

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**As condutas dos escolares e a construção do cidadão social
Uma análise política pelo referencial dos instrumentos de regulação
(1977-2007)**

Manuel Dinis P. Cabeça

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
Especialidade: Administração e Política Educacional

2012

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**As condutas dos escolares e a construção do cidadão social
Uma análise política pelo referencial dos instrumentos de regulação
(1977-2007)**

Manuel Dinis P. Cabeça

Tese orientada pelo Professor Doutor Luís Miguel Carvalho

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
Especialidade: Administração e Política Educacional

2012

“Haverá algo mais verdadeiro do que ser pessoa entre a multidão?”

Fernando Pessoa

À Dulce
Aos meus filhos
Aos meus pais

Ao Prof. Dr. Luís Miguel Carvalho

Ao João e ao Joaquim,

A todos aqueles que contribuíram para aqui chegar

Resumo

Ancorado numa abordagem cognitiva das políticas públicas, o presente estudo é o resultado de um processo de investigação que teve como objeto a emergência e formação do cidadão social. Partindo daquilo que é descrito como indisciplina na Escola, o estudo propõe-se compreender como se tem reconfigurado o papel e as conceções de aluno e do cidadão, no sentido da sua perspetivação como sujeito ativo que participa no devir social, individual ou coletivo.

Esta compreensão é procurada por intermédio da identificação e do exame de um conjunto de instrumentos de regulação adotados, nacional e localmente, no sentido de enfrentar a indisciplina em contexto escolar. Estes dispositivos e técnicas são analisados com recurso ao conceito de referencial que permite pôr em evidência a redefinição cognitiva e normativa de aluno e de cidadão, bem como dos objetivos do trabalho escolar e das formas de encarar o governo coletivo.

As balizas cronológicas do trabalho situam-se entre dois normativos que têm como objetivo organizar as relações, sociais e educativas, em contexto escolar. De um lado, o Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de outubro, do outro, a alteração ao Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, a Lei 3/2008 de 18 janeiro. No desenvolvimento da pesquisa adotou-se um conjunto de opções metodológicas de natureza qualitativa, assumindo-se uma dimensão interpretativa assente no estudo a partir de um caso (uma escola pública). O estudo põe em evidência um conjunto de mudanças na regulação da indisciplina na escola que acompanham a emergência do cidadão social: a reconfiguração das estratégias de regulação, mais orientadas para fornecer ao jovem elementos que permitam definir os modos de identificação ao grupo ou ao contexto; a instituição de ‘geografias de acção’ que definem o espaço e o lugar da normalidade, conferindo à ação individual condições de e para a sua ‘normalização’; a centralidade de uma bioética na regulação condutas. Contudo, o estudo mostra também a manutenção das assimetrias das relações de poder que sempre caracterizaram governo e governados, aluno e cidadão, Estado e sociedade.

Palavras-chave: *Políticas Públicas, Referencial, Regulação; Instrumentos; indisciplina na escola;*

Abstract

Anchored in a cognitive approach of public policy, this study is the result of an investigation which had as its object the emergence and formation of social citizen. From what is described as indiscipline in school, the study aims to understand how they have reconfigured the role and conceptions of student and citizen in the sense of its as active becoming involved in social, individual or collective.

This understanding is sought through the identification and examination of a set of regulatory instruments adopted, nationally and locally, to deal with indiscipline in schools. These devices and techniques are analyzed using the concept of 'referenciel' that allows us to demonstrate the cognitive and normative redefinition of student and citizen as well as the goals of school work and the ways to face the collective government.

The goals of the work chronological lie between two standards that have to objective of organizing relations, social and educational, in the school context. On the one hand, the Decree-Law 769-A/76 October 23, the other, the amendment to the Statute of Student Education, Law 3/2008 of 18 January. In developing the research adopted a set of methodological options of a qualitative nature, assuming an interpretative dimension based on study from a case (a public school).

The study highlights a number of changes in the regulation of indiscipline in schools that accompany the emergence of social citizen: the reconfiguration of regulation strategies, more oriented to provide to the youth the elements that establish the means of identifying the group or context; the imposition of 'geographies of action' that define the space and the place of normal, giving the conditions of individual action and its 'normalization', the centrality of bioethics in regulating behaviour. However, the study also shows the maintenance of asymmetries of power relations that have always characterized the government and the governed, student and citizen, state and society.

Keywords: *Public Policy, "Referenciel", Regulation; Instruments; school indiscipline*

Índice Geral

Resumo	IX
Abstract	X
Índice Geral.....	XI
Índice de quadros	XV
Índice de figuras	XVI
Introdução	1
1. Contextualização: a ‘Indisciplina na Escola’	9
1.1. A ‘indisciplina’ na Escola como pretexto	9
1.2. A ‘indisciplina’ na Escola como problema pedagógico.....	14
1.3. A ‘indisciplina’ na Escola como problema da administração da educação: as medidas políticas	24
Síntese	36
2. A ‘indisciplina na Escola’ sob o prisma da ação pública	37
2.1. Políticas públicas e ação pública	37
2.2. Políticas públicas e ‘indisciplina’ na Escola	44
2.3. Regulação das condutas dos escolares	46
2.4. Regulação e subjetivação	53
2.5. Uma perspectiva de análise: observando os instrumentos de regulação.....	55
2.6. Instrumentos de regulação e indisciplina na Escola.....	63
Síntese	66
3. Do pretexto à tese: a emergência do cidadão social.....	67
3.1. A juventude como objeto das políticas públicas	67
3.2. Cidadão social	71
3.3. Da industrialização às redes: do aluno ao cidadão	74
3.4. Referencial: Espaço de sentidos e interpretação	76
3.5. Dimensões do referencial	78
3.6. Referencial global e sectorial	83
3.7. Referencial e ‘indisciplina na Escola’	85
3.8. Eixos de análise	87
Síntese	90
4. Metodologia.....	93
4.1. Balizas cronológicas.....	93
4.2. Design de investigação.....	94

4.2.1. Dicotomias.....	95
4.2.2. Dimensão interpretativa.....	97
4.2.3. Estudo a partir de um caso.....	98
4.3. Corpus documental.....	102
4.3.1. Atas.....	102
4.3.2. Planos de atividade e projetos.....	106
4.3.3. Jornal Escolar.....	106
4.4. Estratégia de organização dos dados.....	107
4.5. Limitações heurísticas da pesquisa documental.....	111
4.6. Entrevistas: recriação dos factos.....	112
4.7. Análise de conteúdo.....	115
4.7.1. Categorias.....	117
4.7.2. Subcategorias ou indicadores de um campo semântico.....	118
Síntese.....	119
5. Dimensão cognitiva da indisciplina na escola: as atas de Conselho de Turma. 121	
5.1. Caracterização das atas dos Conselhos de Turma (ACT).....	121
5.2. Comportamentos dos escolares.....	123
5.2.1. Gestão do diferente.....	126
5.2.2. Adolescência, juventude e fator <i>psi</i>	128
5.2.4. Estratégias remediação.....	133
5.3. Conselhos Disciplinares.....	135
5.3.1. Formalização da indisciplina na escola.....	136
5.3.2. Causas, sintomas e consequências.....	136
5.3.3. Caracterização da indisciplina numa escola.....	138
5.3.4. Processo de escolarização da indisciplina.....	143
5.3.5. Lugares da indisciplina.....	146
5.3.6. Penas pedagógicas.....	147
5.3.7. Participação dos pais / encarregados de educação.....	155
Síntese.....	157
6. Dimensão normativa local: as atas de conselho pedagógico..... 159	
6.1. As atas de conselho pedagógico: caracterização.....	159
6.2. A regulação pela norma.....	165
6.3. Capacidades e interferências nos processos de regulação.....	169
6.4. Riscos e receios.....	172
6.5. Instrumentos de regulação.....	176
6.6. Focos da regulação.....	184
6.6.1. Regulação comportamentos – saúde.....	184
6.6.2. Regulação escola – meio.....	186
6.6.3. Regulação aluno – cidadão.....	187
Síntese.....	192
7. Dimensão instrumental da ação: os instrumentos de regulação..... 193	
7.1. Instrumentos de regulação: uma caracterização.....	193
7.2. A regulação pela ação.....	198
7.3. A ação dos instrumentos.....	206
7.3.1. Aluno / Cidadão.....	206

7.3.2. Escola / meio	211
7.3.3. Comportamentos / Saúde.....	214
Síntese	218
8. Instrumentos de regulação e o cidadão social: síntese conclusiva	221
8.1. Conclusões	221
8.1.1. Reconfiguração das estratégias de regulação	223
8.1.2. Geografia da ação	224
8.1.3. Bioética.....	226
8.1.4. Assimetrias	227
8.2. Continuidades.....	228
8.3. Comprometimento social e educativo	230
Referências bibliográficas.....	233
Fontes.....	243
Legislação	243

Volume 2 – Anexos (em suporte digital, CD-ROM)

Anexo 1 – Procedimentos de metodologia

Anexo 2A – Legislação vinculativa de referência

Anexo 2B – Legislação não vinculativa

Anexo 3 – Atas de Conselho de Turma (ACT)

Anexo 4 – Atas de Conselho de Turma de âmbito disciplinar (ACTD)

Anexo 5 – Atas de Conselho Pedagógico (ACP)

Anexo 6 – Atas de Atividades de complemento curricular (AACC)

Anexo 7 – Atas de Projetos e Planos de Atividades (ACC)

Anexo 8 – Projeto Educativo (PE)

Anexo 9 – Regulamento Interno (RI)

Anexo 10 – Plano de Atividades 2004/05

Anexo 11 – Plano de Atividades 2005/06

Anexo 12 – Plano de Atividades 2006/07

Anexo 13 – Referências bibliográficas de suporte sobre a indisciplina na Escola

Anexo 14 – Entrevistas

Índice de quadros

Quadro 1 - <i>Distribuição por década da produção de orientações legislativas</i>	25
Quadro 2 - <i>Cronologia das orientações normativas não vinculativas</i>	32
Quadro 3 - <i>Tipo de instrumento, formas de relação e tipo de legitimação</i>	59
Quadro 4 - <i>relação entre eixos de análise e formas de acesso</i>	91
Quadro 5 - <i>Guião de entrevista semiestruturada</i>	114
Quadro 6 - <i>Relação entre conceitos e categorias de análise</i>	117
Quadro 7 - <i>Categorias e subcategorias de análise</i>	119
Quadro 8 - <i>Distribuição das referências a situações de indisciplina: valores absolutos (v. a.) e percentagem (%)</i>	138
Quadro 9 - <i>Tipificação das situações de indisciplina por década</i>	142
Quadro 10 - <i>Distribuição de ocorrências de indisciplina por ano de escolaridade</i>	144
Quadro 11 - <i>Lugares de ocorrência da indisciplina: por década (valores absolutos e percentagem)</i>	147
Quadro 12 - <i>Distribuição das penas por décadas</i>	150
Quadro 13 - <i>Distribuição percentual dos instrumentos por década do estudo</i>	176
Quadro 14 - <i>Comparação entre os objetivos dos planos de atividades de 1995/96 e de 2006/07</i>	199

Índice de figuras

<i>Figura 1</i> - Distribuição por décadas de trabalhos sobre a indisciplina na Escola	15
<i>Figura 2</i> - Distribuição dos trabalhos sobre indisciplina de acordo com a sua fonte.....	16
<i>Figura 3</i> – distribuição do tipo de orientações por década	34
<i>Figura 4</i> - Base de dados das Atas dos Conselhos de Turma ordinários (ACT).....	108
<i>Figura 5</i> - Base de dados das Atas dos Conselhos de Turma disciplinares (ACTD)...	108
<i>Figura 6</i> - Base de dados das Atas do Conselho Pedagógico (ACP)	109
<i>Figura 7</i> - Base de dados de Atividades Extracurriculares e de Complemento Curricular (AECC).....	110
<i>Figura 8</i> - Base de dados dos Planos de Atividades e do Jornal Escolar	110
<i>Figura 9</i> - Variação das referências da indisciplina, por década.....	142
<i>Figura 10</i> - Distribuição referente aos lugares da indisciplina	146
<i>Figura 11</i> - Distribuição de penas aplicadas com a sua gravidade	150
<i>Figura 12</i> - Variação da percentagem das penas por década	151
<i>Figura 13</i> - Distribuição percentual por temas/assuntos editados.....	203
<i>Figura 14</i> - distribuição de artigos por número do jornal escolar	204

As condutas dos escolares e a construção do cidadão social
Uma análise política pelo referencial dos instrumentos de regulação
(1977 - 2007)

Introdução

O presente estudo é o resultado de um processo de investigação que, a partir das situações descritas como sendo indisciplina na Escola, tem como objeto a formação daquele que, na esteira de Rose (2007), é descrito como «cidadão social». É enquadrado por uma temática que definiu o 1.º Curso Avançado em Ciências da Educação, da então Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, atual Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com a designação de «Conhecimento, decisão política e ação pública em educação» (Barroso, Carvalho, Fontoura, & Afonso, 2007). Esta temática é o mote, ainda que o objeto e o objetivo do processo de investigação sejam da nossa inteira responsabilidade.

A opção de se assumirem as situações ou acontecimentos descritos como indisciplina na Escola como matéria de estudo, decorre de uma situação que articula uma dimensão pessoal com uma outra de âmbito profissional. Ambas se relacionam com a tentativa de compreender qual o papel da Escola numa sociedade, a contemporânea, marcada por acelerados processos de reconfiguração – sociais e profissionais, educativos e políticos. Considerar aquilo que é descrito como indisciplina na Escola como ponto de partida, permite-nos perceber como se tem reconfigurado o papel e as conceções de aluno e de cidadão. Este, deixa de ser visto e prescrito como elemento passivo para ser encarado, de acordo com as ferramentas postas ao seu dispor, como sujeito ativo que participa no devir social, individual ou coletivo. Não se espera que seja recetor passivo de orientações, mas delas se aproprie mediante processos de interpretação e as devolva com argumentos e tomadas de posição. Perspetivam-se no estudo, as formas de relação (entre aluno e professor, Escola e sociedade), e de organização entre a sala de aula (mediante o papel do aluno) e o seu contexto social (enquanto cidadão), observando e analisando um conjunto de dispositivos e técnicas adotadas para enfrentar a indisciplina¹. Estes dispositivos e as técnicas utilizadas no

¹ Estes dispositivos, que se pormenorizarão mais à frente, referem-se a medidas de políticas e a diferentes documentos elaborados e implementados pelos docentes da escola onde decorreu o estudo e que serão base ao processo de análise.

sentido de enfrentar aquilo que é descrito como indisciplina, assentam num conhecimento, transportam conceções sobre o papel do aluno, do professor ou da Escola e, têm em si objetivos que visam alcançar.

Por intermédio do que veiculam estes dispositivos e para além de toda a carga funcional inerente às considerações sobre aquilo que é descrito como indisciplina na Escola, possibilitam perspetivar a alteração dos valores, das regras e dos modelos coletivos que estão na base das relações. Primeiro, relações pedagógicas, é certo, porque é aí que se estruturam sentidos e lógicas de pertença; mas também relações sociais, porque a escola incute valores e perspetiva uma configuração social, uma arrumação da sociedade. Alteração das regras, dos modelos e dos valores é vista a partir das considerações feitas sobre as situações descritas como indisciplina, das apreciações e dos modelos (pedagógicos e sociais) que se lhe encontram subjacentes. Tais modelos relacionam-se de perto com as conceções de aluno, mas também com as de cidadão, dos papéis que são consignados a um e a outro, das relações que se estabelecem.

O objetivo do estudo consiste em, mediante uma perspetiva por aquilo que os dispositivos e técnicas adotadas veiculam e que têm a indisciplina na Escola como tema, analisar a emergência do «cidadão social». A escolha e implementação dos dispositivos e técnicas vão ao encontro das relações entre aluno e cidadão, Escola e Sociedade, governo e governados. São relações perante as quais se encontram subjacentes as conceções que enformam uns e outros. Fruto das conceções prevalecentes num contexto e das relações que se procuraram instituir são elementos de formação das condutas do «cidadão social»². Há luz de um outro tempo e sob o prisma dos dispositivos e das técnicas adotadas para fazer face às situações descritas como indisciplina, analisa-se «a afirmação de um projeto sociopolítico que encara a cidadania, “uma cidadania consciente e esclarecida”, como elemento central do progresso [e como essa] contribui para o estabelecimento de uma nova relação entre governo do Estado e o governo do indivíduo» (Novoa, 2005, p. 75). Por intermédio de uma perspetiva de análise por aquilo que os dispositivos adotados veiculam torna-se possível perceber como se alteram as políticas que visam a organização e o controlo de uns e de outros. Tal facto

² Entendo aqui por conduta «o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, a regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele» (Foucault, 1997, p. 71).

fica-se a dever à circunstância de os dispositivos adotados assumirem «uma relação específica com o poder» (Dean, 2007, p. 9). Relação que remete para a consideração do poder:

«Não (...) como um fenómeno de dominação maciço e homogéneo (...) [mas que] deve ser analisado como qualquer coisa que circula, ou melhor, como qualquer coisa que só funciona em cadeia. (...). O poder exerce-se em rede e, nessa rede, os indivíduos não só circulam como estão sempre em posição de suportar e também de exercer esse poder» (Foucault, 2006, p. 43)³.

Considerando que o poder se exerce em rede, «como qualquer coisa que circula», é possível relacionar os dispositivos adotados e as relações entre o aluno e o cidadão, entre governo e governados. Os dispositivos que têm em vista a indisciplina carregam em si estratégias de organizar as relações entre aluno e cidadão, Escola e sociedade, governo e governados. Procuram instituir processos de organização das relações entre professores e alunos, de modo a assegurar a estabilidade do processo de ensino-aprendizagem; mas são também estratégias que, progressivamente, vão além da sala de aula e têm como objetivo garantir a necessária relação entre governo e governados, gerir interesses e objetivos de uns e de outros. À luz dos desenvolvimentos técnicos e sociais que marcaram os últimos anos do século XX, uma análise por aquilo que os dispositivos expressam e veiculam e que têm como objetivo organizar as relações escolares, permite ir além da formação e transformação «das crianças em escolares» e equacionar como os escolares se transformam em cidadãos. Isto é, analisar como se reconfiguram políticas e se instituem práticas que permitem assegurar o governo do coletivo à luz de todas as transformações ocorridas ao longo da segunda metade do século XX.

O principal argumento que atravessa o estudo, consiste em afirmar que a ação e o que veiculam os dispositivos adotados no sentido de enfrentar as situações de indisciplina na Escola, permite perspetivar a reconfiguração das estratégias inerentes às formas de poder e autoridade que se instituem entre a escola e o social, o pedagógico e o político, o aluno e o cidadão (ver Dean, 2007, p. 44 e seguintes). Por intermédio da análise da ação dos dispositivos e técnicas adotadas no sentido de garantir uma resposta

³ Mais à frente, no mesmo título, o autor destaca o «caráter relacional do poder: o poder não é uma propriedade, não é uma potência, o poder nunca passa de uma relação que só podemos e devemos estudar em função dos termos entre os quais se joga essa relação» (Foucault, 2006, p. 182).

às situações descritas como indisciplina, torna-se possível perceber como se (re) configuram as relações entre aluno e professor, entre a Escola e o seu contexto, entre governo e governados. Entendimento que decorre da (re) definição das concepções de aluno e de cidadão, dos objetivos do trabalho escolar, das formas de encarar o governo coletivo. Inerentes a essa (re) definição encontram-se modalidades de poder que se instituem entre aluno e cidadão. Encara-se a indisciplina enquanto problema escolar e pedagógico, mas assumem-se opções de política, pois são oportunidade de evidenciar as escolhas que se fazem, a hierarquia dos problemas que se estabelece, as prioridades de ação que se implementam.

É a emergência do «cidadão social», decorrente da ação e daquilo que os dispositivos veiculam, dos objetivos e dos interesses que são postos em jogo no campo educativo, o cerne do estudo. Emergência onde se assume o papel e a ação que os dispositivos exercem sobre o aluno e que, por seu intermédio, fazem com que considere «normal» e «natural» aquilo que mais não é que uma «construção social» (Berger & Luckmann, 1998). Vão ao encontro da construção de outras formas, individuais e coletivas, de gerir as relações entre governo e governados, Estado e sociedade. São formas que têm como preocupação a sua adequação aos contextos de uma sociedade cada vez mais imprevisível e «cosmopolita» (Dean, 2007).

Considerando os dispositivos enquanto um conjunto que visa dar coerência às relações que se instituem entre a Escola e o social, entre aluno e cidadão ou entre governo e governados, o «cidadão social» é visto, analisado e alvo de diferentes ações. Desde os comportamentos individuais às relações sociais, da Escola ao mercado de trabalho onde a vida e, por conseguinte, os comportamentos se instituem como objeto da ação e de governo do coletivo. Entre os dispositivos e as técnicas utilizadas e as formas de exercício do poder, no sentido da configuração do «cidadão social», perspetivam-se as relações entre a ação individual e o governo do coletivo, as atitudes pessoais e os comportamentos sociais, a liberdade e a coação, as formas de poder e a ação que se desencadeia. Relações assentes nas diferentes formas de poder que se promovem, dos protagonismos que se exercem, da ação de grupos ou setores.

Porque e como se reconfiguraram os dispositivos e as técnicas que têm como objeto a ação disciplinar? Que objetivos, preocupações ou pressupostos se lhe

encontram inerentes? Que concepções e que preocupações expressam? Considerando a indisciplina na Escola enquanto problema pedagógico e/ou das políticas educativas que relações podem ser determinadas com os dispositivos e técnicas que a visam enfrentar? Que ações se desencadeiam, que resultados se obtêm?

A organização do documento obedece ao pressuposto que o «poder exerce-se em rede e, nessa rede, os indivíduos não só circulam como estão sempre em posição de suportar e também de exercer esse poder». Assim, não há um lugar próprio para a identificação dos elementos que estão na base da emergência do «cidadão social» ou das relações instituídas entre governo e governados. Não há um espaço delimitado onde se possam perceber as alterações dos processos de organização das relações entre aluno e cidadão, entre Escola e Sociedade. Parte-se do pressuposto que, considerando as formas de poder instituídas por meio daquilo que os dispositivos veiculam, existem diferentes lugares onde se expressam esses elementos; que são diferentes os espaços onde se podem identificar as relações de poder instituídas entre uns e outros – aluno e cidadão, escola e sociedade, dispositivos e relações de poder.

Perante a definição do objeto, bem como do seu pretexto, a indisciplina na Escola, configuram-se *três principais eixos de análise* que servem de orientação ao processo de investigação e simultaneamente à organização e estruturação do próprio estudo.

O primeiro eixo consiste na análise daquilo que é descrito e escrito como sendo indisciplina na Escola, como se alteraram os modos como é descrita a indisciplina ou, mais genericamente, os comportamentos, que implicações tiveram nas relações em sala de aula e entre a Escola e a sociedade, que respostas se equacionaram. *O segundo eixo* assenta na identificação dos dispositivos e das técnicas adotadas para fazer face às situações descritas como indisciplina. Como se identificaram, implementaram e reconfiguraram dispositivos e técnicas, o que visam, que preocupações pressupõem, que «lógicas de ação» suportam e veiculam⁴. Finalmente o *terceiro eixo* consiste em analisar a ação dos dispositivos e das técnicas adotadas. Ação nem sempre linear, mediante a

⁴ Já que se utilizará o conceito em diferentes situações ao longo do estudo, importa esclarecer aquilo que se entende por «lógicas de ação». Na sequência de Sarmiento (2000), consideram-se «lógicas de ação» «os conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os atores sociais interpretam e monitorizam a ação nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa» (Sarmiento, 2000, p. 147).

desconformidade entre os objetivos iniciais e, aquilo que resulta da sua implementação, e que pode evidenciar a alteração das relações, as formas de organização entre aluno e cidadão, Escola e sociedade.

O estudo encontra-se dividido em dois volumes. O volume I é composto por oito capítulos, o volume II reúne os anexos que serviram de suporte ao estudo. Encontra-se em suporte digital, CD-ROM.

O primeiro capítulo do volume I dá conta da contextualização do estudo. Faz-se uma abordagem à indisciplina na Escola considerando-a enquanto problema, primeiro de natureza pedagógica e profissional, depois político no contexto da administração da educação. Trata-se de um levantamento sobre duas das diferentes formas de encarar a indisciplina na Escola.

No segundo capítulo aborda-se a indisciplina mediante a valorização de uma dimensão inerente a uma sociologia da ação pública. Neste contexto, mobilizam-se os conceitos que irão ser elemento chave na análise dos dispositivos que organizam as relações entre a escola e o social, o aluno e o cidadão, governo e governados. Serve de suporte ao processo de análise empírico a desenvolver onde as medidas tendentes a enfrentar aquilo que é descrito como indisciplina são vistas por intermédio dos dispositivos adotados.

O terceiro capítulo é dedicado à emergência daquele que é descrito como «cidadão social», às relações que se evidenciam na sua ação e nas políticas que lhe estão subjacentes. Analisam-se causas e elementos que desencadearam a sua emergência onde se evidencia o papel da juventude como alvo das políticas. Decorrente do quadro teórico definido mobiliza-se o conceito de «referencial» que permite enquadrar, na análise da ação dos dispositivos adotados no sentido de gerir as situações descritas como indisciplina, valores e ideias, imagens e símbolos.

O quarto capítulo dá conta da definição do *design* de investigação que esteve na base do estudo de um caso. Diz respeito ao conjunto de opções de metodologia que suportam todo o processo de investigação. São definidas as principais linhas de trabalho onde se cruzam as opções do estudo com procedimentos empíricos. Dá-se conta das suas principais características. Definem-se e apresentam-se os procedimentos adotados,

as opções assumidas no sentido de recolher a informação necessária e a sua organização para posterior tratamento e análise.

Segue-se um capítulo, o quinto, que dá entrada a uma dimensão marcadamente empírica, dedicado à análise das alterações de comportamento e às situações descritas como indisciplina ocorridas numa escola em concreto. O seu objetivo passa pela descrição e análise da caracterização das situações de indisciplina, identificar os fatores que lhe são subjacentes, que estratégias foram adotadas, quais os seus lugares, o papel da pena, os recursos mobilizados.

Segue-se o capítulo sexto, dedicado aos processos de organização das relações na escola palco do estudo. Tem como objetivo analisar os processos de adequação entre normas gerais e preocupações locais, decorrentes dos riscos e receios que foram considerados. Identificam-se, nesse processo, os dispositivos adotados e que relações que se procuraram instituir, que objetivos perseguem.

O sétimo capítulo é dedicado à ação dos dispositivos locais que vão ao encontro às respostas e às considerações sobre o papel do aluno e do professor, às relações em sala de aula, ou entre a Escola e o social. O seu objetivo passa por analisar a ação decorrente da utilização dos dispositivos e das técnicas adotadas localmente, os argumentos utilizados, os objetivos definidos e os resultados alcançados.

Finalmente, o oitavo capítulo constitui-se como o corolário de todo o trabalho de investigação. Depois de uma análise individualizada e segmentada dos diferentes elementos, onde se podem perspetivar conceções, modelos e valores, apresentam-se as ideias que permitem destacar o papel das medidas de política e dos dispositivos adotados no sentido de dar corpo ao «cidadão social», as suas dimensões éticas e sociais, educativas e políticas. Realça-se a alteração das formas de organização das relações entre aluno e cidadão, escola e sociedade, governo e governados.

Ultimas referências nesta introdução. Uma para dar conta que quando se utiliza a designação Escola, com letra maiúscula, faz-se na referência do coletivo. Quando se utiliza escola, com letra minúscula, a referência vai no sentido de um estabelecimento escolar em concreto, aquele que serviu de palco ao caso que se estudou. Uma segunda referência para destacar que as citações de autores estrangeiros surgem traduzidas, sendo da nossa exclusiva responsabilidade a construção do seu sentido em língua

portuguesa. Refira-se também que, apesar de mobilizar autores de diferentes nacionalidades, optou-se, por questões de facilidade de leitura e de compreensão, e sempre que possível, por versões em língua inglesa dos textos originais. Finalmente, refira-se que todo o trabalho se desenvolveu em contexto profissional, ora dentro e próximo da realidade estudada, ora fora do sistema educativo e, por conseguinte, afastado dessa realidade. Não é uma justificação que se apresenta, é, antes, uma nota que ajudará certamente a compreender a escrita, sempre condicionada pela disponibilidade pessoal e pelos contextos em que decorreu o estudo.

1. Contextualização: a ‘Indisciplina na Escola’

Este capítulo tem como objetivo definir uma linha argumentativa que sirva de orientação ao estudo que se apresenta. Inicia-se pela apresentação daquele que é o pretexto, as situações descritas como indisciplina na Escola. Perspetivam-se primeiramente enquanto problema de natureza pedagógica, posteriormente no contexto da administração da educação mediante um conjunto de medidas de política que a consideram como elemento central da sua ação. Defini-se ainda um segundo objetivo que consiste em analisar como as situações descritas como indisciplina na Escola têm sido consideradas, descritas e caracterizadas bem como as medidas adotadas no sentido de a enfrentar.

1.1. A ‘indisciplina’ na Escola como pretexto

As considerações sobre aquilo que é descrito e caracterizado como indisciplina na Escola têm ganho, particularmente dos anos de 1990 em diante, um destaque e uma visibilidade crescente a par das inúmeras considerações sobre a Escola e o seu papel ou função⁵. Instalou-se no quotidiano escolar por intermédio da atenção social e profissional em torno da Escola e da educação. Será a expressão, porventura mais evidente, da alteração do conjunto de relações na sala de aula e na Escola que a têm marcado nos últimos 20/30 anos.

Associadas à descrição e caracterização da indisciplina encontram-se diferentes circunstâncias que, cada qual a seu modo e com diferentes impactos, provocaram alterações no quotidiano educativo, nas relações entre docentes e alunos, entre a Escola

⁵ A este respeito refere J. Amado (1991), permanecendo perfeitamente atual e pertinente a ideia que «a indisciplina na escola, e mais propriamente, na sala de aula, é um daqueles temas sobre os quais toda a gente parece ter uma ideia fácil e imediata, sem falar num certo alarme que surge, de quando em vez, provocado pelos meios de comunicação social».

e a comunidade, nos modos de olhar a Escola e a ação educativa. Entre as diferentes causas da indisciplina poder-se-ão apontar o processo de democratização da Escola, a sua massificação, o prolongamento da escolaridade ou a diversificação dos objetivos colocados ao trabalho educativo inerentes a uma crescente «escolarização dos problemas sociais»⁶. Complementarmente a estes manifestam-se atitudes onde se destacam o desinteresse, a indiferença, o alheamento de muitos que passaram a frequentar a Escola. São situações que se refletem no conjunto dos comportamentos escolares, nas relações estabelecidas em contexto educativo, no papel dos diferentes intervenientes. São situações que mais não fazem, que destacar uma característica essencial da Escola associada que está aos seus contextos sociais, onde, como refere D. Innerarity (2006, p. 166):

«(...) as sociedades atuais perderam aquela inocente homogeneidade de que se haviam revestido noutras épocas ignorando injustamente, por vezes, as diferenças que continham. A atual paisagem social e política apresenta uma topografia muito complicada (...). O mundo hoje caracteriza-se pelo paradoxo de uma crescente globalização ser acompanhada por novas diferenciações, de haver mais relações entre um número maior de elementos (...)».

Circunstância perante a qual a Escola não ficou indiferente, uma vez que também ela perdeu «aquela inocente homogeneidade» para integrar no seu seio elementos de outras origens, povos com diferentes línguas, religiões e culturas, o que a transformou numa espécie de «entreposto cultural» (Torres, 2008).

Entre causas e consequências, as considerações sobre as situações de indisciplina expressam, muitas vezes, ideias que vão para além das regras e das normas em sala de aula⁷. Por intermédio das ideias que se expressam sobre a indisciplina consideram-se os comportamentos, individuais e/ou coletivos, alvo de ação, os papéis e as conceções de aluno e de cidadão, do trabalho do professor ou da ação do Estado. São ideias que cruzam a Escola e Sociedade. Dizem respeito ao papel da Escola no contexto social, aos

⁶ Vejam-se, entre outros, T. Estrela (1992), Jesus (1997), Amado (1998a), Lopes (1998), Sebastião, Alves & Correia (2003).

⁷ Aproveita-se a referência de Carvalho (2007), quando afirma que «as ideias são entendidas sob uma dupla condição: a) se, por um lado, são produzidas pela interação social, por outro dispõem ou ganham autonomia face a essa relação concreta e situada e impõem-se aos atores sociais enquanto categorias legítimas para sustentar a sua relação com o real, b) se as matrizes cognitivas são transformáveis através do jogo dos atores, estes decorrem, em todo o caso, em contexto ou instâncias providas de imperativos e regras específicas (...)».

seus objetivos e missão, aos papéis que se configuram – de aluno e de professores, das relações entre uns e outros.

No que se relaciona com as definições de Indisciplina, esta palavra tem sido utilizada em quase todos os discursos educativos e pelos responsáveis pela educação, assim como o público em geral. A clarificação dos conceitos de indisciplina, violência e delinquência, não representa tarefa fácil, já que estão envolvidos vários quadros de referência multidisciplinares, ângulos diversos e tomadas de decisão (Estrela & Amado, 2000). Estrela & Simão (1998) referem que a indisciplina somente poderá ser analisada tendo em conta o contexto sócio-histórico em que acontece. Deste modo, segundo os autores, a indisciplina ocorre como fenómeno proveniente da sociedade e do seu sistema educativo, logo terá que ter a sua evolução ao longo dos tempos, apresentando uma relação de proximidade com os estilos de vida que são estabelecidos pela mudança das relações de poder local (Estrela & Simão, 1998).

Para outros autores, como Lopes (2001), a Indisciplina diz respeito às atitudes e comportamentos que ocorrem na sala de aula, e que de certa forma, impedem ou dificultam a aprendizagem, considerando a «multidimensionalidade, simultaneidade, imediaticidade, imprevisibilidade» que caracteriza esse espaço (J. A. Lopes, 2001, p. 110). Para Veiga (2001), o conceito de disrupção escolar é um conceito amplamente discutido no meio científico e bastante referido na literatura da especialidade como transgressão ou infração das normas e regras escolares.

Tendo em consideração as definições e conceitos teóricos sobre a Indisciplina, pode-se referir que as situações, acontecimentos e a descrição do que é Indisciplina representam uma realidade da própria sala de aula, resultante de um processo de interação entre professores e alunos (Amado, 1998b; Delamont, 1988; Estrela, 1992).

Ao longo dos seus primeiros anos de vida, o aluno vivencia um conjunto de situações no seu ambiente que de certa forma, podem favorecer comportamentos antissociais. De acordo com Paterson, Debaryshe e Ramsey (1989), as dificuldades que surgem na infância, a nível interpessoal podem refletir-se na adolescência favorecendo os comportamentos desviantes, podendo conduzir à negação pelos pares, bem como á depressão e fracasso escolar (Caldeira, 2007).

Segundo outros autores (Amado, 1998c; Curto, 1998; J. Lopes, 1998), a Indisciplina revela-se através de alguns comportamentos evidentes na sala de aula como manifestações mais frequentes e menos graves, e manifestações excepcionais e graves. Atualmente, é visível o índice de agressividade que é visto na sala de aula, provocando na maior parte das vezes, transtornos na aprendizagem, retenções e elevado desconforto com os professores e com toda a comunidade educativa (A. R. Gomes, 2006). Segundo Paiva (2003), a escola absorve toda a carga cultural que o aluno traz consigo do seu ambiente familiar, não podendo adotar uma atitude passiva mas sim constituir-se como um elemento para uma nova perspectiva de prevenção. São vários os aspetos que se relacionam com os alunos e que podem causar mau comportamento e indisciplina, principalmente, a nível psicológico. Ainda segundo Lopes (2001), por detrás de alunos indisciplinados escondem-se grandes transtornos psicológicos e distúrbios da personalidade, como a hiperatividade e transtorno de oposição / desafio.

Para além das diferentes considerações, enquanto introdução, há que destacar o fato que, ao considerar os discursos sobre a indisciplina como pretexto para a construção de uma problemática, implica que não nos fiquemos pela mera quebra da regra ou pela contestação da norma; que não reduzamos a perspectiva sobre a indisciplina a uma dimensão meramente pedagógica ou didática. As situações que lhe estão inerentes, o que as caracteriza e define, nomeadamente, as ideias e valores, os modelos e crenças sobre o papel e a ação dos diferentes atores educativos, são, no contexto deste estudo, um pré-texto. Aquilo que é descrito como indisciplina é uma justificação para que possa compreender e analisar a reconfiguração do que os dispositivos e das técnicas que a visam, aquilo que transportam e veiculam, bem como aquilo que resulta da sua implementação. Por intermédio das ideias que suportam os dispositivos que têm em vista a indisciplina, é possível perspetivar que, de forma gradual, se instituem como elementos do coletivo, promovendo laços e afinidades com dimensões sociais, se (re) organizam e (re) definem as relações e as estratégias de poder e autoridade entre os elementos envolvidos.

Assume-se a relação entre um conjunto de medidas que visam as situações descritas como indisciplina na Escola e a ação coletiva e social, considerando que, por intermédio de umas e de outra, se evidenciam conceitos e preocupações que se afirmam como predominantes num espaço e num tempo determinados. São conceitos sobre o

aluno e a Escola, as relações entre esta e o seu contexto, entre o governo individual e o governo do coletivo. Decorre da consideração que a Escola e a educação mais não são do que «uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, dos saberes e dos poderes que eles transportam consigo» (Foucault, 1997). São os conceitos e as ideias, mas também os modelos e os valores que são utilizados para descrever e caracterizar as situações de indisciplina na Escola que servem de matéria ao estudo. Servem também para perspetivar o que os dispositivos e as técnicas utilizadas veiculam e promovem para garantir as relações entre a Escola e a sociedade, a educação e a política, o aluno e o cidadão, o presente e o futuro.

Por intermédio dos discursos em torno da indisciplina na Escola é possível compreender e analisar que «lógicas de ação» se expressam, que relações de força se organizam, que tensões se evidenciam. Uma compreensão que se perspetiva pelas ideias veiculadas, pelos valores que lhe estão subjacentes, pelos modelos que se concebem aos diferentes atores educativos e que estão presentes nos dispositivos adotados. Tensões expressas nas formas de organizar as relações, primeiro em sala de aula, depois entre a Escola e o social; nos processos de configuração dos interesses e dos objetivos que os diferentes atores põem em jogo decorrente das situações de indisciplina, dos objetivos colocados ao trabalho escolar, às funções e ao papel de cada ator nesse contexto.

Por se tomar aquilo que é descrito e caracterizado como indisciplina na Escola como pretexto há que salvaguardar dois aspetos essenciais. O primeiro diz respeito a uma «familiaridade excessiva», consequência dos processos de mediatização em seu redor. Esta situação deu origem a uma acrescida dificuldade de se construir um objeto de estudo sem deixar de estar repleto de pequenas ou grandes considerações, de juízos de valor ou pré-conceitos. Neste sentido, é fundamental criar alguma distância em relação a essas limitações, mais não seja mediante a sua plena integração no quadro de estudo e de problematização que se desenha.

Enquanto segundo aspeto a salvaguardar, existe o facto de a indisciplina, em particular as situações ou acontecimentos descritos e caracterizados enquanto tal, não ser o objeto de estudo, mas sim um dos elementos que participa na construção de uma problemática e, por seu intermédio, num processo de análise. Vai para além das referências aos procedimentos de uma dada ação que se instituem por intermédio das

regras ou das normas referentes aos comportamentos escolares. Não se restringe às medidas disciplinares, não se cinge a uma dimensão pedagógica. Enquanto pretexto, porucra-se ir além da superficialidade dos acontecimentos e analisar o que se lhe encontra subjacente, nomeadamente as relações entre o coletivo e o individual, o social e o político, a Escola e a sociedade, o aluno e o cidadão.

Para que se possam realçar este conjunto de relações, nada melhor que destacar, ainda que sucintamente, diferentes perspetivas onde a indisciplina na Escola é encarada enquanto problema.

1.2. A ‘indisciplina’ na Escola como problema pedagógico

Perspetivam-se algumas das considerações sobre o que é descrito como indisciplina na Escola, enquanto problema pedagógico e profissional, a partir de uma síntese de diferentes trabalhos que a têm considerado como objeto de estudo. Faz-se a partir do levantamento efetuado sobre a temática, onde se destacam as inúmeras dissertações de mestrado, reveladoras de uma preocupação pedagógica que é também profissional⁸.

⁸ Apesar de os procedimentos metodológicos adoptados se encontrarem em anexo (Anexo 1), refira-se que o levantamento abrangeu os trabalhos produzidos entre 1977 e finais de 2007 e foi realizado entre meados de 2008 e o primeiro semestre de 2009, pelo que os trabalhos produzidos nesse período de tempo, mas dados à luz depois de 2009, não foram considerados. Abarca-se, assim, quase todo o período recente do nosso regime democrático, período que coincide com a progressiva afirmação e consolidação das Ciências da Educação, o qual se caracteriza por uma crescente produção académica e editorial e pelo incremento da sua visibilidade social. Na primeira fase do trabalho procuraram-se as referências sob o descritor ‘indisciplina’ como título, assunto ou palavra-chave, alargando-se ao descritor ‘disciplina’ dada a ligação entre os dois conceitos. Este alargamento obrigou a uma selecção mais fina dos trabalhos, pois muitas referências que surgem não se relacionam com o tema deste trabalho. À medida que decorria o trabalho de constituição deste *corpus* documental, considerou-se a possibilidade de se desdobrarem os descritores inicialmente utilizados – indisciplina e disciplina – a outros normalmente associados às situações descritas como de indisciplina na escola: ‘comportamento’, ‘poder’ e ‘autoridade’. Este alargamento e a maior amplitude dos mecanismos de pesquisa, que teve em consideração os novos descritores, ficaram restritos ao campo das Ciências da Educação. Todo este trabalho levou à identificação e referenciação de 170 títulos, dos quais, como mais à frente se pormenorizará, 40% se referem a dissertações de mestrado, 28% de igual modo a livros e artigos e 4% a teses de doutoramento. São estes os elementos que servem de base ao processo de análise.

Apesar da recente mediatização de situações descritas como indisciplina, a abordagem a esta problemática não é um tema recente. Há um conjunto de trabalhos que remontam à década de 80 do século passado (Amado, 1989; Estrela, 1986) que se podem considerar precursores dos estudos sobre essa temática. Mesmo antes de a indisciplina na Escola se instituir como objeto de estudo, outros trabalhos puseram em desta que domínios que se ligam com ela de perto, como são as questões referentes ao poder e à autoridade do professor (Formosinho, 1980). Considerando o levantamento dos trabalhos produzidos, é a partir dos anos 80 do século passado que entre nós se inicia o estudo sobre a indisciplina, que não mais se interromperá. A sua disposição pelas diferentes décadas (Figura 1 *infra*) permite destacar esta progressão e assinalar os períodos de maior produção.

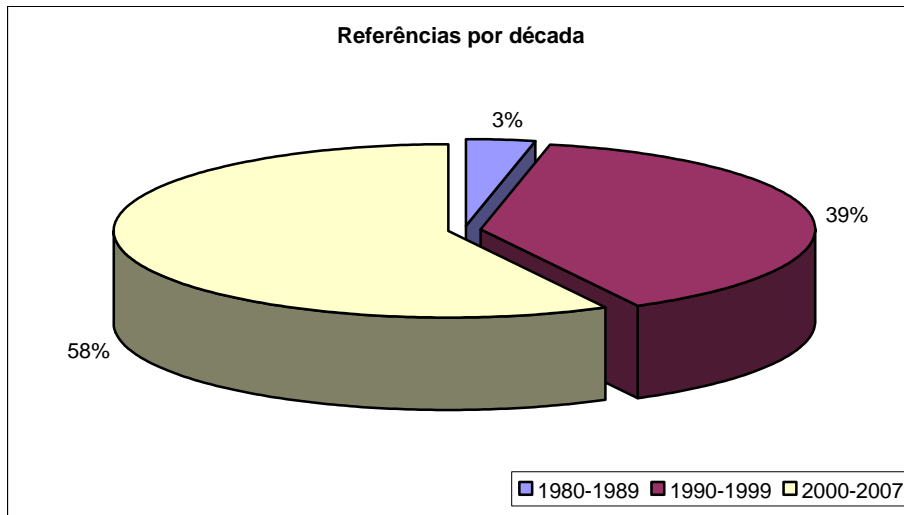


Figura 1 - Distribuição por décadas de trabalhos sobre a indisciplina na Escola

A partir da figura *supra* indicada é possível constatar que, depois de um início titubeante, a produção de trabalhos sobre aquilo que é descrito como indisciplina na escola não deixa de se evidenciar por um aumento: de *apenas* 3% na década de 80 passa-se para 39% na seguinte e para 58% na primeira década deste século. Portanto, mais de metade da produção de trabalhos que têm as situações descritas como indisciplina como objeto de estudo situa-se no século XXI, apesar de nesta análise apenas terem sido considerados 7 dos 10 anos da década.

