	4	12	60	2
Sensibiliza-o para estar mais presente na vida escolar do seu educando	24	77	1	14	70	1
Outro(s)	1	3	6	0	0	7
	N= 31			N= 20		

13. Hipótese m) – O tipo de escola influencia as estratégias que o Director de Turma opta para o envolvimento parental

Tabela 29 – Percentagens de inquiridos que escolheram cada item referente às estratégias de envolvimento parental

ITEM 16.18	DT(%)	DP(%)	SO(%)	CP(%)	CT(%)	Total Respostas	NR
E. Alfa	3,1	15,6	6,3	62,5	9,4	96,9	3,1
E. Beta	0,0	5,0	5,0	40,0	50,0	100,0	0,0

Tabela 30 – Estratégias utilizadas pelo Director de Turma para envolver a família na escola

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Contactos individuais frequentes (D.T.- E.E.)	27	84	1	14	70	1
Reuniões dos E.E. com o D.T.	12	38	3	7	35	5
Acções de formação – E.E., Alunos e Prof.	9	28	4	10	50	3
Dinamização de projectos	8	25	5	11	55	2
Participação em actividades extra escolares	8	25	5	6	30	6
Dinamização de visitas de estudo	3	9	8	1	5	7
Participação em festas convívio	14	44	2	8	40	4
Outro(s)	4	13	7	1	5	7
	N= 32			N= 20		

14. Hipótese n) – O tipo de escola influencia as medidas de cooperação a implementar na parceria Escola/Família, de modo a combater a indisciplina

Tabela 31 – Medidas de cooperação com os Encarregados de Educação de forma a contribuir para a diminuição da indisciplina na escola

Itens	E. Alfa			E. Beta		
	F	%	Posição	F	%	Posição
Contacto individual frequente entre o D.T. e o E. E.	24	77	1	10	50	3
Verificação semanal da caderneta do aluno	17	55	2	6	30	4
Verificação diária da realização dos T.P.C.	4	13	7	6	30	4
Verificação semanal da organização dos cadernos	5	16	6	4	20	7
Maior acompanhamento do estudo do aluno em casa	13	42	4	13	65	1
Acordos de estratégias de actuação para com o aluno, de forma a alterar o seu comportamento	15	48	3	13	65	1
Realização de acções sobre a temática - indisciplina	4	13	7	2	10	8
Reunião periódica entre E.E. e D.T	9	29	5	6	30	4
Outro(s)	1	3	9	0	0	9
	N= 31			N= 20		