Se considerarmos a sua distribuição pelo tipo de fonte (entre dissertações de mestrado, teses de doutoramento, artigos ou livros), obter-se-á a seguinte figura:

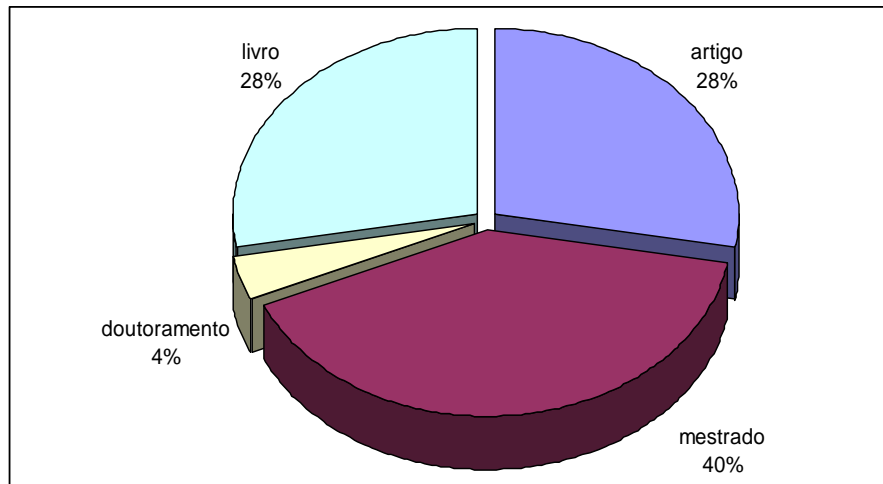


Figura 2 - Distribuição dos trabalhos sobre indisciplina de acordo com a sua fonte

A partir da figura 2 pode verificar-se que a predominância de trabalhos recai na maior parte das dissertações de mestrado, com 40% das referências identificadas. Dão por isso conta da expansão das Ciências da Educação, área onde cada vez mais os professores desenvolvem trabalhos e dão oportunidade à explanação das suas preocupações quotidianas. Seguem-se os artigos de revistas e as publicações editoriais, ambos com 28%. As teses de doutoramento registam 4%.

O primeiro conjunto de trabalhos, oriundos dos anos de 1980, faz uma abordagem à problemática da indisciplina na Escola que irá marcar presença ao longo das décadas seguintes, ainda que sob diferentes perspetivas de análise. São questões que põem em destaque as relações que se estabelecem na sala de aula (Estrela, 1986), algumas das suas características, nomeadamente as referentes ao poder (Afonso, 1991c), à autoridade dos professores (Afonso, 1991b), tudo situações decorrentes dos processos de «interação na sala de aula» (Amado, 1991)⁹.

Na sequência destes primeiros trabalhos, os estudos sobre as situações descritas como indisciplina na Escola destacam questões pedagógicas (Amado, 1989; Estrela,

⁹ Este primeiro conjunto de trabalhos tem também como particularidade a criação das duas grandes correntes em que os estudos sobre a Indisciplina na Escola se poderão integrar. Uma dimensão marcadamente pedagógica e didática, relacionada que está com as dinâmicas de sala de aula, com os processos de interação pedagógica (vejam-se, a título meramente ilustrativo, Amado, 1998a, 1998c; Estrela, 1986, 1992; J. Lopes, 1998; J. A. Lopes, 2001). Uma outra que se poderá designar de sócio-organizacional, onde o destaque vai para os processos de organização das relações escolares (Afonso, 1991c; Barroso, 1995; Domingues, 1995). Não são correntes estanques, havendo autores que se movimentam entre uma e outra das dimensões.

1986), a relação entre alunos e professores (Freire, 1991), questões de poder e autoridade (Afonso, 1991c). Isto é, destaca-se «(...) um conjunto de fatores de características pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem» (Estrela, 1986, p. 160). Progressivamente alarga-se o leque de considerações em torno da temática. Passam-se a considerar o conjunto de regras e normas sobre os comportamentos (Nogueira, 1991), o «controlo disciplinar» (Domingues, 1992), a própria relação pedagógica (Estrela, 1992), ou a relação entre castigo e cooperação (Carita & Fernandes, 1995; Freire, 1993; Masdeval, 1993). Questionam-se, nos processos de análise, valores e normas (Estrela, 1995). Relaciona-se com a dificuldade de os docentes gerirem múltiplos interesses e diversificados objetivos inerentes ao alargamento da população escolar, como do prolongamento da escolaridade (Curto, 1998; Estrela & Simão, 1998; Jesus, 1997). Vai de encontro, de acordo com diferentes autores, a situações de motivação ou de falta dela (Vaz, 1987), ao «ambiente» (Nogueira, 1991) ou ao «comportamento em sala de aula» (J. Lopes & Rutherford, 1993).

De um modo geral, os diferentes estudos sobre as situações descritas como indisciplina colocam em relevo a passagem de uma população homogénea, que caracterizou a Escola até finais dos anos de 1960, para a diversidade que progressivamente a passam a compor. Este um dos principais elementos justificativos da indisciplina na Escola, pois a ele encontra-se associada a «gestão da heterogeneidade como elemento de complexidade» (Barroso, 1995). Nesta gestão, destacam-se as dificuldades de organização entre os novos públicos e interesses e os objetivos colocados ao trabalho escolar. Contemplam-se dimensões de análise referentes à formação docente (Afonso, 1991a; Estrela, 1996), ou à necessidade de adequação das práticas às novas solicitações pedagógicas e educativas (Estrela, 1996; Hilário, 2004; Jesus, 1992).

Segundo Garcia (2006), a indisciplina é vista de forma “plural”, tanto no seu conceito como nas suas causas, expressões e implicações tanto para a escola como para o professor. As suas causas podem ser internas, que estão relacionadas com aspetos materiais nos quais ocorrem o processo de ensino-aprendizagem, bem como as relações interpessoais, e externas como o ambiente familiar, violência social e influência exercida pelos meios de comunicação (Garcia, 2006). Assim, o mesmo autor define disciplina antes de se referir à indisciplina e competências do professor, encontra-se a

disciplina nas regras, normas e práticas de controle, de certa forma, similar ao ensino tradicional.

De acordo com Carita & Fernandes (1995), Amado (2001) e Estrela (2002) a relação pedagógica da sala de aula entre o professor e os alunos só será de sucesso quanto maior for a sua relação sócio-afetiva. A eficácia do professor no processo de aprendizagem é representada pelo seu sucesso na relação pedagógica, desta forma, o aluno deixa de ser aquilo que era, um recetáculo de informações e conhecimentos, passando a ser implicado de forma direta em todo o processo educativo (Jesus, 2003).

A construção da disciplina torna-se um processo difícil e de demora, que na sua constituição requer reflexão, experiência e formação profissional, incluindo toda a comunidade educativa. Deste modo, construir a disciplina significa «formar e educar o aluno para a autodisciplina de modo a preveni-la» (Amado, 2000). Segundo o autor existem três abordagens na promoção da disciplina: preventiva, corretiva e punitiva. No sentido de promover a disciplina a formação inicial e contínua do professor é fundamental no suporte dos aspetos disciplinares e relacionais, havendo simultaneamente, na sala de aula, um ambiente de tolerância e liberdade, permitindo que o aluno tome consciência dos seus valores (Estrela, 2002). A autodisciplina conduz à autonomia.

Pela sua formação e experiência contínua, o professor é o exemplo para que possa exercer a sua função educativa sem autoritarismo, proporcionando um clima de participação e respeito sem esquecer a própria individualidade do aluno (Norberto, 2005). Por outro lado, sempre que o docente aumentar a qualidade do clima da sala de aula, através da promoção da autoestima dos alunos, onde existe o reforço dos comportamentos corretos e ajustados à aula, os alunos tendem a assumir responsabilidades, desenvolvendo criatividade no seu processo de aprendizagem, tendo consequentemente, a diminuição de tensões e conflitos (Pires, 2002).

Segundo Marques (2002) a indisciplina como fenómeno representa um ato perturbador das normas que são estabelecidas na escola, causando determinados comportamentos, que afetam o desenvolvimento e as finalidades do projeto educativo. Amado (2001), destaca determinados fatores que podem estar na base destes mesmos comportamentos: os fatores de ordem social e políticos, os valores de vivência de

classes divergentes e opostas; fatores de ordem familiar, acompanhados pelos valores familiares diferentes dos valores escolares, ou mesmo do disfuncionamento da estrutura familiar; fatores formais e institucionais, espaços, horários, e por vezes currículos desajustados aos interesses dos alunos; fatores informais e institucionais que se relacionam com o tipo de liderança e interação no interior da sala de aula e, que possam levar a existência de conflitos internos; fatores pessoais do aluno como a falta de interesse, adaptação, hábitos de trabalho, autoconceito e idade; fatores pessoais do professor, através de crenças, valores, hábitos e estilos de autoridade que exprimem expectativas negativas nos alunos; fatores pedagógicos, métodos e competências de ensino, regras e estilos de relação desadequados.

São realmente importantes as causas das situações descritas como Indisciplina, na medida em que o aluno atua influenciado por objetivos e o comportamento é considerado indisciplinado tendo em conta o contexto em que sucede e das perspetivas de quem o observa (Silva, 2001). Por isso mesmo torna-se fundamental que o professor examine todos os acidentes de percurso do aluno, no que se relaciona com a aprendizagem, que possam estar associados a acidentes cognitivos e afetivos com experiências passadas.

Para Breyner (2002), a educação representava um processo de socialização implícita, onde as crianças aprendiam por imitação das atitudes dos adultos. Com o decorrer dos anos, a função socializadora da família foi-se diluindo e foram surgindo novas formas educacionais. A educação restringia-se a transmitir conhecimentos e usos, o saber conferia àquele que possuía um prestígio certo, podendo atingir certas posições de poder. O seu carácter era essencialmente cultural e pouco prático, era uma educação que pouco conhecia a riqueza emocional da criança, fundamentando-se apenas no autoritarismo e formalismo.

Considerando o paulatino alargamento, quer de perspetivas quer de dimensões de análise, o que caracteriza o estudo da indisciplina refere-se às dimensões de socialização do trabalho escolar¹⁰. Por intermédio das regras e das normas que devem conduzir as relações em sala de aula, institui-se «um modelo de educação e socialização

¹⁰ Dubet e Martuccelli (1997) designam a socialização como «(...) o duplo movimento pelo qual uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar a sua integração e de indivíduos, de sujeitos capazes de produzir uma ação autónoma».

normativa dos alunos» (Domingues, 1992). Esta «socialização normativa» tem como objetivo garantir a estabilidade das relações em sala de aula, na escola e na sociedade. Nela se destaca o desafio de novos processos de integração do individual no coletivo, sujeito a regras e a uma norma que vinha detrás, e que, fruto da crescente heterogeneidade de públicos e interesses, questiona-se e confronta-se (Baginha, 1997). É neste contexto que se começa a considerar que a «organização pedagógica da escola é a base essencial para prevenir problemas (...) sob o ponto de vista pedagógico e social» (Sampaio, 1996, p. 4). Introduzem-se, de forma gradual, questões que rodeiam o indivíduo, como sejam a adolescência (Sampaio, 1996), a formação do autoconceito (Estrela & Simão, 1998) dos jovens ou «as conceções morais mobilizadas na avaliação da situação» (Carita, 2005, p. 8). Mais do que o aluno como ator social, é o jovem e a adolescência, que surgem associadas às situações descritas como indisciplina (Estrela & Simão, 1998, p. 47). É à juventude e ao grupo (Baginha, 1997) que se atribui a alteração dos valores, a contestação das regras e da norma que o trabalho escolar veícula (Caldeira, 2007, p. 14).

Se os discursos sobre a indisciplina são uma temática que assume as suas implicações mais diretas no contexto pedagógico e profissional, progressivamente começa-se a relacionar com fatores externos à Escola, mas que têm reflexos no conjunto das relações na turma. As relações que se analisam por intermédio deste objeto de estudo, alargam o seu âmbito, do educativo e pedagógico, para se relacionarem com campos mais vastos, como sejam as preocupações sociais (Duarte, 2008; Estrela, 1992). Reconhece-se, inclusivamente, o «forte sentido político» (Amado, 2001, p. 13) da questão que paulatinamente se afirma como incontornável. É neste sentido que alguns trabalhos começam a apontar a relação entre as situações descritas como indisciplina com questões em torno da multiculturalidade (I. M. Carvalho, 1998) ou da interculturalidade (Peres, 1998). Começam-se a destacar modelos, práticas e ações que configuram papéis e definem um conjunto de relações que não se circunscrevem à sala de aula ou à escola. Insinuam-se por contexto sociais e políticos, onde se assume a «ação do professor como agente de socialização no interior de um sistema político-educativo que, além de lhe outorgar um estatuto para o efeito, lhe oferece também o perfil do cidadão que ele deve ajudar a construir» (Amado, 2001, p. 65).

É já o realce da indisciplina nas suas dimensões política e social, de contestação, de rotura perante os modelos instituídos. Questiona-se o «pretensão fracasso das democracias» (Amado, 2001) e o papel da sociedade (Lespagnol, 2005). Renomeiam-se as situações inerentes à indisciplina, com a introdução de conceitos como «violência» (Estrela & Amado, 2000) ou «comportamentos disruptivos» (Lourenço & Paiva, 2004).

Lentamente a indisciplina deixa de ser exclusiva das relações escolares, de assumir uma dimensão meramente pedagógica. Estabelecem-se, por seu intermédio, relações com o social e o político por meio dos contextos em que se insere. Refere J. Amado (1998c) que:

«(...) pensar a indisciplina como facto da aula implica pensar uma multiplicidade de aspetos dentro e fora dela; implica pensar em factos que resultam de uma complicada teia de fatores que se influenciam reciprocamente, a começar pelo modo como são interpretadas, pelos indivíduos e pelos grupos, as diversas situações vividas no contexto (...)».

É uma ideia que afirma que as situações de indisciplina são «vividas no contexto», que «não existe por si só, independentemente do contexto em que se insere» (Curto, 1998, p. 27), para ser «apenas um sintoma de desajustamento deste sistema social [escolar] com os outros que lhe são contíguos» (Benavente & Carvalho, 1994) nomeadamente o social.

Incontornável nesta relação de trabalhos é a associação que se pode pressupor entre disciplina e indisciplina na Escola. Uma não vive sem a outra e, apesar de qualquer consideração sobre aquilo que é descrito como situações de indisciplina, as conceções sobre a disciplina não deixam de marcar presença. São «verso e reverso» (Magalhães, 1992) de uma mesma problemática podendo-se considerar como mobilizadora de desafios e oportunidades (Benavente & Carvalho, 1994). A este propósito refere T. Estrela (1992, p. 17) que:

«(...) o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas, (...) resultante de uma certa mundividência - sempre associado a uma tempo e a um espaço (...)»¹¹.

¹¹ Dentro da mesma ordem de ideias Sampaio (1996, p. 5) refere que «para se compreender o que é indisciplina, a escola tem de entender-se primeiro sobre a disciplina, isto é, sobre o conjunto de

Tal circunstância permite destacar que, apesar de serem «verso e reverso», as considerações e ideias sobre disciplina e indisciplina são realidades muito distintas entre si. São conceitos que remetem para diferentes dimensões (pedagógicas, sociais, políticas e educativas), para referências que destacam situações diversas (quanto aos comportamentos individuais ou coletivos, às regras e aos critérios, tanto da vivência coletiva como do respeito pelos poderes ou autoridades instituídos)¹². São, para todos os efeitos, certezas das «mundividências» que se colocam sobre a Escola, a ação educativa ou os seus atores.

A distinção entre cada um dos conceitos surge quanto ao papel da norma e da regra, à função de cada ator, ao comportamento no grupo em que se enquadra ou no contexto social de que faz parte (Estrela, 1992, p. 17). Considerando as diferenças entre os dois conceitos, a descrição e caracterização das situações referentes à disciplina na Escola remetem para a conformidade, para a manutenção de uma ordem e para a permanência das regras instituídas; neste contexto, ela é instituinte, reprodutora de uma imagem social (Domingues, 1995, p. 13). A descrição e caracterização das situações resultantes da indisciplina são aquelas que envolvem a quebra da regra e a alteração da norma. São formas de contestação em relação aos modelos vigentes, às práticas assumidas, às estruturas de poder e de autoridade existentes. São, na sua natureza e objetivos, dinâmicas, têm a perspetiva de criar alternativas, criar outra norma, outra regra, sendo, nesta perspetiva, contrainstituintes.

A diversidade de perspetivas de abordagens apresentadas, bem como a relação que pode e deve ser estabelecida entre disciplina e indisciplina, mais não faz do que destacar a alteração das leituras dos diferentes atores e protagonistas. Destaca-se também a diferente valorização que é conferida a cada interveniente no processo de ensino-aprendizagem (do seu papel e dos seus objetivos). Se é certo que a referenciação das situações e a valorização de um dado ponto de vista decorre do quadro de análise adotado, da construção de um problema, também é condicionado por ideias e por uma

comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para aquelas pessoas, naquele contexto»

¹² M. Foucault (1997, p. 143) refere, a este propósito que «a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício». Mais à frente reitera a ideia afirmando que o «indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder a que se chama a ‘disciplina’» (Foucault, 1997, p. 161).

imagem do social. Influência que se faz sentir pelo posicionamento que cada ator assume no contexto educativo ou social. De acordo com a escala de ação de cada um, expressam-se diferentes concepções das relações, do papel de cada elemento, das suas funções e objetivos. Isto acontece porque se tem que assumir que os:

«(...) discursos científicos sobre a educação não podem ser encarados como discursos produzidos sobre objetos pré-construídos, mas são antes discursos que produzem o objeto sobre o qual procuram discorrer, contribuindo, nomeadamente, para a sua produção científica» (Correia, 2001, p. 2)¹³.

A diversidade de trabalhos sobre as situações descritas como a indisciplina na Escola dá conta do conjunto de «interesses e lógicas de poder» (Barroso, 2009, p. 989) que se encontram associados. Enquanto suporte a «lógicas de poder» destaca-se uma situação que vai ao encontro de uma dimensão simbólica dos estudos desenvolvidos sobre a temática. A dimensão simbólica porque por seu intermédio aparentemente veiculam-se ideias pedagógicas mas que não deixam de evidenciar preocupações referentes a modelos sociais que se defendem. Se pressupõem relações na sala de aula a partir das quais se pode presumir uma organização social. Define-se o papel do aluno mas, por seu intermédio, configura-se a sua ação no contexto social. Analisados sob o ponto de vista diacrónico, os trabalhos em torno das situações de indisciplina na Escola permitem perceber que a Escola de hoje já não impõe, mas “propõe” valores, já não é uma Escola de direitos, mas de deveres (Jesus, 1997), já não é uma Escola de certezas, mas de incertezas (Canário, 2005).

Para além da consideração da indisciplina enquanto problema pedagógico, pode também ser perspectivada enquanto problema das políticas educativas como objeto. É uma outra dimensão e são outras considerações que se podem determinar.

¹³ Ver também Correia (1998).

1.3. A ‘indisciplina’ na Escola como problema da administração da educação: as medidas políticas

As situações e acontecimentos descritos como indisciplina na Escola para além de problema pedagógico e profissional são, igualmente, um problema no âmbito da administração da educação, aqui encarada enquanto tutela e produtora de medidas de política, na sua dimensão mais institucional. Problema porquanto as situações encaradas enquanto indisciplina na Escola têm sido objeto (direta e indiretamente) de diferentes diplomas.

As medidas de política tanto definem os limites do permitido como os contornos do que é consignado à interpretação local dos atores, fruto das suas preocupações, interesses, conhecimentos e objetivos. Contém em si ideias, são portadoras de valores e de imagens sociais do professor, do aluno, do trabalho escolar, das relações entre a escola e o mundo social, entre o aluno e o cidadão, entre o presente e o futuro. Vão ao encontro de considerações sobre o governo do coletivo, de opções e orientações perante as quais não deixam de expressar modelos de organização (pedagógicos e escolares, mas também políticos e sociais), de relação (entre alunos e professores, entre a Escola e o seu contexto). Por meio dos diplomas dá-se conta das conceções que se encontram subjacentes à indisciplina (quanto ao papel do aluno ou dos docentes, do Estado ou da sociedade). Tal situação fica evidente, em parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a indisciplina na Escola, quando se afirma que «é muito importante que se compreendam com lucidez e rigor os laços e as relações que existem entre a escola e a sociedade, entre a educação e o desenvolvimento social» (Conselho Nacional de Educação, 2002).

Através dos diplomas estabelecem-se as pontes entre os problemas que se enfrentam e as soluções que se implementam. Têm como pressuposto as ideias que se concebem aos diferentes atores que estão envolvidos nas situações, como ao conjunto de relações que se concebem. Por sua vez, influenciam, através de ingerência ou interferência, a relação entre saberes e poderes locais, decorrente da orientação para a organização, na sua implicação com a ação, na estruturação das relações que se podem pressupor no local. Podem ir ao encontro das experiências localmente desenvolvidas e vividas, enquadrando-se no seu quotidiano ou, simplesmente, pressupondo elementos de

justificação das opções, das escolhas que se definem fruto de contextos e dos problemas que se consideram e enfrentam. Apresentam, na sua generalidade, uma base técnica, seja ela pedagógica ou social, didática ou profissional, organizacional ou qualquer outra que define um sentido à ação coletiva daqueles que são o seu alvo. Frequentemente, para além da sua utilização enquanto elemento de orientação, servem também como elementos justificativos da ação, são suportes a retóricas que podem não ser coincidentes com a orientação definida. Trata-se de uma circunstância que possibilita equacionar a articulação entre modelos e papéis perante os quais se enquadram os diferentes intervenientes, como sejam a Escola e a sociedade, governo e governados, aluno e cidadão.

Independentemente do tipo de que se revistam, as orientações são diversas, distribuem-se pelo tempo e revelam, acima de tudo, o carácter pródigo da governação assente neste mecanismo¹⁴. Entre 1977 e finais de 2007, foram identificadas 43 peças que, direta ou indiretamente, exerceram influência nos processos de organização das relações escolares, na gestão dos interesses e objetivos colocados à escola, nas formas de articular a escola com a comunidade, o aluno e o cidadão, o presente e o futuro. Serão certamente uma ínfima parte do conjunto de diplomas produzidos e disponibilizados, seja enquanto orientação ou enquanto determinações de política educativa e governamental.

Numa organização pelas diferentes décadas consideradas, obter-se-á o quadro seguinte:

Quadro 1 - Distribuição por década da produção de orientações legislativas

Décadas	1970	1980	1990	2000
N.º de diplomas	5	13	12	13
%	12%	30%	28%	30%

¹⁴ Opta-se por não se introduzir aqui o quadro cronológico do conjunto de orientações legais, pelo espaço que ocupa, remetendo, porém, esse manuseamento e a sua consulta para os respetivos anexos (anexos 2A e 2B). Refira-se, no entanto, que os critérios que presidiram à sua referência decorreram da identificação feita pelos docentes da escola em que se desenvolveu o trabalho de campo, os quais, de acordo com a sua posição e/ou funções, interesses ou objetivos, identificaram estes e não outros.

No contexto das medidas de política, onde se consideram tanto as situações de indisciplina como, de forma mais abrangente, os comportamentos escolares, há que destacar o papel conferido à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986, de 14 de outubro) como elemento estruturador e orientador de toda a produção legislativa que se lhe seguiu.

Num texto publicado por J. Formosinho (1988) é possível perspetivar os objetivos atribuídos à educação, as suas intencionalidades decorrentes da referida legislação e que, de algum modo e sob diferentes formas, foi considerado na produção subsequente. De entre as diferentes finalidades inerentes àquele diploma (Lei de Bases), sobressai o peso das dimensões, socializadora e personalizadora. A dimensão socializadora é assumida mediante a integração dos indivíduos «na comunidade de que fazem parte dando-lhes linguagem, valores e comportamentos comuns» (Formosinho, 1988, p. 57). A ação personalizadora tem como preocupação «promover o desenvolvimento pessoal de cada educando nos domínios psicomotor, intelectual, afetivo, social, espiritual e moral» (*idem*). Entre ambos (ação de socialização e personalizadora) um peso de 54% no contexto das diferentes finalidades ali equacionadas (Formosinho, 1988, p. 60). Por intermédio de uma e de outra das dimensões ficam patentes as relações que se estabelecem – ou podem estabelecer – entre a Escola e a sociedade, o aluno e o cidadão.

Apesar da preponderância da Lei de Bases que provocou alterações legislativas em diversificados campos da educação, as regras de orientação referentes às situações descritas como indisciplina na Escola ficaram marcadas por uma manifesta estabilidade política ao nível dos diplomas de enquadramento. Entre o primeiro diploma onde se abordam as questões de indisciplina (Decreto-Lei 769-A/1976, que «estabelece a regulamentação do funcionamento das escolas») e o que se lhe segue (Decreto-Lei 270/1998, que «define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário») distam 22 anos. Esta estabilidade contrasta com todo o conjunto de alterações que os comportamentos sociais e educativos foram evidência no mesmo período de tempo. São diferentes os aspetos que podem ter contribuído para esta estabilidade.

Por um lado, as preocupações políticas incidiam noutros campos da Escola e da educação. A necessidade de adequar a estrutura, funcionamento e organização da Escola colocou-se como prioridade, evidenciada no conjunto de diplomas produzidos entre as citadas datas. Esta estabilidade reflete tão-somente que as preocupações incidiam noutros campos das políticas educativas e não nos comportamentos dos escolares. Perante a produção legislativa, as situações de indisciplina não eram preocupação, não despertavam ameaça ou receio. Por outro lado, grande parte das orientações produzidas, abrangendo outros campos que não a indisciplina na Escola, não deixaram de tecer pequenas ou grandes considerações quanto aos comportamentos, individuais e coletivos, aos objetivos que a Escola devia prosseguir, pedagógicos e sociais, educativos e políticos (circunstância que mais à frente se abordará). Este processo de transversalidade dos diplomas sobre os comportamentos, evidencia, entre outras situações, o papel da norma como «procedimento de controlo» (Foucault, 1997), que não se restringe a um objeto direto, mas que se intromete por entre outras áreas legislativas.

Tendo em conta o conjunto de diplomas que têm a indisciplina como objeto privilegiado há que destacar que, apesar de as «regras de procedimento disciplinar» se encontrarem plasmadas na legislação, é também verdade que as primeiras tipificações do que é a indisciplina deixaram amplo espaço de interpretação local e contingencial. A Portaria n.º 679/1977, de 8 de novembro, que define o primeiro conjunto de regras disciplinares após a Revolução de 1974, é omissa quanto à tipificação dos comportamentos de indisciplina. Deixa-se essa caracterização ao critério dos docentes e do Diretor de Turma; não obstante o referido, no ponto 4 desse diploma são apontadas as «regras de procedimento disciplinar». A simples referência que existe dá conta dos «atos de indisciplina ou outros problemas considerados muito graves pelo conselho de turma serão comunicados ao conselho pedagógico, que sobre eles emitirá parecer» (ponto 4.4 da Portaria 679/77). É considerada uma margem significativa de interpretação e construção local, tanto dos «atos de indisciplina» como de «outros problemas considerados muito graves». Esta circunstância pode remeter para a consideração que a indisciplina não se contextualizava no tempo como um problema central, mas sim das periferias, das Escolas e não do governo central.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 270/1998, de 1 de setembro, apresenta no seu artigo 12.º, primeiro ponto, a referência às situações de indisciplina como sendo todo:

«O comportamento do aluno que contrarie as normas de conduta e de convivência e se traduza no incumprimento de dever geral ou especial, revelando-se perturbador do regular funcionamento das atividades da Escola ou das relações na comunidade educativa».

A alteração entre dois dos diplomas considerados, permite deduzir pelo menos duas situações, uma referente ao facto que entre os diplomas considerados (Portaria n.º 679/1977 e Decreto-Lei n.º 270/1998), as situações de indisciplina na Escola passam a ser também uma preocupação de governo, do «poder central», deixa de ser uma situação exclusiva das periferias, seja na apreensão que se destaca, seja na sua tipificação. Uma segunda, referente ao facto que esta preocupação se relacionar com a passagem da assunção pessoal e genérica do conjunto de regras, para a necessidade da sua explicitação e caracterização. Se o primeiro diploma (Portaria 679/77) considera apenas e genericamente «as regras de procedimentos disciplinar», já o segundo (Decreto-Lei n.º 270/98) procura explicitar o que é a indisciplina. É uma preocupação que se evidencia na caracterização e descrição do que são as situações de indisciplina. Deixa de se pressupor como casuística, para se assumir com rosto e definição. Nomeia-se um acontecimento ou uma situação e, nomeada que está, passa a ter uma outra existência e a assumir também um carácter «prescritivo». Já na alteração posterior, Lei 30/2002, de 20 de dezembro, a redação passa a ter um outro figurino, acentuando-se então a tipificação e passando a pormenorizarem-se as situações. Neste diploma a indisciplina, destaca-se como sendo:

«A violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 15.º ou no regulamento interno da Escola, em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das atividades da Escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa» (Lei 30/2002, art.º 23.º).

Perante esta caracterização há diferentes aspetos a destacar. Um primeiro diz respeito a uma certa continuidade entre as definições de um e de outro dos diplomas. Substitui-se «contrarie» por «violação» e pouco mais. Um outro aspeto a sublinhar refere-se à maior especificação delegada ao local, uma vez que a sua caracterização e a

sua tipificação é remetida para o regulamento interno¹⁵. Esta ideia admite a diversidade de situações, a pluralidade de entendimentos quanto àquilo que é ou pode ser a indisciplina na Escola. Se não é uma divergência de posições é, pelo menos, o assumir que entre a tutela educativa e as periferias, a Escola, os entendimentos podem ser diferentes. Uma outra referência para destacar, num e noutro dos diplomas, a relação que se assume com a comunidade. As situações rotuladas como indisciplina já não são exclusivas da Escola, podendo expressar-se por intermédio da perturbação das «relações no âmbito da comunidade educativa». É um claro processo de «escolarização dos problemas sociais», transpondo para o espaço escolar a penalização e a censura por ações tidas no seu exterior. Por último, a tipificação da normalidade, da assunção da regra mediante o conjunto de deveres a que o aluno é sujeito. Ao quebrar-se o compromisso de respeito pelas regras definidas, porque instituídas enquanto dever intrínseco ao aluno, regista-se uma fuga àquilo que poderá ser designado por «normalidade». Corrige-se por intermédio do ato legislativo, onde se assume a capacidade de «normalizar» comportamentos e atitudes, retificar procedimentos considerados «anormais», uma vez que colocam em causa formas coletivas de estar e conviver. Se esta situação se pode pressupor nos anteriores diplomas (Portaria n.º 679/1977 e Decreto-Lei n.º 270/1998), neste (Lei 30/2002) fica clara a orientação para a «normalização», para o papel conferido ao trabalho educativo no contexto de formar cidadãos cumpridores e «normais».

Para além das conceções sobre a indisciplina na Escola que os diplomas expressam, são também de referenciar um diferente conjunto de ideias e valores. Podem ser perspectivados no contexto dos preâmbulos, elementos elucidativos de uma visão social e do papel da Escola e da ação educativa. No primeiro diploma (Portaria 679/77) não há grande espaço de apresentação, destaca-se apenas a referência à alteração de regime e às suas implicações no contexto educativo (que não é coisa pouca, refira-se). No preâmbulo desse diploma afirma-se que,

«(...) a Escola sofreu nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional, o que, se levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas,

¹⁵ Na perspetiva do regulamento interno ele pode ser visto sob uma dupla perspetiva: uma relativamente à relação entre centro e periferias, uma outra enquanto «(...) instrumento oficial de carácter prescritivo e normativo, abrangendo a ação de todos os participantes e visando ordenar a vida social no interior da organização» (Domingues, 1995, p. 25)

também fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo (...)»

Como contraponto, torna-se essencial:

«(...) separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade Escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses coletivos (...)»

Entre uma e outra das citações destaco a ideia que a «disciplina é indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo» perante o qual se exige a «atribuição de responsabilidades» entre os diferentes elementos no sentido de se acautelar o «interesse coletivo». Há, entre uma e outra das referências, a assunção que a partir da Escola, por intermédio de mecanismos e dispositivos assumidos pela separação entre a «competência deliberativa e funções executivas», se afirma o «interesse coletivo». Não menos importante, realça-se o facto de este diploma destacar, preferencialmente, uma conceção de disciplina e não a indisciplina. Será a obediência, a sujeição às regras e normas e não a sua contestação.

O texto do preâmbulo do Decreto-Lei 270/98 de 1 de setembro vem, para além da especificação das regras e dos procedimentos disciplinares, acentuar:

«a responsabilidade individual e coletiva num quadro de intervenção concertada tendente a fazer de cada Escola um meio propício ao desenvolvimento das competências sociais dos alunos, integrando expressamente esta dimensão em todas as atividades educativas»

Deste modo, alarga-se o âmbito da intervenção disciplinar, já não circunscrita a «uma vocação essencialmente punitiva», mas privilegiar o «desenvolvimento das competências sociais dos alunos».

A Lei 30/2002 de 20 de dezembro, não tece considerações em preâmbulo, que simplesmente não existe. Mas não deixa de expressar a ideia do alargamento da ação disciplinar do indivíduo ao coletivo, mediante, o que se afirma no seu artigo 2º, «promovendo (...) a integração dos alunos na comunidade educativa e na Escola». Reforça-se a ligação entre a ação disciplinar da Escola e a comunidade educativa, a participação do aluno no contexto do coletivo «incluindo os de integração sociocultural,

e pelo desenvolvimento de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia e do exercício responsável da liberdade individual» (artigo 4º da Lei 30/2002). Aqui, a ação disciplinar não visa apenas os comportamentos do aluno, a sua ação ou o desvio às normas e às regras do coletivo. Expressa uma preocupação com o «desenvolvimento de uma cultura de cidadania» que assegure o «exercício responsável da liberdade individual», entenda-se o respeito pelas regras e normas predominantes. Vai ao encontro do parecer, uma vez mais, do Conselho Nacional de Educação, quando se afirma «que passou o tempo de uma disciplina, principalmente imposta, sendo necessário descobrir-se como se constrói o tempo de uma disciplina, principalmente assumida, decorrente de uma ética democrática de autoridade» (Conselho Nacional de Educação, 2002).

Esta dimensão é reforçada na Lei 3/2008 de 18 de janeiro onde, apesar de não existirem significativas alterações, se afirma (artigo 6º alínea g) que:

«(...) aplicada [ao aluno] medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória, diligenciar para que a mesma prossiga os objetivos de reforço da sua formação cívica, o 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»

Está presente a formação cívica do aluno, isto é, o cidadão, considerando a «sua plena integração na comunidade». O diploma deixa expresso que não se circunscreve apenas a medidas corretivas, mas que visa o «sentido de responsabilidade» do aluno enquanto membro de uma comunidade.

Para além das medidas de política que têm a indisciplina na Escola como objeto concreto da sua preocupação, há todo um conjunto de orientações de natureza normativa, que contextualizam a indisciplina (em particular as formas de prevenção e ação). Não se circunscrevem ao conjunto normativo como o analisado anteriormente. Para além daquele, onde a norma assume caráter vinculativo, poder-se-á identificar um outro conjunto que, apesar de base normativa, porque assente em atos administrativos e legislativos (decreto-lei, despachos, portarias, entre outros) se poderá referenciar como não vinculativo. São diplomas normativos que não vinculam os elementos que dele são alvo, ficando na dependência de vontades ou de apresentação (ou convite) mediante proposta ou projeto. Se considerarmos este conjunto que, apesar de base legislativa, não

é vinculativo mas que não deixa de definir (ou tecer) orientações por intermédio do que se propõe, o quadro legal referente aos comportamentos alarga-se significativamente.

Quadro 2 - Cronologia das orientações normativas não vinculativas

Ano de lançamento	Designação	Promotor
1984	Viva a Escola	Ministério da Educação e Ministério da Saúde
1988	Serviços Orientação e Psicologia	Ministério da Educação
1990	Programa Educação para Todos	UNESCO, Ministério da Educação, como parceiro nacional
1994	Educação para a Saúde	Ministério da Educação e Ministério da Saúde;
1995	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	Ministério da Educação
1995	Todos Diferentes Todos Iguais	Conselho da Europa, em parceria com a Comissão Europeia e o Fórum Europeu da Juventude
1995	Parlamento dos Jovens	Assembleia da República, Ministério da Educação e Presidência do Conselho de Ministros (Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto)
2001	Programa Escolhas	Presidência do Conselho de Ministros
2006	Educação para a Cidadania	Ministério da Educação e Presidência do Conselho de Ministros
2006	Programa Segurança nas Escolas	Ministério da Educação; Ministério da Administração Interna;
2006	Projeto Escola na Natureza	Ministério da Educação e Instituto da Conservação da Natureza
2007	Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo	Ministério da Educação
2007	Ensino Experimental das Ciências	Ministério da Educação
2007	Plano Tecnológico da Educação	Ministério da Educação e Conselho de Ministros
2007	EntreKulturas	Presidência do Conselho de Ministros
2007	EuroEscola	Parlamento Europeu e Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto

De acordo com o Quadro *supracitado* será de registar o acentuado crescimento que se regista ao longo do período considerado. O número de elementos oriundos dos anos de 1980 corresponde a 13% (2), dos anos de 1990 a 31% e, finalmente, a primeira década deste século é responsável pela maioria, isto é, 56%.

No contexto deste conjunto de elementos, apesar de normativos e legislativos têm como características não serem vinculativos, isto é, remetem para a adesão, por proposta, ao estipulado. Perante eles destacam-se algumas ideias que se poderão associar à emergência do cidadão social e à alteração das relações que por seu intermédio se instituem. Poder-se-ão agrupar em três campos. Um primeiro é constituído por aquilo que se pode designar por dimensão de cidadania. Atente-se:

Todos diferentes – Todos iguais; Parlamento dos Jovens; Educação para a Cidadania; EntreKulturas; EuroEscola e o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo.

Este conjunto apresenta objetivos que têm em mente: consciencializar os «jovens e a população em geral para os princípios da igualdade e do respeito por todos os seres humanos, celebrando a diversidade» (Todos Diferentes – todos iguais); «incentivar o interesse dos jovens pela participação cívica e política» (Parlamento dos Jovens), bem como fomentar «a sua condição de cidadãos europeus» (EuroEscola); «a sensibilização dos alunos para os valores da Cidadania» (Educação para a cidadania); «adaptar as nossas atitudes à diversidade» (EntreKulturas); criar condições para a «apropriação do espírito empreendedor» (Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo).

Um segundo, vai ao encontro dos comportamentos, dos riscos e das esperanças que se consideram inerentes à juventude e adolescência. Veja-se:

Viva a Escola; Educação para a Saúde; Serviços de Orientação e Psicologia;
Projeto Escola na Natureza.

Têm «como referência as questões da saúde» (do preâmbulo de Viva a Escola) e abrangem áreas que vão das «estratégias de promoção da saúde sexual» (Educação para a Saúde) ao apoio aos «alunos no processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projeto de vida» (Serviços de Psicologia e Orientação), passando ainda pela «preservação da qualidade ambiental» (Projeto Escola na Natureza).

Finalmente, um terceiro conjunto, efetua a articulação entre cidadania e riscos sociais, pode neste caso destacar-se uma dimensão socioeducativa:

Programa Educação para Todos; Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; Programa Escolhas; Plano Tecnológico da Educação.

Cruzam-se situações sociais com situações pedagógicas ou escolares, como sejam, «responder às necessidades educativas de todos» (Programa Educação para Todos), que se interliga com um outro programa na afirmação da «criação de condições que visem o sucesso educativo de todos os alunos, especialmente daqueles que se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar» (dos objetivos dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) Passando, ainda, pelo reforço do «apoio a projetos de inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis» (Programa Escolhas), sem esquecer a criação da «igualdade de oportunidades no acesso aos equipamentos tecnológicos» (Plano Tecnológico da Educação).

Se cruzarmos as referências entre elementos normativos de cariz vinculativo (quadro 1) e não vinculativo (quadro 2), obter-se-á a seguinte figura:

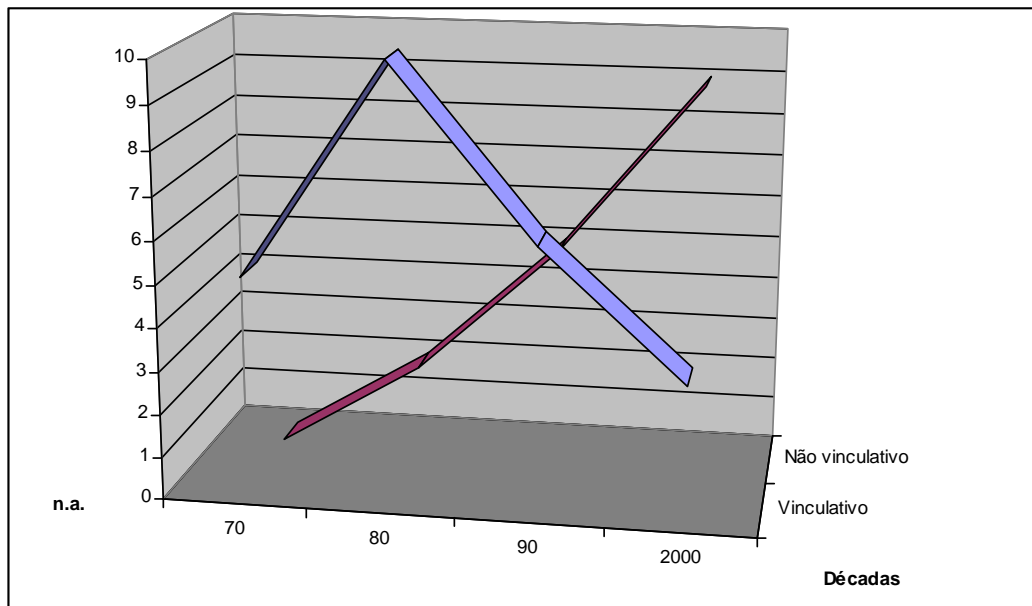


Figura 3 – distribuição do tipo de orientações por década

Perante a organização cronológica das orientações legais, vinculativas ou não vinculativas, destacam-se duas ideias. Uma primeira diz respeito ao fato de com o decorrer do tempo se inverter a preponderância entre um e outro dos tipos considerados. Se, numa primeira fase, existe alguma coerência e paralelismo entre um modelo e o

outro, com o passar dos anos fica evidente a alteração da preponderância de uns em detrimento de outros, como é visível na Figura *supra*.

Uma segunda ideia tem que ver com o fato de ser também nos primeiros anos deste novo século que existe uma aposta mais clara, nas orientações legislativas não vinculativas. Depois da primeira década (coincidente com os anos de 1970) e dos primeiros anos da década seguinte revelarem algum paralelismo entre os diferentes atos, os meados da década de 1980 revelam a inversão dessa tendência.

Será de assinalar, igualmente, um outro conjunto que, de tipo vinculativo, permite criar uma ponte para os não vinculativos. Dizem respeito a um conjunto de orientações que visam os riscos e os comportamentos sociais. Um primeiro exemplo é «a proibição do uso do tabaco nas escolas do ensino não superior» (Despacho 8/ME/1989, de 8 de fevereiro), a criação dos Serviços de Orientação e Psicologia, pelo Decreto-Lei 190/1991, de 17/05, onde se promovem as «relações interpessoais» e a «construção da [...] identidade» do aluno. No contexto das relações interpessoais, destaque também para a prevenção e formação dos comportamentos individuais (em função do coletivo), espelhada no corpo da Lei 3/1984, de 24/03, referente à Educação Sexual e ao Planeamento Familiar; o referido normativo, revisto e reformulado pela Lei 120/1999, de 11 de agosto, visava «a promoção [de] uma vida sexual e reprodutiva saudável [...] e o combate às doenças sexualmente transmissíveis, designadamente as transmitidas pelo HIV e pelos vírus das hepatites B e C». Revisto apenas um ano depois e com sucessivas alterações, o DL 259/2000, de 17 de outubro, vem reforçar estas preocupações mediante «uma abordagem interdisciplinar da promoção da saúde sexual, por forma a garantir uma intervenção educativa integrada».

O que fica expresso, por intermédio da legislação, de características vinculativa ou não vinculativas, diz respeito ao alargamento do campo da ação disciplinar. Ainda que desde o princípio se encontre presente a relação entre a ação punitiva sobre o indivíduo e a sua inserção na comunidade, seja mediante o «interesse coletivo», o «desenvolvimento de uma cultura de cidadania» ou, simplesmente, «no desenvolvimento equilibrado da sua personalidade» é de registar que as medidas disciplinares não se ficam pela Escola. Estão envolvidas, com diferentes repercussões, a

formação não apenas do aluno, mas da pessoa e do cidadão, as relações em sala de aula e na Escola e o contexto em que se insere.

Síntese

Sinteticamente, destaca-se a opção de se assumirem os discursos sobre a indisciplina na Escola como pretexto para o estudo que se desenvolve. Esta opção permite, a partir das considerações sobre o que é a indisciplina, perspetivar valores e ideias, como se alteram conceções e como se perspetivam novos processos de organização e controlo das relações tanto em sala de aula como no contexto social. A partir das situações descritas como sendo indisciplina, encarada enquanto problema pedagógico e no contexto da administração da educação, torna-se possível analisar o progressivo alargamento das medidas adotadas para a enfrentar, dos espaços de ação que são considerados na sua interpretação. Medidas que não se circunscrevem à sala de aula mas que se imiscuem pelas relações estabelecidas com a sua «comunidade», tornando essencial alargar o quadro teórico do estudo sobre as situações descritas enquanto indisciplina, que não deve ficar restringido a uma dimensão pedagógica ou institucional. Deste capítulo inicial destacam-se duas ideias. Uma referente ao alargamento das considerações sobre o que são as situações de indisciplina, que vão da sala de aula aos seus contextos sociais. Uma segunda referente à inversão da tendência de utilização de elementos normativos não vinculativo em detrimento daqueles que impõem formas de organização das relações educativas e escolares.

2. A ‘indisciplina na Escola’ sob o prisma da ação pública

Ao se considerarem os discursos sobre a indisciplina na Escola sob o prisma da ação pública, faz-se também o enquadramento do estudo no contexto da área de especialidade inerente à ‘Administração e a Política Educacional’. Esta surge como um espaço de trabalho científico que dá destaque aos:

«(...) sistemas de ação presentes no processo de decisão e execução das políticas educativas, e [ao] modo como a ação estatal (presente nessas políticas) é contextualizada e diversificada nos sistemas concretos da ação pública (...)» (Barroso, Carvalho, Fontoura, & Afonso, 2007, p. 7).

Referência essencial no sentido de alargar as perspetivas sobre aquilo que é descrito e caracterizado como sendo indisciplina na Escola e a sua construção como problema para além das suas dimensões pedagógica ou administrativa.

2.1. Políticas públicas e ação pública

A perspetiva de análise adotada para a abordagem àquilo que é descrito como indisciplina na Escola decorre de uma sociologia da ação pública, enquadrada no contexto das políticas públicas. Entende-se aqui por políticas públicas aquilo que Duran (1996) citado por Barroso (2006, p. 11) considera como «produto dum processo social que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro que delimita o tipo e o nível dos recursos através de esquemas interpretativos e escolha de valores que definem a natureza dos problemas políticos colocados e as orientações da ação».

A análise das políticas públicas é um campo relativamente recente onde se cruzam diferentes áreas do saber¹⁶. Apesar de recente, existe já no contexto nacional,

¹⁶ Para uma análise mais aprofundada e diversificada veja-se o número especial da *Revue française de science politique* (50 (2), 2000). Veja-se também, e a este propósito, Sabatier (1999, p. 263) e Zanten, (2004, p. 24) ou Muller (2011).

um conjunto de trabalhos que podem ser enquadrados nesta temática (ver Barroso, 2006).

De cariz «pluridisciplinar» (Muller, 2011, p. 3), a análise das políticas públicas permite o cruzamento de princípios oriundos de diferentes áreas disciplinares, que podem ser da Sociologia ou da Ciência Política como da História da Cultura e das Mentalidades, da Economia ou da Demografia, entre outras. Este cruzamento ou esta confluência de perspetivas permite alargar o olhar que sobre os objetos de estudo são criados e configurados. Alargamento mediante a conjugação entre ideias e valores, modelos e representações do social (Muller, Palier, & Surel, 2005). Tal é possível porque se articula e cruza uma «dimensão cognitiva e uma dimensão normativa da ação» (Surel, 2000, 2010). Uma dimensão cognitiva que decorre do conhecimento mobilizado para a estruturação e construção de um problema; perspetiva também um sentido à ação, na sua legitimação ou justificação. Uma dimensão social que destaca o papel dos atores, as suas capacidades de interferência e participação na ação, condicionando ou impulsionando medidas de política. Ação que suporta um conhecimento enquanto prática incorporada no quotidiano. Entre uma e outra das dimensões torna-se possível articular estruturas e atores numa relação que vai além dos interesses. Articulação na plena consideração das influências recíprocas da característica não determinante de um sobre o outro, mas na capacidade de relacionar preponderâncias e objetivos, interesses e ação. Este processo permite ultrapassar uma aparente linearidade da ação política, passando-se a considerar o carácter recursivo do processo de decisão e de implementação de uma qualquer medida de política.

Ao considerar as descrições sobre o que é indisciplina na Escola no contexto das políticas públicas dá-se destaque a um diversificado conjunto de interferências que se fazem sentir sob os seus processos de análise, nas suas considerações. Desde logo o papel dos atores (legisladores, mas também grupos setoriais) que, com os seus interesses e objetivos e com a sua ação, exercem influência tanto na produção como na aplicação das políticas, mediante processos de apropriação ou reinterpretação (Muller, 2011, p. 32). Interferências também na consideração das diferentes escalas de análise (o nacional ou o local, por exemplo) que incidem tanto na produção como na interpretação e implementação das políticas. Entre o papel dos atores e a consideração das suas diferentes escalas de ação, há que encarar a influência exercida tanto no processo de

decisão como na apropriação que é feita das políticas. Essa influência reflete-se nos interesses e nos objetivos que cada ator, de acordo com o seu papel e o seu posicionamento, coloca na sua definição e implementação das políticas. É fruto de contextos, de modelos que se defendem, dos problemas que se enfrentam e, acima de tudo, da explicação que deles é feita no sentido da criação de respostas ajustadas aos contextos e às necessidades.

De acordo com esta perspectiva, considerar as descrições sobre as situações ou acontecimentos definidos como indisciplina na Escola por intermédio da análise das políticas públicas, possibilita destacar a alteração dos modos de ação, seja do Estado, seja a que decorre dos atores em contexto. Neste processo, realça-se uma maior horizontalidade da ação, onde se cruzam interesses e objetivos, onde se configuram os nós de uma rede em função da relação de interesses e objetivos com contextos de espaço e tempo, de conhecimentos e de saberes. Entre todos eles, ação e conhecimento, estrutura e atores, define-se uma relação de cumplicidade que leva à construção de medidas que se conjugam na definição e implementação da ação, seja ela coletiva ou individual. Considerando a ação (individual ou coletiva) ou as suas dimensões (cognitiva ou normativa), há que assumir que dependem de entendimentos pessoais e individuais, de interpretações que rodeiam uma dada medida de política. Relacionam-se estreitamente com objetivos, contextos e circunstâncias postas em jogo pela apropriação de medidas e de propósitos, individuais ou coletivos, sectoriais ou globais. Deste modo, não se fica sujeito apenas às ideias ou aos valores, podendo, neste contexto, equacionar-se o carácter complexo e heterogéneo da ação social (Muller, 2005b).

Constituindo um ponto de convergência entre diferentes dimensões, equacionar as situações descritas como indisciplina na Escola num quadro de análise das políticas públicas, possibilita considerar que as políticas não são uniformes nem se estabelecem numa linearidade racional. Decorrem da confluência de diferentes ações, utilizam diferentes mecanismos e configuram variados pontos de ancoragem. Resultam de diferentes decisões em diferentes campos da ação política e pública. Mais do que um conceito, uma análise da indisciplina na Escola no quadro das políticas públicas permite «compreender a política tal como se concebe e tal como se pratica» (Muller, 2011). Este entendimento evidencia o papel da «representação política» (Muller, 2000) inerente à ação coletiva, conferindo a este quadro de análise, «um nível de interpretação específico

da atividade política» (Muller, 2000) e, ao mesmo tempo, uma forma de «contribuir para a legitimação do poder que o Estado exerce sobre os governados» (Colomb, 2009).

No cruzamento entre estruturas e atores, em que se assume o caráter recursivo dos processos, analisar a indisciplina na Escola num quadro das políticas públicas, permite destacar uma dimensão inerente a uma sociologia da ação pública.

A ação pública, enquanto «espaço sociopolítico» (Lascombes & Galés, 2010), vai muito além da simples decisão política¹⁷. É:

«(...) um conjunto de ações coletivas sinuosas que se operacionalizam em programas mais ou menos transversais, envolvem redes de atores heterogêneos cuja implementação decorre de procedimentos de negociação mais do que de objetivos (...)» (Lascombes, 1996, p. 328).

Esta conceção da ação pública implica, de acordo com o mesmo autor (Lascombes, 1996, p. 329), a consideração de uma «tripla heterogeneidade», a saber, relativa aos problemas, aos programas e aos atores (ver também Muller, 2011, p. 69).

Os problemas passam a ser abordados em função da sua construção intelectual e não apenas fruto dos impactos causados na ação pública. São construções mais ou menos articuladas e coerentes de um conhecimento que se expressa perante situações ou acontecimentos do campo social. Passam a assumir uma dimensão marcadamente cognitiva que impulsiona debates e configuram programas de ação (Callon, Lascombes, & Barthe, 2009).

Os programas de ação pública são respostas aos problemas equacionados pelo conhecimento, deixando de ser considerada a sua aparente homogeneidade e linearidade. Passam a ser transversais em relação aos diferentes setores da sociedade mediante processos de ação inerentes a grupos, a interesses ou aos objetivos que se promovem. Assentam em distintos dispositivos e tecnologias que, de acordo com o conhecimento promovido e os problemas equacionados, visam enfrentar «esperanças e receios» que os problemas como o conhecimento colocam¹⁸.

¹⁷ Ver também Muller (2000; Muller, 2005a; Muller, Palier, & Surel, 2005; Surel, 2000).

¹⁸ As tecnologias são aqui entendidas como o «conjunto de pessoas, técnicas, instituições que asseguram a conduta das condutas» (Miller & Rose, 2008, p. 16). São também e de modo complementar «todos os cálculos, aparelhos, documentos, técnicas, organizações e outros instrumentos que agem sobre o indivíduo em conformidade com um conjunto particular de ideias» (R. M. Gomes, 2005, p. 85). Têm

Em relação aos atores, a heterogeneidade da ação pública faz-se sentir mediante o conjunto de redes que exercem influência na produção de políticas, perdendo-se a pretensa homogeneidade do protagonismo de um grupo ou setor concreto. A ação pública passa a considerar diferentes atores com capacidade de influenciar e de agir sobre a produção de políticas, criando um sentido de heterogeneidade para essas políticas.

De acordo com esta «tripla heterogeneidade», é possível justificar que a sociologia da ação pública permite «apreender o Estado pela sua ação», uma vez que se considera que a ação pública veicula quadros de interação entre diferentes níveis ou escalas de ação; é atravessada por diferentes interesses de acordo com os grupos que são alvo ou promotores de um dado problema. Esta interação tem presente a necessidade de articular interesses e objetivos que são postos em palco agora num jogo alargado de atores (ver Muller, 2004, p. 37).

Resumidamente, aquilo que a ação pública põe em destaque diz respeito aos processos de reconfiguração do próprio Estado. Este é retirado da sua centralidade política ao conferir a outros atores a possibilidade de interferirem tanto no processo de formulação, na decisão como na execução das políticas. Esta perspetiva de análise provoca uma alteração de ótica sobre o papel do Estado. Não se nega ao Estado o seu papel, apesar de perder alguma da sua centralidade e do seu protagonismo. Este passa a ser considerado um entre diferentes atores com capacidade e possibilidade de ação, no contexto de uma «constelação heterogénea» em que cada qual detém as suas margens de liberdade, de autonomia e de capacidade de ação.

Dado o seu carácter transversal e a consideração de diferentes dimensões de análise, enquadrar os discursos sobre a indisciplina na Escola no contexto de uma sociologia da ação pública, permite ultrapassar uma visão institucionalista e estática de abordagem ao papel e à ação do Estado. A relação que se pode estabelecer entre as situações descritas como indisciplina e ação pública efetua-se por intermédio de «(...) uma diversidade de forças, dentro de toda uma variedade de conjuntos complexos»

como objetivo «governar sem governar, o mesmo é dizer, governar por intermédio da regulação das escolhas autónomas dos atores» (Miller & Rose, 2008, p. 25), definir sem impor, determinar sem mandar. Carregam consigo um conhecimento e formas próprias de relação entre governo e governados mediante as conceções de que enformam e dos valores que são portadoras.

(Rose, 2006, p. 5) . Neste encadeamento, o Estado adquire uma maior proximidade em relação ao restante corpo social, sendo mais um ator no contexto social de muitos e diversificados interesses (Jobert, 2004; Sabatier, 1999; Zanten, 2004). O que se destaca diz respeito ao conjunto de relações que se estabelecem na sociedade, no seu todo ou perante grupos de interesse ou de influência e que, cada qual a seu modo, e com diferentes níveis de implicação, acaba por interferir no funcionamento do Estado e na produção das suas orientações políticas.

Esta «alteração de ótica» na análise do Estado, da relação que mantém com os demais atores sociais, implica uma dupla determinação:

«(...) Por um lado, amplia o cenário das políticas públicas, nele integrando múltiplos atores que se localizam e se movem em escalas diversas (transnacionais, nacionais, regionais, locais) e, assim, nele relativizando – não minimizando, nem apagando – o papel do Estado. Por outro lado, introduz novas regras para o modo de olhar esse cenário, substituindo os princípios da verticalidade e da linearidade (a decisão no topo da organização Estado e o seu movimento aplicativo no território social sobre o qual a política quer intervir) pelos da horizontalidade e da circularidade das interações múltiplas e interdependentes dos diversos atores que mostram capacidade de intervir nos processos que constroem a política» (...) (Barroso, Carvalho, Fontoura, & Afonso, 2007, p. 8).

Esta alteração ajuda a compreender os processos de reconfiguração e de recomposição do conjunto das relações sociais estabelecidas, que se encontram em quadros de valores e ideias que cada grupo comporta ou que um dado contexto determina. Para além de uma «redescoberta do Estado», o que se evidencia analiticamente, através de uma sociologia da ação pública, diz respeito ao realce concedido aos atores sociais, independentemente da perspetiva pela qual se opta (Muller, 2000, 2005a). É um ressituar os interesses e o jogo dos atores. O mesmo autor, a este propósito, afirma que uma análise da ação pública permite:

«(...) ressituar o jogo dos atores em processos mais vastos (e mais complexos) do que aquele em que vão participar na construção de quadros cognitivos e normativos constituindo-se como um nível pertinente para compreender a ação.» (Muller, 2005a, p. 155).

O destaque dado ao ator, tanto se opera pelo lado dos seus interesses e objetivos, como pelo dos valores e ideias. Uns e outros tornam-se indissociáveis da ação coletiva e estratégica, na forma de entender e dar sentido ao mundo.

De acordo com estas ideias, analisar as situações descritas e definidas como indisciplina na Escola pelo prisma da ação pública, torna essencial cruzar as estruturas e atores. Cruzamento que permite compreender e destrinçar aquilo que muda e o que fica, em contraponto ao movimento de rotura e da alteração de práticas e de políticas. Muller esclarece a este respeito que «(...) a análise cognitiva das políticas públicas, constitui uma das abordagens mais úteis para resolver, pelo menos em parte, o dilema que se opera entre estruturas e atores» (Muller, 2005a, p. 158). Dilema entre estrutura e atores na procura de quem condiciona e quem influencia quem, aparentemente resolvido pela assumida relação entre ambas as dimensões, estruturas e atores. Uns e outros condicionam-se reciprocamente na sua ação, exercem as suas influências próprias, afirmam o seu protagonismo ou preponderância, social ou política, pedagógica ou educativa.

Ao considerar esta conceção, um quadro de análise por uma sociologia da ação pública, faz com que as situações em torno das descrições sobre o que é a indisciplina na Escola se tornem inseparáveis das dimensões em torno do poder (Muller, 2000, p. 196). Inseparáveis, pois destaca-se uma dimensão recursiva da ação e das relações em detrimento de uma visão vertical, de cima para baixo. Possibilita-se perspetivar as relações que se estabelecem na ação pública, os interesses que se confrontam, os objetivos que se articulam e procuram sobrepor. Permite-nos ir além das visões mais tradicionais sobre o poder, já não circunscrito ao «poder do Estado», e criar uma estreita relação desse poder com as «práticas de liberdade» (Rose, 2006).

Enquanto processo de múltipla configuração, a ação do Estado não se esgota na decisão de um ato legislativo ou na finalização de uma medida de política. Não detém o uso exclusivo do poder e tem que definir equilíbrios sempre precários com grupos e interesses, decorrentes dos seus objetivos ou das metas que são prosseguidas. Regista-se um encadeamento de interesses e da ação entre governo e poder. Vai além do governo do poder, cruzam-se e trocam-se sentidos podendo ser também equacionado o poder do governo na afirmação dos seus interesses e preocupações, objetivos e estratégias na gestão sempre delicada com os demais atores e as suas formas de exercer e afirmar os seus espaços de poder.

Esta relação, entre poder e as «práticas de liberdade», decorre da ideia que o poder exerce-se por intermédio dos mecanismos de liberdade individuais, da ação pessoal, do seu condicionamento mediante a «inculcação de hábitos», da interiorização de procedimentos. É um poder que assume a «coerção sem uso da força», em que o papel do sujeito se afirma como determinante na assunção ou no enfrentar dos mecanismos de coação¹⁹. Estas diferentes formas de exercício do poder são confrontadas com o alargamento dos objetivos atribuídos ao sistema educativo, que não se circunscreve, atualmente, ao exercício de uma soberania nacional ou ao predomínio de uma língua ou de uma cultura comuns. Situação que se relaciona intimamente, com o processo de reconfiguração dos poderes de cada ator social, como da própria ação do Estado, e que se refletem nos modos de encarar os comportamentos dos Escolares. Relacionar a indisciplina na Escola e a sociologia da ação pública permite destacar o papel da disciplina considerando que está «constitutivamente ligada ao surgimento de novas formas de pensar sobre as tarefas do governo político, em termos de governo das condutas» onde se visa «uma liberdade regulada» (Rose, 2006, p. 22). Já não são apenas os comportamentos, individuais ou coletivos, os considerados para, progressivamente, se instituírem as condutas como ação de governo.

2.2. Políticas públicas e ‘indisciplina’ na Escola

As medidas, os discursos e as considerações sobre a indisciplina na Escola podem e devem ser consideradas como uma das medidas exemplares no contexto das políticas públicas e de uma sociologia da ação pública. Isto porque, as conceções sobre o que é indisciplina, os modos de a enfrentar e resolver, o papel que compete aos diferentes atores não têm um quadro restrito ou circunscrito a um determinado setor. As considerações e as opiniões sobre os modos como se interpretam as situações que decorrem da indisciplina, destacam ideias, valores, modelos e crenças sobre o papel dos

¹⁹ A este propósito refere Foucault (1997, p. 152) que estes mecanismos de coação põem «em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos, singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir»

atores, os seus objetivos e capacidades. São transversais na ação social e nas medidas definidas onde se destaca tanto o papel do aluno como da sociedade, a ação penal como a formação. Cruzam interesses e perspectivas: são intersectoriais, pois tanto os docentes têm o seu ponto de vista como os pais/encarregados de educação expressam a sua opinião. Vão diretamente ao encontro da heterogeneidade da ação pública, pois permitem considerar a relação entre problemas, programas de ação e o papel dos atores. As diferentes posições e opiniões apenas reafirmam que é um tema que vai para além das ideias ou das ideologias, pois suportam crenças sobre o coletivo e o papel da pessoa nesse contexto²⁰. Destacam valores, veiculando modelos ou expressando crenças sobre o papel de alunos e de professores, da Escola e do Estado, da sua ação conjunta como da relação entre a Escola e o seu contexto. Tudo isto com a intenção ou como forma de enfrentar, prevenir ou simplesmente remediar. Tanto promovem a ação do trabalho educativo como a autoridade do professor, destacam o papel dos contextos como o papel do Estado, as dinâmicas da relação pedagógica entre alunos e professores como o seu papel na sala de aula. É uma paleta de opiniões e de sentimentos, argumentos e pontos de vista que se cruzam nas considerações sobre o papel da Escola, ontem como hoje.

Acresce, ainda, que a alteração das conceções sobre o papel do Estado, implica trazer para a análise das situações de indisciplina na Escola outras racionalidades, bem como diferentes pressupostos de ação e de exercício do poder, num processo ao qual não será estranha a própria reconfiguração da ação do Estado. São racionalidades que se contrapõem a dimensões lineares (verticais e hierárquicas) do Estado na resolução dos problemas; são pressupostos onde se devem equacionar atores e «lógicas de ação» que consideram uma horizontalização dos poderes, a constituição de redes de interesse e influência. Perante a diversificação de considerações e, do que elas podem expressar, entre ideias e valores, modelos e crenças, torna-se adequado e pertinente alargar o quadro de análise à indisciplina na Escola, de modo a não se ficar dependente de dimensões funcionalistas, pedagógicas ou didáticas.

²⁰ Apesar de não pretender entrar em detalhe nem em discussões sobre o conceito de ideologia, importa referir que esta «não pode mais ser considerada como uma questão de ideias, criticada como um campo de falsidade ou disfarce, ou de mera explicação da sua função social. A ideologia compõe-se de um vasto conjunto de aparelhos e montagens complexas que expressam as suas próprias condições de possibilidade e as suas regularidades próprias. As suas operações estão indissolúvelmente ligadas com um vocabulário ou linguagem que delimita o que pode ser dito ou feito de modo a ter sentido» (Miller & Rose, 2008, p. 3).

Considerando o cruzamento e a articulação entre uma dimensão social e uma dimensão cognitiva, entre estruturas e atores, permite-se o alargamento dos olhares sobre aquilo que é descrito como indisciplina na Escola. Olhar que respeite o papel e a ação dos diferentes atores, as suas ideias, os valores, os modelos ou crenças que por seu intermédio se expressam. São considerações que pressupõem uma organização dos poderes que se expressam nas respostas que se procuram e como se procuram. Alargamento ainda por considerar a gestão do coletivo por intermédio da diferença e do enfrentar de «esperanças e receios» que se manifestam na sociedade e no conhecimento produzido, veiculado e feito predominante num dado contexto de espaço e de tempo. O que esta reconfiguração põe em destaque diz respeito aos modos como o Estado exerce a sua governação por intermédio das condutas individuais e dos comportamentos coletivos.

Considerando em primeiro lugar a indisciplina na Escola, enquanto problema pedagógico ou da administração, e, por outro lado, o quadro teórico pelo qual se perspetiva a sua abordagem, decorrente de uma sociologia da ação pública, torna-se possível mobilizar um conjunto de conceitos, como sejam os de regulação ou instrumento, que configuram uma outra abordagem às situações de indisciplina na Escola, já não restringida a dimensões pedagógicas ou didáticas.

2.3. Regulação das condutas dos escolares

O conceito de regulação tem já, no contexto nacional e no campo educativo, um conjunto significativo de trabalhos que permitem o seu enquadramento na análise das políticas educativas (Barroso, 2003, 2005a). Tendo isto presente, mais do que construir o conceito e a sua relação com a educação é importante a sua adequação e articulação com a emergência do «cidadão social».

É possível considerar a relação entre o conceito de regulação e a progressiva emergência do «cidadão social», na medida em que a definição daquele conceito concebe a norma enquanto elemento de orientação genérica e coletiva. Norma que

expressa e veicula um conhecimento, mas também cria espaços de apropriação local e contingencial, decorrente dos saberes e das preocupações que aí se fazem sentir. Há ainda, neste processo de apropriação e interpretação, que considerar a ação, tanto individual como coletiva, bem como a sua articulação entre diferentes contextos ou patamares de análise. Entre a norma e a ação, depreende-se o confronto de interesses e de ideias na construção de medidas de políticas educativas. Considerando este diferente conjunto de elementos, o conceito de regulação é aqui entendido como,

«(...) processo de produção de regras e orientações da conduta dos atores, mas também a apropriação situada e contingencial dessas regras e a sua transformação pelos atores dotados que são de margens de ação mais ou menos grandes em face dos contextos locais» (Duterq & Zanten, 2001, p. 6).

Esta conceção reenvia para as «rotinas, para as normas ou convenções, muitas vezes implícitas que são sujeitas a processos de normalização» (Woll, 2010, p. 532). «Normalização» entre o que é a regra geral e genérica e a sua adequação a interesses individuais e particulares, entre o permitido e aquilo que não se aceita.

Tomam-se em consideração dois elementos essenciais na análise dos processos de regulação entre a Escola e os seus contextos, que se relacionam intimamente com a indisciplina. Um primeiro que implica a existência de regras, de uma norma comum de orientação dos atores. É a partir deste conjunto de orientações normativas que se estrutura a ação, tanto individual como coletiva. Se norteia – ou procura nortear – o conjunto de relações (pessoais, entre indivíduos, entre a Escola e a sociedade). Mas não fica dependente dela. Enquanto segundo elemento, leva-se em consideração a «autonomia relativa dos atores», a capacidade destes definirem uma ação divergente ou, pelo menos, não convergente com o estipulado, de recriarem a norma e redefinirem as regras. A possibilidade de criação das suas próprias regras e da sua norma. Esta ação, mais contingencial e local, decorre de um processo de interpretação e de apropriação da regra. Resulta de interesses e objetivos, tanto pessoais como sociais, tanto sectoriais como contextuais, considerando os problemas que se enfrentam, os modos de organizar os recursos e de gerir os problemas.

Perante a diversidade de situações e de circunstâncias que cruzam setores e dimensões, um dos elementos essenciais neste processo consiste na consideração das múltiplas formas de regulação que se encontram presentes no sistema educativo. Como

afirma Barroso (2005b, p. 733), «a regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo composto (...)» em que diversas ações coincidem e atuam, procurando diferentes resultados e prosseguindo diferentes finalidades. Esta circunstância faz que na Escola e no sistema educativo o processo de regulação não decorra «(...) de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de atores, por meio de processos de confrontação, negociação (...)» (*idem*).

Ao assumir-se a existência de diferentes processos de regulação está-se a considerar a multiplicidade de situações que convergem na ação de regulação do sistema. Assume-se também a capacidade de ações individuais interferirem na gestão do coletivo. São os interesses que grupos ou setores colocam perante o seu funcionamento e os seus objetivos. Este confronto evidencia os interesses, objetivos ou preocupações que cada conjunto de atores dispõe na sua ação e na relação que assume perante o sistema, nas interpretações e valorizações que cada qual efetua. Ficam também evidentes as margens de regulação entre a norma, a sua apropriação e a sua transformação, que localmente são definidas.

Esta pluralidade e multiplicidade de sistemas que concorrem para os processos de regulação fazem com que a ação de regulação que não se circunscreva à Escola nem se limite ao sistema educativo. Pelo contrário. Os processos de transformação da ação educativa vão ao encontro das «alterações e reconfigurações» sociais, pois caracterizam-se «(...) por uma oposição a [um] modelo burocrático-profissional e convergem parcialmente em trajetórias que tendem a impulsionar modelos de governança e de regulação que se podem designar por pós-burocráticos. (...)» (Barroso, 2005a). Nele se destacam o papel dos atores na gestão dos seus interesses e na configuração da sua ação. Os diferentes processos de regulação que se cruzam na Escola tendem a articular esta com a sociedade, o aluno com o cidadão, o presente com o futuro, o local com o global. Neste processo, o importante é a criação de um conjunto de orientações que permitam conceder aos diferentes processos de regulação coerência, unidade e pertinência perante os diferentes objetivos prosseguidos. Mantendo, no entanto, o respeito pela multiplicidade de interesses mas não se perdendo a unidade coletiva. Esta ideia é reforçada se considerarmos que o:

«(...) modo de socialização escolar na população portuguesa “naturaliza” a ingerência do Estado num processo outrora da responsabilidade exclusiva da família e reforça, de forma mais evidente, os vínculos entre escolaridade e direitos de cidadania» (Almeida & Vieira, 2006, p. 60)

Será por intermédio de uma crescente debilidade destes «vínculos» entre a Escola e a sociedade, fruto do alargamento dos seus objetivos e das suas finalidades, que se dá lugar à reconfiguração dos processos de regulação. Primeiro, mediante a articulação e a ingerência de diferentes processos anteriormente remetidos para um contexto social ou comunitário, e que estão hoje transpostos para a Escola e para o trabalho educativo. Depois, porque os próprios processos antes circunscritos à missão da Escola transbordam dessa dimensão e penetram no conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Os processos de regulação, entre a norma e a sua apropriação ou transformação, não se estreitam, combinam-se e articulam-se, mediante a consideração de uma dimensão cognitiva e uma dimensão social. Reconfiguram-se os próprios espaços de sentido dos atores, criando áreas de interpenetração entre a norma geral e nacional e as interpretações locais. Estes processos de reconfiguração permitem regular a ação educativa com os objetivos sociais, as preocupações económicas com a ação da Escola, o interior da pessoa com o seu exterior, as práticas individuais com os sentidos coletivos. Se é certo que permanece, no contexto educativo, uma regulação dos comportamentos que visa assegurar a «interação em sala de aula», ela também se alarga ao campo social e político, pois, entre um e outro, encontra-se o papel e a ação do sujeito que não deixa de ser objeto de governo do coletivo (Jobert, 2004).

A reconfiguração dos processos de regulação mais não fazem que:

«(...) garantir uma forma particular de vida como algo que é normal e, ao fazê-lo, decidir o que está fora dos limites dessa vida. (...) Tenta estabilizar as relações de resistência, poder e confronto entre diferentes estados de dominação que são aceites, quer pelo conhecimento quer por naturalidade, tomadas como certas ou como legalidade incontestável. É tentar criar um certo nível mínimo necessário de homogeneidade e de identificação entre os seus membros» (Dean, 2007, p. 13).

Na tentativa de «estabilizar as relações de resistência, poder e confronto» o «cerne do próprio dispositivo de regulação» assenta na relação que se estabelece entre a norma ou a regra e a ação individual e contingencial dos atores. Essa relação é fruto de

um modo de governo e de uma conceção da ação coletiva, do estabelecimento dos limites do possível e do permitido e, por seu intermédio, dos mecanismos de apropriação da regra e da norma por parte dos próprios atores. A regulação insinua-se por entre os comportamentos decorrentes da necessidade de gerir e governar uma população cada vez mais heterogénea. Situa-se entre a Escola e o campo social, mediante os comportamentos, a definição de regras de conduta que permita também o governo do coletivo, fruto dos problemas que se consideram, dos riscos que se enfrentam, como das esperanças que se promovem. Em resultado da recombinação dos procedimentos próprios da ação de regulação ficam evidentes os processos de multirregulação, isto é,

«(...) as ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados» (Barroso, 2005a, p. 734).

Este «feixe de dispositivos» relaciona-se diretamente com a panóplia de estratégias e interesses, objetivos e ações que são perseguidos no funcionamento do sistema educativo. Resultam de opções que configuram, ou procuraram configurar, a ação. Deste modo, a regulação da ação educativa não se fica nem pela linearidade de processos nem pela uniformização dos objetivos. Fruto da variedade de circunstâncias que concorrem para (e na) ação educativa, os processos de regulação são diversificados, variados, por vezes contraditórios entre si. Esta circunstância decorre da própria diversificação de objetivos que são postos à Escola, ao trabalho educativo, ao conjunto de relações que acontecem na sala de aula, decorre também do alargamento dos propósitos a que a Escola procura responder e da própria reconfiguração da sua missão.

Para além de diversos, podem ser concorrenciais entre si mediante os objetivos que se definem, os problemas que se enfrentam ou apenas os suportes que utilizam para dar sentido à sua operacionalização. Fruto de um processo concorrencial nem sempre expresso, os seus resultados podem não se combinar e originar o aparecimento de resultados não esperados.

A configuração das políticas educativas, referentes às situações de indisciplina na Escola, mediante os seus diferentes processos de regulação, visa os comportamentos escolares e em sala de aula, no sentido de assegurar o trabalho educativo. Prolongam-se

para além dele mediante o enquadramento da população escolar nas dinâmicas sociais que marcam um tempo e um contexto. Será neste prolongamento que se torna possível perspetivar a própria reconfiguração da ação pública na formação das condutas dos escolares que estão na base da emergência do «cidadão social». Entre processos de regulação do cidadão social e as políticas educativas que o assumem como objeto, encontra-se a passagem das racionalidades funcionais aos espaços mais fluidos das redes que desencadeiam a necessidade de alteração e reconfiguração dos modos e dos processos de regulação. São estas transformações que permitem alargar o campo de ação da regulação que, dos contextos institucionais, funcionais e administrativos, se interpõe por entre os comportamentos individuais e particulares.

Para além da variedade e concorrenciaisidade, os processos de multirregulação na educação referem-se também ao facto de convergirem, na ação educativa, processos inerentes à ação social. A Escola é espaço de convergência plural, tanto de preocupações como de objetivos, de interesses e de modelos que, cada qual com os seus processos próprios de regulação se insurgem e combinam ou concorrem e divergem. Adquirem, fruto de contextos próprios de espaço e tempo, saberes e poderes, protagonismos e visibilidades diferentes. Destacam-se uns ou outros de acordo com preocupações que, num tempo, e fruto de um conhecimento, se insinuam na relação entre a Escola e a sociedade em processos compósitos de regulação.

A regulação dos comportamentos mais não faz do que promover o equilíbrio, gerir interesses e objetivos que vão além das normas e das regras instituídas ou interpretadas. Tem também como objetivo regular as relações entre um processo de socialização, definido pela Escola e pelas regras inerentes ao sistema educativo, e a formação das condutas dos escolares, a interiorização de ideias e de formas de relacionamento. É uma ação que articula a Escola e a sociedade, o aluno com o cidadão e que, nesse processo, institui uma regulação política na perspetiva de se garantir o governo de uma sociedade que se diversificou significativamente e que assume agora novos e diferentes objetivos. Esta ideia afirma-se no sentido em que:

«Ao saber escolar vem sendo cometidas funções cada vez mais complexas nos «domínios da regulação moral, da legitimação política e da integração social, em correspondência direta com a falência de outras instituições e formas de organização social a que cabiam, privilegiadamente, essas funções, como a família, a religião, as comunidades locais ou os coletivos de trabalho» (Correia & Matos, 2003, p. 26).

Será esta dimensão da regulação entre o social e o político, o moral e o educativo, o aluno e o cidadão, que permite ultrapassar o restrito papel da socialização das massas, a homogeneização de uma língua ou de uma cultura. É esta «dinâmica social dos processos de mudança» que determina a alteração nos modos, modelos e práticas de regulação que também se reconfiguram com o tempo, com as preocupações, com os problemas e as situações enfrentadas. Se, numa primeira fase, coincidente com os modelos burocráticos, estes processos de regulação são eminentemente organizacionais e institucionais, num segundo momento, mais recente e coincidente com as redes, eles transferem-se da «exterioridade dos dispositivos para a interiorização das pessoas» (Boltanski & Chiapello, 1999, citado por Mangez, 2001); isto é, uma deslocação de um princípio de ameaça, que é exterior ao indivíduo, para um princípio de sentidos, ou seja, para o interior do indivíduo.

Citando ainda o mesmo autor (Mangez, 2001, p. 87), poder-se-á referir que,

«ao passar da exterioridade do dispositivo para a interioridade da pessoa, passa ao mesmo tempo dum universo industrial doméstico para um universo industrial inspirado (sendo garantido pela eficácia da ação escolar sobre a criança)».

Tal circunstância decorre, para além da «recomposição das relações entre Estado e mercado», da diversidade e da heterogeneidade de públicos que, gradualmente mas de modo consistente, vão compondo o sistema educativo e os modos de olhar a ação educativa. Mediante a regulação dos comportamentos, da ação individual, o objetivo é promover a formação de um cidadão social que assegure a sua integração numa cultura que é predominante mas tolerante à diferença, definir as regras e os modos de uma sociedade que cada vez mais é plural, diversificada e aberta, enfrentar e gerir os riscos sociais e prevenir situações.

Em síntese, uma das consequências mais evidentes na reconfiguração dos processos de regulação diz respeito ao facto de se valorizar, preferencial mas não exclusivamente, a regulação do social²¹. Isto é, uma regulação que tem como objetivo a interiorização da regra, tornar normal e natural, aqueles que são os seus sentidos normativos. Ocorre essencialmente pela integração das heterogeneidades e diversidades

²¹ A este propósito refere Popkewitz (1997, p. 13) que prefere usar o «conceito de regulação social mais do que o de controlo social para enfatizar os elementos ativos de poder presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas».

como elementos de governo, perante os quais há que identificar outras e diferentes formas de gerir uma população, a escolar, cada vez mais diversificada e que assumem implicações diretas na gestão do coletivo, fruto, acima de tudo, da própria dimensão «cosmopolita» que a sociedade tem assumido e integrado.

2.4. Regulação e subjetivação

Considerando a transferência dos processos de regulação de uma dimensão institucional para uma regulação social, já não são apenas os processos de socialização da ação educativa que estão em destaque. Para além daqueles, ter-se-ão que considerar os processos de subjetivação. Estes, são aqui entendidos como elementos onde se definem condutas e comportamentos, visam fazer própria a ação coletiva, tornar individual o que é social mediante a «inculcação de hábitos» (Rose, 2007, p. 24)²². «É a força de se autoafetar», de condicionar os comportamentos e a ação individual e pessoal. Força exercida de fora para dentro, mas que de dentro se expressa como vontade própria e exterior ao indivíduo. Subjetivação que, no contexto educativo, nos remete para:

«(...) um regime de práticas e técnicas em absoluto heterogéneo e contingente, ainda que na atualidade essas mesmas atividades possam passar aos nossos olhos por manifestações do que é evidente e incontornável, do que não se pode pôr jamais em causa» (Ó, 2003, p. 104).

A subjetivação, presente desde sempre na ação educativa, leva-nos para um território em que nós mesmos nos relacionamos com nós próprios, com o “eu” e não apenas com o outro. Vai para além do outro, integrados que estamos num contexto, mas procura determinar a relação individual e interior. Utilizando as palavras de Rose (2001,

²² Na mesma linha de pensamento, R. M. Gomes (2001) refere que as «construções das subjetividades são as técnicas utilizadas pelos indivíduos na sua reflexão sobre si e sobre a sua ação, como se conhecem a si próprios e se autoexaminam, enfim, como se perfilam a si mesmos como objetos de melhoria e decifração». Por outro lado e fruto dos processos de subjetivação, «das suas dimensões relacionais e reflexivas o aluno constrói-se como ator social.» (Ó, 2003), elemento essencial no contexto deste trabalho para que se perspetivem e analisem os mecanismos e dispositivos que asseguram as relações entre a Escola e os seus contextos.

p. 34) a subjetivação «(...) toma essa compreensão individualizada, interiorizada, totalizada e psicologizada do que significa ser humano como o local de um problema histórico». Compreensão que é feita sobre si e em si, individualizada e interiorizada, tornada própria, decorrente das experiências, da relação dinâmica entre o conhecimento e a ação pessoal.

Os processos de subjetivação são assumidos como «um problema histórico», considerando que interferem nos contextos. Interferência mediante a apropriação dos acontecimentos, as suas leituras e significados. Esta apropriação tem como resultado a construção de outros (e novos) quadros interpretativos da ação individual e do papel e objetivos atribuídos ao/ou definidos pelo sujeito. Para que os processos de subjetivação se possam concretizar, isto é, «as técnicas utilizadas pelos indivíduos na sua reflexão sobre si e sobre a sua ação», são adotadas «práticas e técnicas (...) esquemas mais ou menos racionalizados» (Rose, 2001, p. 35). «Práticas e técnicas» que asseguram os processos de regulação entre indivíduo e as suas ações e pensamentos e, por seu intermédio, definem um consenso de compreensão e entendimento da pessoa, de qual o seu papel, a sua esfera de ação, as suas possibilidades.

No campo educativo, o conjunto de medidas de política que visam as situações de indisciplina assumem este papel de regulação entre o exterior do sujeito e o seu interior. Progressivamente deixam de considerar uma ação penalizadora e compulsiva para se instituírem como elementos de formação das condutas, da interiorização das regras e das normas. Garantem, por esse meio, o entendimento próprio e pessoal do que é «normal» daquilo que se afasta desse entendimento, definindo para o aluno e para o cidadão o seu próprio campo de ação pessoal. Condicionam-se as liberdades individuais mediante os processos de regulação que visam a definição, pelo sujeito, dos seus próprios espaços de autonomia. Espaços aparentemente desenhados pelo sujeito, mas que são impostos exteriormente e tornados próprios pela gestão da sua conduta.

Estas duas dimensões, de socialização e de subjetivação, sempre estiveram presentes na ação educativa e Escolar em função da «produção social dos indivíduos». Assumiram maior ou menor visibilidade, maior ou menor destaque num ou noutro tempo, mantendo, no entanto, o mesmo objetivo, o de formar o aluno e conferir-lhe as condições de integração num contexto social e cultural. Considerando a articulação,

senão mesmo a integração entre processos de socialização e de subjetivação, as medidas de política que visam as situações de indisciplina na Escola reformulam-se e adequam-se a outras formas de encarar os comportamentos (individuais e coletivos). Reformulação mediante os processos de regulação que têm vista a formação do cidadão social, isto é, a «integração do indivíduo» no seu contexto e o seu contributo na ação coletiva. Estes processos de regulação, adotam outros dispositivos no sentido de gerir as diferenças e os interesses, onde se relaciona a ação educativa e a ação social. Estes dispositivos de regulação, que vão além da definição da regra ou da norma decorrentes do trabalho escolar, podem ser perspetivados por intermédio da utilização dos instrumentos de ação.

2.5. Uma perspetiva de análise: observando os instrumentos de regulação

Para a análise dos processos de regulação destaca-se uma perspetiva onde se consideram os instrumentos utilizados, criados ou implementados. Em primeira instância para fazer face àquilo que é descrito e considerado como indisciplina na Escola; mas também para ligar a Escola ao meio, o indivíduo à sociedade, a educação à política. Se existe uma diferença a assinalar com outros trabalhos que, de forma mais ou menos direta, abordam as questões em torno do governo educativo, seja na «formação das personalidades» (Ó, 2003) ou ao «governo da educação» (R. M. Gomes, 2005), ela diz respeito à centralidade que uma análise pelos instrumentos de ação pública assume neste trabalho. É o papel dos instrumentos, responsáveis pela regulação da ação educativa na configuração do cidadão, que procuro destacar como elemento diferenciador.

O conceito de instrumento é aqui entendido como:

«(...) um dispositivo que é ao mesmo tempo técnico e social, que organiza o conjunto de relações sociais específicas entre o Estado e aqueles que são os seus destinatários, de acordo com as representações e significados que carrega em si, (...) com a finalidade genérica de implementação uma ideia de relacionamento entre política e sociedade, sustentado por um conceito de regulação (...)» (Lascoumes & Galés, 2007, p. 4).

Enquanto «dispositivo ao mesmo tempo técnico e social» uma análise pelos instrumentos permite dar destaque tanto à emergência do cidadão como ao conjunto de relações políticas e educativas que se lhe encontram inerentes. Destaque conferido aos processos de regulação entre Escola e sociedade, aluno e cidadão, entre o que se tem e o que se pretende. De acordo com as preocupações expressas na utilização de um instrumento e mediante o seu uso, visa-se concretizar uma ideia de relação entre o social e o político. Isto é, «organizar as relações entre a sociedade política (por via administrativa) e a sociedade civil (por intermédio dos sujeitos administrados)» (Lascoumes & Galés, 2010, p. 327). Organização que pressupõe ideias e valores, onde é dado destaque à relação entre conhecimento e ação, saberes e poderes, que decorrem de um tempo e num espaço (Dean, 2007, p. 37).

Uma análise pelos instrumentos permite perceber as relações que se instituem entre governo e governados, por intermédio de processos de regulação e, principalmente, como se reconfiguram esses processos e as relações entre uns e outros. Regulação que tem como objetivo a resolução de problemas mediante a afirmação de opções técnicas ou políticas (Lascoumes & Galés, 2007, p. 2). As opções assumidas permitem perceber como se reconfiguram processos de regulação das políticas, como se alteram as opções e os modelos de relação entre governo e governados e como se passa de uma ação exterior e punitiva para o interior e para a formação das condutas.

«(...) Por outras palavras, a análise pelos instrumentos permite um foco mais intenso nos processos políticos centrando a ideia que os instrumentos permitem um maior envolvimento e responsabilização dos atores na definição dos seus objetivos (...)» (Lascoumes & Galés, 2007, p. 18).

Ao se considerarem valores e ideias, modelos e crenças sobre as relações entre diferentes atores, a utilização e implementação dos instrumentos de ação pública visa criar um entendimento mínimo entre a definição (quando não a imposição) da norma e a sua apropriação ou recriação pelos atores. Entendimento dentro dos próprios espaços de liberdade de cada um, condicionando a sua ação sem interferir nela, definindo comportamentos sem os prescrever, moldando condutas sem o dizer. Tal circunstância é possível porque, subjacente à utilização de um instrumento de ação pública, se encontram diferentes preocupações, nomeadamente:

«(...) com a norma e os seus desvios, (...) com os modos como se pode operacionalizar a norma, (...) e com todos os aparelhos que tornam possível agir sobre as ações dos indivíduos de forma a generalizar a norma ainda que sem dizer às pessoas como viver no seu quotidiano ou que decisões tomar» (Miller & Rose, 2008, p. 6).

De acordo com a ideia expressa, os instrumentos de ação pública tanto decorrem de medidas de política como de «narrativas sociais» (Dean, 2007, p. 63) que configuram processos de regulação entre governo e governados, entre a Escola e o seu contexto, entre o aluno e o cidadão. Destacam processos normativos como orientações valorativas suportadas por uma linguagem do conhecimento e da ciência. Por seu intermédio define-se o que, num dado contexto, é perspetivado, valorizado ou assumido como verdade. O seu objetivo consiste em «moldar as condutas do quotidiano, as interações consigo e com os outros, as suas relações com as diferentes formas de autoridade social» (Miller & Rose, 2008, p. 6).

Nesta perspetiva, um instrumento de ação pública não se restringe à utilização de normativos ou de instituições capazes de operar no espaço social. São também «(...) alguns dos modos de pensar, técnicas intelectuais, modos de nos analisarmos a nós mesmos, (...)» (Miller & Rose, 2008, p. 11). Enquanto «modos de pensar» é possível perspetivar os processos de regulação das relações pretendidas entre governo e governados, entre o indivíduo e o coletivo, entre a Escola e a sociedade. Tal deve-se ao facto de os instrumentos procurarem:

«(...) uma moldura para descreverem o social, uma categorização da situação a que se destinam. (...) Os instrumentos lidam com um problema particular, como hierarquizam variáveis para as gerirem, como podem definir um sistema ainda que exploratório» (Lascoumes & Galés, 2007, p. 11),

De acordo com esta «moldura», a utilização de instrumentos não é linear nem decorre de uma restrita racionalidade técnica. Isto porque,

«(...) ao falar sobre os efeitos específicos dos instrumentos é de lembrar que eles não estão confinados aos efeitos que seus criadores atribuem ou pressupõem. Considera-se que à medida que eles são usados, eles produzem efeitos originais e às vezes inesperados, que excedem ou se distinguem claramente das expectativas iniciais» (Lascoumes, 2007).

Um instrumento não tem apenas uma dimensão técnica nem apenas uma dimensão social; são uma mistura entre uns e outros (Lascoumes & Galés, 2007, p. 7).

Não podem ser vistos como elementos isolados da governação social e da ação pública. A sua utilização, bem como a sua própria conceção, reconfiguram-se para além do previsto ou do inicialmente definido, fruto dos contextos, dos interesses, das preocupações ou dos objetivos a que procuram responder. É o seu cruzamento, ou a sua combinação, que desencadeia outras utilizações para além das esperadas, outros resultados para além dos perspetivados, onde se cruzam objetivos e se afirmam interesses.

Neste processo de «traçar a alteração das políticas» uma análise pelos instrumentos de ação pública reúne duas características essenciais ao processo de investigação que se desenvolve. Por um lado, refletem uma dada teorização, um conhecimento sobre a relação entre governo e governados, constituindo-se como uma base sintética de saberes e práticas sociais que organizam as relações entre indivíduos, sobre o controlo social e aos modos de o exercer. Por outro lado, os instrumentos nunca são neutros nem assépticos, refletem uma ideia de sociedade e das relações aí estabelecidas, veiculam valores e modelos e, por seu intermédio, instituem relações de poder entre elementos ou entre instituições (Lascoumes & Galés, 2007). Nesta perspetiva, a sua implementação confere-lhes, ao mesmo tempo, um duplo sentido. Visam concretizar objetivos por quem os utiliza e implementa mas que, fruto da apropriação por aqueles que são visados pelos instrumentos, podem ser redefinidos tanto os seus objetivos iniciais como as suas intenções. Tornar-se-á mais clara esta ideia se considerarmos os diferentes instrumentos.

Os instrumentos podem ter diferentes tipologias: legislativa e regulamentadora, económica e fiscal, convencional e incitativa, informativa e comunicacional (Lascoumes & Galés, 2007, p. 5). Para ser mais claro, aproprio-me do quadro de Lascoumes e Galés onde ficam expressas as diferentes tipologias dos instrumentos:

Quadro 3 - Tipo de instrumento, formas de relação e tipo de legitimação

Type of Instrument	Type of Political Relations	Type of Legitimacy
Legislative and Regulatory	Social Guardian State	Imposition of a General Interest by Mandated Elected Representatives
Economic and Fiscal	Wealth Producer State, and Redistributive State	Seeks Benefit to the Community Social and Economic Efficiency
Agreement-Based and Incentive-Based	Mobilizing State	Seeks Direct Involvement
Information-Based and Communication-Based	Audience Democracy	Explanation of Decisions and Accountability of Actors
De Facto and De Jure Standards Best Practices	Adjustments within Civil Society Competitive Mechanisms	Mixed: Scientific/ Technical, Democratically Negotiated and/or Competition, Pressure of Market Mechanisms

Fonte: Lacoumes & Galés (2007, p. 12)

Cada instrumento define um tipo específico de relação política entre governo e governados, apresenta diferentes formas de legitimidade, maneiras de se afirmar e de fazer valer os interesses e objetivos que transporta em si. Os diferentes tipos de instrumentos, bem como as formas de relacionamento ou legitimação daí decorrentes, são complementares entre si: tanto podem visar objetivos diferentes como prosseguir os mesmos fins. A sua utilização não é restringida a um tipo ou a uma forma específica de um instrumento, menos ainda nos objetivos que prossegue. Ou seja, para se atingir um fim poder-se-ão utilizar diferentes tipos de instrumentos de acordo com os problemas que se equacionam bem como com as propostas e soluções que são definidas, considerando os contextos em que se enquadram e mobilizam.

Encarando as situações referentes à descrição do que é a indisciplina por meio dos instrumentos, a opção de análise recai sobre dois dos tipos assinalados: os legislativos/regulador (que se traduzem sob o ponto de vista normativo) e os de incentivo. São estes que permitem considerar algumas das características do sistema educativo e da Escola, nomeadamente no que se refere às suas dimensões sociais e de mobilização do Estado e do local perante as situações dos comportamentos e das condutas. Destacam-se estes dois conjuntos por serem razão prática do que antes foi referido no contexto da ‘indisciplina na Escola como problema da administração da

educação'. Aí ficaram patentes as indicações dos docentes relativamente aos elementos normativos, de tipo vinculativo ou não, que se destacaram.

Do ponto de vista normativo, os instrumentos decorrem de medidas de política que têm assento na representatividade e no conjunto de opções de governo. A sua legitimidade decorre, exatamente, de serem produção legislativa e/ou normativa, pretensamente de aceitação e aplicação universal. São opções de governo, opções de política, pois claro. Já os instrumentos de incentivo vão ao encontro da complementaridade dos anteriores e intrometem-se por entre os processos da relação entre governo e governado. Privilegiam uma dimensão contratual em que o que fica em destaque se relaciona com a pretensa negociação, uma certa aparência de igualdade entre partes. Por seu intermédio o Estado mais não faz do que definir as regras da ação mediante a sua negociação e, por esse meio, envolver diretamente os atores abrangidos. Estabelecem um aparente equilíbrio entre partes negociantes, mediante a participação e a pretensa aceitação voluntária dos atores que são alvo do instrumento.

A opção por um ou por outro dos não é nem inocente nem casuística. Obedece a opções de política que, com base na relação entre governo e governados, mais não pretende do que condicionar, definir ou mesmo determinar a ação, seja ela coletiva ou individual. Tem em consideração, entre outros aspetos, tanto os problemas como as soluções que num momento são encarados como prioritários e como possíveis de resolver ou minimizar. Entre a utilização dos diferentes instrumentos poder-se-á considerar a sua complementaridade, a articulação e a continuidade entre uns e outros, os seus objetivos e as suas finalidades, os modos de encarar as relações. Ou seja, se por um lado, o Estado impõe um conjunto de regras e sentidos de orientação do coletivo, mediante a opção por instrumentos de carácter normativo, por outro, no âmbito dos instrumentos de incentivo, procura a negociação, alivia tensões decorrentes dos anteriores. Entre uns e outros, concebem-se papéis e define-se o espaço da ação para aqueles que são os parceiros na ação pública, na implementação das opções sociais e/ou políticas, educativas e coletivas.

Entre instrumentos normativos e de incentivo, o que fica patente na sua escolha e na sua articulação é a reconfiguração dos processos de regulação, perante os quais se encontram lógicas de governação. Em contexto educativo, mais não pretendem do que

articular e equilibrar uma ação normativa e vinculativa com modelos de contratualização e negociação. Dão destaque também, por outro lado, à crescente heterogeneidade de públicos e interesses, de preocupações e objetivos, que não um mas vários instrumentos têm como finalidade responder. Vão ao encontro de processos de multirregulação, por intermédio de um «feixe de dispositivos». Tanto assumem os espaços de autonomia e de ação consignados aos atores locais em processo de influência mútua e complementar, como estabelecem as regras entre Estado e local na regulação dos comportamentos, na definição das condutas, na articulação entre a Escola e os seus espaços sociais. Esta situação põe em relevo a impossibilidade da norma atingir tudo e todos, ser aceite e integrada no quotidiano de forma linear. Ficam evidentes os processos que o governo adota no sentido de fazer valer os seus trunfos institucionais e impor uma determinada leitura do social, esta representa uma das formas de afirmar «sem dizer às pessoas» o que fazer e como agir.

Este facto decorre da plena assunção de que os instrumentos são, simultânea e paralelamente, um «dispositivo de saber e poder» (Foucault, 2006, p. 204). Um dispositivo de saber porque decorrem de uma dimensão cognitiva que é mobilizada, tornada predominante e é determinante para com a ação coletiva. Esta dimensão tem em consideração que é por intermédio de uma dimensão cognitiva que se interpretam e perspetivam os comportamentos, que se definem os sentidos que se procuram implementar; os problemas que se enfrentam mas também as soluções que se promovem. É uma dimensão que traz consigo elementos de legitimação da ação coletiva e é, ao mesmo tempo, justificação das opções assumidas. Um dispositivo de poder, pois a partir da sua dimensão cognitiva, mais não fazem do que regular o conjunto de relações que, tomando como ponto de partida a sala de aula, se prolongam pelos contextos sociais. Estas relações e o que os instrumentos visam regular e mobilizar, dizem respeito aos papéis dos elementos envolvidos: o espaço e o lugar de cada elemento nesse contexto; o que compete a cada um; de que forma se pode expressar.

Entre saber e poder, o que está em causa na utilização dos instrumentos são as questões em torno da ação e das formas de regulação entre governos e governados. Questões de regulação: entre o que se tem e o que se pretende, entre a Escola e a sociedade, entre a norma e a sua apropriação ou recriação. Por entre estes processos de regulação, assegurados pela utilização dos instrumentos, poder-se-ão também

perspetivar as estratégias que visam a regulação da ação em torno dos comportamentos e como se alteram e reconfiguram no sentido de garantir a formação das condutas, considerando os problemas e a identificação de soluções num contexto.

Ao mobilizar uma análise pelos instrumentos de regulação, na consideração das situações de indisciplina na Escola, mais não pretendo do que realçar o conjunto de «relações de poder» presentes no quotidiano social e educativo. Tal facto decorre da circunstância de a utilização dos instrumentos pretenderem dar concretização a uma ideia de governo, sendo a utilização do instrumento e ele próprio portadores de valores, modelos e crenças da relação que se estabelece ou pretende estabelecer entre governo e governados. Relação que decorre da necessidade de definir e orientar a ação coletiva mediante medidas de política, que não se circunscrevem à ação do Estado, mas onde se consideram outros atores e diferentes escalas de ação, uma maior horizontalização das relações sociais e o conjunto de interesses que, no caso em análise, assumem a Escola como o palco da sua ação.

Uma análise pelos instrumentos de regulação entre a Escola e o seu contexto, entre o aluno e o cidadão, permite destacar outras dimensões das políticas educativas, e realçar outras perspetivas. Nomeadamente, a relação entre o nacional e o local, as influências e interferências que se fazem sentir de parte a parte, quer mediante a utilização de um instrumento de ação, quer na sua apropriação (ou mesmo na reconfiguração dos objetivos e dos fins que visa). Outras perspetivas que permitem considerar «lógicas de ação» mas que vão além delas, percebendo o que se lhes encontra subjacente, avançar numa análise em que se destacam as ideias mas que não se restringe a uma ideologia e se articulam com valores e crenças, modelos e representações. É possível compreender a alteração dos processos de regulação, a alteração das formas de relacionamento entre o educativo e o social, o individual e o coletivo. Perceber a relação, por vezes contraditória e em clara tensão, entre os desejos e a ação preconizados na utilização de um instrumento e a sua apropriação e vivência por um conjunto concreto de atores. Analisar as ideias que se promovem, os valores que se veiculam, os modelos que se perspetivam, as crenças que se assumem. Alterações decorrentes essencialmente dos objetivos de governo. Os instrumentos, portadores que são de modelos e de crenças, e enquanto dispositivos técnicos e sociais, regulam o

conjunto de relações com base num conhecimento que evidencia modelos e concepções: o papel e a posição de cada ator na Escola mas também no contexto social.

Neste processo de análise os instrumentos não valem por si, uma vez que são uma das formas de perceber como se reconfiguram processos de regulação, se alteram os seus objetivos e o seu objeto de ação, os comportamentos dos escolares, e configuram-se como elementos de formação das condutas e, por seu intermédio, do «cidadão social». Estes processos de reconfiguração relacionam-se de perto com a progressiva alteração dos modos de governo do coletivo. Este é um dos elementos determinantes na escolarização de muitos dos problemas sociais, na transposição para a Escola da esperança da formação das condutas ditas saudáveis e adequadas, da construção do «cidadão social», onde as políticas públicas assumem a juventude como objeto da sua ação.

2.6. Instrumentos de regulação e indisciplina na Escola

Mobilizar um quadro de análise onde se valoriza uma sociologia da ação pública por intermédio de uma perspetiva assente naquilo que os instrumentos de regulação veiculam, permite trazer para a discussão em torno da indisciplina na Escola outras ilações sobre o mesmo tema.

O crescimento e a massificação da Escola ao qual se encontra associada a diversificação das culturas e de ideologias, as desigualdades sociais, o consumismo e a delinquência, tiveram como consequência alterações acentuadas no sistema educativo, que levam na maior parte das vezes, a situações de indisciplina. Por outro lado, Afonso & Ramos (2007, p. 81), referem que a:

«educação escolar (...) se assumiu como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projecto societal integrador e homogeneizador, isto é, um projecto que pretendeu sobrepôr-se (e substituir-se) às múltiplas subjectividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias».

É no contexto desta diferenciação sociocultural que surgem alguns problemas de integração e consequentemente de indisciplina (Sebastião, Alves, & Campos, 2003).

Por intermédio de uma perspectiva por aquilo que os instrumentos transportam em si, não se fica restringido nem há alteração dos comportamentos, nem às penas aplicadas, às regras e normas que orientam uns e outros. Dá-se destaque à alteração das políticas que visam as situações descritas como sendo de indisciplina, aos modos como se reconfiguram de acordo com interesses preocupações, ideias e valores que aquelas carregam. Analisar os discursos sobre a indisciplina pelo prisma dos instrumentos de ação pública permite perceber como o Estado reconfigurou a sua ação, se adaptou a novos públicos e diferentes interesses (Lascoumes & Galés, 2007, p. 2). Coloca-se em evidência as relações de poder e autoridade inerentes a uma politização das situações de indisciplina, desnaturalizando aquilo que não é natural mas que decorre de opções políticas e de governo. Politização mediante a utilização e justificação de um instrumento em detrimento de outro. Perseguindo uns objetivos em favor de outros. Ao se definirem prioridades e ao se elencarem os problemas que se enfrentam, está-se a mobilizar uma dimensão política da ação social, a fazer escolhas e a assumir propostas de solução que mais não são que opções políticas de encarar problemas e soluções.

Por intermédio de uma sociologia da ação pública, as situações referentes à indisciplina são retiradas das suas estritas dimensões pedagógicas e institucionais e enquadradas no conjunto de relações de poder que circulam por entre a Escola e a educação. Uma análise por aquilo que os instrumentos veiculam «envolve a desconstrução do real, tentando ver como a abordagem pela instrumentação nos permite abordar dimensões das políticas públicas que de contrário não estariam muito visíveis» (Lascoumes & Galés, 2007, p. 4)²³. Para além de a Escola ganhar um outro protagonismo no contexto das relações de poder entre governo e governados, destaca-se o seu papel na configuração dos objetivos, individuais e coletivos. É um papel onde a autonomia, individual e organizacional, se percebe como forma de manutenção das relações de poder entre o Estado e as Escolas, entre o indivíduo e o coletivo.

²³ Apesar de a instrumentação da ação pública não ser o cerne do processo de análise que se desenvolve, Lascoume & Gallés (2007) consideram que é «o conjunto de problemas colocados pela escolha e utilização de um instrumento, (...) que permite que as opções de governo sejam implementadas e operacionalizadas. Outro modo de afirmar a mesma questão é dizer que envolve não só as razões da escolha e utilização de um instrumento em vez de outro, mas também encarar os efeitos desencadeados por essa escolha» (Lascoumes & Galés, 2007, p. 4).

Ao serem possuidores de uma dimensão técnica e social, por serem portadores de ideias e valores, uma análise das situações de indisciplina pelos instrumentos de regulação permite destacar aquilo que, num dado contexto, é valorizado, a hierarquização dos problemas e dos modos de os enfrentar que é definida. Há que referir que se insere o indivíduo no coletivo, o governo no governado.

Por intermédio dos instrumentos, em particular por aquilo que eles transportam em si, é possível considerar não só a ação do Estado ou do local mas também dos seus parceiros sociais, dos muitos que estão interessados na questão educativa e na regulação social. Os instrumentos não se circunscrevem a um setor ou a um grupo específico. Podem ser transversais e o mesmo instrumento concorrencial de acordo com os objetivos postos no terreno, os interesses que se manifestam, o (s) problema (s) que visa (m) enfrentar.

Centrando o foco de análise das políticas educativas nos instrumentos, o estudo da ação pública dever-se-á prolongar para além da decisão, procurando-se perceber qual o sentido que a apropriação pelos atores conferiu a uma determinada política, como ela se enquadra no funcionamento mais lato da ação coletiva, definindo ou condicionando essa ação, integrando ou excluindo indivíduos, favorecendo ou condicionando a participação e a construção cívica e de cidadania. Toma-se em consideração tanto a ação que um instrumento de ação pública desencadeia, como a sua ação, tendo em conta que permitem pôr em evidência analítica as ideias que promovem, como aquelas das quais são portadores, os valores que incutem, tal como aqueles que os enformam.

Enquanto elementos estratégicos de ação e atuação uma análise por aquilo que os instrumentos veiculam, possibilita equacionar a própria reconfiguração do Estado, da sua verticalidade e unipessoalidade aos esquemas de negociação e contratualização. Com base na alteração das ideias e dos valores, do conhecimento e da ação que suportam, sendo veiculados por um instrumento e pela sua adequação ao que procuram regular, perspectiva-se a ação local e os seus modos de atuação e gestão dos interesses, objetivos e preocupações. Os instrumentos de ação, enquanto recurso, são mobilizados à semelhança dos demais, visando a ação, o sujeito em processo de concretização e afirmação do governo.

A análise dos instrumentos de regulação entre a escola e o social, o aluno e o cidadão, permite-nos perspetivar a passagem de uma estrutura hierárquica às redes, percebendo-se a ação de governo que deixa de ser vinculativa e se insinua por intermédio de processos de negociação e contratualização entre partes onde os instrumentos assumem uma importância crucial.

Síntese

Sinteticamente ao mobilizar um quadro decorrente da sociologia da ação pública para a análise da descrição e caracterização do que se define como indisciplina na Escola, permite-se o destaque a conceitos e às relações existentes entre si, nomeadamente entre regulação e instrumentos, que colocam em evidência as dimensões políticas da ação coletiva. Confere-se destaque às medidas de política adotadas, que apresentam tendência a enfrentar as situações de indisciplina na Escola; mas procura-se realçar, privilegiadamente, as concepções que as informam, as relações que pressupõem na organização do coletivo escolar e como se instituem como elementos de regulação entre a escola e o coletivo.

Ao se privilegiar um quadro teórico no contexto de uma sociologia da ação pública, realça-se a relação entre uma dimensão cognitiva e uma dimensão social, enquanto elementos inseparáveis da ação coletiva e dos modos de nos organizarmos. Dimensões que se encontram subjacentes às situações de indisciplina na Escola, pois para sua descrição e caracterização tanto é mobilizado um conhecimento como é condicionada pelo contexto em que decorre. Permite-se, assim, alargar o quadro de análise e retirar a exclusividade da indisciplina enquanto problema pedagógico ou das medidas de governo adotadas pela tutela.

3. Do pretexto à tese: a emergência do cidadão social

Definido o contexto do estudo, onde se consideram as situações de indisciplina na Escola como pretexto. Configurado o quadro de análise, decorrente de uma sociologia da ação pública, que permite cruzar uma dimensão cognitiva e uma dimensão social na abordagem às situações indisciplina e mobilizar conceitos como os de regulação e instrumento. Há que destacar, mediante uma maior clarificação, qual o objeto e quais os objetivos que se encontram inerentes ao estudo desenvolvido.

3.1. A juventude como objeto das políticas públicas

O processo de democratização de Portugal aliado à nossa integração na então Comunidade Económica Europeia, permitem a explosão do consumismo, da mercantilização social mas também de ideias e de valores. Paralelamente, regista-se a progressiva afirmação de um «segmento de mercado» que se tornará, de forma crescente, determinante na definição dos modos e das modas, das formas de ser e de estar, de encararmos uns e outros e a nós próprios: esse segmento é a juventude. Há ainda a considerar que «o prolongamento compulsivo e duradouro das trajetórias escolares dos adolescentes (...) não deixa de estar na base do carácter recente do próprio fenómeno da “juventude” como condição social (...)» (Almeida & Vieira, 2006, p. 37).

A juventude passa a ser vista em função dos receios que se expressam nas suas atitudes, na disputa de poderes e no confronto das regras instituídas, na alteração dos valores e dos seus comportamentos. Contudo, a juventude é também vista como depositária das esperanças de formação e de sensibilização para outros modos, na prevenção e formação daquilo que queremos e desejamos na construção do futuro. Passa a ser alvo das políticas públicas que abrangem tanto os comportamentos escolares como a sua inserção no mercado de trabalho. Políticas transversais que passam pelos

estilos de vida ou pelas relações afetivas e sociais, de formação como de sensibilização. Torna-se, ao longo dos últimos trinta anos, um ponto de confluência de «esperanças e receios» (Rose, 2006, 2007).

«Receios» que se expressam nas mutações sociais. No assumido confronto entre uma sociedade em vias de desaparecimento, a sociedade industrial, e outra que se insinua, designada pós-industrial, «pós-moderna» ou «reflexiva», com todas as consequências que essa mutação tem no conjunto dos comportamentos, em particular da juventude. Esta é assumida como o centro de uma sociedade marcada pelo risco e pela incerteza. Riscos devido aos comportamentos sociais, individuais e coletivos e à ameaça das doenças. Incerteza decorrente da sustentabilidade do futuro coletivo, da preservação de ideias e valores, do ambiente ou da cultura. Em relação à juventude perpassa o conjunto de receios e de desafios que uma sociedade dinâmica desencadeou e que a olha simultaneamente como depositária do já alcançado e como potencial construtora dos futuros desejados. Futuros de «esperança», sejam eles referidos globalmente a um mundo melhor ou parcialmente à resolução de problemas atuais em domínios tão diversos como as tecnologias, a formação humana (refletida no respeito e na tolerância) ou nas suas capacidades e competências.

Entre, «esperanças e receios», os jovens, «(...) que eram o termo último do processo institucional, estão agora no cume da hierarquia da ação; [a] sua individualidade, antes concebida como a interiorização das coerções sociais, tornou-se o centro dessa integração» (Barrere & Martuccelli, 2001, p. 266). «Integração» que processa mediante a utilização dos instrumentos de regulação da ação. Têm como objetivo gerir uma importante faixa geracional por intermédio da «formação», dos seus comportamentos, das formas de estar e ser individual e coletiva. Por meio daquilo que os instrumentos de regulação veiculam se condiciona o futuro e se estrutura a relação entre a Escola e a sociedade, o aluno e o cidadão.

A juventude, enquanto «centro de integração» da ação, permite evidenciar um importante elemento dessa dinâmica: trata-se da configuração (ou reconfiguração) de instrumentos de regulação que possibilitem definir outras formas de relação entre a Escola e o mundo social, o aluno e o cidadão. Estes instrumentos de regulação têm como objetivo, a pretexto das situações de indisciplina na Escola, agir diretamente sobre

os comportamentos de todos e de cada um. Primeiramente sobre os comportamentos em sala de aula e na Escola mas que, fruto de uma assumida «construção social», se prolongam pelos contextos de uma sociedade dinâmica e cada vez mais plural.

Perante a diversificação de considerações sobre a indisciplina, de se perspetivar enquanto problema em diferentes dimensões, torna-se adequado ampliar o seu quadro de análise a uma sociologia da ação pública. Ampliação de modo a considerar os processos de regulação entre uma dimensão cognitiva e uma dimensão social, entre um conhecimento veiculado e a ação dos atores, entre o que se tem e o que se pretende, entre o presente e o futuro. Resultado da (re) configuração dos instrumentos de regulação, torna-se possível destacar aquela que é a principal finalidade do estudo, perspetivar a emergência do «cidadão social».

Considerando o quadro teórico pelo qual se olha aquilo que é descrito como indisciplina na Escola, há um argumento que se afirma no contexto da tese. Diz respeito ao facto de os instrumentos de ação pública que têm como um dos seus objetivos, regular os comportamentos em sala de aula e na Escola, progressivamente passarem a considerar as relações entre o aluno e o cidadão e asseguram, por seu intermédio, a gestão das formas de poder e autoridade entre governo e governados. Os instrumentos de ação pública são assumidos como uma estratégia de garantir as relações entre Estado e Sociedade, aluno e cidadão, governo e governados no contexto das transformações sociais e políticas da governação. Ao serem portadores de ideias e valores, ao conjugarem uma dimensão cognitiva e uma dimensão social, vão ao encontro das formas de governo onde se destaca a negociação em detrimento da imposição, as parcerias em vez da ação individual, a interpenetração das diferentes escalas de análise, da verticalidade e linearidade da ação à horizontalização e circularidade das situações inerentes aos modos de governar.

Nesta perspetiva, inerente à alteração dos modos da governação é a conceção de aluno e de cidadão que se reconfigura pela utilização e predomínio dos instrumentos, sendo possível determinar a progressiva passagem do indivíduo enquanto objeto de uma ação, para a incorporação na sua conduta de formas de ação que são condicionadas pelo

exercício da sua própria liberdade. Já não é apenas o «governo dos escolares»²⁴, que está em causa, mas a própria formação do cidadão, mediante a inculcação de hábitos, a formação de uma conduta que não se restringe à Escola. Apesar de permanecer uma preocupação inerente à organização e à gestão dos indivíduos que compõem a escola, de modo a assegurar a necessária estabilidade do processo de ensino-aprendizagem, essa gestão não se fica pelos espaços confinados da sala de aula. Estende-se aos contextos sociais e às vivências coletivas onde a pessoa adquire importância central enquanto produto e produtor de sentidos e de organização do coletivo. É uma relação construída pedagógica e politicamente que se preconiza entre governo e governados, Escola e sociedade, aluno e cidadão que se estabelece por via dos instrumentos de regulação.

O centro desta relação, o eixo em torno do qual circulam ideias e valores, modelos e crenças, mais não é do que o cidadão aquele que, na esteira de Rose (2007), designo de «cidadão social». Por intermédio dos instrumentos de regulação, enquanto mecanismos de governo, torna-se possível analisar a progressiva reconfiguração dos escolares em cidadãos. Reconfiguração ao qual se encontram inerentes as relações de poder e autoridade por via das práticas de liberdade que são definidas e redefinidas. Definição mediante a utilização dos instrumentos, tendentes ao governo do coletivo, à estabilização da regra e das normas decorrentes da afirmação dos interesses postos em jogo. No campo das práticas de liberdade, é o estreitamento de relações que se definem entre a Escola e a sociedade, entre o aluno e o cidadão, entre o educativo e o político, mas também nas conceções que enformam uns e outros.

O que se coloca em evidência na relação entre o quadro teórico e as situações de indisciplina diz respeito aos modos como se escolhem, utilizam e reconfiguram os instrumentos de regulação, que, ao visarem as situações de indisciplina, se instituem como elementos de regulação das relações entre aluno e cidadão, presente e futuro, Estado e sociedade. Instrumentos que ao terem como objeto as condutas do cidadão, o prescrevem e definem enquanto elemento ativo e participativo no devir social a partir da Escola e da ação educativa. Para além da transformação do aluno em escolar é a

²⁴ Neste contexto, destacam-se as ideias que «descrevem o essencial dos referentes que têm permitido à comunidade educativa, em qualquer espaço-tempo ou lugar da modernidade, não apenas imaginar-se mas também realizar-se e como pontes de passagem política de regras universais – apenas replicadas na arena educativa – de poder e verdade sobre os sujeitos.» (Ó, 2001, p. 8).

transformação dos escolares em cidadãos que se prescreve e concebe por meio da utilização dos instrumentos de ação pública.

3.2. Cidadão social

No âmbito deste estudo, o *cidadão social* vai para além da consideração de um produto das políticas educativas ou dos seus contextos sociais. É entendido enquanto uma categoria em processo e, nessa medida, em permanente desenvolvimento, em constante reestruturação e redefinição, fruto das políticas, das circunstâncias e dos interesses. O «cidadão social» implica diferentes dimensões e ações:

«(...) envolve a sua instrução quanto aos cuidados com o seu corpo – desde as refeições escolares à higiene oral, à interiorização de hábitos de higiene e limpeza (...) na regulação estatal dos hábitos alimentares, à intervenção no local de trabalho em nome da saúde e segurança (...)» (Rose, 2007, p. 24).

O «cidadão social» não é um «mero recetor passivo» (Rose, 2007), não é um simples objeto das políticas, é também sujeito de si mesmo, uma pessoa com capacidades e possibilidades, criador de sentidos, sujeito da sua própria ação. É um «sujeito biológico», querendo com isto dar conta das «formas com que as autoridades pensam os indivíduos como potenciais cidadãos e das formas utilizadas para agir sobre eles» (Rose & Nova, 2004). Não se pode pensar que a ação é meramente unívoca, de sentido descendente das autoridades ao indivíduo. Há também que considerar o seu inverso, a ação exercida pelo indivíduo na estruturação da ação da autoridade mediante processos de interpretação, de influência, quando não mesmo de ingerência na sua ação, que condicionam o decurso da decisão reformulando orientações.

Sobre este «cidadão social», este «sujeito biológico», são vertidas, a propósito das relações entre a Escola e o social, conceções sobre a pessoa, o seu papel e os seus objetivos, as suas capacidades e competências. Tanto é encarado na sua individualidade pessoal e particular, como no contexto do coletivo e do global, na sua relação interior como com o outro. Enquanto «sujeito biológico», a vida passa a ter uma dimensão de

governo. Os instrumentos de regulação utilizados para garantir a relação entre a Escola e o social, decorrentes das situações de indisciplina na Escola, alargam progressivamente o seu campo de ação. Vão dos comportamentos (individuais e coletivos) à formação das condutas, tendo como preocupação as relações (escolares e sociais) estabelecidas com os seus contextos. Por intermédio dos instrumentos de regulação, que visam a Escola e os seus contextos, o aluno e o cidadão, o presente e o futuro, torna-se possível equacionar «(...) quais as conceções de pessoa que prevaleceram num dado espaço: por quem; como foram problematizadas; como foi o processo de intervenção decidido e apropriado por aqueles que são, simultaneamente objeto e sujeito» (Miller & Rose, 2008, p. 7), no caso concreto, da ação educativa.

Enquanto «criaturas biológicas» permite-se que a nossa existência:

«(...) se torne um foco de governo, um alvo de novas formas de autoridade e perícia, um campo fortemente especializado de conhecimento, um território de expansão para a exploração bio-económica, um conjunto organizado de princípios de ética (...)» (Rose, 2007: 4).

Considerando o mesmo autor (Rose, 2007, p. 5 e seguintes), há cinco elementos determinantes nesta construção das novas formas de governar e moldar as condutas, regular a ação individual e coletiva, entre a Escola e os seus contextos, entre o aluno e o cidadão.

Primeiro, a *molecularização* que mais não será do que uma «forma de pensamento» inerente à biomedicina, caracterizada pela criação de uma inteligibilidade de natureza molecular, capaz de efetuar a sua manipulação e recombinação mediante novas práticas de intervenção «que não estão constringidas pela aparente normatividade da ordem natural» e vão ao encontro de novos procedimentos e ações perante o indivíduo e o seu corpo, a sua vida.

Segundo, a *otimização*. Enfrentar a doença não se faz mediante o tratamento, mas com a prevenção, em função da adequação das condutas e da otimização das intervenções que se alargam para além da doença e intervêm no presente individual para assegurar o futuro.

Terceiro, a *subjetivação*. Destacam-se, neste processo de passagem do indivíduo social ao sujeito, a emergência de novas formas de pensamento, sobre o que o indivíduo

é, como deve ser e como se deve relacionar com a doença, com as ameaças, mas também com o outro, individual ou coletivo, na adequação do seu comportamento pessoal e social.

Quarto, o *conhecimento somático*. Estes desenvolvimentos permitem a criação de novas formas de gerir os comportamentos, em particular os decorrentes das formas de administração de aspetos particulares associados à nossa existência somática.

Quinto, a *economia da vida*. Este processo deu origem ao aparecimento de novas formas económicas, por um lado assentes na bio-economia, por outro no biocapital. Isto é, nos conjuntos de ações onde a vida é determinante sob o ponto de vista económico – de produtividade, eficácia e eficiência.

São estes elementos que reforçaram, no último quarto do século passado, assentando a dimensão da «educação como disciplina ética por intermédio da qual cada indivíduo da geração mais nova se converte ele próprio em sujeito reflexivo de ação moral» (R. M. Gomes, 2001, p. 49). Tem como objetivo a rentabilização da ação individual, a preservação da saúde, a prevenção das ações, a formação dos comportamentos individuais e/ou coletivos.

Considerando os desafios que se enfrentam, a ação educativa vai além da simples integração do indivíduo num espaço comum, na delimitação de fronteiras, de uma língua ou de uma cultura. Procura tornar própria, mediante a inculcação de hábitos e a utilização de técnicas mais ou menos racionalizadas, a ação individual. Trata-se de colocar a pessoa com as suas experiências e vivências no centro do processo de relação entre a Escola e os seus contextos, enquanto elemento ativo e participativo no devir social. O seu objetivo é definir e interiorizar o permitido do não permitido, as formas corretas a um tempo de nos relacionarmos com nós mesmos e com o outro.

A reconfiguração dos instrumentos de regulação, que vão dos comportamentos individuais, por intermédio da penalização, ao «cidadão social», por aquelas que são as suas condutas, é resultante de um vasto processo de situações e circunstâncias que se conjugaram ao longo do último quartel do século XX.

3.3. Da industrialização às redes: do aluno ao cidadão

Durante o período que atravessa praticamente todo o século XX, o indivíduo era preparado e educado para se integrar num contexto compartimentado de situações, para integrar grupos e contextos sociais coletivos delimitados. No decorrer desse período, o indivíduo era orientado para uma profissão, para integrar um grupo ou uma classe social, para pertencer a uma cidade ou a uma nação, ter uma língua e uma cultura, conhecer as fronteiras (naturais ou políticas) de um território. É fruto de um tempo marcado pela industrialização, pelo desenvolvimento e pela consolidação do Estado-Providência. A ação educativa orientava o indivíduo para a sua integração social e coletiva, sendo possível delimitar e identificar semelhanças e diferenças, próximos e distantes, amigos e inimigos, fronteiras físicas.

Ao longo do último quartel do século XX, tanto a pessoa como o seu contexto social, sofreram transformações, «alterações e reconfigurações», procurando adaptar-se à consolidação da democracia e aos desafios de uma contemporaneidade dinâmica. Entre o crescimento e a massificação a que a Escola foi sujeita, evidenciou-se a necessidade de o trabalho educativo responder aos crescentes problemas e desafios sociais, individuais e coletivos, onde se assume uma estreita articulação entre a Escola e o seu contexto (Canário, 2005, p. 160). Este processo está muito ligado aos desafios sociais do último quartel do século XX, que vão desde as questões da saúde, tão diversas como plurais, aos equilíbrios ambientais, passando pelas questões da eficácia e eficiência social, aos modos de governo do coletivo. O mundo tornou-se «mais pequeno», fruto de acessibilidades e das redes, registando-se, paralelamente, o aumento dos desafios coletivos. Desafios assentes na técnica e na ciência e que passam pelos riscos decorrentes das doenças, das toxicodependências, da anorexia e da bulimia, dos alimentos geneticamente modificados, mas também pelas questões ambientais e ecológicas, entre muitas outras, em relação às quais a Escola foi/é solicitada a participar e a formar para a cidadania. São estes desafios que permitem equacionar a passagem do mundo industrializado para uma «sociedade de risco» (Beck, 1997) ou para aquilo que outros designam como «mundo incerto» (Callon, Lascoumes, & Barthe, 2009). Conjunto de desafios que está na base de uma sociedade cada vez mais imprevisível e «cosmopolita».

Estes elementos contribuíram para a «ressignificação das cidadanias» (Afonso & Ramos, 2007)²⁵. Com esta ideia pretende-se pôr em evidência analítica, mas também justificativa perante o estudo que se desenvolve, a alteração que as concepções de cidadão sofreram nos últimos 20/30 anos e de qual o papel da Escola nesse processo. Papel visto por meio dos instrumentos de regulação utilizados no sentido de intervirem sobre os comportamentos individuais mediante a sua inserção num coletivo dinâmico e em transformação. Esta alteração teve influência direta nos modos de relacionamento entre a Escola e a sociedade decorrente, entre outras razões, da Escola não se limitar à formação da pessoa no contexto de uma língua ou cultura comuns, ao espaço delimitado de fronteiras físicas, à reprodução de uma identidade nacional²⁶. Ao invés, os instrumentos de regulação, que visam os comportamentos escolares e as suas relações com um espaço e tempo que a Escola integra, não só colaboraram como incentivaram ativamente a reconfiguração das cidadanias. Reconfiguração mediante a adoção de formas em que se procura integrar a diversidade e pluralidade de interesses nas funções de coesão e de controlo social (Afonso & Ramos, 2007). Esta situação decorre de a Escola ser um elemento fundamental na construção de «significados, a partir dos quais compreendemos a sociedade e damos sentido ao mundo» (Afonso & Ramos, 2007, p. 92). O processo de «ressignificação das cidadanias» teve como implicação a redefinição de estratégias e metodologias de dar «sentido ao mundo». De acordo com os mesmos autores «o mandato das políticas educativas e as supostas necessidades dos sistemas produtivos e da competitividade económica, dirigidas agora para mercados e espaços económicos que transcendem cada vez mais o âmbito (...) dos Estados nacionais» (Afonso & Ramos, 2007, p. 91) são um dos elementos que estão na base desses processos de reconfiguração.

²⁵ A propósito da «ressignificação das cidadanias» os autores (Afonso & Ramos, 2007, p. 86) referem que «estes processos, com implicações importantes no campo da educação, não são alheios às questões mais amplas da globalização e da integração em instâncias transnacionais como a União Europeia, nem podem deixar de ser relacionados, entre muitos outros aspetos, com a chamada crise do modelo de Estado-nação (fordista) e as suas mutações posteriores».

²⁶ Adota-se aqui a mesma posição de Rose (2001), quando refere que «não estamos aqui preocupados com a construção social ou histórica da pessoa ou com a narração do nascimento da autoidentidade moderna. Nossa preocupação, em vez disso, é com a diversidade de estratégias e táticas de subjetivação que têm tido lugar e que têm-se desenvolvido em diversas práticas, em diferentes momentos, e em relação a diferentes classificações e diferenciações de pessoas. O ser humano não é, aqui, uma entidade com uma história, mas o alvo de uma multiplicidade de tipos de trabalho, é mais como uma latitude ou uma longitude na qual diferentes vetores, de diferentes intensidades, se cortam. A "interioridade" que tantos sentem-se compelidos a diagnosticar não é aquela de um sistema psicológico, mas a de uma superfície descontínua, de uma espécie de dobramento, para dentro, da exterioridade».

Apesar das dinâmicas sociais e da alteração das relações entre a Escola e o seu contexto, as retóricas (políticas ou sociais) em torno da educação não deixaram de acentuar as expectativas de mobilidade social que ela tem assegurado desde sempre. Assim como a realização pessoal e a construção do cidadão no sentido de garantir, agora como antes, «(...) o essencial das tarefas destinadas à efetivação das categorias modernas de pessoa e de cidadão» (Ó, 2003, p. 13). Num contexto de diversidade e imprevisibilidade, tal situação contribuiu para o reforço da ideia de «crise» e/ou de «mutação» do papel da Escola.

Entre a Escola e a sociedade, o aluno e o cidadão, torna-se essencial perspetivar como os instrumentos de ação asseguram os processos de regulação entre as diferentes partes de um mesmo sistema. A alteração dos sentidos de regulação teve implicações diretas nos modos de governar o coletivo, em que os instrumentos de regulação adquirem uma centralidade inquestionável na regulação das relações entre o Estado e a sociedade, o “eu” e o outro, o “nós” e os outros. Por intermédio de uma análise pelos instrumentos de regulação o que se destaca na relação entre o governo dos escolares e os seus contextos, são ideias e valores, modelos e crenças sobre o papel da Escola, do aluno, da ação educativa, dos docentes, quando não mesmo do próprio Estado. Nesta perspetiva, torna-se essencial definir uma moldura que permita considerar a alteração das ideias e dos valores, dos modelos e das conceções (de aluno, Escola, entre outros) que se encontram inerentes aos processos de regulação pelos instrumentos de ação pública.

Esta moldura decorre do conceito de referencial (Muller, 2011, p. 57).

3.4. Referencial: Espaço de sentidos e interpretação

«De um modo geral, o conceito de referencial está inscrito na análise cognitiva das políticas públicas. Dominado por uma prática mais política que sociológica, este tipo de análise ajuda-nos a compreender as ideias – no seu sentido mais lato – influenciando, de um modo ou de outro, a génese, a elaboração ou o desenvolvimento das políticas públicas. A análise pelo referencial criou instrumentos férteis para captar o significado da política e distinguir, por um lado, as componentes intelectuais das políticas públicas e integrando, por outro lado, a sua dinâmica dentro dos processos de regulação política». (Colomb, 2009).

O conceito de referencial é aqui entendido como «espaço de sentido que dá a ver o mundo» (Muller, 2000; Muller, Palier, & Surel, 2005; Surel, 2000).

«Desenvolver uma política consiste primeiramente em construir uma representação, uma imagem da realidade em que se quer intervir. É em referência a esta imagem cognitiva que os atores organizam e definem as suas respostas de ação: esta visão do mundo é o referencial de uma política» (Muller, 2011, p. 57)

Consiste «numa visão sobre o lugar e o papel que um setor tem perante a sociedade» (Muller, 2011, p. 57). Faculta elementos que participam na interpretação e na compreensão da ação coletiva, mediante a «criação de sentidos», onde se cruzam diferentes dimensões (da macro à micro), diferentes escalas de análise (do Estado aos atores), bem como diferentes setores do real social (global ou sectorial). É composto por «crenças, mitos ou formas retóricas apresentadas pelos atores para enfrentar as suas estratégias» (Muller, 2005a, p. 172). Permite-se, deste modo, ultrapassar qualquer pretensão de reducionismo de uma análise pelas ideias, pela ideologia. Comportando valores e «crenças» é uma análise pelas representações que se põe em evidência nos instrumentos de regulação que têm como objeto as situações descritas como indisciplina na Escola, os comportamentos individuais e coletivos, a relação entre o aluno e o cidadão.

Com paralelismo num vasto conjunto de conceitos, desde o de paradigma ou de «*advocacy coalition*», o conceito de referencial traz para a primeira linha duas dimensões essenciais para uma análise das políticas públicas²⁷. Uma dimensão normativa, mediante a definição do que é «normal», a definição das regras de atuação coletivas, e uma dimensão cognitiva em que o conhecimento surge como forma de legitimação ou justificação da ação coletiva (Muller, 2000). Uma e outra exercem as suas influências, e interferências, tanto na produção de políticas como nas retóricas utilizadas para a sua afirmação ou confronto. Para além das interferências, as dimensões aqui consideradas servem ainda como base ao processo de análise da governação, considerando-se que esta é inseparável dos processos de representação política.

A utilização do conceito de referencial é útil na consideração das situações de indisciplina na Escola essencialmente por dois fatores. Um primeiro para a análise das

²⁷ Sobre as origens do conceito, veja-se Surel (2000).

medidas de política de governo. Compreender que valores veiculam, que ideias se apresentam. Um segundo para perspetivar a relação entre os instrumentos e a ação dos atores em concreto. Relação mediante a compreensão dos processos de regulação, perante os quais se pressupõem valores, ideias, crenças e modelos que suportam tanto umas como a outra. Torna-se possível compreender como os processos de regulação interferem na estruturação de medidas de política e se relacionam com a ação dos instrumentos. Entre medidas de política e instrumentos permite-se relacionar as estruturas com os atores, dimensões coletivas com interesses mais individuais, o global com o particular.

P. Muller (2011, p. 58) distingue quatro níveis de perceção e de entendimento do mundo como elementos de análise do referencial: os valores (o que é desejável ou não), as normas (enquanto guias de ação), os algoritmos (que exprimem as relações causais) e as imagens (o que cria os sentidos mais imediatos). Estes quatro níveis expressam-se de forma diversa mediante as três dimensões que se lhe encontram inerentes, propostas por Jobert (1992), a saber: cognitiva, normativa e instrumental²⁸.

3.5. Dimensões do referencial

A dimensão cognitiva «(...) faculta aos atores os elementos causais dos problemas a resolver (...)» (Jobert, 1992, p. 220). É, para todos os efeitos, «uma teoria de compreensão e interpretação do mundo» que assenta num conhecimento produzido, veiculado e tornado (pré) dominante. Conhecimento que, na explicação do social, se articula com a ação que a condiciona e por ela é condicionado de algum modo, pois os atores no seu processo de interpretação e compreensão são influenciados tanto pela posição que ocupam no contexto social como pelo conhecimento que dominam e utilizam. Por intermédio desta dimensão destacam-se preocupações e formas próprias de olhar o social e o real, reconfigurando saberes e preocupações, recentrando discussões e quadros de análise, equacionando novas ou diferentes formas de gerir o coletivo.

²⁸ As dimensões inerentes ao conceito de referencial são aqui separadas por mera questão analítica, pois elas convivem na sua inter-relação comum, na sobreposição e mistura quotidiana.

A dimensão cognitiva do referencial ajuda-nos a perspetivar que o conhecimento também comporta valores e ideias, crenças. Não é isento de modelos sociais que carrega em si sobre o papel de cada um, dos problemas que se equacionam, bem como das soluções que se perspetivam. A dimensão cognitiva estrutura um quadro interpretativo dos problemas que se equacionam. Define também e por seu intermédio, os modos de regulação entre a ação individual e a ação coletiva, entre a ação pública e as dimensões mais individuais ou psicológicas da pessoa, enquanto elemento de justificação ou legitimação. É por intermédio desta dimensão que se podem equacionar tanto os problemas como as soluções, tanto as «esperanças [como] (...) os receios» que se põem ao trabalho escolar e aos seus contextos sociais.

O conhecimento, por intermédio desta dimensão cognitiva, surge-nos como uma «estratégia» (Foucault, 1997, p. 26) de regulação do coletivo. Estratégia de afirmação do governo sobre os governados, de um conjunto de medidas de política em detrimento de outras. Esta «estratégia» resulta da gestão da informação que os atores utilizam na definição dos seus sentidos sociais, da implementação das suas opções. Informação que é sempre parcial, limitada e condicionada pelos contextos e pelo conjunto de interesses que estão em jogo. Estratégia assente na produção de um conjunto de saberes e da sua associação às formas de poder, mas também associada ao conjunto de regras e de procedimentos que visam a organização das relações entre processos de subjetivação e de socialização.

Entre problemas e soluções, a dimensão cognitiva do referencial procura fazer a ponte mediante as conceções que promove, os valores que incute, a organização social que fomenta, entre a Escola e a sociedade, entre o indivíduo e o coletivo naquilo que se poderá designar como «a reflexão sobre si que [conduz] ao sujeito» (Touraine, 2010, p. 62). Neste processo, torna-se essencial considerar uma outra dimensão inerente ao referencial: a normativa.

Decorrente dos problemas equacionados e postos em evidência por uma dimensão cognitiva do referencial, fruto de um tempo e de contextos, definem-se regras, normas que visam enfrentar os problemas ou as situações que revelem algum tipo de ameaça à ação coletiva, à gestão dos indivíduos e grupos, um entendimento comum do que «deve ser», como deve ser. Esta dimensão normativa não se restringe à produção de

normativos e, menos ainda, à edição legislativa. Inerente a esta dimensão encontram-se ideias bem como os «valores que devem assegurar o respeito [pelo] tratamento dos problemas» (Jobert, 1992, p. 221). Refere-se «ao que deve ser, isto é, (...) às atitudes que devem conduzir as políticas» (Colomb, 2009). Articula e liga os processos de regulação (pela ação) e regulamentação (pela «prescrição» de medidas), uma vez que a diferença entre um e outro dos dois conceitos:

«(...) não tem que ver com a sua finalidade (uma e outra visam a definição e cumprimento das regras que operacionalizam objetivos), mas com o facto de a regulamentação ser um caso particular de regulação, uma vez que as regras estão, neste caso, codificadas (fixadas) sob a forma de regulamentos, acabando, muitas vezes, por terem um valor em si mesmas, independente do seu uso» (Barroso, 2005a, p. 727).

Considerando que estes conceitos operacionalizam objetivos, a norma transporta em si, valores e uma ideia de organização social que se traduz num conjunto de regras de atuação comuns ou genéricas ao conjunto dos atores sociais decorrentes da sua ação e interação social, das vivências individuais e coletivas. Este conjunto de regras e de procedimentos trazem consigo ideias e valores, crenças e uma orientação de como se deve organizar o social e o indivíduo e a relação entre ambos.

Há que destacar que não é apenas ao Estado que compete a criação de uma dimensão normativa. Os atores sociais, fruto do seu próprio quadro de «autonomia relativa» e na relação que assumem com o seu contexto, criam as suas regras, definem as suas normas de atuação, concebem a sua própria representação social. A norma tanto é imposta como assumida, fruto das ideias, dos valores e das crenças que são assumidas num dado contexto, decorrente dos problemas que aí se equacionam. Este conjunto de normas, tácitas ou explícitas, escritas ou intuídas, permitem a sua convivência com os problemas postos num tempo e num espaço, assumem o permitido e o tolerado, o não-permitido ou o aceitável. Permitem a articulação entre diferentes «esferas de ação» (Muller, 1985, p. 172).

É no conjunto destas relações, entre dimensões cognitiva e normativa, que se pode perceber a reconfiguração dos processos de regulação dos comportamentos para a formação das condutas, do aluno ao cidadão social. Perspetivar as relações sociais entre o aluno e o cidadão, o presente e o futuro, o que temos e aquilo que ambicionamos. Isto num equilíbrio dinâmico quando não mesmo em «contradição» entre as liberdades

individuais e os constrangimentos coletivos, entre as ideias (interesses) particulares e os valores sociais (Mazet, 1997). Neste conjunto torna-se essencial compreender uma terceira dimensão inerente ao conceito de referencial: a «dimensão instrumental».

No que se refere à dimensão instrumental, «entendida como um conjunto de princípios que se orientam para a ação em função do conhecimento e dos valores que se consideram» (Jobert, 1992, p. 221), destacam-se as inter-relações entre uma dimensão cognitiva e uma dimensão social. Inter-relação mediante as ideias, valores e crenças que são veiculados tanto no conhecimento mobilizado, como na ação desencadeada. Adquire um papel determinante na estruturação da comunicação entre governo e governados, entre professores e alunos, entre adultos e juventude, como entre o dito e o não-dito, o expresso e o omitido, o claro e o escuro de uma relação que tem um peso predominantemente pedagógico. Determinante por esta dimensão se perspetivar no conjunto de relações entre as dimensões antes assinaladas; poder-se analisar e compreender como umas e outras se articulam e conjugam em processos de regulação fruto das ideias veiculadas, dos modelos perspetivados, dos valores assumidos.

Mediante a análise, tanto do omitido como do não-dito, do papel da não-decisão, por exemplo, é possível destacar as valorizações que se fazem, compreender o porquê de uns e de outros, como interpretar a ação tanto individual como coletiva. Esta dimensão cruza as anteriores conferindo sentido a uma e a outra e à articulação que se perspetiva da sua ação comum e coletiva. Nesta dimensão incluem os instrumentos de regulação, são eles que, por intermédio das ideias e dos valores que procuram veicular, operacionalizam e articulam os sentidos entre a norma e a ação, dando corpo a uma e a outra por intermédio da relação entre estrutura e atores, saberes e poderes, num processo de cumplicidades recíprocas.

Ter-se-á que destacar que estas dimensões são eminentemente teóricas ou analíticas, pois «(...) o conjunto destes significados é construído e expresso pelos atores em processos de descodificação e recodificação do real» (Colomb, 2009). A sua utilização, neste contexto, decorre de um processo de simplificação da complexidade social e educativa, mediante a pesquisa por diferentes camadas de análise, a desagregação do complexo por componentes passíveis de individualização e de pesquisa. Este processo de codificação e de descodificação do real ajuda a perceber as

inter-relações, as ligações e as conviências entre o que é expresso e o que pode ficar implícito no conjunto de medidas adotadas relativamente ao conjunto de relações instituídas entre a Escola e o seu contexto.

O conjunto das três dimensões aqui expressas, para além de serem suporte à análise das considerações sobre as descrições e a caracterização do que é a indisciplina, permitem considerar a alteração das formas de governação. Alteração por intermédio da reconfiguração dos instrumentos de regulação, das ideias e dos valores que veiculam, das normas que instituem, da ação e da relação que entre governo e governados, aluno e cidadão se perspectivam. A conjugação destas diferentes dimensões vai ao encontro das ideias, dos valores, das crenças e dos modelos que se evidenciam relativamente às ideias de alunos e de cidadão, do papel da Escola e da ação Educativa, da relação entre a Escola e os seus contextos. Vão ainda, ao encontro dos processos de regulação ou, melhor dito, de multirregulação, em que se consideram as relações na sala de aula e no sistema educativo, mas também entre estes e o contexto social e político em que se inserem. Por entre o que é possível perspetivar no contexto de cada uma das dimensões, expressam-se sentimentos, imagens e algoritmos que procuram conferir coerência à ação educativa, à proliferação de ideias que se expressam sobre a indisciplina. Articulam-se processos de regulação entre a Escola e o social, o individual e o coletivo.

O cruzamento e a articulação destas diferentes dimensões inerentes ao conceito de referencial, permitem ultrapassar «a (...) perspetiva funcionalista» (Surel, 2000, p. 499) que ainda prevalece na análise da indisciplina. Ao considerar as diferentes dimensões do referencial no contexto da indisciplina, pretendo destacar o facto de permitir:

«(...) aos atores criar sentido ao seu mundo, e de se posicionarem perante ele e a sua comunidade, mediante a definição do campo de troca e partilha de uma dinâmica social e mediante a determinação das suas possibilidades de ação. Para além disso contribui para a construção dos indivíduos e dos grupos como atores sociais (...)» (Surel, 2000, p. 500).

Esta circunstância permite cruzar perspetivas de análise nos diferentes patamares da ação social, não se circunscrevendo a uma delas mas, em contrapartida, tentando perceber as interpenetrações e as inter-relações que entre elas se estabelecem e se definem. É o carácter recursivo e «ambíguo da ação pública» que aqui se evidencia

(Jobert, 1992, p. 223). Esta interpenetração e as inter-relações estabelecidas entre diferentes níveis de abordagem são facilmente perceptíveis se, ao conceito de referencial encarado de forma mais global, se acrescentar o de «referencial sectorial» (Muller, 2011, p. 59).

As pessoas não vivem circunscritas a um mundo, seja o seu (pessoal e individual), o de uma instituição em concreto ou o de um setor. Fluem entre diferentes setores como convivem entre diferentes patamares. Cada qual é caracterizado por um conjunto próprio de conhecimentos bem como pela aquisição de competência que são transportadas por entre os diferentes setores dos quais fazemos parte. Influenciam os modos pelos quais cada ator compreende e interpreta o seu mundo, define os seus problemas e encara as suas soluções mediante a sistematização de ideias e de valores que suportam a ação.

3.6. Referencial global e sectorial

É-se professor, mas também cidadão e pai. Participa-se na vida da Escola, setor profissional, mas também se dão contributos na freguesia, na associação a que se pertence e, em outros setores sociais. Cruzam-se espaços e dimensões, setores sociais e profissionais que, a seu modo e com diferentes implicações, fornecem elementos para interpretar o mundo e os seus acontecimentos. Torna-se assim determinante equacionar uma dimensão global perante a qual se efetuam leituras mais gerais do mundo, com outras dimensões, dir-se-ão mais sectoriais e que se possam perspetivar os modos de articulação entre elas.

O referencial global é aqui entendido, na sequência dos trabalhos de Muller (1985, p. 172), como sendo «(...) uma imagem social de toda a sociedade, quer isto dizer, que é um projeto de sociedade que permite ordenar e hierarquizar as diferentes representações sociais (...)». Por intermédio deste referencial global, permite-se:

«(...) constituir um espaço de sentidos que nos permita superar, em certa medida, a vastidão de escolhas, uma vez que define os valores, normas e relações de causalidade

que se impõem como um quadro cognitivo e normativo perante os atores envolvidos no confronto de interesses» (Muller, 2005a, p. 162).

Este referencial global institui-se como o quadro geral de referência da ação coletiva. Quanto a ideias, valores e uma cultura, são o quadro predominante que corre fundo na estrutura do coletivo, podendo ser associado às mentalidades coletivas que definem uma moldura global de ação.

Perante este referencial global, institui-se o referencial sectorial sendo este «(...) a imagem dominante de um setor, de uma profissão» (Muller, 1985, p. 173). É constituído pelo conjunto de ideias, valores e imagens que constituem um setor específico da ação social. É definido pela sua história, pelas dinâmicas que o instituem e compõem como pelas imagens e símbolos que foram sendo compostas pelo tempo e pela ação coletiva do setor. Integra-se no referencial global como uma imagem parcelar da ação coletiva.

O referencial global e/ou referencial sectorial articulam-se entre si, nas relações que pressupõem valores e ideias, modelos e crenças, na definição das imagens que compõem um e outro. São interdependentes na sua composição e reformulação. Tanto um como outro são construções sociais que se interpenetram e promovem, assentes em interesses e objetivos que com o tempo (essencialmente na longa duração) poderão reconfigurar, alterar e modificar. Estas alterações poderão decorrer do quadro normativo ou cognitivo em que se enquadram os atores, pressupondo aí, modificações no conjunto de valores, de ideias ou de crenças que orientam um ou outro. Deste modo, o «referencial de uma política pública é constituído por uma estrutura cognitiva e normativa que integra as crenças dos atores num quadro mais amplo – sectorial e/ou global» (Muller, 2005b, p. 172).

É a interpenetração e relação que se pode estabelecer entre um referencial global e um referencial sectorial, que colabora na interpretação das «lógicas de organização» assentes no território e em lógicas sectoriais (ou profissionais), no que aqui interessa, no setor concreto da educação²⁹. Lógicas, habitualmente separadas entre si fruto de

²⁹ Entre o referencial global e o referencial sectorial P. Muller (2011, p. 62) considera os fatores ou elementos de mediação que asseguram a relação entre uma e outra das dimensões do referencial. Por seu lado, P. Lascoumes (1996) designa-os preferencialmente como fenómenos de tradução ou de descodificação.

racionalidades próprias e quadros de análise algo distintos, evitando-se, deste modo, a consideração de «setores sociais totais» (Muller, 1985, p. 168), compartimentados, estanques e onde se «articula a reprodução das preocupações do setor e a sociedade global» (Muller, 1985).

3.7. Referencial e ‘indisciplina na Escola’

Neste ponto do estudo importa considerar o papel conferido ao conceito de referencial no contexto da emergência do «cidadão social» visto pela perspectiva dos instrumentos; qual o seu cabimento, a sua pertinência e utilidade numa sociologia da ação pública.

A articulação entre o conceito de referencial e as situações de indisciplina estabelece-se mediante o quadro das ideias, valores e modelos que orientam os processos de regulação entre o Estado e a Sociedade, entre o indivíduo e o coletivo, a norma e o seu desvio. Processos pelos quais se torna possível equacionar as diferentes dimensões inerentes ao conceito de referencial, isto é, a cognitiva, a normativa e a instrumental, e como estas interferem e condicionam a criação e reconfiguração dos instrumentos de regulação, as conceções que prevalecem sobre o aluno e sobre o cidadão social. Mediante uma análise pelo referencial dos instrumentos é possível perceber o papel e a ação que compete a cada ator, as ideias que se veiculam relativamente a uns e a outros, ao papel da ação educativa, bem como e sendo o mais importante neste contexto, as suas alterações e reconfigurações.

Para além da articulação entre as diferentes dimensões de análise inerentes ao conceito de referencial, torna-se possível conjugar as diferentes escalas de análise na sua relação com o referencial global ou sectorial. Criar relações entre diferentes níveis da ação social, nomeadamente entre as estruturas e a ação estratégica dos atores, o nacional e o local. Este processo decorre da junção das diferentes dimensões, como se articulam por intermédio de uma dimensão cognitiva e social, da ação que se institui, do que a relação entre um e outro pressupõe. Permite, ainda, ultrapassar visões restritas

inerentes às situações descritas como indisciplina e considerar estas no campo das ideias e dos valores, dos modelos de organização social que têm como palco privilegiado a Escola; mas que a ela não se circunscrevem mediante a ação de regulação que se procura instituir entre Escola e sociedade, aluno e cidadão.

A relação e a articulação das diferentes dimensões do referencial colaboram na compreensão sobre o sentido que se persegue e os meios envolvidos, como se processa a reconfiguração ou a «descodificação» dos sentidos do real; como exercem a sua influência no processo de governo e na criação dos instrumentos de regulação. A relação entre o referencial e o objeto de estudo (a emergência do cidadão social) coloca em destaque os comportamentos valorizados, as condutas aceites, os modelos e as ideias predominantes num tempo e num espaço sobre os papéis e as conceções prevaletentes ou os seus modos de reconfiguração. A articulação entre o social, por intermédio do referencial global, e a Escola, mediante o referencial sectorial.

Ao considerar o conceito de referencial, torna-se possível compreender como um instrumento de ação pública que tem, como primeiro objetivo, regular as situações de indisciplina, se institui como elemento de formação das condutas do «cidadão social». Não se restringe à sala de aula (vai além dela) e configuram-se, na sua ação, outras formas e modos de ver e de conferir sentido ao mundo em que nos enquadrámos para governar o coletivo. Esta ideia permite criar uma linha de análise em que se pode relacionar o conceito de referencial com o de «cidadão social». Coloca-se em destaque o conjunto de relações (escolares e sociais) entre uma dimensão cognitiva e uma dimensão social, que suportam as relações entre a Escola e a sociedade, o aluno e o cidadão mediante as suas conformidades com o governo do coletivo. São relações por intermédio das quais circulam valores e ideias relativas às conceções e ao papel de aluno e da Escola, os objetivos de uns e de outros.

A partir desse conjunto de relações e, particularmente, do que se lhe encontra subjacente (ideias, valores, modelos), torna-se possível perceber qual o papel, os objetivos e as contradições existentes em relação aos instrumentos utilizados tendentes à regulação das situações de indisciplina e ao próprio processo de organização social. Será possível relacionar as medidas adotadas sectorialmente, decorrentes de um referencial sectorial, com o coletivo e com um referencial global. Será a partir daqui que

é possível identificar a ação e a relação entre o Estado e o «cidadão social», analisar os processos de organização entre um e outro e equacionar as tensões existentes. Tensões que vão ao encontro dos próprios processos de regulação, entre a autonomia e o controlo do Estado, a ação individual agora contextualizada de acordo com a regra coletiva e o exercício da liberdade, mas condicionada pelos mecanismos de coerção que definem e moldam condutas; mas também no aspeto educativo em que é evidente a procura da inclusão e da integração do diferente através de processos uniformes de governo.

É neste contexto que o conceito de referencial colabora na compreensão dos processos de organização e regulação, na relação entre estruturas e atores (em como um influência o outro) em processos recíprocos e recursivos e não lineares, e encarar o papel da ação educativa no contexto do coletivo.

3.8. Eixos de análise

Contextualizado o tema, decorrente daquilo que é descrito e caracterizado como indisciplina na Escola, considerada enquanto problema pedagógico e no contexto da administração da educação, responsável que é por diferentes medidas de política. Definido o quadro teórico, decorrente de uma sociologia da ação pública, que permite evidenciar e associar à análise dos discursos sobre a indisciplina conceitos como os de regulação e ação pública e instrumentos. Determinado o prisma de análise, por meio do referencial (ideias, valores, modelos) dos instrumentos de regulação, pelos quais é possível identificar alterações e reconfigurações nas formas de relacionamento entre governo e governados, Escola e Sociedade. Perspetivado o quadro referencial mediante o qual é possível equacionar valores e ideias, símbolos e imagens em torno das considerações e das ideias sobre a indisciplina na Escola e como esta se articula entre um referencial global e um sectorial por intermédio dos papéis que se configuram, dos modelos que se definem, é importante, agora, explicitar algumas linhas de orientação e suporte ao estudo.

Há uma ideia que se afirma no contexto do estudo. Consiste em afirmar que os instrumentos de regulação ao assumirem como objeto as situações descritas como indisciplina na Escola, têm também como consequência, mediante o que veiculam e os objetivos que lhe são definidos, a alteração e reconfiguração do papel, das conceções e das ideias relativamente ao aluno e ao cidadão. Por intermédio daquilo que os instrumentos de regulação veiculam redefinem-se as relações de poder e autoridade entre aluno e cidadão, Escola e sociedade, governo e governados. Fruto da alteração do referencial dos instrumentos de regulação, estes instituem-se como elementos de formação das condutas do «cidadão social» tendo como objetivo essencial assegurar a governabilidade social. Fazem-no por intermédio do foco nos processos de regulação que se instituem entre comportamentos e saúde, escola e comunidade, aluno e cidadão onde se destaca uma dimensão bioética dos instrumentos. Esta dimensão relaciona-se intimamente com «a emergência de novas dimensões da participação da educação na regulação social» (Antunes, 2004, p. 26), inerentes a uma «etopolítica». Afirma-se por esta ideia a «tentativa de moldar o comportamento dos seres humanos agindo sobre seus sentimentos, crenças e valores, enfim, agindo sobre a ética» inerente aos modos como nos «devemos conduzir de forma adequada as nossas responsabilidades para o futuro» (Rose, 2007, p. 27).

Tal situação tem inerente deixar de se considerar uma ação punitiva sobre o indivíduo para se agir sobre as condutas daquele que será o cidadão «biologizado» (Rose, 2007, p. 225). É resultado das alterações sociais e políticas, dos sentidos da governação e das relações estabelecidas entre aluno e cidadão, Escola e Sociedade ao longo do último quartel do século XX. As dimensões inerentes ao referencial dos instrumentos de regulação deixam progressivamente de destacar uma dimensão impositiva e vinculativa da ação, penalizadora dos comportamentos, para se constituírem como elementos intrínsecos à ação individual. Esta é condicionada mediante mecanismos de coação por si assumidos decorrentes da aceitação das medidas não vinculativas, por intermédio das quais participa voluntariamente. A ação dos instrumentos passa a estar incorporada «(...) na linguagem, no conhecimento, nas técnicas, na fabricação dos espaços e de repertórios de conduta» (Rose, 2006, p. 43), onde o «cidadão social» é objeto e sujeito.

Inerente à ideia defendida, o objetivo do estudo consiste em analisar a emergência do «cidadão social» considerando as dimensões do referencial presentes nos instrumentos de regulação da ação educativa, associados que estão à intervenção sobre a indisciplina na Escola. Este processo de análise leva em consideração as relações de poder e autoridade, as medidas pedagógicas e políticas que a mobilização dos instrumentos de ação pública pretendem imprimir às concepções de aluno e de cidadão, ao conjunto de relações entre Escola e sociedade. Valoriza-se a articulação entre uma dimensão cognitiva, inerente ao conhecimento mobilizado na escolha e utilização de um instrumento, e uma dimensão social, decorrente da ação que se configura aos atores educativos.

Que fatores estiveram na base da reconfiguração dos processos de regulação, qual o papel dos instrumentos nesse contexto; como se institui, por meio dos instrumentos, a regulação entre o aluno e o cidadão social, os comportamentos de uns e as condutas de outros; que ideias veiculam, que relações definem – ou procuram definir – entre a Escola e o cidadão, entre governo e governados; qual o papel dos atores neste contexto; como se configuram modelos e valores; como se articulam e o que evidenciam os instrumentos entre o local e o nacional, o conhecimento veiculado nas orientações ou na sua justificação e os saberes locais fruto de contextos e experiências. São questões que orientam o estudo, onde a preocupação consiste em compreender como se define a relação entre a Escola e a sociedade, aluno e cidadão.

No sentido de configurar uma relação entre uma componente teórica e o trabalho empírico definem-se *três eixos de análise* que vão ao encontro dos objetivos e das preocupações do estudo. Para além disso, associam-se intimamente às dimensões do referencial antes consideradas (a cognitiva, normativa e instrumental).

Um primeiro eixo consiste na análise da descrição e caracterização local das situações de indisciplina, como se alteraram as considerações e as descrições sobre aquilo que foi definido como indisciplina, que implicações tiveram nas relações em sala de aula e na sociedade, que estratégias se equacionaram e se implementaram. Tem em consideração uma dimensão cognitiva da ação pública, pois a descrição e a caracterização das situações referenciadas como indisciplina relacionam-se com o conhecimento mobilizado, com as formas de olhar o social.

Um segundo eixo, onde se destaca uma dimensão normativa da ação pública, pois está associada à identificação dos instrumentos a adotar no sentido de gerir a alteração dos comportamentos e ir ao encontro daquilo que é descrito como indisciplina. Assenta na análise daquilo que deve ser e como deve ser, nas normas e nas regras definidas localmente que conduzem à adoção dos instrumentos de regulação para fazer face às situações de indisciplina. Neste âmbito, perspetivam-se os diferentes focos da regulação e os instrumentos adotados que visam as relações entre comportamentos e saúde, Escola e meio, aluno e cidadão. Instituem-se, neste contexto, como elementos de regulação do processo de ensino-aprendizagem mas são, simultaneamente, elementos de governo do coletivo, pois visam garantir a passagem do aluno ao cidadão social. Como se reconfiguraram, o que visam, que preocupações pressupõem, que «lógicas de ação» suportam e veiculam.

Finalmente um *terceiro eixo*, onde se destaca uma dimensão instrumental inerente ao conceito de referencial, consiste em analisar a ação dos instrumentos de regulação. Ação nem sempre linear, mediante a desconformidade entre os objetivos iniciais e aquilo que resulta da sua implementação, que pode evidenciar a alteração das relações de poder e autoridade entre o aluno e o cidadão social, Escola e sociedade.

Síntese

De forma a resumir as ideias que para traz ficaram propõe-se uma síntese onde se articulam as linhas de orientação do trabalho.

O objeto de estudo centra-se na emergência do «cidadão social», perspetivado por intermédio da análise do referencial dos instrumentos de regulação. Tendo por base uma sociologia da ação pública, onde se destaca a articulação entre uma dimensão cognitiva e uma dimensão social, analisam-se os modos como se alteraram as conceções, as ideias, os valores e os modelos tanto de aluno, como de cidadão, de professor. Defende-se que a reconfiguração das medidas de política que tinham como objeto o aluno, mediante a ação punitiva e penalizadora, se instituem, pelos

instrumentos de regulação, como elementos de ação sobre a formação das condutas onde o principal objetivo é definir os espaços de ação do cidadão social em processos onde se destaca uma «liberdade regulada». A reconfiguração do referencial dos instrumentos de regulação decorre das alterações sociais, onde a juventude se torna um foco das políticas públicas e de governação. Decorrem também da própria reconfiguração do Estado e das suas estratégias de governo.

A consideração do conceito de referencial permite compreender os modos como se articulam o global com o sectorial, o coletivo com o individual, o geral com o particular. Compreensão por intermédio das ideias, dos valores, dos modelos e das crenças, que entre um e outro se conjugam mediante as dimensões cognitiva, normativa e instrumental que se lhe encontram inerentes.

De modo a garantir a prossecução do estudo, desenha-se um quadro onde se relacionam os eixos de análise e as formas de lhe aceder.

Quadro 4 - relação entre eixos de análise e formas de acesso

Eixo	Acesso
1 – Alteração dos comportamentos e das conceções de aluno e de professor	Análise das atas de Conselho de Turma ordinárias e de âmbito disciplinar
2 – Os instrumentos de regulação	Análise de atas de Conselho Pedagógico;
3 – A ação dos instrumentos	Análise de instrumentos locais, como sejam projeto educativo, regulamento interno e planos de atividade de uma escola, entrevistas.

De modo a analisar como se processa a alteração dos processos de regulação, decorrente daquilo que é descrito e definido como sendo indisciplina na Escola, como se adotam instrumentos de regulação, com que características e com que objetivos e que ações daí resultam, optou-se por estudar um caso.

4. Metodologia

O objetivo deste capítulo é descrever o conjunto de elementos que servem de suporte à componente analítica, as opções que orientaram e suportaram todo o trabalho de campo desenvolvido. Para a sua concretização divide-se o capítulo em quatro partes: uma primeira parte, onde se definem as balizas cronológicas do estudo desenvolvido. Uma segunda em que se descreve o design de investigação que lhe está subjacente. É composta pelas opções predominantes, que atribuem especificidade ao estudo desenvolvido e se dá relevo à coerência entre objeto e objetivos, entre opções de trabalho e objeto de estudo. Na terceira parte, caracteriza-se e justifica-se a escolha do acervo que suporta o estudo. Descrevem-se a organização da informação, os procedimentos adotados e as suas características, as vantagens e as desvantagens de cada *corpus* documental. Na última parte, agregam-se os elementos recolhidos, estabelecendo a coerência entre as diferentes partes que constituem o *corpus* da investigação e que permitem o desenvolvimento do processo de análise.

4.1. Balizas cronológicas

As balizas cronológicas deste trabalho são definidas por dois normativos. De um lado, o Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de outubro, sendo o primeiro normativo pós 25 de Abril de 1974 que visa a organização dos comportamentos escolares, as relações estabelecidas na sala de aula e na escola; do outro lado, a Lei n.º 3/2008, de 18 janeiro, referente à primeira alteração ao Estatuto do Aluno do Ensino não Superior. Um e outro têm como objetivo organizar o conjunto das relações que acontecem na sala de aula ou na Escola. O espaço que medeia entre os dois diplomas, permite ir ao encontro da necessidade de se analisar um período de tempo que permita perceber como se alteram conceções e lógicas, valores e ideias sobre as situações descritas como indisciplina na Escola, a organização das relações, o papel dos docentes e de alunos. Entre um e outro

destacam-se os entendimentos existentes relativamente aos modos de assegurar as relações escolares, fruto de um tempo e das preocupações predominantes. Promovem os comportamentos que visam, por um lado, assegurar a plena estabilidade das relações escolares, o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem; por outro, referem-se à integração do aluno no coletivo mediante a definição das «regras de convivência».

O que se perspetiva entre um e outro dos normativos são os espaços de entendimento quanto aos sentidos da organização social que se pretende implementar e definir a partir da escola e da educação, as ligações que se estruturam e definem com o espaço social. Ambos assentam no conjunto de relações que decorrem da sala de aula, mas transportam em si uma ideia de aluno e de cidadão, conceções que enformam um e outro e que prescrevem, ou procuram prescrever os papéis e objetivos que lhe estão consignados.

Ressalva-se que os normativos considerados não significam nem um ponto de partida, nem um ponto de chegada São elementos de referência para perspetivar as considerações feitas sobre as situações de indisciplina (conceções, ideias, valores, causas, consequências) e os modos de organizar o conjunto das relações escolares (o papel dos docentes ou de aluno, do Estado ou da sociedade). Permitem enquadrar praticamente 30 anos da vida do país e da Escola, possibilitando a análise da alteração e da reconfiguração dos comportamentos e consequentemente dos modos de gerir o coletivo (Fisher, 2003, p. 122).

4.2. Design de investigação

Entende-se aqui por design de investigação:

«(...) as linhas de orientação que ligam os paradigmas teóricos primeiro às estratégias de investigação e em segundo aos métodos de recolha do material empírico. O design de investigação situa o investigador no mundo empírico e liga-o a situações específicas, pessoas, grupos, instituições ou a corpos de material interpretativo de relevo incluindo documentos ou arquivos» (Denzin & Lincoln, 2003, p. 36).

Estas «linhas de orientação» relacionam-se com três características essenciais, a saber, um conjunto de dicotomias, uma dimensão interpretativa e um estudo a partir de um caso.

4.2.1. Dicotomias

Este estudo contém um conjunto de dicotomias que se cruzam ao longo do seu desenvolvimento. Nomeadamente, entre uma orientação dedutiva e uma indutiva, entre escalas de análise, o nacional e o local (e vice-versa), entre diacronia e sincronia, ou entre opções de natureza qualitativa e quantitativa. Estas dicotomias caracterizam o estudo ao longo das suas fases de desenvolvimento, mas são simultaneamente uma evidência da «complexidade multidimensional» (Fisher, 2003, p. 117) dos elementos que se expressam na análise ao referencial dos instrumentos de regulação da ação pública no contexto educativo. Evidência pois os instrumentos de regulação, mediante as dimensões do referencial que lhe estão inerentes, cruzam umas e outras na configuração das relações, na sua ação com as diferentes formas de poder, na expressão das suas diferentes dimensões.

O presente estudo desenvolveu-se, quase sempre entre momentos de indução e de dedução, seja pelas características da personalidade de quem investiga, seja pelo enquadramento do objeto de investigação, seja pela delimitação deste entre um quadro de análise mais geral e opções mais particulares. Se, por um lado, foram consideradas algumas linhas orientadoras para a abordagem do campo de estudo, por outro, este acabou por influenciar a construção de alguns dos eixos definidos, num processo de influências recíprocas. O confronto entre o trabalho de campo (fruto da recolha no seio dos acervos que ia constituindo) e as ideias de que se era portador, teve como resultado a reformulação de algumas linhas de orientação do trabalho, assim como redefinir os eixos de análise para concretizar melhor os objetivos propostos.

O estudo apresenta o predomínio de uma abordagem de natureza qualitativa, entendendo-se por isso a valorização de um conjunto de procedimentos de organização,

recolha e tratamentos dos dados (Chizzoti, 2003; Denzin & Lincoln, 2003)³⁰. Procedimentos que levam em consideração elementos qualitativos e não quantitativos, opiniões e ideias, a análise de textos e símbolos e não séries estatísticas. Dizem respeito à valorização do caráter complexo e multifacetado dos fenómenos sociais, não ficando restringido a séries, à regularidade de situações, uma vez que os dados não valem por si, mas são sujeitos a processos de interpretação (Denzin, 1998, p. 313). Estes implicam a consideração de princípios de causalidade e de relação ou dependência entre os factos relatados. Estão sujeitos ao escrutínio crítico, tanto do investigador como do leitor, mediante os quais se interpretam os acontecimentos, se relacionam causas e efeitos, influências e dependências. Contudo, para além da predominância de uma abordagem qualitativa, há, pontualmente, uma opção de natureza quantitativa, expressa através de dados tratados em quadros e figuras. Esta opção pretende mostrar, de outra forma, as ideias em discussão, os valores assumidos, os modelos que atravessam o tempo e os contextos. Constituem auxiliares da abordagem e não são um fim em si. Remete para a complementaridade da escrita, mas não deixam de evidenciar as dicotomias que percorrem o estudo.

Uma outra dicotomia é assumida entre sincronia e diacronia. O estudo desenvolve-se num friso temporal de 30 anos, entre 1977 e 2007, pelo que, nesta perspetiva, é de um trabalho diacrónico que se trata. Esta opção permite considerar processos de reconfiguração das dimensões do referencial dos instrumentos, as suas continuidades e as suas quebras. Numa sociologia da ação pública o tempo é essencial para qualquer processo de análise. Por intermédio de uma dimensão diacrónica torna-se possível perceber como um instrumento surge, decorrente de que opções, como foram desenvolvidas e que consequências resultaram da sua implementação e apropriação por um conjunto concreto de atores. No entanto, o processo de análise de grande parte do acervo assenta em momentos de sincronia, num tempo concreto. É resultante de preocupações que se conjugaram naquele momento e não noutra. Será a análise destes momentos, mais definidos e delimitados, que permitirão construir um processo de análise diacrónico. Um não vive sem o outro, o tempo é feito de momentos concretos, marcados pelos contextos e pelas preocupações que aí se expressam. Não deixam de se evidenciar, assim, elementos de tensão, quando não mesmo de contradição entre um e

³⁰ Veja-se também Bogdan & Biklen (1994, p. 16).

outro, ainda que se assuma a sua complementaridade e o predomínio da perspectiva diacrónica inerente a este processo de análise.

Uma outra característica do estudo decorre da dicotomia entre uma escala nacional e uma escala local. Escalas de análise, entenda-se, que permitem considerar as orientações gerais da política educativa com o modo como elas foram apropriadas e vivenciadas por um conjunto concreto de atores, fruto dos seus contextos, preocupações e objetivos. Entre o nacional e o local é possível verificar momentos de tensão entre as orientações, quando não imposições de política nacional, e a sua apropriação local, a sua implementação num contexto concreto de ação. Este elemento espelhará, as relações que se afirmam por intermédio de uma dimensão cognitiva, veiculada nas diferentes orientações da tutela, e a ação local, decorrentes das vivências, da apropriação e da interpretação que localmente se determina. Será a articulação, a tensão, quando não mesmo as contradições existentes entre o local e o nacional que permitem destacar a importância da utilização de um instrumento e, para além dessa articulação, que consequências e que resultados são obtidos pela sua apropriação, muita vezes não esperados face aos objetivos iniciais.

4.2.2. Dimensão interpretativa

Para além das dicotomias assinaladas há outros elementos que participam na caracterização do *design* de investigação e que vivem por si. Um deles diz respeito a uma dimensão interpretativa das opções que conduziram à implementação de um instrumento em detrimento de outro, da definição de uns objetivos e não de outros. Não se pretende avaliar nem as opções nem os instrumentos, mas interpretar o porquê, o como da sua utilização, os argumentos utilizados, os objetivos perseguidos. Vertente interpretativa no sentido de estabelecer uma dupla dimensão, a saber: uma «dimensão política» e uma dimensão que se poderá designar de «artística» (Denzin & Lincoln, 2003, p. 5).

Dimensão política tendo em conta a interferência assumida da realidade social, nas vivências do quotidiano, nas experiências individuais e coletivas, do próprio quadro de análise que se estrutura. A ação local e contingencial dos atores, fruto dos seus

saberes, das suas preocupações e objetivos, dos sentidos que definem, acaba por interferir no processo de análise, na construção do objeto de estudo, na sua configuração e na definição dos eixos de trabalho que se perspetivam. Dimensão política, pois, no sentido das escolhas que orientam o conjunto de instrumentos de regulação como as opções de investigação que se lhe encontram subjacentes. Ressalva-se, no entanto, que esta dimensão política está longe de qualquer pretensão normativa, longe de condicionar ou estruturar a realidade ou de definir como certo ou errado qualquer ponto de vista, qualquer ideia uma ou determinar o sentido da verdade.

Destaque também para uma dimensão que se descreve como «artística», por decorrer de um trabalho de «*bricoleur*» de um complexo e aturado jogo de construção de sentidos, de interpretação de sinais e de códigos, de símbolos, mais do que de qualquer outro elemento factual. É esta construção e reconstrução de sentidos que permitem tornar visível o conjunto de ideias que se associam (ou podem associar) àquilo que é descrito como indisciplina na Escola. «Artística» porque corresponde a uma construção pessoal e individual de cada interveniente na ação como do próprio processo de investigação perante as situações e os acontecimentos.

Estas diferentes dimensões cruzam-se num contexto que se assume como sendo o estudo a partir de um caso, não um estudo de caso.

4.2.3. Estudo a partir de um caso

A partir do enquadramento definido e identificadas as hipóteses de trabalho, optou-se por uma escola em concreto para o desenvolvimento do estudo. Esta opção não é a de um estudo de caso que trata, apesar de muitas das suas características serem aqui assumidas³¹. Será antes, e preferencialmente, um estudo a partir de um caso. Deve-se à

31 Para a natureza e as características dos estudos de caso em educação veja-se Bogdan & Biklen (1994) ou Yin (2009). Destaco que grande parte das características de um estudo de caso está de algum modo presente, nomeadamente a preservação de uma dimensão holística, a compreensão de fenómenos sociais complexos ou mesmo, e ainda, o tipo de questão posta à partida. Porque não se trata de um processo de avaliação, quer das medidas adotadas, quer dos instrumentos utilizados, as questões vão mais no sentido de se compreender o como e o porquê da escolha e a implementação de um instrumento e, nesse sentido, a sua adequação ao estudo de caso. Contudo, não me cinjo ao presente, recuo nele para compreender como aqui se chega, e, neste processo, há muito de metodologia da História e das suas ferramentas. (Yin, 2009).

necessidade de compreender como os atores em concreto, na sua escala de ação, viveram as situações de indisciplina, como configuraram – e se reconfiguraram – instrumentos de regulação. Há que sublinhar que esta opção permite a compreensão e a interpretação do modo como as políticas são vividas. As políticas têm um espaço concreto de ação e contextualização, sem o qual perdem sentido e se desvanecem no conjunto das intenções. Compreender como as políticas se conjugam no quotidiano de uma escola e do seu contexto, das suas vivências e vicissitudes, é pois um dos objetivos do estudo desenvolvido

Considerar um espaço local para a investigação permite perspetivar como integram os atores locais, fruto dos seus contextos e preocupações, as orientações gerais e nacionais. Verificar como estas se articulam e combinam com preocupações e saberes locais; como se procede à implementação de instrumentos de regulação e como estes, a partir da escola e da ação educativa, visam o «cidadão social», o futuro. Torna-se possível apurar como as vivências locais, a produção local de instrumentos de regulação, interferiram na produção de orientações nacionais. É um processo de influência recíproca em que as diferentes escalas de análise se articulam e se relacionam.

A partir de uma escola concreta é possível criar elementos de relação entre diferentes escalas de análise. Relação mediante o entendimento das preocupações prevaletentes, dos receios enfrentados, das esperanças valorizadas. Receios e esperanças no papel da escola, de cada ator no devir social. Entre o local e o nacional o estudo a partir de um caso permite recusar qualquer tentativa de generalização dos resultados, das ilações ou das eventuais conclusões que se possam obter. Cinjo-me tão só à interpretação de um fenómeno concreto decorrente da ação coletiva de um conjunto específico de pessoas. O que se destaca diz respeito aos modos como os atores locais, fruto dos seus contextos, interpretaram orientações gerais e criaram procedimentos de integração, e, como uns e outros se articularam na construção de instrumentos de regulação.

Dentro desta opção será importante caracterizar, ainda que sumariamente, a escola onde decorreu o estudo. Apesar de se estar consciente do facto de o perfil da escola desocultar parte da sua identidade, fomos previamente autorizados pelos

elementos do órgão de gestão e pelos elementos envolvidos no estudo a fazer esta caracterização. A partir dela, e num âmbito local, facilmente se poderá identificar a escola. No entanto, não deixa de ser uma entre outras, com as suas particularidades e especificidades, tal como com os traços comuns que ligam inúmeras escolas do país.

A escola onde se desenvolveu o projeto de investigação remonta ao princípio do século XX. A história da Escola refere:

«(...) a sua origem na Escola Industrial da Casa Pia (...), que foi fundada em 17 de setembro de 1914 através do Decreto nº 875 do Ministério da Instrução Pública - Repartição de Instrução Industrial e Comercial, com os seguintes cursos: 1 - Elementar de Comércio; 2 - Elementar de Agricultura; 3 - Carpintaria ou Marcenaria; 4 - Serralharia; 5 - Alfaiataria ou Sapataria. Tendo funcionado no antigo edifício da Casa Pia (...). (in Projeto Educativo da Escola);

No ano letivo de 1970-71 instala-se em edifício novo – o atual –, construído pela Direção-Geral das Construções Escolares, sendo sujeita, no recente ano letivo de 2008/09, a obras de requalificação por parte da ParqueEscolar.

Prevista para uma população que, no período dos anos 70, rondaria cerca de mil alunos, rapidamente mais do que duplica esse número apenas em regime diurno. De uma escola destinada para, sensivelmente, 25/30 turmas, vê albergar no seu seio, e ao longo dos anos 80 do século passado, mais de 40.

Para além dos alunos, também o número de docentes cresce exponencialmente, coexistindo no seu seio os antigos mestres, os quais, até aos inícios dos anos 80 continuam a ser referidos nas atas como tal; isto é, tratava-se de docentes com baixa formação académica e sem formação profissional, detentores apenas de competências em determinadas áreas técnicas, a par de licenciados, de jovens licenciados profissionalizados e de outros elementos com uma débil relação com a educação, que se limitavam a aproveitar as oportunidades de trabalho oferecidas por um sistema educativo em franco e permanente crescimento. Referência essencial no que se refere aos docentes diz respeito à sua estabilidade profissional. Ultrapassados os anos em que o recrutamento era feito com base em habilitações mínimas, a escola a partir de meados dos anos de 1990 estabiliza o seu corpo docente numa percentagem que ronda os 90% (referência passível de identificação no Regulamento Interno, página 4). A restante

percentagem ficou durante largos anos dependentes dos estagiários que recebia oriundos dos cursos de formação integrada da Universidade local.

Inicialmente destinada ao ensino comercial e industrial, vê alargada a sua população escolar que se distribui por uma diversidade de formações. Abrangeu os remanescentes cursos técnicos (em extinção progressiva) ao ensino secundário unificado (fruto da reforma educativa de 1975), abrindo-se aos cursos técnico-profissionais que se afirmam crescentemente em período mais recente. Durante o período de 1975/76 a 1995/96, a escola albergou no seu seio o ensino secundário unificado (7.º, 8.º e 9.º anos) e o ensino complementar secundário (10.º e 11.º anos inicialmente, 12.º a partir de 1980), tendo, a partir da segunda data, passado apenas a disponibilizar a oferta educativa de nível secundário (10.º, 11.º e 12.º anos).

Estas diferentes circunstâncias, que caracterizam a escola onde decorreu o estudo, perspetivam os impactos que as relações, tanto as da sala de aula como as que decorrem das diferentes vivências e experiências, se refletem nos comportamentos e, conseqüentemente, nas situações descritas como indisciplina.

Na sequência da relação entre objeto e objetivos o design de investigação leva em consideração a constituição de um suporte empírico que permita aceder às ideias e aos valores, às representações e crenças, aos modelos configurados (de aluno, professor, entre a Escola e o social), como se alteram e como se relacionam com os instrumentos de ação. Para esse efeito, estabeleceu-se um acervo composto por dois conjuntos. Um primeiro conjunto é de base documental (assim designado por ser constituído por documentos produzidos pela escola). É composto pelo conjunto de atas (de Conselho de Turma ordinário ou de natureza disciplinar, de Conselho Pedagógico, dos Clubes e das Atividades Extracurriculares), pelos Projetos e pelo Jornal Escolar. Um segundo, é constituído pelas entrevistas realizadas a elementos pertencentes à escola palco do estudo. Uma vez que são diferentes e que implicaram diferentes procedimentos para a sua constituição e organização, importa separar o processo de descrição de procedimentos e as opções assumidas para com cada um deles.

4.3. Corpus documental

O *corpus* documental é constituído por três tipos de peças: atas, projeto e jornal escolar. Ainda que se procure a complementaridade entre eles, cada um cumpre um conjunto próprio de objetivos, incidem sobre preocupações específicas. Por isso interessa efetuar a sua análise individualizada.

4.3.1. Atas

As atas, como registos oficiais de situações ou de acontecimentos, podem conter dois tipos de informações: por um lado, sobre o que ficou registado, o que está expresso, por vezes de forma sintética, e que é fruto de um eventual consenso obtido a partir das ideias debatidas. Aí se podem encontrar os conceitos que predominaram num dado momento, que se evidenciaram fruto dos contextos, do conhecimento e das preocupações preponderantes. São aspetos que, porventura, alguém ou algo fez valer como importantes, fruto das orientações ou das preocupações que se evidenciaram em determinado momento e contexto. Por outro lado, o que não ficou registado, o que não está expresso, as omissões, o que se pode intuir a partir do registado, do expresso. Esta segunda informação é tão importante como a primeira que se registou para memória futura.

O levantamento do conjunto de atas passou pelo habitual trabalho de arquivo, que se desenvolveu ao longo do ano letivo de 2007/2008 e boa parte no ano letivo subsequente. Tratou-se de identificar, referenciar e organizar as atas, muitas delas encontrando-se dispersas. Posteriormente procedeu-se à sua seleção tendo como critério a pertinência no contexto do estudo em causa. Considerando a sua adequação aos objetivos e às linhas de investigação definidas, optou-se por estruturar o trabalho em torno das atas de forma individualizada de acordo com o acervo e as questões que tratavam. Assim, apesar do trabalho ter sido muito idêntico, cada *corpus* obedece a diferentes objetivos e obrigou, face às suas características e aos objetivos pretendidos, a diferentes procedimentos.

Um primeiro conjunto é referente às atas de Conselho de Turma (ACT). Estas atas registam os acontecimentos relatados pelos docentes, quer nas reuniões intercalares dos períodos letivos, quer nas do final de cada período letivo. As orientações de natureza pedagógica e administrativa são traçadas externamente aos Conselhos de Turma e a ordem de trabalhos é definida pelo órgão de gestão. Ambas respeitam a preocupações que decorrem da confluência entre as orientações nacionais, de acordo com as atribuições definidas aos Conselhos de Turma na legislação vigente, e as preocupações locais, referentes ao cumprimento das normas ou à resolução de situações que caracterizam um dado grupo/turma.

A partir da ordem de trabalhos e do conteúdo das atas, é possível identificar como foram descritas as situações de indisciplina, qual a sua caracterização, as soluções apresentadas ou equacionadas. É ainda possível determinar que fatores interferem nas situações de indisciplina, que condicionam os comportamentos e as relações entre os alunos e os professores. Todos estes elementos vão ao encontro ao objetivo inicialmente definido, o de caracterizar as situações de indisciplina e a alteração de comportamentos numa escola.

É um vasto conjunto de atas, considerando que a escola teve em determinados momentos mais de 40 turmas, desde o 7.º ao 12.º ano. Iniciado o trabalho heurístico pela leitura das atas, perante a proliferação de informação, a repetição de situações e de acontecimentos, a redundância de informação, acabou-se por optar por fazer a análise a partir de uma amostra. Esta consistiu em selecionar um conjunto de atas de anos letivos com um intervalo entre si de uma década, concretamente os anos letivos de 1974/75, 1984/85, 1994/95 e 2004/05. A opção por uma amostra teve a vantagem de permitir compreender o que se altera e o que se mantém entre cada período analisado. As continuidades como as descontinuidades ou diferenças relativamente ao que se valoriza, como se valoriza e, acima de tudo, como se descreve cada situação. Permitiu compreender as relações entre os conceitos e as ideias relacionados com as situações de indisciplina ou simplesmente certos comportamentos na sala de aula. Tem a desvantagem de não se ser linear, de se procurar uma continuidade uniforme e eventualmente coerente entre as diferentes fontes. Procurou-se calibrar tais discrepâncias com a análise sistemática, consistente e continuada de outros documentos oficiais, como sejam as atas dos Conselhos de Turma disciplinares (ACTD).

Estas atas (ACTD), dão conta das situações mais críticas, aquelas em que, perante as dificuldades ou mesmo a impossibilidade de negociação e de consenso, se definiam outros procedimentos ou se apelava à intervenção de outros atores. Este conjunto encontra-se organizado em dois livros de atas que abrangem o período de 1977 a 1998 e, posteriormente a esta última data, a um conjunto de processos dispersos pelos registos individuais dos alunos, o que decorre da alteração da legislação que obrigou a procedimentos diferentes³². A partir da informação contida neste *corpus* documental é possível equacionar as conceções sobre disciplina e indisciplina, os valores veiculados, os receios enfrentados, as medidas adotadas. As considerações sobre as situações de indisciplina tecidas em Conselho de Turma disciplinar são mais incisivas do que as do Conselho de Turma ordinários, pois decorrem de elementos de tensão e confronto entre as partes. Fruto dessa tensão e do confronto de posições, por intermédio dessas considerações expressam-se ideias, crenças, modelos, valores quanto ao papel de uns e de outros, da escola e do Estado, das relações entre escola e sociedade.

Para além das atas dos Conselhos de Turma, de reuniões ordinárias ou de âmbito disciplinar, optou-se também por alargar essa dimensão mais singular, às atas de Conselho Pedagógico (ACP). É um olhar aos processos de regulação, entre a norma nacional e o contexto da ação. Enquanto estrutura reguladora do trabalho docente, perspetivou-se que as atas do Conselho Pedagógico pudessem identificar as balizas dos processos de regulação, seja na adequação e implementação das orientações nacionais, seja na criação de normas locais e adequadas às preocupações e às necessidades que o contexto da escola desencadeou³³. Entre o nacional e o local expressar-se-ão as tensões, quando não mesmo as contradições, entre o conhecimento veiculado pela norma geral e nacional e os saberes locais decorrentes das vivências do quotidiano. Por seu intermédio poder-se-á perspetivar a adequação da norma nacional, bem como a criação da norma e das regras que orientam, ou procuram orientar, as relações locais. Tanto dizem respeito

³² Definida pelo Decreto-Lei 270/1998 de 1 de setembro, que no seu artigo 26º define as regras do «procedimento disciplinar».

³³ O primeiro diploma pós 25 de Abril de 1974, o Decreto-Lei n.º 769-A/76, no seu art.º 24.º, afirma que ao Conselho Pedagógico «incumbe a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos». Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, define este «como órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente».

à regulação entre normas nacionais e locais como às situações que decorrem do quotidiano escolar e educativo, entre a escola e a comunidade, entre o aluno e o cidadão, entre o presente e o futuro.

Este conjunto de atas é vasto, organizado em oito livros e em mais um dossiê decorrente da informatização dos procedimentos de registo das reuniões. Referência para o facto de não ter sido possível encontrar dois dos livros, um correspondendo aos anos de 1977 a 1981 e outro ao período entre abril de 1991 e agosto de 1993. Se considerarmos uma média de uma reunião mensal, mas que pontual e esporadicamente se alarga, facilmente se atingem várias centenas de atas. Apesar de estas apresentarem dificuldades práticas de análise, por exemplo, a caligrafia, pois não foram escritas a pensar em leitores futuros, dão conta de situações ou de deliberações, de aspetos que alguém valorizou e decidiu que ficassem registados.

Foi um conjunto essencial, a partir do qual se identificaram projetos adotados, criados ou implementados pela escola, os quais refletem as complementaridades entre a sala de aula e a ação da escola, denotando o alargamento do âmbito de intervenção dos processos de regulação, que já não se cingem à sala de aula. São outros os modos de gerir os escolares, os quais irão definir sentidos da ação coletiva visando a implementação de processos de regulação. Tornava-se então essencial analisar as atas referentes a projetos e atividades de complemento curricular (AAEC).

É um conjunto restrito, constituído por um único livro onde ficaram registadas as reuniões realizadas, seis. Serviu essencialmente para a identificação dos projetos existentes, de algumas das suas dinâmicas e dos participantes envolvidos. Tratou-se de atividades de uma grande informalidade organizativa, característica marcante do seu funcionamento como mais à frente se destacará. A recolha da informação desse conjunto de atas passou pela identificação dos projetos e das atividades desenvolvidos, pelas considerações tecidas, pela sua dinâmica e articulação com o funcionamento e organização da escola, pelos seus objetivos e por aquilo que promoviam. A partir desse conjunto de documentos, foi possível identificar que projetos se desenvolveram, que características assumiram, que relações se desenharam bem como os recursos que envolveram. Permitiu ainda considerar outros documentos, não menos importantes, como eram os planos de atividades e respetivos relatórios (ACC).

4.3.2. Planos de atividade e projetos

Dada a escassez de referências nas atas relativamente a projetos e iniciativas desenvolvidos e/ou concretizados na escola, foi tomada a opção de recolher informação junto de um acervo documental que serviu como elemento de orientação. Refere-se, concretamente, aos planos de atividade. Foi possível identificar este acervo referente ao período correspondente ao ano letivo de 1995/96 até ao ano letivo de 2006/07. Foi uma forma de colmatar a escassez de informação das atas, complementar dados para a consideração destes planos de atividade enquanto instrumentos de regulação.

4.3.3. Jornal Escolar

De modo a complementar os planos e projetos, optou-se por analisar o conjunto de números do jornal escolar onde se dá conta das dinâmicas implementadas pela e na escola. Através da análise deste instrumento de comunicação e de interação coletiva foi possível concretizar diversos objetivos deste trabalho. Nomeadamente, a identificação das dinâmicas que se estabeleceram, as áreas de atividade predominantes, a articulação com o currículo e os espaços mais formais da escola, o que se visava e as metodologias utilizadas. O Jornal Escolar é, assim, um fiel depositário das dinâmicas então instituídas, por intermédio do qual é possível analisar o referencial dos instrumentos de regulação, as suas ideias e objetivos, bem como aquilo que resulta da sua implementação, os seus efeitos.

Confrontado com o vasto *corpus* documental que progressivamente se ia constituindo, tornava-se essencial definir uma estratégia de organização da sua informação.

4.4. Estratégia de organização dos dados

Partiu-se para a consulta das atas com uma dupla estratégia de trabalho, delimitada pelo quadro teórico definido e tendo em conta a problemática que progressivamente ia construindo. Por um lado, optou-se por consultar o conjunto de atas sem qualquer orientação ou preocupação de recolha de elementos. O objetivo consistia em identificar as possibilidades de desenvolvimento do trabalho a partir a pertinência daquele acervo e guiando-me pelos objetivos traçados. Perceber o que diziam as atas, tanto quanto ao registo oficial escolar como quanto à discussão de pontos de vista, de modos e formas de encarar o processo de ensino-aprendizagem, os papéis sociais que se configuram. A primeira etapa da estratégia de trabalho revelou-se essencial para definir a segunda.

Construiu-se posteriormente uma matriz prévia de recolha de dados que consistia, de um modo geral, em identificar as situações em que os comportamentos eram referenciados: quem falava, sobre o quê, que considerações se teciam, que relações se podiam definir entre um contexto pedagógico e uma ação social, as esperanças que se promoviam e os receios e se enfrentavam. A continuação do trabalho de pesquisa em arquivo permitiu estreitar a matriz de recolha de comentários e de outras referências. Tal circunstância obrigou à criação de uma metodologia de recolha de informação que se adequasse às diferentes vicissitudes pelas quais passou a legislação, concretamente devido à alteração formal no registo das atas. Nesta perspetiva, definiram-se duas matrizes de recolha de informação: uma, para, atas dos Conselhos de Turma ordinários; outra para os Conselhos de Turma disciplinares.

The screenshot shows a web-based form for recording minutes. It includes fields for ID (31), Ano/Turma (91), Ano lectivo (2005), Período (2), and Data. The 'Transcrição' section contains text describing the council's role in justifying absences and managing classroom discipline. The 'Observações' section is empty. The interface includes navigation buttons at the bottom.

Figura 4 - Base de dados das Atas dos Conselhos de Turma ordinários (ACT)

Relativamente às atas dos Conselhos de Turma ordinários (ACT – anexo 3), criou-se uma base de dados que registava o ano letivo, o período letivo, a data, o ano e a turma, um registo da transcrição e um espaço para observações (cf. figura *supra*). Estas últimas serviam para registar palavras-chave e conceitos que me auxiliassem no processo de análise subsequente. De acordo com os objetivos e os elementos recolhidos foram criadas 161 unidades de registo, com características e dimensões variáveis entre si.

Devido às características das atas dos Conselhos de Turma disciplinares (ACTD – Anexo 4), criou-se uma segunda base de dados para registo dos elementos (figura *infra*).

The screenshot shows a web-based form for recording disciplinary minutes. It includes fields for ID (35), Data (22/11/08), Ano/Turma (91), and Causas (Disciplina de grupo e indisciplina). The 'Prevenção' field contains the text 'estabilizar o clima emocional'. The 'Disciplina' field is empty, and the 'Espaço' field contains 'escola'. The 'Considerações' section contains a detailed text describing the council's role in addressing behavioral issues and promoting a positive classroom environment. The 'Palavras-chave' field contains 'atitudes, personalidade, atitudes'. The 'Observações' field contains 'Uma situação de indisciplina e desobediência em sala de aula que levou a uma situação de tensão e desobediência em sala de aula'. The interface includes navigation buttons at the bottom.

Figura 5 - Base de dados das Atas dos Conselhos de Turma disciplinares (ACTD)

Levou em consideração o número de registo (idêntico ao anterior), a data, o ano e a turma, as causas apontadas como justificação para a realização da reunião, a infração praticada, a disciplina ou o espaço (sala de aula, pátios, zona exterior da escola) onde ocorreu, as considerações tecidas pelos elementos intervenientes, a pena aplicada e um conjunto de referências que designei como palavras-chave e que serviam como elementos de apoio ao processo de análise a desenvolver posteriormente; finalmente, um campo para observações e comentários. Foram criadas 140 unidades de registo.

Seguindo a mesma metodologia, criou-se um outro suporte para a transcrição e registo das Atas de Conselho Pedagógico (ACP). Neste conjunto consideraram-se os campos referentes ao número de registo, a data, as referências, um campo que se designou como palavras de interesse de modo a auxiliar o processo de análise e um campo para notas pessoais (figura *infra*). Deu origem a 174 unidades de registo.

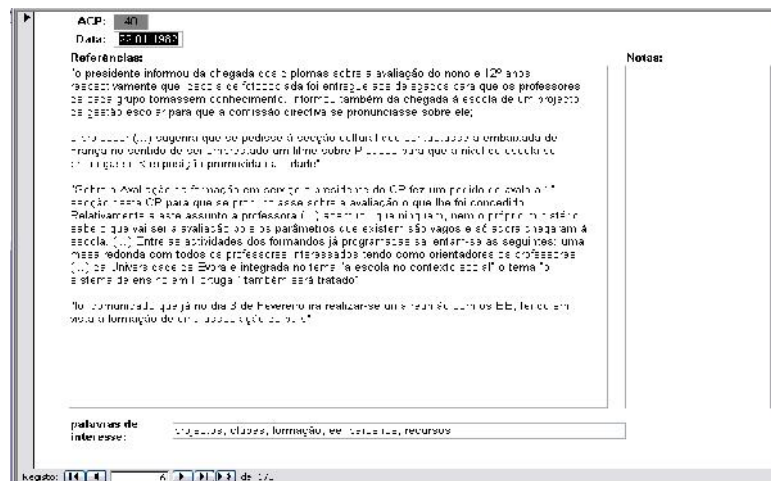


Figura 6 - Base de dados das Atas do Conselho Pedagógico (ACP)

Foi criado um suporte para os registos das atas dos Projetos e Atividades Extracurriculares ou de Complemento Curricular (AECC – Anexo 6). Os campos contemplavam o número de registo, a data, um campo para a transcrição e um campo para notas pessoais (figura *infra*), sendo o que menor número de unidades registo criou, apenas seis.

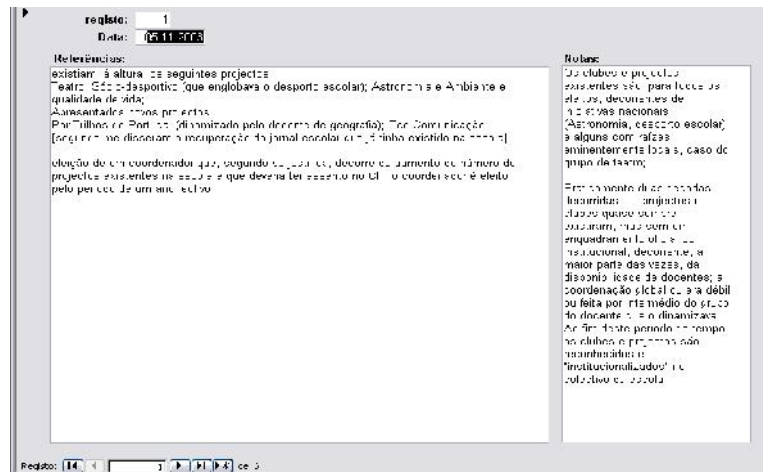


Figura 7 - Base de dados de Atividades Extracurriculares e de Complemento Curricular (AECC).

Por fim, a base de dados dos registos referentes aos Planos de Atividades e ao Jornal Escolar (figura *infra*). Nela foram considerados os campos referentes às fontes, à data, um campo aberto para registo das referências, outro para registo de palavras de pesquisa e outro ainda para notas de apoio ao trabalho a desenvolver. Deu origem a 30 unidades de registo.



Figura 8 - Base de dados dos Planos de Atividades e do Jornal Escolar

Deve-se referir que a informação recolhida nas atas foi feita de forma aleatória, à medida que era encontrado um conjunto era analisado e efetuadas as transcrições para a respetiva base de dados. Tal implica que os registos nas bases de dados, apesar de sequenciais e irrepetíveis, não respeitem a cronologia do trabalho, o que obriga a referenciar o número do registo e a respetiva data a que se refere. Caso contrário, correr-

se-ia o risco de interpretações desadequadas porque não seria possível tomar em consideração a dimensão diacrónica dos registos e das respetivas transcrições.

Apesar de as considerações entre o que ficou registado e o que eventualmente se pode identificar para além dos textos, o trabalho desenvolvido, tendo por base um acervo documental, não está isento de riscos, de alguns limites e de algumas limitações que é preciso destacar.

4.5. Limitações heurísticas da pesquisa documental

A recolha da informação sofre as contingências inerentes à natureza destas fontes. Trata-se de registos oficiais, normalizados, limitados pelas ordens de trabalhos, definidas externamente aos atores/autores das atas. Ao mesmo tempo influenciados pelo presente da escrita, pelas preocupações para com as situações específicas vividas, pelos saberes, apreensões e orientações que enquadram as reuniões a que dizem respeito. Os registos das atas estão ainda dependentes de protagonismos individuais ou de grupo, da capacidade de influenciar a partir do que, num momento, é tido como consensual. Contudo, estas limitações e condicionantes, embora importantes, é certo, não se devem constituir como fatores de impedimento à realização do trabalho.

Uma das formas de se ultrapassar estas limitações é efetuar uma leitura crítica dos documentos suporte à investigação. É uma leitura que terá em consideração o quadro teórico mobilizado, os problemas perspectivados, o objeto criado e os objetivos definidos. Os documentos precisam de ser lidos e considerados, quer em função do que explicitam, quer do que têm implícito à luz de um dado quadro de análise e de uma preocupação de investigação. É necessário fazer a sua hermenêutica, cruzando a sua informação com outras leituras. Foi a partir deste vasto acervo documental que, considerando possibilidades e limitações, se determinou da necessidade de reconstruir novos espaços de análise e de compreensão. As atas tornaram evidente a importância da realização de entrevistas.

4.6. Entrevistas: recriação dos factos

As entrevistas permitem a interpretação ou, se assim se entender, a recriação dos factos, balizadas pelo tempo e pela experiência que sobre eles decorreu. São elementos complementares em relação aos silêncios e às omissões da informação das atas. Esta interpretação ou recriação não é de um exercício de História Oral que trata, ainda que se possam utilizar técnicas desta modalidade. É um espaço de reconstrução de fragmentos de memórias que vai permitir outras leituras, ter em conta outras perspetivas, outros entendimentos, interpretar a outra luz as informações contidas nas atas. As entrevistas permitem complementar os espaços de silêncio e as omissões das atas, mediante a tentativa de compreender o que se terá passado, as considerações tecidas sobre acontecimentos ou situações passadas. Genericamente, «as entrevistas vêm apoiar e verificar as observações oriundas da pesquisa documental» (Colomb, 2007).

São as pessoas, os entrevistados, que vivem e corporizam as políticas do dia-a-dia, lhes conferem sentido, as interpretam e recriam de acordo com situações, contextos, interesses e objetivos, daí a importância deste instrumento complementar de recolha de informação. No âmbito da análise das políticas públicas torna-se essencial a entrevista, particularmente por duas ordens de razões (Bongrand & Laborier, 2005, p. 77): a primeira, que se refere à possibilidade de reconstrução de modos de estar e de compreender os mecanismos de relacionamento e de poder estabelecidos entre os diferentes atores. Quere-se com isto dizer, que a entrevista permite ir além dos factos, do simples relato, penetrando os sentidos e as ideias do que é expresso, apreendendo os juízos formulados, os pressupostos do dito e do não-dito. No campo das políticas e da ação pública, a entrevista é determinante para a análise e compreensão de valores e de estruturação do referencial. A segunda razão resulta do facto de, por intermédio da entrevista, se perspetivarem as grandes linhas de orientação individuais e coletivas, se perceberem os sentidos da ação que se estrutura e organiza no tempo e num espaço concreto. Neste campo, a entrevista permite aferir de impressões e as opiniões sobre os acontecimentos, conferindo sustentabilidade e coerência ao conjunto de factos que são relatados e analisados. De acordo com esta ideia, os factos não valem por si mas por

aquilo que pressupõem, se transmite por intermédio da sua descrição e/ou caracterização, da valorização que é feita dos acontecimentos e da sua descrição. Valorização mediante juízos de valor ou considerações que refletem preocupações sobre os acontecimentos. A entrevista torna-se assim um complemento à análise documental, permite criar outras formas de interpretar o vivido, os acontecimentos, quer pelo próprio entrevistado, mediante a criação da sua história, quer pelo investigador que analisa o dito e os seus porquês. Por intermédio da entrevista é possível aceder às ideias, perceber como os valores emergem por entre as conversas, como os sentidos e os sentimentos condicionam o que se diz.

Para que seja possível equacionar valores e ideias implica que a entrevista seja tão aberta quanto possível, para permitir ao entrevistado expressar-se livremente sobre um dado acontecimento sem que, contudo, se afaste demasiado do objetivo: fazer luz sobre um dado facto. Optou-se, assim, pela realização de entrevistas semiestruturadas, que simultaneamente deem uma orientação ao entrevistado para que se centre no essencial e para que não se disperse no acessório. Neste caso, o ponto de partida foi comum a todos, referente às situações rotuladas de indisciplina. É a linha de orientação das entrevistas.

Os objetivos que estiveram subjacentes à realização das entrevistas tinham em conta a reconstrução de situações e de acontecimentos, a identificação das formas de racionalização e de reconstrução desses momentos. Compreender como o tempo e a experiência influenciaram a análise e a compreensão das vivências, qual o papel definido para os instrumentos no contexto da ação educativa. É «um olhar atrás», fruto das vivências adquiridas, das conquistas efetuadas, do conhecimento mobilizado, das experiências acumuladas.

Sem qualquer orientação pré-definida, foram realizadas duas entrevistas de características exploratórias. Na primeira abordagem pretendeu-se perceber quais as suas potencialidades, o nível de discursos produzidos, o teor das ideias veiculadas. Simultaneamente, o objetivo era o de preparar as condições para a sua realização, considerando o nível de estruturação, as questões de orientação da conversa e equacionar o tempo de realização, entre outros. As primeiras entrevistas tiveram apenas como referência, ainda muito geral, as situações de indisciplina ou a alteração dos

comportamentos. Permitiu verificar que poderiam servir como uma das bases de trabalho, pois as conversas perspetivaram novas pistas, diferentes das que decorriam do conteúdo das atas, complementando ideias e compreendendo outros sentidos.

Foram realizadas seis entrevistas entre abril de 2009 e maio de 2010. Não tiveram a pretensão de se constituírem como uma amostra representativa do corpo docente da escola. A preocupação pela definição dos elementos entrevistados passou apenas pelo protagonismo que cada um deles assumiu no processo de gestão do coletivo. Por esta razão se entrevistou o Diretor, o Vice-diretor, a Psicóloga, um elemento coordenador dos projetos e das atividades extra ou de complemento curricular, um coordenador de uma área disciplinar. Por inépcia uma não ficou registada.

Para além do grupo de entrevistados torna-se importante configurar um plano de trabalho inerente à realização da entrevista. Esta opção passou por um modelo semiestruturado que teve em consideração três momentos, apresentados no quadro seguinte:

Quadro 5 - Guião de entrevista semiestruturada

Fases	Procedimento
Evocação	É pedido ao sujeito que pense em tudo (situações, momentos) o que julgue importante referente à alteração dos comportamentos e às situações de indisciplina ocorridas na escola ...
Enunciação	Pede-se, posteriormente, que enuncie as situações mais marcantes neste processo, na perspetiva de equacionar qual/quais o(s) problema(s) e as soluções encontradas...
Averiguação	Posteriormente à enunciação, pede-se ao entrevistado que complemente as respostas e o entrevistador procura esclarecer as dúvidas remanescentes...

A opção por este modelo (Figueiredo, 1997) decorre da possibilidade de perspetivar situações que vão desde as ideias aos sentimentos, símbolos e valores, o conhecimento ou a ação que se afirmam ou afloram por entre os discursos produzidos. Por intermédio destas três fases — evocação, enunciação e averiguação — é possível identificar quais os fatores ou acontecimentos que mais marcaram ou influenciaram o entrevistado, como os descreve, que referências evocam, que considerações tecem. Torna-se possível ultrapassar o relato despretensioso da mera vivência dos

acontecimentos e analisar com mais profundidade como foram vividos, como são interpretados, o que se destaca, que ideias se veiculam.

As entrevistas decorreram quase sempre no contexto da escola, umas vezes agendadas outras informalmente por disponibilidade circunstancial do docente, exceto uma por solicitação do próprio entrevistado. Todas tiveram uma duração que variou entre 30 e 90 minutos, tendo sido, com autorização de cada entrevistado, gravadas para posteriormente serem transcritas. Todas foram sujeitas à apreciação do respetivo entrevistado, que pôde fazer livremente as suas observações e comentários. Tendo em consideração o objeto do estudo e os objetivos traçados, a opção foi circunscrever as entrevistas aos docentes não se tendo considerado outros intervenientes por muito pertinente que isso pudesse ser.

4.7. Análise de conteúdo

Descritas as opções e os procedimentos, apresentadas as principais características dos dados que constituem a base do estudo, importa criar uma linha de coerência entre os diferentes elementos. Garantir a conformidade entre diferentes características e objetivos, procurar uma linha de trabalho que assegure a sua ligação, articulação e sustentabilidade. Particularmente na sua ligação ao objeto e ao objetivo do estudo. Para esse efeito qualquer uma das componentes recolhidas e organizadas foi sujeita ao mesmo tipo de tratamento assente na análise de conteúdo.

Se antes se deu conta dos procedimentos desenvolvidos e se apresentou a justificação das opções tomadas, importa agora dar conta dos processos de integração e articulação realizados sobre cada um dos conjuntos que servem de base ao trabalho de investigação. Têm como preocupação ir além dos textos, dos enunciados e estruturar os alicerces de uma outra escrita, onde se cruza uma dimensão analítica com uma dimensão interpretativa. Quere-se com isto dizer que, se antes ficou subjacente um conjunto algo segmentado dos processos de análise, respeitando as fontes e as suas

características, agora é tempo de os unir, de os articular conferindo-lhes, à luz do quadro teórico mobilizado e dos objetivos definidos, coerência e sustentabilidade³⁴.

No sentido de garantir a unidade e a coerência entre as diferentes fontes que compõem o *corpus* recorreu-se à análise de conteúdo. Ao utilizar esta técnica no processo de análise das diferentes fontes, procura-se a continuidade, a coerência e a articulação entre as diferentes peças que constituem o acervo. Apesar de diferente entre si, os procedimentos são comuns e o objetivo de trabalho passa a considerar o conjunto enquanto elemento de análise e já não as fontes individualmente consideradas. A partir de toda a documentação empírica recolhida, os procedimentos adotados, visando a análise de conteúdo, seguiram os mesmos procedimentos e foram adotadas as mesmas opções. O procedimento foi semelhante para todos os materiais, desde as atas (de Conselho de Turma disciplinar, de Conselho Pedagógico ou de Atividades Extracurriculares), as entrevistas ou mesmo a análise da literatura ou das orientações legislativas, a classificação do material, a definição das unidades de análise levou em consideração a sua divisão por idênticas categorias e subcategorias.

Decorrente desse processo de articulação, a análise de conteúdo será o suporte de novas componentes de escrita, da elaboração de outro texto sobre os textos analisados. Perante o novo texto que se desenvolve, visa-se a integração das diferentes componentes empíricas num processo interpretativo que resulta dos procedimentos individuais.

Não se pretende esgotar a análise de conteúdo nem do ponto de vista histórico nem do ponto de vista analítico (Bardin, s/d; Vala, 2007). Razões metodológicas e conceptuais aconselham, no entanto, a que se clarifique o que se entende por análise de conteúdo, assim como o seu papel no contexto do presente estudo. Qual o seu contributo para o cumprimento dos objetivos traçados. A análise de conteúdo é entendida como uma técnica de produção de inferências sobre um conteúdo de comunicação manifesto, a:

³⁴ Não obstante, noto que já em momentos anteriores estão presentes diferentes ideias sobre o papel, os objetivos e o interesse de cada um dos conjuntos empíricos. A sua organização não decorreu apenas da sua leitura e análise, do interesse ou dos objetivos colocados a cada fonte, vai também ao encontro das preocupações de trabalho, da concretização das ideias e dos objetivos que orientam este processo.

«(...) desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise» (Vala, 2007, p. 104).

O recurso à análise de conteúdo implica que explicita, o mais detalhadamente possível, os passos seguidos e as opções tomadas no sentido com vista a assegurar a sua «exaustividade» e «consistência», no sentido de se poder afiançar da sua replicação por outros.

4.7.1. Categorias

No primeiro momento, coincidente com a recolha da informação, a preocupação orientava-se para a identificação das situações classificadas como de indisciplina; posteriormente, subjacente ao tratamento da informação recolhida, os elementos foram organizados mediante categorias.

Entende-se aqui por categoria, «(...) 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, 2007: 111). As categorias criadas relacionam-se de perto com o corpo de conceitos que são centrais no projeto de investigação: os conceitos de instrumento e de regulação. Devido ao facto de o conceito de referencial ser transversal às demais categorias, decorre da análise que se perspetiva ao seu lugar e ao espaço que ocupa na configuração dos discursos. Não tem assim um espaço próprio, mas espaços múltiplos que decorrem das considerações tecidas e, subjacente a elas, torna-se possível identificar valores, normas, algoritmos e imagens.

A relação entre os conceitos-chave do presente trabalho e as categorias definidas permite desenhar uma primeira tabela onde se relacionam os conceitos e as categorias identificadas.

Quadro 6 - Relação entre conceitos e categorias de análise

Conceitos	Categorias
Instrumentos	Relações/ações instituídas
Regulação	Comportamento(s)

A partir da definição destas categorias importa criar a sua desagregação em subcategorias «ou indicadores que descrevem o campo semântico do conceito» (Vala, 2007: 111) central que se analisa.

4.7.2. Subcategorias ou indicadores de um campo semântico

A partir da identificação destes indicadores ou subcategorias, que decorrem do conjunto de elementos recolhidos, poder-se-á estruturar um novo texto, evidenciando então a relação entre os enunciados e os conceitos expressos. A relação entre categorias e subcategorias é feita mediante o entendimento de que as segundas permitem preencher e dar sentido às primeiras. As subcategorias, enquanto elementos que descrevem o «campo semântico», permitem compreender como se operacionalizam e se corporizam os conceitos antes expressos.

Os indicadores criados estreitam a relação entre o conjunto de objetivos que se encontram subjacentes à escolha e organização do acervo, com as preocupações que orientam o estudo. Neste sentido, a criação das diferentes subcategorias leva em consideração a capacidade de evidenciar, dar corpo, criar como fato, quer a categoria a que se refere, quer o conceito com o qual se relaciona. Poder-se-iam criar inúmeras desagregações, subcategorias ou indicadores que permitam cumprir o objeto antes exposto. Se existe um número correto ou mais adequado ele é difícil de identificar, caracterizar e justificar.

O número de subcategorias criadas neste contexto relaciona-se com duas preocupações: a primeira, diz respeito ao seu enquadramento nos objetivos que estiveram subjacentes ao acervo tratado e analisado; a segunda, em que se procura criar uma saturação de conteúdo tentando perceber como se alteraram os comportamentos, que respostas foram identificadas e como se estruturam os instrumentos de regulação.

Quadro 7 - Categorias e subcategorias de análise

Conceitos	Categorias	Subcategorias	Conceito transversal: Referencial. Categorias (aplicáveis a cada subcategoria de comportamento e de modalidades)
Regulação	Comportamentos	Ações e atitudes (descritas pelos professores); Regras (antecipadas, i. e., as ações e as disposições para ação – i. e., atitudes - ‘desejadas’).	Valores Algoritmos Imagens Normas
Instrumento	Relações instituídas, procuradas por intermédio dos instrumentos	Justificação; argumentos utilizados; Objetivos pretendidos, resultados alcançados; ações entre aluno / cidadão, escola / meio, comportamentos / saúde;	A ideia é que cada subcategoria possa ser relida como lugar onde está inscrito um valor e/ou uma norma (e/ou) um algoritmo

Por último, mas ainda com posteriores desenvolvimentos, a referência essencial deve ser feita à opção de não quantificar os discursos ou as unidades de discurso. Opta-se deliberadamente por não tornar quantitativo o que é eminentemente qualitativo, que decorre de interpretação que se faz. A decisão, neste contexto, incide na criação de um novo texto a partir daquilo que se considera como «dedução lógica» dos discursos produzidos e que se enquadram no contexto das categorias e dos conceitos que lhe servem de referência. É uma opção em que se apreendem pensamentos e se analisa as ações por intermédio tanto do que é dito como do que é omissivo, tanto do que se expressa na escrita oficial como do que progressivamente se vai evidenciando por entre os argumentos.

Síntese

Sinteticamente, as opções de trabalho vão no sentido de valorizar uma abordagem qualitativa do estudo desenvolvido, onde se destaca uma dimensão

interpretativa dos instrumentos de regulação. Fruto do próprio processo de análise e do seu objeto, todo o documento é atravessado por um conjunto de dicotomias. Por entre estas evidenciam-se as características do referencial do instrumento de regulação, são elementos que relacionam o nacional e o local, o dedutivo e o indutivo, o qualitativo e o quantitativo, entre presente e futuro, entre sincronia e diacronia.

O acesso às considerações sobre a dimensão, características e objetivos inerentes à utilização de um instrumento, para além daquelas registadas em torno das situações de indisciplina na escola, é realizado por intermédio de diferentes atas, que retratam conceções em que são visíveis tensões, se registaram ideias e valores sobre o papel da ação educativa e as suas inúmeras relações. De modo a garantir uma triangulação de elementos cruzam-se as atas com as entrevistas e com os levantamentos sobre as descrições sobre o que é a indisciplina na escola e as respetivas orientações normativas que foram, num dado contexto, valorizadas e identificadas pelos atores. Este cruzamento vai ao encontro da confirmação das ideias e dos modelos que os discursos locais expressam, mas permite, ao mesmo tempo, perspetivar as relações entre conhecimento e ação, saberes e poderes inerentes às tensões e dicotomias assinaladas.

5. Dimensão cognitiva da indisciplina na escola: as atas de Conselho de Turma

O presente capítulo assenta na análise das atas de Conselho de Turma, primeiramente de âmbito ordinário, seguidamente de âmbito disciplinar. As Atas de Conselho de Turma expressam as ideias e o conhecimento referente aos comportamentos existentes em sala de aula, enquanto as atas de Conselho de Turma de âmbito disciplinar evidenciam aquilo que os docentes caracterizaram e descreveram como indisciplina. Ao mobilizar este conjunto de fontes tem-se em mente perspetivar quais as considerações tecidas em torno dos comportamentos de um modo geral, o que pressupõem, bem como aquilo transmitem. Vai ao encontro de uma dimensão cognitiva da ação local, expressa por aquilo que as atas permitem determinar das considerações sobre as relações do coletivo escolar.

O seu objetivo passa por descrever e caracterizar a alteração dos comportamentos e as situações de indisciplina na escola. Que considerações foram tecidas e como foram descritas, que ideias expressam, que modelos perspetivam, como variaram as ideias sobre os comportamentos e o que pressupõem, que estratégias se adotaram.

5.1. Caracterização das atas dos Conselhos de Turma (ACT)

Por intermédio das atas de Conselho de Turma, do que dizem relativamente aos comportamentos, é possível analisar como se alteraram as relações em sala de aula. Pelas ideias que veiculam, pelos modelos que se pressupõem subjacentes aos discursos sobre uns e outros, torna-se possível analisar as conceções de aluno e de cidadão, os modos de regulação que se colocam em causa, como se articula a sala de aula e os seus

contextos. Mediante a caracterização e descrição dos comportamentos, bem como das situações de indisciplina, numa análise cujo arco temporal e quadro conceptual se encontram definidos, procura uma interpretação em ordem a perceber como se alteram processos, procedimentos e modos de regulação do coletivo escolar, de gestão dos interesses e objetivos do trabalho educativo.

Grosso modo é possível identificar três conjuntos de atas por turma e por ano. Um primeiro reporta-se a reuniões intercalares, nomeadamente a meio do 1.º e 2.º períodos. Um segundo dá conta das reuniões de Conselho de Turma de avaliação, uma no final de cada período letivo. Um terceiro conjunto de atas diz respeito a reuniões de Conselho de Turma de âmbito disciplinar.

As atas de Conselho de Turma eram, no início do arco cronológico considerado, padronizadas, isto é, apresentavam espaços definidos para aquilo que devia ser registado. Possuíam escassas referências, fosse a comportamentos ou a elementos sobre o trabalho desenvolvido no quotidiano letivo. Na frente do documento constavam as referências ao Diretor de Turma e a eventuais declarações de voto; se estas não existissem, a folha poderia ficar em branco, sem qualquer tipo de referência ou observação. Trata-se de uma situação que se verifica em muitas delas neste período. No verso apresentava-se uma estatística de percentagens de notas inferiores a 10 e igual ou superior a 10 e, logo abaixo, um espaço em que os docentes (ou o Diretor do Conselho de Turma) faziam referência ao «comportamentos dos alunos», em termos do número de «Maus, Regulares, Bons ou Muito Bons».

Refira-se que no primeiro maço de atas, referente ao ano letivo de 1974/75, os campos se encontravam na sua maioria preenchidos, referenciando a totalidade dos alunos na casa dos «Bons» comportamentos, bem diferente daquele que mais à frente se irá encontrar. Neste primeiro conjunto, ainda sem alterações decorrentes da mudança de regime político, destacam-se as ideias sobre a educação e a escola perante o «processo administrativo da educação», isto é, uma padronização dos escritos onde se evitam os juízos de valor e se procuram quantificar conhecimentos e comportamentos (Ó, 2003, p. 88 e 89).

Se, numa fase que vai do ano letivo de 1974/75 ao ano letivo de 1981/82, as referências aos comportamentos são escassas (face às quais, portanto, se terá de

trabalhar mais pelas omissões e, mesmo, pelos comentários circunstanciais), a partir do ano letivo de 1982/83 as atas passam a ter um ponto da ordem de trabalhos que consiste em «analisar o comportamento» da turma. A partir deste período nota-se um enriquecimento substantivo que passa pela diversidade de comentários, pela possibilidade de relacionar ideias, pela oportunidade de se verificar da alteração dos comportamentos (ou, mais adequadamente, das referências aos comportamentos e às situações de indisciplina na turma). A introdução de uma referência específica ao comportamento da turma, individual e coletivo, é fruto de acontecimento ocorrido no ano letivo anterior (1981/82, portanto), o qual desencadeou reações até então inexistentes. Em consequência, o Conselho Diretivo estabelece a obrigatoriedade de cada Conselho de Turma analisar o comportamento da respetiva turma. Importa, assim, perceber o que dizem as atas sobre comportamentos e indisciplina na escola.

5.2. Comportamentos dos escolares

No contexto da caracterização dos comportamentos, duas referências têm de ser feitas. Uma diz respeito ao facto de não haver uma tipificação do que se entende por comportamento, seja ele bom ou mau. Na verdade, em vez de se encontrar um conceito ou uma definição, são referenciadas situações que remetem para uma conceção genérica e que podem ter diferentes entendimentos. São situações nas quais se consideram os comportamentos individuais no contexto de sala de aula, de um coletivo pretensamente organizado. Decorrem das considerações que cada elemento envolvido no Conselho de Turma tece e não de um protocolo ou de uma qualquer definição. Uma segunda referência consiste nos entendimentos quanto aos comportamentos, particularmente no que expressam e no que pressupõem. Apesar de permanecer a descrição algo genérica relativamente aos comportamentos, entre os primeiros e os últimos anos do estudo, estes pressupõem e remetem para situações bem distintas. Esta referência traduz-se no aprofundamento das análises e das descrições efetuadas. Inicialmente, essa caracterização ou descrição era sucinta: «depois de feita a apreciação geral da turma, concluiu-se que o seu aproveitamento é fraco devido ao comportamento bastante

irregular dos alunos» (ACT23 – 1984/85). Depois, já no final do período de análise, os textos ganham uma outra riqueza, mediante «uma análise individual e global da situação dos alunos nos domínios cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo, do comportamento e da assiduidade» (ACT134 – 2004/05).

No período compreendido entre os finais da década de 1970 e princípios da década seguinte, as referências dizem respeito ao «comportamento incorreto» (ACT19 - 1984/85) ou, mesmo, ao «comportamento bastante irregular dos alunos» (ACT23 - 1984/85). Por outro lado, já no presente século, apesar de permanecer o conceito genérico relativo ao «comportamento algo perturbador» (ACT161 – 2004/05), denotando uma «tendência para se distraírem com facilidade» (ACT140 – 2004/05), surgem referências que remetem para outras situações. Tal é o facto de o aluno «não acatar recomendações» (ACT143 - 2004/05) ou «as dificuldades de alguns alunos assumirem as suas responsabilidades» (ACT142 - 2004/05). Estas situações, que decorrem acima de tudo da «falta de aplicação» (ACT7 – 1974/75) dos alunos ou por estes terem «hábitos de trabalho pouco disciplinados» (ACT25 - 1994/95), do facto de serem «desconcentrados e desassossegados» (ACT160 – 2004/05), ou ainda por serem «desinteressados» (ACT134, 153, 160 – todas referentes ao ano letivo de 2004/05), pressupõem questões muito diferentes entre si e que a seu tempo serão consideradas mais detalhadamente.

Se é certo que a tipificação e a caracterização dos comportamentos remete para uma dimensão coletiva, isto é, para o conjunto de relações que ocorrem em sala de aula e que interferem na ação pedagógica, as atas de Conselho de Turma dão também conta de preocupações e situações mais individuais, fruto de comportamentos de risco. Nomeadamente quando se destaca a:

«(...) preocupação pelo facto de ter observado o já referido aluno aliciando outros a fumar à saída de uma aula [...]. A fazer fé na informação prestada por alunos, seria mais que um simples cigarro e poderia eventualmente tratar-se de um caso de droga» (ACT107 – 1990/91).

Trata-se de uma referência única no contexto deste corpo empírico, mas não deixa de ser significativa na expressão de uma preocupação, mais não seja pela omissão a que é sujeita, pois não se pode acreditar que tenha sido a única no decorrer dos anos considerados para o estudo.

O desinteresse, o alheamento, a indiferença, a falta de aplicação, o rendimento escolar (ACT82 e 83 de 1990/91) são tudo elementos que podem ser associados às causas dos comportamentos que mais interferem nas relações em sala de aula, mas há outros elementos que se podem destacar e que concorrem, a seu modo, para as referências identificadas. Dizem respeito à referência ao desfasamento entre «as características do ensino (...) e da própria cadeira (preconizada pelo MEC) não se compadecem com os processo clássicos de avaliação de conhecimentos» (ACT10, 1974/75) ou ao facto de, e anos mais tarde, o «ensino [ser] desajustado da realidade dos alunos» (ACT104 de 1990/91). Circunstâncias que implicam, numa primeira análise de resolução, o facto do docente «tivesse que alterar a sua atuação» (ACT87 de 1990/91) de modo a enfrentar as situações.

Se a caracterização dos comportamentos se pode resumir, utiliza-se uma referência de uma ata para disso dar conta:

«após a audição detalhada de cada situação concluiu o Conselho de Turma que, em traços gerais, os alunos apresentam, em termos de comportamento, um nível suficiente. Sem apresentarem atitudes significativas de registo a assinalar, na relação interpessoal (aluno/aluno e aluno/professor) evidenciam, contudo, uma turbulência proveniente de focos sucessivos de conversação que não permitem a atenção desejada e necessitada para uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Como atitude a assinalar, no geral e no âmbito do aproveitamento por parte dos alunos, a falta de empenho no trabalho proveniente, por um lado, da fraca exigência sentida por alguns alunos em anos transatos (uma vez que provêm de turmas de 9º ano, referidas como turmas de objetivos mínimos) e por outro, de um certo desleixo no ritmo de trabalho quer na sala de aula, quer em casa perturbador de uma maior qualidade nas aprendizagens (...). A falta de empenho no trabalho juntamente com alguma imaturidade da turma, um alto nível de expectativas e dificuldades na aquisição e retenção dos conhecimentos originaram as [situações]» (ACT148 – 2004/05)

Nesta síntese, encontram-se quase todos os argumentos, enquanto causas («falta de empenho» por duas vezes repetida, «fraca exigência», desleixo no ritmo de trabalho», «imaturidade») e quanto aos efeitos, («turbulência», «conversação», «melhoria do processo ensino-aprendizagem» no qual se poderão subentender os resultados inerentes a «uma maior qualidade das aprendizagens»). Destacam-se também os fatores que estão na base das considerações, nomeadamente a «relação interpessoal (aluno/aluno e aluno/professor)» enquanto binómios da relação.

Entre causas e efeitos e as referências ao desfasamento ou desajustamento, há um outro elemento como determinante na caracterização dos comportamentos, bem

como na gestão das situações em sala de aula e na escola; diz respeito ao diferente, às várias heterogeneidades que progressivamente, mas de forma consistente, passam a compor a escola e a influir sobre as relações aí existentes.

5.2.1. Gestão do diferente

A gestão do diferente alia-se a duas circunstâncias, entre outras, que caracterizam muitas das referências identificadas em atas de Conselho de Turma. Dizem respeito à heterogeneidade (ACT134, 159, 160 – todas referente ao ano letivo de 2004/05) e à dimensão dos grupos/turmas (ACT102 – 1990/91, 158 – 2004/05). A dificuldade de gerir o diferente tanto decorre das faixas etárias que compõem um grupo/turma, referindo-se, por exemplo, que «a turma [...] tem idades entre os 14 e os 19 anos» (ACT124 – 1990/91), como dos «interesses muito diferentes» (2004/05) expressados pelos alunos. Entre um e outro dos elementos é referido que dado o «elevado número de alunos que a turma tem não é possível dar atenção só a estes alunos» (ACT137 – 2004/05); porém, a maior parte das vezes indica-se que se trata «de uma turma muito heterogénea», havendo «dificuldade em trabalhar com uma turma tão numerosa» (ACT158 – 2004/05).

Entre a dimensão e interesses dos grupos/turmas, há que fazer uma outra referência. Diz respeito à terminologia utilizada que, da simples caracterização, se afirma como elemento determinante. Atente-se na seguinte passagem do princípio dos anos de 1990:

«(...) como elementos desestabilizadores da orgânica disciplinar indispensável a um correto ensino e a uma frutuosa aprendizagem foram referidos os alunos [...], esta situação foi entendida como consequência da turma compreender 31 alunos de qualidade bastante heterogénea, abrangendo uma faixa etária bastante variável» (ACT108 – 1990/91).

É um parágrafo rico para a interpretação, que vai da consideração da metáfora «orgânica» da disciplina, aos modos «corretos» de ensino, passando pelas heterogeneidades que se podem pressupor quer de base social, pelo número de alunos, ou decorrente da «faixa etária bastante variável», que implicará comportamentos e

relacionamentos diferenciados. Para além disso, será de destacar que se mantém a relação entre ensino e aprendizagem, mas a «qualidade» afirma-se como elemento caracterizador, porque uniformizador, da «orgânica disciplinar». Situação que se repete nos primeiros anos deste século quando se afirma que:

«(...) todos os professores foram unânimes em considerar, mais uma vez, que a turma é demasiado grande, dificultando o trabalho em sala de aula, propiciando também alguma interação entre alunos, gerando-se muita conversa que frequentemente desestabiliza e prejudica as atividades que se pretendem desenvolver» (ACT129 – 2004/05).

Estas situações relacionam-se, entre outros factos, com as diferentes origens sociais dos alunos. No início dos anos de 1990, quando se afirma a massificação da escola, caracteriza-se a turma dando-se a conhecer as origens dos alunos: «somente 11 alunos vivem intramuros, 14 em bairros limítrofes e como tal têm de utilizar transportes públicos, dois são oriundos de freguesias rurais» (ACT120 – 1990/91). As origens sociais dos alunos são também um dos elementos a condicionar a gestão do diferente, pressupondo que, fruto dessas origens, se assumem posturas e interesses desiguais perante o trabalho em sala de aula ou perante a escola, condicionando o trabalho do docente e a ação da escola. Isto é, os contextos sociais dos alunos exercem influência no processo de ensino e aprendizagem e, acima de tudo, na gestão do coletivo escolar.

A gestão do diferente não se restringe aos dois fatores já apontados, dimensão e interesses dos grupos/turma. Importa pois, destacar a manifesta dificuldade que decorre da progressiva integração de alunos com necessidades educativas especiais, particularmente aqueles que são portadores de deficiência. É uma outra dimensão do conhecimento que é mobilizado para a análise das situações.

Perante a deficiência, começa-se por referir que o docente «não possui qualquer tipo de preparação» (ACT3 – 1974/75), que «não dispõem de formação específica para esta situação» (ACT114 – 1990/91 – 1994/95), requerendo-se, para o efeito, «um apoio especializado» (ACT36 – 1994/95). Surge o «interesse em contactar a acompanhante do ensino especial para que sejam definidos os objetivos, os currículos e respetivo processo de avaliação» (ACT74 – 1994/95). Esta necessidade de «formação específica» ou de «apoio especializado» vai acentuar «a necessidade de um acompanhamento pela Psicóloga Escolar» (ACT75 – 1994/95), a qual progressivamente reforça a sua ação no apoio ao trabalho docente no sentido da gestão do diferente. É assim que a psicóloga

escolar passa a integrar as reuniões de Conselho de Turma (ACT36 – 194/95)³⁵, uma vez que «os professores chegaram à conclusão de que a [aluna] apresenta problemas do foro interior e demonstraram a sua frustração face às dificuldades em conseguir tratar este caso. Pelo que todos solicitaram um apoio especializado para a aluna».

Em torno da ação dos serviços de psicologia, evidencia-se uma outra dimensão inerente aos comportamentos e à sua interferência na ação pedagógica de sala de aula, mas que a ela não se restringe. Diz respeito à relação entre adolescência e juventude. Esta dimensão expressa-se enquanto elemento promotor de uma ação pedagógica e de formação do indivíduo, tendo como objetivo a regulação do seu comportamento, mediante a inculcação de hábitos, o reconhecimento de uma patologia que urge corrigir e retificar.

5.2.2. Adolescência, juventude e fator *psi*

Um dos campos onde as atas de Conselho de Turma dão conta das dificuldades em gerir os comportamentos é o que diz respeito à adolescência. Neste campo os alunos são referidos como «adolescente de risco» (ACT38 – 1994/95), sendo esta fase encarada como um momento «gerador de grandes transformações e conflitos ao nível da construção da personalidade e da relação com os outros» (idem). No campo das relações entre adolescência e juventude, menciona-se a «imaturidade» (ACT71 – 1994/95) dos alunos ou o «comportamento extremamente infantil» (ACT74 – 1994/95), que se reflete, em algumas referências, nos «comentários despropositados, feitos num tom de voz inadequado, ignorando muitas vezes as observações feitas pela professora no sentido de o fazer corrigir a atitude na aula» (ACT72 – 1994/95). A adolescência pressupõe, assim, uma gestão de conflitos entre o indivíduo e os outros. Conflito que, nas considerações tecidas, leva à formação da personalidade e, por sua vez, à contestação das regras instituídas na sala de aula e expressas pela escola. Exemplo disso a recusa dos alunos em «(...) avançar na matéria» (ACT47 – 1994/95), expressa, em outra situação, como «reflexo do comportamento que a turma apresenta e que por vezes

³⁵ Esta não é a única referência a uma dimensão psicológica (ver, nomeadamente: ACT 127 – 1990/91; 26, 32, 33, 34, 38 e 75 do ano letivo de 1994/95; 132, 135, 154 e 157 do ano letivo de 2004/05).

inviabiliza que o processo de ensino-aprendizagem decorra normalmente» (ACT 56 – 1994/95) ou, simplesmente, assumindo «(...) uma atitude de recusa em participar em qualquer atividade (...)» (ACT136 – 2004/05).

No contexto dos problemas inerentes à adolescência e juventude, esta é equacionada enquanto portadora ou fomentadora de «uma crise de valores patentes nesta geração» (ACT74 – 1994/95). Neste contexto relaciona-se o grupo e o indivíduo na referência que «o comportamento é mau quando em grupo, individualmente o mesmo é satisfatório» (ACT104 – 1990/91), pressupondo que a dinâmica de grupo altera comportamentos e atitudes. Neste processo há quem afirme que os «problemas alheios à escola se sobrepõem, por vezes decidindo o comportamento e o rendimento escolar dos alunos» (ACT111 – 1990/91). A juventude afirma-se como problema pelo facto de os alunos se assumirem «como centro das atenções, apresentando por vezes comportamentos problemáticos e irregulares» (ACT115 – 1990/91). Mas também é defendido que compete à escola, pelo menos em parte, a resposta a estas situações; tal é o caso de uma aluna que afirma em Conselho de Turma que «a escola deve ter uma atenção especial» (ACT38 – 1994/95) no seu acompanhamento e enquadramento. É o próprio aluno que solicita que a escola vá além da aprendizagem dos conteúdos e se afirme pelo ser e pelo estar.

Será com base nos comportamentos associados à adolescência e à juventude, em particular no que concerne às causas apontadas pelos docentes como causadoras de perturbação, que surge uma dimensão cognitiva associada à psicologia enquanto elemento de regulação. Inicialmente, ou seja, na década de 1980, esta dimensão é ainda exterior à escola, mediante «os resultados do relatório médico de psicologia que acompanha o aluno» (ACT21 – 1984/95); ganha, porém, destaque no seio da escola, ainda que de forma titubeante, em função da necessidade de «apoio de um psicólogo» (ACT95 – 1990/91) e com o «objetivo de o ajudar no seu desenvolvimento pessoal» (ACT127 – 1990/91). Estamos perante algo que se torna recurso estratégico no decurso dos anos de 1990, como suporte do trabalho dos professores:

«(...) a psicóloga da escola, [...] esclareceu os restantes professores relativamente a alguns aspetos a salientar, no processo de acompanhamento do referido aluno» (ACT33 – 1994/95).

Ou, ainda, que o Conselho de Turma apela a que o aluno «deveria ser alvo de um acompanhamento pela psicóloga da escola» (ACT34, 75 – 1994/95). Um dos elementos que permite a relação entre juventude e o fator psi, diz respeito à «desmotivação e comportamentos incorretos» (ACT105- 1990/91) causados, acima de tudo, por um desfasamento «da realidade dos alunos [...] com as suas expectativas futuras» (ACT104 – 1990/91). Denota-se aqui um claro processo de regulação entre quem se é e o seu futuro. Regulação por intermédio das expectativas e do que a ação da psicologia pode desencadear neste contexto. Esta, enquanto elemento regulador das relações escolares, é também chamada a resolver os problemas de comportamento individual, considerando a «atitude e a total falta de empenho, pelo que se recomenda que tenha Apoio Pedagógico [...] para se tentar inverter essa situação» ACT131 – 1994/95).

Neste âmbito, a família é chamada a participar. A dimensão psi não se restringe ao aluno, abrangendo, em determinadas situações, a própria família. Refira-se, por exemplo, um caso em que se considera «recomendável que a aluna, bem como a família, fossem acompanhados ao nível da Psicologia Clínica» (ACT38 – 1994/95). Considera-se, assim, que o problema não é de um indivíduo, mas de um grupo, a família. Que o aluno é fruto direto do seu contexto familiar e social.

5.2.3. Pais / Encarregados de Educação: entre ação passiva e recurso estratégico

Um elemento a destacar na caracterização dos comportamentos escolares prende-se com o papel e a participação dos pais/encarregados de educação. O envolvimento destes atores assume ao longo de todo o estudo, uma característica dúbia. Na verdade, tanto são causa de fricção como recurso estratégico. A sua variação decorre de interesses ou capacidades de resolução dos problemas, como por via de orientações ou opções do Diretor de Turma.

É de notar, em qualquer ponto da análise diacrónica, uma posição passiva e de mera comunicação, de modo a que «sejam informados pormenorizadamente do que se passa» (ACT105 – 1990/91). Mas também de envolvimento na vida da escola onde são

vistos enquanto recurso a mobilizar pelos docentes na procura de soluções para os problemas de comportamento. Caso da referência (ACT158 - 2004/05)³⁶, na qual se dá, relata que:

«A DT informou que realizou duas reuniões com os EE no sentido de concertar uma ação conjunta com os pais, de modo a ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades. Referiu ainda que os pais se mostraram muito recetivos na sua colaboração.»

Se é certo que no início do conjunto de atas se nota uma certa ausência dos pais/encarregados de educação (ACT20 – 1984/985, 45 – 1994/95), visando-se apenas o conhecimento das medidas a aplicar, numa postura passiva definida pelos docentes, não menos verdade é dizer que paralelamente são considerados como elemento essencial de apoio ao trabalho docente. Nota-se tal circunstâncias nas referências (ACT52 – 1994/95), nas quais se afirma que «o aproveitamento e o comportamento da turma, no geral, são satisfatórios. Alguns alunos são conversadores, tendo estes sido comunicados à Diretora de Turma a qual se encarregará de transmitir aos Encarregados de Educação». Apesar desta aparente ausência e passividade, não deixam de se fazer notar as referências onde os pais/encarregados de educação surgem como recurso, não se dispensando «a participação e a colaboração dos Encarregados de Educação pelo que lhes deve ser dado conhecimento do comportamento dos seus educandos e atitudes reveladas face às diversas disciplinas» (ACT74 – 1994/95).

É uma postura, entre problemas e soluções, em que os pais/encarregados de educação ganham destaque na vida escolar e no conjunto de comportamentos dos alunos em contexto de sala de aula. Em primeiro lugar, enquanto origem de alguns dos problemas enfrentados, porque a família não «estabelece regras formais de funcionamento», (ACT35 – 1994/95) sendo a escola chamada a esse estabelecimento e definição. Nesta fase, *grosso modo* coincidente com os anos de 1990, estão registados

³⁶ Reforça-se esta referência com idêntica estratégia em outra turma, (ACT159 – 2004/05) onde a Diretora de Turma refere que «informou [...] que realizou, neste período, duas reuniões com os Encarregados de Educação com o objetivo de manter os pais informados e recolher informações que pudessem contribuir para minorar os problemas detetados». Num outro contexto, mas com os mesmos objetivos, de os pais/encarregados de educação se instituírem como recurso estratégico na gestão e regulação dos comportamentos, referência para a sua participação nas reuniões, onde é afirmado que «bastantes pais estiveram presentes na mesma, revelando o empenho na participação da vida escolar dos seus filhos e deu conhecimento de situações que se prendem com a vida particular de dois alunos e que podem ajudar a conhecer/compreender os próprios alunos» (ACT142 – 2004/05).

alguns momentos de tensão entre docentes e pais/encarregados de educação, decorrendo de diferentes entendimentos quanto aos comportamentos. Neste contexto, um encarregado de educação afirma que «os professores, de uma maneira geral, deveriam descer mais aos alunos, motivando-os, responsabilizando-os, incentivando-os e ajudando-os» (ACT45 – 1994/95), manifestando a sua discordância perante as estratégias adotadas pelos docentes (ACT49 – 1994/95). É um desfasamento de posturas e posições, de saberes e competências, é um apelo a uma maior proximidade das/nas relações escolares, entre aluno e professor.

Ao mesmo tempo, os pais/encarregados de educação não deixam de ser considerados como um dos recursos, senão mesmo um dos elementos principais, para a resolução dos problemas de comportamento. É neste âmbito que os pais/encarregados de educação surgem como estratégia:

«(...) com vista à modificação da situação avaliada a Diretora de Turma decidiu realizar uma reunião com pais/Encarregados de Educação já que os comportamentos dos alunos nas aulas e a sua falta de trabalho em casa, eram as razões do fraco rendimento e não seria possível melhorar o aproveitamento da turma sem que esses dois fatores se modificassem» (ACT94 – 1990/91).

Ou, em consequência de reuniões havidas entre o Diretor de Turma e encarregados de educação, se dá conta do «empenho na participação da vida escolar dos seus filhos» (ACT142 – 2004/05) e que «se mostraram muito interessados pela situação dos seus educandos» (ACT145 – 2004/05).

A mobilização dos pais/encarregados de educação surge sempre, ou quase sempre, entre as dimensões de problema e de recurso à solução. Tanto assumem uma postura de questionamento perante o trabalho docente, recusando estratégias (ACT49 – 1994/95), ou como recurso na resolução dos comportamentos e das atitudes dos alunos em sala de aula, mediante a definição de «uma ação conjunta com os pais, de modo a ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades» (ACT158 – 2004/05). Com esta estratégia os docentes esperam «que, de algum modo, a situação se possa alterar após a reunião com os Encarregados de Educação e a consciencialização dos seus educandos da urgência da mudança de atitude» (ACT148 – 2004/05). Tanto admitem a necessidade de «conhecer a estratégia a utilizar pelos professores para alterar o comportamento do

seu educando» (ACT137 2004/05) como, simplesmente, recusam «a frequência dos seus educandos no [...] apoio» (ACT140 – 2004/05) proposto pelo docente.

5.2.4. Estratégias remediação

Para além dos pais/encarregados de educação variarem a sua posição, como afirmado, o recurso estratégico e a origem de problemas, os docentes procuraram diferentes estratégias de resolução das situações inerentes à alteração dos comportamentos. É possível apurar as «inúmeras estratégias de remediação» (ACT137 – 2004/05) a partir das atas de Conselho de turma. Abrangem situações que vão desde o trabalho em sala de aula, como sejam a «realização de mini-fichas de avaliação» (ACT49 – 1994/95) ou a adoção de «procedimento rigoroso que vise um bom clima de aprendizagem» (ACT132 – 2004/05), a propostas de «acompanhamento (...) por parte da psicóloga da escola, com o objetivo de o ajudar no seu desenvolvimento pessoal» (ACT127 – 1990/91) ou a elaboração de «proposta de plano de apoio educativo» (ACT25 – 1994/95). Para além do espaço de sala de aula poder-se-ão considerar ainda os espaços de enriquecimento curricular, como seja o facto de a Diretora de turma ter apresentado:

«(...) uma proposta do projeto curricular de turma (...) de acordo com as características apresentadas pela turma aquando do processo de avaliação diagnóstico. Dado que se trata de uma turma com diferentes graus de interesse mas essencialmente uma turma com algumas situações problemáticas no âmbito comportamental, a Diretora de Turma apresentou como proposta um projeto que incidisse na resolução dessas mesmas situações» (ACT133 – 2004/05)

Para além destas, são equacionadas estratégias que passam pela criação de «uma sala destinada exclusivamente para apoio pedagógico» (ACT32 – 1994/95) que mais tarde daria origem à criação de uma:

«(...) atividade de apoio metodológico, de carácter facultativo, designada por Métodos de Estudo e Trabalho, fornecidas pelo docente que a orienta (...). O objetivo desta oficina é o de inculcar responsabilidade pelo e no ato de estudar, ensinando as técnicas a estes necessárias» (ACT143 – 2004/05)

Tem-se assim que as «estratégias de remediação» têm como objetivo «incutir a responsabilidade» como forma de superação dos problemas de comportamento identificados, seja pelas causas seja por via dos seus efeitos.

No âmbito desta «estratégias de remediação» destaque para o diálogo como forma de convencimento e negociação. Passa por «dialogar de novo com os alunos no sentido de apelar ao bom senso e conseqüente alteração do comportamento» (ACT105 – 1990/91), ou ao estabelecimento de «(...) um compromisso verbal (...) onde existiria uma troca de compensações» (ACT135 – 2004/05).

Para além das «estratégias» adotadas, há um elemento que permite seguir procedimentos que visam os comportamentos, a sua adequação à sala de aula e às relações aí estabelecidas. Trata-se do conhecimento das características da turma, obtido mediante «um inquérito para um melhor conhecimento dos alunos» (ACT118 – 1990/91) ou da definição do «quadro sócio-escolar dos alunos» (ACT39 – 1994/95). São elementos de base quantitativa que permitem, por um lado, conhecer as características da turma, pensada como um todo individual, por outro, adotar «estratégias de remediação».

De acordo com o tempo, há quem aponte a possibilidade que a «turma ficasse dividida em dois grupos dado o elevado número de alunos que a compõem impede um ensino mais individualizado» (ACT79 – 1994/95).

Caso as estratégias não dessem os frutos desejados, apela-se a «serem os professores menos permissivos e mais rigorosos em termos de atuação uniforme» (ACT105 – 1990/91), que «os professores (...) comunicassem os problemas disciplinares desta turma em anotação no livro de ponto, de modo a solucioná-los com oportunidade e eficácia» (ACT116 – 1990/91) ou simplesmente que fossem tomadas «(...) medidas mais enérgicas, que incluíssem a saída da sala de aula com a respetiva participação disciplinar» (ACT56 – 1994/95).

Descritos e caracterizados os comportamentos escolares, torna-se essencial perspetivar as suas situações mais extremas, aquelas que são descritas como indisciplina na escola.

5.3. Conselhos Disciplinares

As Atas de Conselho de Turma permitiram perspetivar a alteração dos comportamentos, a mudança de atitudes e do conjunto de relações em sala de aula, mas são relações com as quais, melhor ou pior, os docentes lidaram e geriram. A realização de um Conselho de Turma de âmbito disciplinar, pelo contrário, é sinal evidente da impossibilidade ou da incapacidade de resolução de uma situação de conflito, seja em sala de aula, seja no contexto escolar, seja ainda no âmbito das relações de proximidade. Tais reuniões de Conselho de Turma são reveladoras de elementos de tensão entre os atores envolvidos, causando o bloqueio negocial e rompendo os equilíbrios de poder e autoridade que existem em sala de aula ou na escola. Equilíbrios em primeira instância de âmbito pedagógico e relacional, pois ocorrem em contexto de sala de aula ou da escola. Podem, igualmente, ser lidos enquanto processos de reconfiguração das relações que, com assento em sala de aula, se imiscuem no nosso quotidiano, revelando a alteração da norma e a redefinição de novas regras de relacionamento social e coletivo. Esta articulação, entre o escolar e o social, acontece fruto do conjunto de relações de poder e autoridade que se perspetivam entre um outro e que são colocadas em causa mediante situações de indisciplina. Entre outros aspetos, estas visam colocar em causa a relação de sala de aula, mas, por seu intermédio, valores e modelos instituídos que tanto existe em sala de aula como no contexto social.

Neste contexto, o processo de análise incide naquilo que expressa a situação catalogada como de indisciplina, mas também o que se insinua por entre os discursos que traduzem a situação, a caracterizam e a descrevem. Perante aquilo que ficou expresso, aquilo que se registou para memória futura ou simples procedimento administrativo, destaca-se o interesse na descrição das situações, nos olhares que os diferentes atores colocaram na sua análise, como se alteraram – se é que se alteraram – as situações definidas como indisciplina na escola.

5.3.1. Formalização da indisciplina na escola

A organização do processo disciplinar tem diretamente influência na estruturação das atas, na informação disponibilizada e, conseqüentemente, na própria recolha da informação; situação que se abordará mais adiante. Até à alteração da legislação em 1998 (Decreto-Lei 270/1998, de 01/09), a forma de organização do procedimento disciplinar ficava a cargo de cada escola. Não existia um processo ou um procedimento formal e institucional. A composição do Conselho de Turma de âmbito disciplinar estava definida na legislação. Era composto pelo presidente do Conselho Diretivo (que presidia, podendo, no entanto, delegar tal função), bem como pelos docentes do Conselho de Turma. Numa segunda fase, passaram também a fazer parte um representante dos pais e os alunos, por intermédio do delegado de turma. Após a entrada em vigor do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, o processo disciplinar ganha contornos jurídico-administrativos, formalizando-se nas suas diferentes vertentes, desde a inquirição das partes envolvidas à elaboração de relatório por parte de um docente responsável pelo processo.

As atas de Conselho de Turma de âmbito disciplinar permitem a recolha de elementos que vão desde a organização do processo pedagógico à gestão dos interesses de cada elemento, passando pela mobilização do conhecimento que permite a sua descrição e caracterização. Sendo uma situação extrema, que não se resolveu em sala de aula, aí se expressam de forma mais evidente os juízos de valor, as ideias que orientam os papéis de alunos e docentes, aquilo que compete à escola e à sociedade relativamente aos comportamentos e às atitudes de cada um.

5.3.2. Causas, sintomas e conseqüências

Os motivos que estão na origem das diferentes situações referenciadas como de indisciplina são várias. Na sua generalidade, vão ao encontro do que se encontra na literatura e do que já foi referenciado nas atas de Conselho de Turma de âmbito

ordinário. Entre esses motivos contam-se, por exemplo, o «desinteresse» (ACTD51, de 8/03/78), a «desmotivação» (ACTD119, de 12/03/87), o alheamento ou a «inadaptação ao ambiente escolar» (ACTD42, de 10/01/78), sem esquecer a «falta de assiduidade» (*idem*), ou, mesmo, o «ambiente familiar» (ACTD42, 47, 101, 107) pouco propício às atividades escolares.

São situações originadas por colocar em causa «o bom funcionamento das aulas» (ACTD85, de 17/02/84), decorrendo de «comportamentos indevidos» (ACTD126, de 20/04/88; 135, de 26/01/89) ou de um «comportamento anómalo» (ACTD124, de 22/03/88), e, mesmo, de «infrações» (ACTD43, de 11/01/1978), ainda que estas não sejam definidas. Acontecem fruto do «elevado número de alunos» (ACTD12, de 18/02/91), mas também da ação do docente, uma vez que «só acontece nas aulas em que isso lhe é permitido» (ACTD1, de 12/05/89), considerando que «os alunos reagem melhor em aulas em que o professor consegue mantê-los interessados» (ACTD45, de 14/02/78). Genericamente a conceções mobilizadas remetem para as normas e para o comportamento individual e do seu reflexo no contexto da alteração do coletivo do grupo/turma. Tem como base a referência que o aluno «não acatava as regras de um comportamento correto» (ACTD30, de 11/11/93), não se enquadrava nas «normas que devem reger o seu comportamento» (ACTD129, de 2/11/88), revelando «falta de personalidade e falta de respeito pelo professor» (ACTD49, de 09/02/1978); circunstância que poderá remeter para a existência de personalidade para que possa existir respeito.

Numa primeira análise, importa destacar o facto de as causas da indisciplina serem intrínsecas ao aluno, serem praticamente da sua responsabilidade. Na verdade, tais causas são associadas ao aluno, à sua ação e interesse, à sua personalidade (ACTD42, de 10/01/78; 49, de 9/02/78), também ao contexto familiar ou social, sem esquecer o tópico da falta de autoridade (ACTD45, de 14/02/78); autoridade que não é concedida ao docente, expressa na linguagem utilizada (ACTD65, de 14/12/81). Mediante a referência à «incorreção de procedimento» (ACTD113, de 18/11/86), na consideração da existência de «alunos-problema» (ACTD121, de 20/11/87), destacam-se os «problemas de integração» (ACTD38, 23/02/95) no contexto do grupo/turma, assim como no coletivo inerente à escola. Há também causas apontadas pelos docentes que se prendem com «problemas de afetividade» (ACTD107, de 29/11/85) e com a

«afirmação de personalidade» (ACTD47, de 15/02/78). São problemas que, sendo responsáveis pela indisciplina na escola, decorrem de pretensas «perturbações no domínio sócio-afetivo» (ACTD114, de 19/02/87), da «atitude e [d]a personalidade do aluno» (ACTD61 de 13/01/82).

5.3.3. Caracterização da indisciplina numa escola

Será importante criar um conjunto manuseável de elementos que permita caracterizar e tipificar as situações de indisciplina. Para a construção do Quadro 7 *infra*, onde tipifico aquilo que foi apontado e referenciado pelos docentes como situações de indisciplina, tive em consideração o que ficou registado em ata quanto ao motivo que conduziu à reunião de conselho disciplinar. Apesar da aparente proliferação de designações e de referências, optei por as agrupar em 6 grandes grupos ou causas da indisciplina.

Quadro 8 - Distribuição das referências a situações de indisciplina: valores absolutos (v. a.) e percentagem (%)

Referências	V. A.	%
Desacatos	10	7%
Desobediência/insubordinação	25	18%
Mau comportamento	78	55%
Obscenidades/linguagem	17	12%
Violência/agressão/vandalismo	11	8%
	134	100%

Um primeiro conjunto, que se apelidou de *desacatos*, recuperando uma designação muito utilizada nas atas de Conselho de Turma de âmbito disciplinar, diz respeito a situações entre alunos, com uma percentagem perante o total de situações de 7%. Um segundo, tem que ver com questões em torno do poder e da autoridade dos docentes, que se reúne com a designação de *desobediência e insubordinação*, agrega 18% do total de referências. Remetem para a quebra dos sentidos de autoridade ou para a disputa de «trunfos» institucionais, estejam eles assentes em comportamentos ou na simples contestação das ideias ou das orientações do docente. Um outro concerne ao

imenso número de referências relativas aos comportamentos de um modo geral, fossem eles individuais ou coletivos, onde se situam a maioria das referências identificadas, com 55%. São situações genéricas que os docentes classificaram como comportamento inadequado, incorreto ou impróprio. Nele se incluem referências a atitudes e/ou condutas que foram referenciadas mas que, pelo seu caráter também genérico, se opta por incluir nos comportamentos. São comportamentos que tanto acontecem em contexto de sala de aula como fora dela. Oportunamente abordar-se-ão os lugares da indisciplina, dando lugar à consideração que é por intermédio deles que ocorre, de forma mais visível, o confronto com os poderes instituídos, porque expressam uma ação observável e endereçam também para considerações mais pessoais e individuais do sujeito. São fruto de uma atitude pessoal, da manifestação de uma posição que, mais do que revelar um qualquer sentimento coletivo, remetendo (as situações de indisciplina e o lugar onde ocorrem) para opções de índole pessoal, particular, individual. São exemplo as referências onde se destacam as «atitudes menos corretas» (ACTD85 – 17/02/84) ou as «atitudes de intolerância e discriminação» (ACTD74 – 17/11/82), ou ainda «de rebeldia» (*idem*). Desde logo, tal situação faz pressupor o caráter abrangente das situações de indisciplina, a dificuldade da sua definição unívoca ou consensual.

Ainda que as manifestações de linguagem (sejam palavras ou referências indecorosas) possam ser enquadradas no conjunto de comportamentos, por se tratar de manifestações visíveis (como audíveis) e objetivas, opta-se, perante o número de referências identificadas, por as separar e considerar como um conjunto próprio. Este conjunto reúne 16% das razões apontadas para a realização de um Conselho de Turma de âmbito disciplinar e mostra a alteração simbólica das relações em sala de aula. Alteração simbólica, pois por intermédio da palavra expressam-se sentidos e sentimentos; são a forma mais imediata de evidenciar a transformação de concepções, a disputa de posições e protagonismos, das relações entre professor e aluno.

Finalmente, um conjunto relativo a situações de pura violência, nas quais se enquadram todas aquelas que foram descritas enquanto tal ou, mesmo, como coação, agressão ou ameaça. Reúnem 7% das referências identificadas e são, para todos os efeitos, uma das formas mais visíveis da contestação individual ou de grupo.

Esta desagregação vai ao encontro da diversidade de situações e de opiniões que dificultam a caracterização da indisciplina na escola. Isto porque «embora esse conceito [de indisciplina] não possa ser imposto, há que verificar que todos nós temos opiniões, modos de ver e personalidades diferentes que implicam relacionamentos e concepções diferentes» (ACTD1 de 12/05/1989); algo que, por sua vez, dá origem a considerações distintas sobre o que é a indisciplina.

A partir do Quadro 8 é visível que o maior número de referências sobre as causas da indisciplina, identificadas nas atas de Conselho de Turma de âmbito disciplinar, se relaciona com a alteração dos comportamentos, com a maioria de referência identificadas, 55%; seguindo-se-lhe as situações em que colocam em causa a autoridade e os «trunfos» institucionais do docente e da escola, com 18%. Este conjunto diz respeito a situações individuais como sejam o «comportamento estranho do aluno com [...] atitudes irreverentes [...] a inadaptação ao ambiente escolar e a rebeldia latente nos seus atos» (ACTD42 de 10/01/78); ou, por outro lado, decorrente da «falta de atenção [...], criando um ambiente na aula que não ajuda ao bom rendimento» (ACTD55 de 17/02/81), porque, simplesmente, «não se comportam devidamente» (ACTD58 de 09/10/81).

A partir do citado quadro é possível caracterizar e tipificar as situações de indisciplina. Contudo, o destaque incide sobretudo em ler este conjunto de referências à luz do quadro de análise mobilizado, na sua articulação com os conceitos chave que anteriormente se caracterizaram e descreveram. Deste modo, as situações referenciadas como de indisciplina remetem para formas de contestação perante o que a escola e a relação pedagógica podem significar e pressupor. Se os desacetos endereçam para a conflitualidade entre iguais (na verdade, de igual terão pouco), já a desobediência e insubordinação, o mau comportamento e as atitudes expressam diferentes formas de contestação social e política, mas com pendor pedagógico porque está inserido na escola e em sala de aula. Utiliza-se a sala de aula e a escola como palco dessa evidência.

O que se destaca a partir do quadro, diz respeito ao conjunto de comportamentos que assumem a sala de aula como espaço de ação. São comportamentos pedagógicos, é certo, mas colocam em causa as relações existentes em sala de aula, impedindo o «bom funcionamento das aulas» (ACTD85 de 17/02/84) e a possibilidade de se fomentar um

«melhor clima [...] dentro da sala de aula» (ACTD87 de 28/03/84). No fundo, que se promovam as «condições propícias ao trabalho» (ACTD127 de 12/05/88) pedagógico e letivo.

O que fica expresso da caracterização das situações de indisciplina na escola, a partir das atas de Conselho de Turma de âmbito disciplinar, remete para a alteração de uma conformidade pedagógica e educativa. A dimensão cognitiva mobilizada para a sua referenciação e descrição, remete para a reconfiguração do conjunto algo homogéneo das relações em sala de aula, para a assunção dos papéis de uns e de outros, para as leituras que podem ser efetuadas enquanto «fenómenos sociais». Esta dimensão fica expressa na pluralidade de situações que ora são referenciadas como causa ou consequência. Por seu intermédio, expressam-se as ideias referentes à relação pedagógica, mas que devem ser ligadas aos modelos e valores do conjunto de relações sociais que se podem perspetivar a partir da sala de aula.

Perante este conjunto de atas é possível identificar elementos que indiciam que os comportamentos vão para além da sala de aula. Nas considerações tecidas pelos docentes e expressas nas atas de conselho disciplinar, refere-se a necessidade de garantir «as normas que devem reger o seu comportamento [do aluno]» (ACTD129 de 02/11/88), bem como a relação que se efetua com o «modo de estar na família e em sociedade, em que não só a instrução conta, mas também a educação e o respeito pelos outros» (ACTD120 de 18/03/87). Tudo pressupondo uma orientação para «a sociedade em que a Escola se insere» (ACTD127 de 12/05/88).

Para além de uma eventual e difícil tipificação do que é a indisciplina na escola, importa perceber como variaram as situações, se alteraram opiniões e considerações, como se perspetivaram esses acontecimentos no período de tempo considerado nesta investigação. Reorganizo o quadro anterior (Quadro 8) distribuindo as situações de indisciplina pelas diferentes décadas que o estudo abrange, dando origem ao Quadro *infra*.

Quadro 9 - Tipificação das situações de indisciplina por década

	1970		1980		1990		2000		Total	%
Desacatos	3	20%	5	6%	2	6%	0	0%	10	7%
Desobediência/insubordinação	6	40%	12	14%	4	13%	3	43%	25	18%
Mau comportamento	6	40%	54	61%	16	52%	2	29%	78	55%
Obscenidades/linguagem	0	0%	13	15%	3	10%	1	14%	17	12%
Violência/agressão/vandalismo	0	0%	4	5%	6	19%	1	14%	11	8%
	15	11%	88	62%	31	22%	7	5%	141	100%

No Quadro *supra* é possível verificar como se alterou o conjunto de situações que os docentes referenciaram como sendo de indisciplina, década a década. Para além da significativa predominância de situações no decurso da década de 1980, levando a crer que há elementos que contribuem para a recorrência de situações entre os anos de 1970 e de 1980 (notando-se, posteriormente, um apaziguar das relações), outros elementos há que importa destacar. O Quadro *supra* pode ser lido mediante a sua representação em gráfico, no qual é possível analisar a alteração das situações designadas como sendo de indisciplina, no decurso das três décadas consideradas (Figura 9 *infra*).

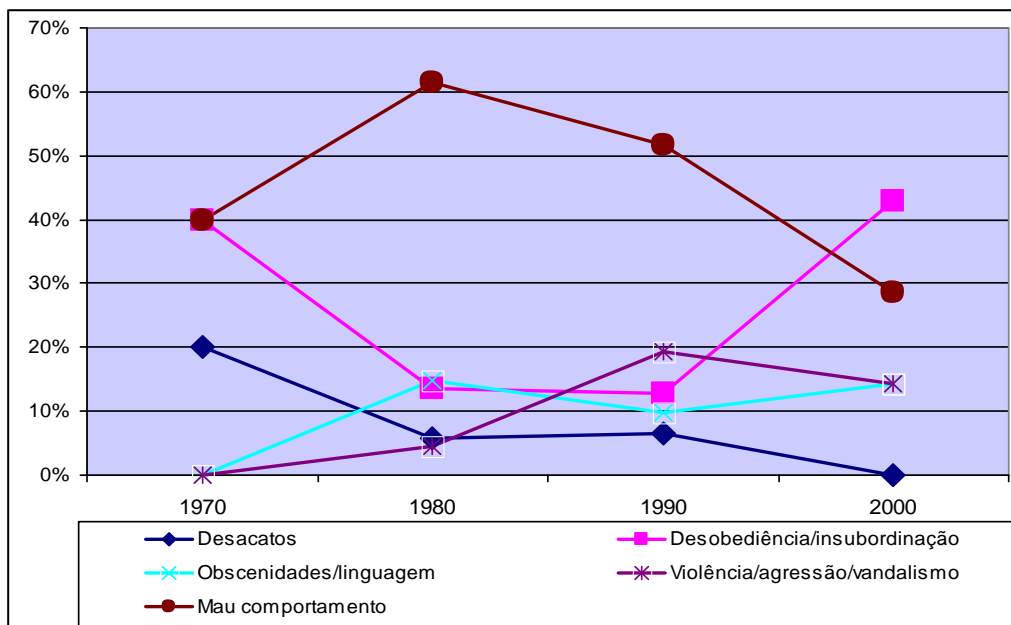


Figura 9 - Variação das referências da indisciplina, por década

A distribuição das referências às situações de indisciplina permite considerar alterações e recorrências. Se o mau comportamento persiste ao longo das décadas consideradas, sendo, aliás, a forma mais fácil de caracterizar a indisciplina, é também evidente no gráfico que as situações de desobediência e de insubordinação são particularmente marcantes na década de 1970 e nos primeiros anos deste século. Nos anos referentes à década de 80 regista-se um significativo agravamento das situações associadas aos comportamentos, para se registar um decréscimo, ainda que ligeiro, logo a seguir. A desobediência/insubordinação perde relevo, apesar de não deixar de estar presente. Por seu turno, a violência/agressão/vandalismo ganha progressivamente destaque e, ainda que sem atingir números percentuais significativos, não deixa de ser elucidativa do protagonismo que ganha entre meados dos anos de 1970 e a primeira década deste século.

Ainda a partir da Figura anterior é possível afirmar que, contrariamente ao que se faz crer pela mediatização das situações de indisciplina na escola, não se regista nem agravamento nem contornos de ingovernabilidade da situação. Pelo contrário, poder-se-á registar e referir um certo padrão de normalização das situações a ela inerentes, eventualmente conjugada pela vivência de um significativo número de atores. Para além dessas referências, poderá ser interessante perspetivar como as situações de indisciplina variam em função do ano de escolaridade, naquilo que se poderá designar como escolarização da indisciplina na escola.

5.3.4. Processo de escolarização da indisciplina

Com a designação adotada – o processo de escolarização – destaca-se a circunstância de as situações de indisciplina cruzarem os diferentes anos de escolaridade, afirmando-se, porém, de modo diferente consoante o ano de escolaridade. Dito isto, inicia-se esta descrição e caracterização gráfica pela análise e distribuição dos procedimentos de natureza disciplinar por ano de escolaridade. A análise decorre da organização das atas de Conselho de Turma de âmbito disciplinar. O cruzamento das situações pelos diferentes ciclos de ensino fica bem evidente no Quadro *infra*. De facto,

identificamos que 72% das reuniões de Conselho de Turma de âmbito disciplinar tiveram como alvo o 3º ciclo do ensino básico (7.º, 8.º e 9.º anos).

Quadro 10 - Distribuição de ocorrências de indisciplina por ano de escolaridade

	7º		8º		9º		Sec	
Desacatos	1	4%	5	11%	0	0%	4	11%
Desobediência/insubordinação	3	12%	10	21%	5	21%	4	11%
Mau comportamento	14	54%	22	47%	18	75%	22	59%
Obscenidades/linguagem	4	15%	7	15%	0	0%	5	14%
Violência/agressão/vandalismo	4	15%	3	6%	1	4%	2	5%
	26	19%	47	35%	24	18%	37	28%

No 3.º ciclo do ensino, é o 8.º ano que apresenta maior número de reuniões de âmbito disciplinar (35%), não sendo significativa a diferença entre os outros anos de escolaridade: 7.º ano (19%) e 9.º (18%). Por outro lado, quando se consideram o 3.º ciclo e o ensino secundário, já é significativa a diferença percentual entre o número de processos. Na verdade, o 3.º ciclo apresenta um total de 72%, ficando o ensino secundário restringido a 28% das referências, isto apesar de uma parte do período estudado a escola contar apenas com o ensino secundário.

Prosseguindo a análise, pode ainda considerar-se a relação entre o tipo de prevaricação referenciado no 3.º ciclo e aquele que é referenciado no ensino secundário. As referências ao que genericamente é designado como «mau comportamento» são transversais aos dois níveis de ensino, apesar de uma ligeira preponderância no 3.º ciclo. Aquilo que mais se destaca na diferença entre os dois níveis de ensino diz respeito às situações de «desobediência e de insubordinação». São estas que marcam uma diferença de afirmação de personalidades e de disputa, traduzidas em situações de indisciplina.

No ensino básico, a contestação e as formas de insubordinação decorrem, em larga medida, da formação das personalidades, de alguma instabilidade em relação a objetivos pessoais, da disputa das barreiras e dos limites perante aqueles que os representam – os docentes e a escola. São situações particularmente evidentes nos comentários produzidos em Conselho de Turma, os quais referem a falta de motivação ou de interesse dos alunos; é comum a seguinte adjetivação: «desinteressado» (ACTD51, 71, 74, 102), «insubordinado» (ACTD51), falando-se mesmo em

«insolência» (ACTD70). Tendo ainda presente o Quadro *supra*, é possível dizer que o 8.º ano é um período crítico relativamente àquilo que é descrito como indisciplina. Posteriormente, isto é, no 9.º ano, verifica-se um decréscimo de ocorrências, sendo certo, porém, que voltam a aumentar no ensino secundário, embora de modo diferente.

Por outro lado, é interessante verificar a preponderância que a designação de «mau comportamento» assume nos diferentes anos de escolaridade onde foram referenciadas situações de indisciplina. Com efeito, são expressas referências «ao comportamento estranho do aluno» (ACTD42), à sua «falta de atenção» (ACTD 55), apontando-se ainda que os alunos «não se comportam devidamente» (ACTD 58).

Na transição de ciclos de ensino (do básico para o secundário), regista-se, como se disse, uma tendência geral de decréscimo de situações rotuladas como de indisciplina. Contudo, no ensino secundário constata-se o aumento do número de situações relativas a obscenidades, a desacatos e a comportamentos entendidos sempre de forma genérica.

O que se evidencia diz respeito à passagem, por entre os ciclos de escolaridade, de um comportamento ou atitude de insubordinação em sala de aula, para a troca de argumentos. Ficam expressos os processos de negociação entre elementos com posições distintas e «trunfos» institucionais diferenciados. No secundário, as situações de indisciplina remetem para a aparente «desqualificação dos professores e da escola» (ACTD4), colocando em causa práticas e modelos, questionando-se, por exemplo, «a forma como a professora lecionava» (ACTD132). Há também uma relação com os comportamentos e as atitudes que o jovem assume, individual e coletivamente. Comportamentos que, decorrente da personalidade do aluno, são relativos a consumos (comportamentos considerados, pois, de risco). É a prevenção, a interiorização da ação coletiva que surge por entre as situações de indisciplina. Situação bem explícita na consideração das:

«Relações interpessoais e à prevenção de situações (ACTD15); que apresentassem a sua opinião sobre o aluno, sua conduta ou antecedentes, de modo a haver uma maior clarificação da personalidade do aluno e também para uma melhor e mais justa solução» (ACTD 42);

É mobilizado um conhecimento que remete para os riscos que se associam às situações descritas como indisciplina. Riscos pessoais, mas de convívio coletivo. De uma ação individual que se repercute, enquanto risco, no seio do grupo. Já não basta a ação escolar e educativa da escola. Torna-se essencial considerar também os comportamentos individuais como elementos de reprovação, atenção e gestão.

5.3.5. Lugares da indisciplina

Para além das referências anteriores, entre a tipificação das situações de indisciplina e a sua distribuição por anos de escolaridade, poderá ser pertinente considerar, neste processo de análise mais descritivo, os lugares da indisciplina, isto é, os espaços onde foram referenciadas situações ou acontecimentos que estiveram na base da reunião do Conselho de Turma de âmbito disciplinar (Figura *infra*).

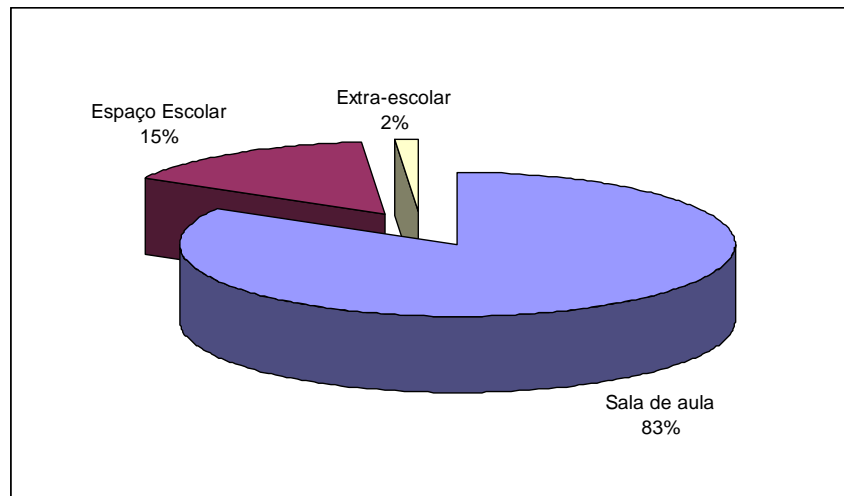


Figura 10 - Distribuição referente aos lugares da indisciplina

À partida seria de supor uma maior preponderância em contexto de sala de aula, circunstância que o gráfico confirma. É neste espaço de sala de aula, mais restrito e circunscrito, que as relações de poder e autoridade assumem uma forma mais expressiva. Isto porque são decorrentes das posições, papéis e objetivos que cada elemento coloca na sua ação, nos seus objetivos e interesses que são definidos e configurados aos atores que assumem esse palco.

O Quadro *infra* permite visualizar a distribuição de ocorrências pelos lugares onde foram referenciadas situações descritas como sendo de indisciplina. 83% das referências registaram-se no espaço de sala de aula. Apesar desta preponderância, há a registrar os 15% que ocorrem no espaço da escola e os 2% que são reportados ao espaço extraescolar, mas que com ele se relacionam.

Quadro 11 - Lugares de ocorrência da indisciplina: por década (valores absolutos e percentagem)

Espaços	1970		1980		1990		2000		Totais	
	v. a.	%	v. a.	%	v. a.	%	v. a.	%	v.a.	%
Sala de aula	11	73%	72	82%	27	87%	6	86%	116	83%
Espaço escolar	4	27%	14	16%	3	10%	1	14%	22	16%
Espaço Extraescolar	0		2	2%	1	3%	0		2	1%
	15	11%	88	63%	31	22%	7	5%	140	

As referências aos lugares da indisciplina, por década, mais não fazem que reforçar a preponderância da sala de aula como espaço privilegiado das ocorrências. No Quadro 19 é igualmente visível a preponderância que as situações configuradas como indisciplina assumem na década de 1980, sejam em que lugar for.

5.3.6. Penas pedagógicas

As penas aplicadas estão condicionadas, por um lado, pela legislação de enquadramento dos procedimentos disciplinares, que define o conjunto de medidas que se podem aplicar, como determina a composição dos Conselhos de âmbito disciplinar. Por outro lado, a composição do conselho disciplinar é também um elemento de condicionamento da ação e da decisão. Estão condicionadas pela discussão que os diferentes atores assumem em Conselho de Turma, pois este, no âmbito disciplinar, integra também os pais/encarregados de educação e alunos representantes da turma (delegado e, casualmente, subdelegado da turma). Esta discussão em sede de Conselho de Turma de âmbito disciplinar permite perspetivar as diferenças de olhares, mas também algumas cumplicidades.

Se é certo que a maioria deste órgão assenta nos docentes, podendo condicionar o sentido da decisão, não menos verdade é dizer que a discussão e a análise das

situações realizadas pelos diferentes elementos – obviamente com diferentes posições, interesses e objetivos perante a escola –, permite destacar tensões, contradições e poderes. Tal facto fica evidente no elevado número de vezes em que se verifica a existência de diferentes propostas de penas a aplicar, e que foram votadas para se determinar a decisão (ACTD49; 71; 72; 76; 88; 95; 96, entre muitas outras).

No contexto das penas, e mesmo antes da sua caracterização, será pertinente realçar o carácter instrutivo que a pena reveste na legislação de enquadramento. Carácter instrutivo e pedagógico, no sentido de corrigir os erros e as deficiências de um comportamento. Mas também na perspetiva da interiorização da norma e da regra coletiva que permita a conformidade pedagógica e social. Este é um especto presente na legislação desde o início e sempre realçado pelos docentes em Conselho de Turma, onde se afirma que a pena deve ter «carácter preventivo» (ACTD6)³⁷. O conhecimento pedagógico vem assim a assumir-se como uma forma de «regulação do social» (Ó, 2006) com base na escola, de integração do indivíduo no contexto coletivo do governo de nós. São os processos de socialização, pela pena, pelo castigo, que se evidenciam neste processo. Pela pena e pelo seu «carácter preventivo», coloca-se em evidência o papel da repreensão, particularmente oral, geralmente não circunscrita ao aluno que prevaricou abrangendo também a turma que integra. A pena, através da repreensão, torna-se exemplo coletivo, medida de prevenção (situação que terei oportunidade de desenvolver mais à frente e com algum detalhe).

A pena assume, assim, uma «finalidade construtiva» (ACTD127 de 12/05/1988), uma «ótica educativa» (ACTD128 de 03/05/1987). Procura-se, mediante a pena aplicada ou os argumentos utilizados, frequentemente em tons justificativos, prevenir e construir, educar e formar. Ou seja, pretende-se, com a pena, ir «moralizando disciplinarmente a relação de autoridade» (ACTD42 de 10/01/1978). Está quase sempre presente, alguma tensão, senão mesmo contradição entre a sua dimensão pedagógica e as preocupações sociais. Esta ideia decorre de uma afirmação muitas vezes expressa, ou seja, que a pena visa o «inter-relacionamento na turma e na forma de estar na aula e na escola» (ACTD17 de 30/01/1992). Para além de se procurar a conformidade

³⁷ Definido no ponto 5.1 do Decreto-Lei 679/77, de 8 de novembro, mediante a referência ao «carácter educativo da pena disciplinar». Posteriormente, no Decreto-Lei 270/98, de 1 de setembro, reafirma-se a mesma ideia subordinando a «intervenção disciplinar a critérios pedagógicos» (do preâmbulo).

pedagógica, outro objetivo fica claro, o do relacionamento social, a sua dimensão social e política.

O conjunto de penas aplicadas no período em estudo divide-se, em primeiro lugar, por aquilo que está considerado na legislação: penas de advertência, repreensão oral ou escrita, suspensão entre um e 10 dias. Como se refere, «há uma legislação a cumprir» (ACTD17 de 30/01/1992) e, acima de tudo, é «o único meio que os professores dispõem para castigar os alunos dentro da legislação em vigor» (ACTD18 de 04/02/1992). Progressivamente, no entanto, fazem-se notar adaptações locais, criação de propostas próprias, produção de um sentido contextual. Denota-se a introdução e a sugestão de outro tipo de pena. É neste contexto que surgem propostas que visam «a hipótese do aluno prestar serviço na escola» (ACTD 62 de 03/02/1981) ou «trabalho em prol da escola» (ACTD20 de 05/03/1992).

Com estas medidas, os atores locais consideram que os «castigos contemplados na legislação não são os mais adequados para punir» (ACTD20 de 05/03/1992) certos atos ou atitudes por parte do aluno prevaricador. Mas fica também implícita a relação da pena entre a sua dimensão pedagógica e a dimensão social, o contexto educativo e o contexto social. É pela pena que se começa a configurar a ligação entre a ação educativa e a ação social. Esta configuração faz-se mediante «a chamada de consciência aos alunos no sentido de os fazer modificar o seu comportamento» (ACTD 119 de 12/03/1987).

Atente-se na **Figura infra** que permite visualizar a distribuição das penas aplicadas.

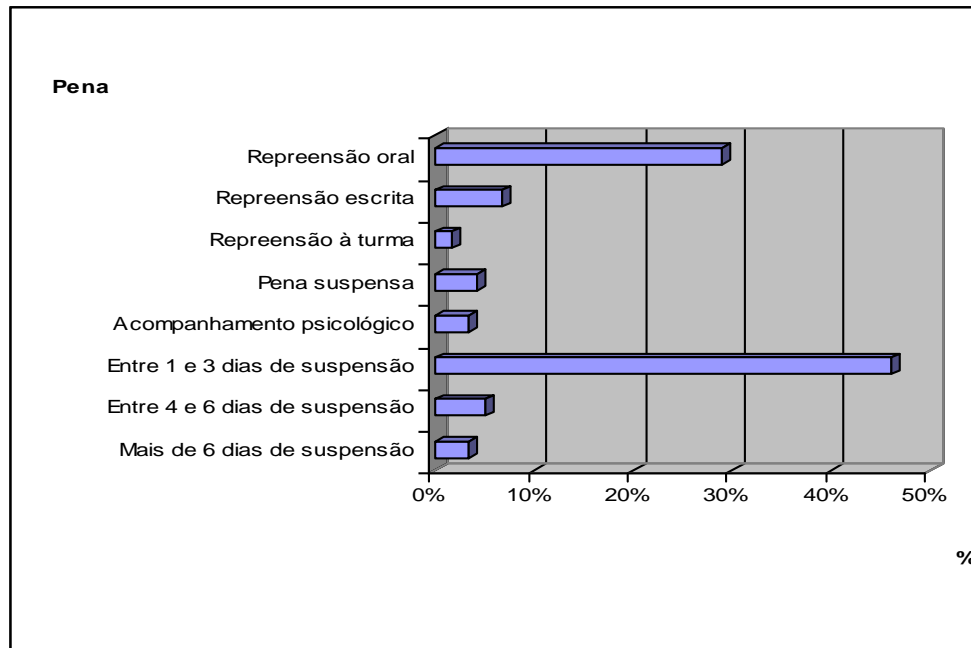


Figura 11 - Distribuição de penas aplicadas com a sua gravidade

Apesar do predomínio da pena de suspensão entre um e três dias, a repreensão oral, muita vezes abrangendo também a turma, faz realçar o carácter pedagógico, quando não mesmo pastoral, da pena aplicada (Foucault, 1988). É possível verificar esta dimensão da pena se analisarmos a sua distribuição pelas três décadas consideradas (Quadro *infra*).

Quadro 12 - Distribuição das penas por décadas

Penas	Década							
	1970		1980		1990		2000	
Repreensão	7	5%	32	22%	12	8%	1	14%
Dias de suspensão	5	3%	53	36%	12	8%	1	14%
Pena suspensa	0	0%	4	3%	0	0%		0%
Psicologia	0	0%	3	2%	5	3%		0%
Diálogo	1	1%	4	3%	1	1%	1	14%
Trabalho comunitário							4	57%
	13		96		30		7	

O Quadro *supra* deixa perceber a variação do tipo de pena ao longo das três décadas e perceber as alterações no tipo de pena aplicada. Contudo, essas alterações são mais visíveis na Figura *infra*.

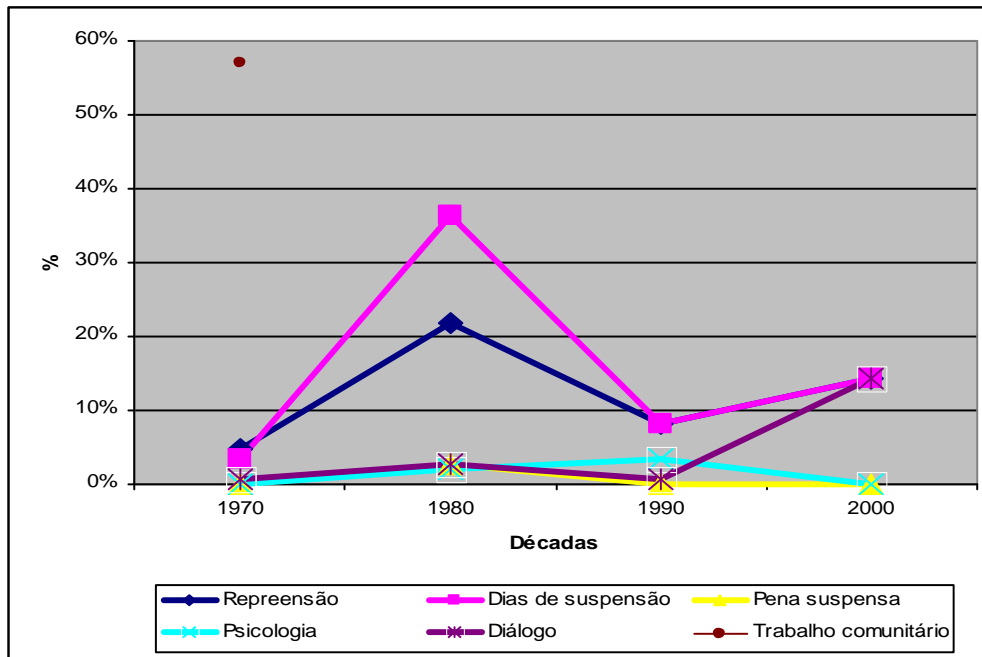


Figura 12 - Variação da percentagem das penas por década

No gráfico torna-se visível a variação das penas no decorrer do período em estudo. É possível verificar o agravamento que surge na transição dos anos de 1970 para os anos de 1980. Na verdade, praticamente todo o conjunto de penas aplicadas se agrava nessa transição, verificando-se depois, já na década de 1990, uma inversão. Ao contrário, porém, das penas que consideram o papel dos psicólogos e a sua intervenção no campo da indisciplina na escola, que crescem de forma regular no decurso das três décadas consideradas, para estagnarem nos primeiros anos do presente século. De resto, regista-se uma diminuição geral das penas associadas aos dias de suspensão, às penas suspensas como ao próprio incentivo ao diálogo, que envolve, neste contexto, tanto situações entre alunos/turma e docentes, como a participação dos pais/encarregados de educação.

A publicitação da pena é uma situação que se acentua com os anos e com os elementos referenciados nas ACTD. De certo modo decorre da complementaridade da conversa e do diálogo, imposto pelo Conselho de Turma, entre os elementos envolvidos. As complementaridades entre o diálogo e o carácter público da pena vão no sentido de vincar uma posição. Ou seja, pretende-se que o aluno assuma a sua culpa, a reconheça e evite novas situações. O carácter público da pena assume uma importância fundamental considerando a generalização do exemplo, o conhecimento da sanção, a tentativa de

influenciar o(s) outro(s) pelo exemplo assumido. É uma outra forma de educar muitos por intermédio do exemplo de um.

A pena, inicialmente restringida à ação do respetivo Conselho de Turma e do conhecimento do elemento prevaricador, torna-se pública. Dá-se conhecimento à turma, à escola, aos pais/encarregados de educação. Este carácter público faz-se sentir desde o princípio dos elementos identificados. Primeiro, numa assumida tentativa de prevenção: «nesta repreensão prevenir-se-ão os alunos para a não reincidência em casos idênticos» (ACTD41 de 15/12/1977). Não se restringe ao aluno abrangido pela pena. O processo de educação e formação pela pena alarga-se aos demais elementos; em primeiro lugar, no contexto do seu grupo, mediante a «advertência a toda a turma» (ACTD45 de 14/02/1978), uma vez que o «objetivo era chamar a atenção da turma para a importância de obedecer» (ACTD142 de 26/04/1989). Alarga-se depois a toda a população escolar, qual édito, considerando que as penas eram «afixadas nos locais habituais» (ACTD49 de 09/02/1978) ou/e que «as penas aplicadas [...] assim como os motivos que a elas conduziram, fossem lidas em todas as turmas» (ACTD16 de 23/01/1992). A pena aplicada, apesar de visar um indivíduo em concreto e se destinar à correção/retificação de uma situação, atitude ou comportamento, destinava-se a servir de exemplo aos demais, a prevenir situações mediante «exemplos palpáveis» (ACTD126 de 20/04/1988) aos alunos e colegas. Perde alguma da sua dimensão pedagógica, porque individual e particular, para alargar o seu campo de interferência e, muito particularmente, a sua influência aos outros elementos; primeiro ao grupo/turma, depois ao contexto escolar e, posteriormente, à família e à comunidade que integra.

A pena, além de visar a correção de uma situação considerada anómala ao processo de ensino e aprendizagem e às relações de sala de aula, percorre, no tempo de análise considerado, o indivíduo do corpo à consciência. Num primeiro momento, era o indivíduo o centro da pena, decorrente do aviso, da publicitação das medidas e da ação prevaricadora. Progressivamente, o alvo da pena torna-se a sua consciência, mediante uma dimensão marcadamente psicológica que considera tanto a ação prevaricadora como o processo de regulação da sua ação.

O diálogo é um tema interessante de considerar no contexto da pena disciplinar, enquanto forma de se enfrentar um problema. Pelo diálogo tanto se afirma a dimensão

pedagógica e instrutiva da pena, como surgem dimensões mais psicológicas, porque individuais. Pelo caráter instrutivo e pedagógico da pena procura-se convencer os alunos a corrigir o seu comportamento, os atos praticados. Mas igualmente sensibilizá-los, educá-los, formá-los para o contexto de conformidades; pedagógicas, em primeira instância, mas também sociais. A conversa entre elementos, com diferentes «trunfos» e responsabilidades institucionais, mais do que um diálogo, decorre da necessidade de entendimento entre diferentes atores, com posições e estatutos bem diferenciados. Entendimento no sentido de se negociarem processos e procedimentos, interesses e objetivos. É o caso da referência em que «O professor [...] salientou então a necessidade de discutir a relação professor/aluno com vista à adoção de estratégias que visem a alteração positiva da situação» – (ACTD72 de 20/03/1982).

É um diálogo em que fica expressa a «necessidade de [...] menos palavras e mais ação» (ACTD111 de 24/11/1986).

«O Conselho de Turma considerou importante haver um critério uniforme de procedimentos junto dos alunos, complementado com um diálogo no início da aula seguinte de cada disciplina tendo como objetivo responsabilizar e alertar os mesmos para futuras ocorrências»; (ACTD 123 de 24/11/1987).

É neste contexto que se tecem «considerações sobre a crise de autoridade» (ACTD45 de 14/02/1978), que se evidencia nas relações em sala de aula e na escola, mas também no contexto social e político da ação educativa. São períodos de desafio e de confronto, de disputa de «trunfos» e de interesses, traduzindo-se em atitudes de indisciplina na sala de aula e na escola, tomando como suporte a relação pedagógica e ficando evidente «a falta de respeito pelo professor» (ACTD49 de 09/02/1978).

Em sentido contrário, situa-se o encaminhamento para os gabinetes de psicologia, encaminhamento que regista, aliás, uma permanente subida ao longo do período de tempo considerado neste estudo. O diálogo perde algumas das suas componentes pedagógicas e educativas, o mesmo é dizer, a sua dimensão mais relacional e pessoal, para assumir uma dimensão mais técnica. É neste contexto que os Conselhos de Turma de âmbito disciplinar passam, de forma progressiva, a decidir que «a aluna [...] deve passar a frequentar as sessões de orientação escolar» (ACTD15 de 16/01/1992) e, mesmo, a solicitar «autorização [aos pais/encarregados de educação]

para que a psicóloga escolar pudesse [...] fazer o acompanhamento do aluno» (ACTD24 de 08/01/1993).

Destaca-se uma dimensão *psicologizante* das penas, remetendo para a responsabilidade individual e para o interior do indivíduo a sua resolução. Corrige-se um dado comportamento, desviante e que traduz a quebra de regras e normas do convívio pedagógico, tornando-se essencial, para haver um efeito de correção, ir ao interior da pessoa, efetuar, no fundo, uma «chamada de consciência aos alunos» (ACTD119 de 12/03/1987). Procura-se influenciar o seu comportamento e, assim, condicionar a sua ação e a relação que assume com os outros, em particular com aquele que representa a autoridade, o docente. O objetivo desta ação desdobra-se por duas vertentes. Por um lado, apelar ao sentido e ao sentimento individual de responsabilização, a assumirem as suas «responsabilidades perante os professores e a turma» (ACTD116 de 11/03/1987), a «assumir a responsabilidade dos seus atos» (ACTD8 de 31/01/1990). Remete-se para o interior do indivíduo a assunção das regras, para a sua interiorização no que diz respeito aos comportamentos e atitudes. Por outro lado, esta dimensão *psicologizante* das penas considera também a necessidade de se corrigirem situações do espectro «sócio afetivo» com repercussão nas «perturbações comportamentais» (ACTD114 de 19/01/1987). Isto porque estas situações se repercutem no «desenvolvimento cognitivo» (ACTD6 de 23/11/1989) do aluno, que se pode relacionar com a relação que a escola pretende assegurar com o futuro do aluno, na sua integração social e profissional.

Neste campo, surgem propostas que vão no sentido da realização de «sessões de orientação escolar» (ACTD15 de 16/01/1992). Apesar de a responsabilidade ser uma ação pessoal e individual, tal situação não chega enquanto pena. Torna-se necessário que a assunção da responsabilidade seja, simultaneamente, pessoal e coletiva, individual e social. Uma das formas em que consiste esta responsabilização passa pelo envolvimento e participação dos pais/encarregados de educação. Primeiro, no conhecimento da decisão, depois na informação dos processos e, finalmente, na sua participação nos processos enquanto recurso de gestão do coletivo escolar.

5.3.7. Participação dos pais / encarregados de educação

Mediante a participação de pais/encarregados de educação surgem as primeiras evidências de uma construção/interpretação local dos normativos que orientam os procedimentos disciplinares. Inicialmente, na portaria 679-A/76, a participação dos pais/encarregados de educação era limitada à sua audição, nomeadamente no que se refere à aplicação da 5.^a pena contemplada na referida portaria (exclusão da frequência do estabelecimento de ensino por tempo não inferior a um ano). Só na sua primeira revisão e mediante a criação do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, consignado no Decreto-Lei 270/98, de 1 de setembro, se passa a considerar a participação dos pais/encarregados de educação (Art.º 28.º). E tal sucede numa dupla forma. Participa um representante dos pais da turma do aluno alvo do procedimento disciplinar e um representante da Associação de Pais/Encarregados de Educação, caso esta exista.

Contudo, na escola considerada para o desenvolvimento do estudo, desde a segunda metade dos anos de 1980 que os pais/encarregados de educação participam nas reuniões de Conselho de Turma de âmbito disciplinar. Esta participação decorre de leituras locais de alguns dos normativos, que passam a considerar a participação dos pais/encarregados de educação em determinados órgãos da escola, a exemplo do Conselho Pedagógico³⁸. Esta participação é assegurada pelo representante da respetiva associação, que participa nos trabalhos, tendo direito a expressar a sua opinião e a votar.

A integração dos pais e encarregados de educação na escola faz-se, entre outras formas, através da sua chamada para tomarem conhecimento da pena. Quero com isto dizer que, inicialmente não participam no desenrolar do processo. Numa primeira fase apenas se apela à «comparência do encarregado de educação para tomar conhecimento da ocorrência» (ACTD51 de 08/03/1978) ou, por outras palavras, para comunicação da «decisão [...] aos encarregados de educação» (ACTD99 de 10/04/1985). De forma gradual, mas consistente, passa-se a «solicitar a presença do Encarregado de Educação e informá-lo de todo o processo» (ACTD129 de 02/11/1988). Este facto ultrapassa a mera

³⁸ Primeiro, o Despacho 8/SERE/89, de 3 de fevereiro; posteriormente, o Despacho 7-A/SERE/90, de 3 de março, vem considerar essa possibilidade e permitir leituras diferenciadas em cada escola, de acordo com os seus interesses, as lógicas e a ação locais.

informação ou comunicação de uma decisão. Com efeito, passa a haver conhecimento do processo. Mas não se trata ainda de participação, pelo menos ativa e interventiva.

Os pais/encarregados de educação são chamados, em fase posterior, com o propósito de serem «alertados para a necessidade de insistirem junto dos seus educandos para que mantivessem um comportamento mais disciplinado» (ACTD1 de 12/05/1989). É um envolvimento, uma participação indireta na construção de uma conformidade, no cumprimento das regras. É a assunção da ligação, mais expressa, de «estar na escola, mas [...] também com o seu modo de estar na família e em sociedade» (ACTD120 de 18/03/1987). A escola deixa de assumir o seu carácter exclusivo no contexto dos processos de socialização. Precisa também da família para que possa assegurar os seus objetivos de sempre. Assume-se, de algum modo, o carácter meramente instrutivo da escola, pois «não se pode tolerar a falta de educação» (ACTD126 de 20/04/1988).

Contudo, a participação dos pais/encarregados de educação no contexto das reuniões de Conselho de Turma de âmbito disciplinar traz consigo algumas alterações. Efetivamente faz-se sentir alguma tensão e tornam-se visíveis os interesses diferenciados dos atores em presença. E se, numa fase inicial, era previsível um consenso, ainda que com pontuais divergências ao nível das «opiniões, modos de ver e personalidades diferentes» (ACTD1 de 12/05/1989), posteriormente, quando se regista o alargamento da intervenção dos pais/encarregados de educação, essa situação torna-se mais evidente. Num primeiro momento, sendo novidade tal presença, procuram justificar a sua ação considerando o «papel importante a desempenhar na vida escolar dos seus educandos» (ACTD6 de 23/11/1989); circunstância que decorre da «necessária interação escola - família de modo a poder ajudar os alunos» (ACTD15 de 16/01/1992). Há medida que o tempo decorre, acentuam-se tensões e definem-se posições. Disso dão conta diferentes ACTD, em virtude de serem «apresentadas duas propostas» (ACTD76 105, 139). Para além da apresentação de diferentes propostas, nem sempre era consensual a medida definida como pena, implicando a sua votação (ACTD106, entre outras). Registaram-se situações em que os pais/encarregados de educação assumiram o lado dos docentes, na afirmação que «deve ser exigido algo ao Encarregado de Educação, pois ele é responsável pelo aluno» (ACTD3 de 02/05/1989). E existem outras atas em que o confronto de posições é mais evidente, traduzido no facto de os

intervenientes em jogo apresentarem diferentes propostas. Por exemplo, uma proposta por parte dos docentes, outra por parte do representante dos pais/encarregados de educação (ACTD116 de 11/03/1987; ACTD120 de 18/03/1987); de igual forma, no que concerne à apresentação de propostas no sentido da «alteração da pena» (ACTD118 de 19/02/1987). É reflexo, por um lado, da diferença de opiniões, dos modos de encarar o processo disciplinar e o conjunto de relações existentes no seio da escola. É também evidência, por outro lado, do conhecimento mobilizado na e para a análise das situações. Tal facto faz pressupor que, para além de toda a preocupação pedagógica e instrutiva da pena, as conceções alargam-se para o campo do social, mediante valores e ideias que aí se confrontam.

Síntese

Procurando articular, sinteticamente, a análise efetuada ao diferente conjunto de atas, destacam-se diferentes ideias. Uma primeira diz respeito à manutenção da caracterização do que é a *indisciplina* ou dos comportamentos que lhe estão associados. Esta descrição e caracterização, apesar de permanecerem com aparente estabilidade, também se regista uma alteração na sua configuração e descrição. Nos anos de 1970 e de 1980, as referências a um e a outro conceito remetem para situações inerentes ao aluno. Em causa estão as suas atitudes, entre a indiferença e o alheamento, o seu comportamento perante o trabalho em sala de aula e também perante as solicitações escolares (ACT7, 23, 82, 88, 99). Em contrapartida, nos primeiros anos do século XXI, as referências pressupõem as relações entre aluno e docente, por intermédio dos quais se entendem as diferentes formas de poder e autoridade (ACT34; 47; 59 ou 136). Neste último período, o aluno não acata as recomendações do docente, desresponsabiliza-se perante as suas atitudes e o seu comportamento. Regista-se, assim, um desvio do foco da tipificação das situações que passam dos comportamentos, particularmente individuais, para as relações de poder e autoridade em sala de aula.

No decorrer dos anos de 1990 as situações de indisciplina e os comportamentos que lhe estão associados, passam a ser descritos considerando situações individuais, «problemas do foro interior» (ACT36), «atitudes reveladas pela aluna» (ACT75). Esta situação conduz a uma progressiva psicologização do trabalho escolar, onde se destaca o trabalho e a ação da Psicóloga Escolar³⁹. Destaca-se o trabalho exercido sobre o aluno, na sua individualidade e personalidade (ACT21, 90, 95). É uma ação que visa não só determinar causas intrínsecas a um comportamento, como assegurar a sua regulação por intermédio da ação psicológica. Regulação entre o comportamento ou a atitude do aluno e a ação pedagógica do docente em sala de aula, na implementação do processo de ensino e aprendizagem. Regulação também na formação do próprio indivíduo, entre o que se é «com as suas expectativas futuras» (ACT104 – 1990/91).

As ideias e as considerações mas, acima de tudo, o conhecimento mobilizado sobre a alteração dos comportamentos, evidenciam a transformação das dinâmicas de sala de aula e do relacionamento pedagógico. Permite também destacar as reconfigurações do conjunto social e coletivo, dos modos e dos modelos de relacionamento entre governo e governados. Isto por que o que as situações de indisciplina na escola procuram contestar são os modelos e os valores veiculados em sala de aula onde impera a hierarquia das relações, a passividade de uns, a preponderância de outros (ACTD42, 57, 60 entre muitas outras).

Por intermédio da análise deste conjunto de atas, de Conselho de Turma, ordinário e de âmbito disciplinar, torna-se visível a reconfiguração da ação pública, bem como a afirmação das medidas de política que lhe estão inerentes. Disso dão contas as inúmeras «estratégias de remediação» adotadas.

³⁹ Numa economia de referências, surgem indicações referentes ao papel e à ação da psicóloga escolar com maior incidência nos anos de 1990; 7, de um total de 13 referências onde surge a psicóloga ou os serviços de psicologia, são desta década, sendo 4 da primeira década do século XXI.

6. Dimensão normativa local: as atas de conselho pedagógico

O presente capítulo é dedicado aos processos de regulação locais e assenta na análise das atas de Conselho Pedagógico. A partir da caracterização desde conjunto empírico, define-se como objetivo analisar os modos como foram apropriadas e recriadas as regras gerais e nacionais num contexto concreto de ação. Que interferências se fazem sentir, que estratégias são adotadas, que riscos se assumem nos processos de regulação. Destaque para a coincidência ou o paralelismo de diferentes focos dos processos de regulação, entre comportamentos e saúde, a escola e o meio, o aluno e o cidadão. Neste contexto, um outro objetivo é desenhado e que consiste em identificar os instrumentos de regulação adotados, as suas características, proveniências e objetivos.

6.1. As atas de conselho pedagógico: caracterização

Enquanto instância de regulação do trabalho docente, o Conselho Pedagógico tem, desde as suas origens democráticas, espaço para ir além do que se acha determinado na legislação. Os seus elementos podem, para além da adaptação dessas regras ao contexto onde decorre a ação, «interpretar as instruções e normas dimanadas dos serviços centrais» (dos objetivos da Portaria 679/77, ponto 3.1.3). Nessa interpretação podem definir as suas próprias regras de orientação, decorrendo das preocupações que se expressam num contexto, assim como dos problemas que se equacionam ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e das relações que lhe estão subjacentes. Na interpretação ou mesmo na (re)criação da norma, gerem-se interesses, destacam-se problemas e objetivos, estabelecem-se prioridades. Para esse efeito, é mobilizado um conhecimento sobre os temas em discussão, valorizam-se os saberes locais, fruto dos contextos e das preocupações a partir do qual são definidas as regras e as normas que devem orientar as relações escolares. São reveladoras das

distintas perspetivas sobre o trabalho escolar e sobre o papel que compete a cada ator nesse contexto, bem como à escola.

A riqueza das atas, no que se refere ao objeto e aos objetivos do presente estudo, varia muito ao longo do período considerado. São perceptíveis as preocupações que surgem nos diferentes momentos, e que vão desde a formação em exercício, predominante em inúmeras atas ao longo de toda a década de 1980, às questões associadas à reformulação de legislação (particularmente evidentes na avaliação ou nas alterações curriculares), neste último caso presentes ao longo de todo o período em análise. Passando, ainda, pelas questões que aqui interessam e que dizem respeito à formação do aluno e do cidadão, à ligação entre a escola e o meio, ao governo do social por intermédio da ação educativa.

O Conselho Pedagógico é uma estrutura de regulação do trabalho dos professores, definindo, de acordo com essa perspetiva, as regras e os modos coletivos de articulação e operacionalização do trabalho docente. Ao longo do arco cronológico considerado, ou seja, entre 1977 e 2007, verifica-se que a composição, a organização e alguns dos seus objetivos foram revistos, reformulados e redefinidos por diversas vezes⁴⁰.

Inicialmente contava com a participação de elementos eleitos pelos diferentes grupos disciplinares, de acordo com o que se achava estabelecido no Decreto-Lei 769-A/76. Sujeito a revisão e reformulação, o Conselho Pedagógico vê alterada a sua composição em virtude da entrada em vigor do Decreto-Lei 115-A/98, que junta os diferentes grupos disciplinares por áreas afins, designadamente em quatro áreas departamentais (Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Ciências Exatas e Expressões).

À luz do primeiro diploma (D.L. 769-A/1976), o Conselho Pedagógico podia organizar-se por secções. A escola onde decorreu o estudo tornou prioritárias, ao longo da década de 1980, essencialmente duas secções. Uma designada de pedagógico-didática e uma outra cultural (ACP48, de 22/01/1982). «A primeira estava ainda subdividida em duas, tratando uma dos assuntos diretamente ligados à formação em

⁴⁰ Há três peças normativas que estruturam o funcionamento do Conselho Pedagógico, são elas os Decretos-Lei: 769-A/76, de 23/10; 115-A/98, de 04/05 e 75/2008, de 14/04. Particularmente entre o primeiro e segundo situam-se outros que redefinem a sua composição ou as suas funções, casos dos seguintes Decretos-Lei: 376/80, 12/09; 211-B/86, de 31/07. Importa ainda ter em conta o Despacho 08/SERE/89, de 08/02.

exercício e a outra de problemas pedagógico-didáticos em geral» (ACP53 de 19/10/1982). No âmbito da secção cultural, surgiram diferentes iniciativas que, ao longo deste texto, irão ser consideradas e analisadas (ACP54 de 30/11/1982). À medida que as solicitações cresciam e se diversificavam os assuntos, surgiram propostas de reorganização do Conselho Pedagógico, tendo por finalidade:

«(...) operacionalizar os trabalhos de modo a que seja mais fácil apreciar e decidir os vários assuntos a tratar. Segundo esta proposta o CP funcionaria em reuniões plenárias e reuniões de secção. Nas primeiras coordenar-se-iam as atividades das diferentes secções, apreciar-se-iam e debater-se-iam propostas e tomadas de decisão. As secções seriam 5: secção de formação contínua, secção pedagógico-disciplinar, sessão de direção de turma, secção para as atividades socioculturais e secção para as atividades sociodesportivas (...)» (ACP91 de 09/12/1987).

Esta proposta de reorganização, aprovada pela maioria dos elementos de então, expressa a diversificação dos temas e uma maior preocupação por determinados assuntos. São exemplo as secções criadas tendo em vista as questões disciplinares e as de âmbito social. Dois anos mais tarde, fruto do Despacho 8/SERE/1989 (que determina a reorganização e funcionamento do Conselho Pedagógico), surge a «obrigatoriedade da existência de uma secção de formação de docentes» (ACP106 de 28/09/1989), passando as reuniões a ser «ordinariamente duas vezes por período letivo e sempre que haja matéria que o justifique» (ACP112 de 24/09/1990).

Por força do Decreto-Lei 115-A/1998, altera-se a composição do Conselho Pedagógico, passando a incluir outros setores antes não existentes ou não participantes. São exemplo a participação que passam a ter os Serviços de Psicologia e Orientação e o coordenador de projetos, permitindo, ainda, a integração de elementos ligados às atividades extra ou de complemento curricular. O citado decreto deixa espaço de manobra a cada escola para definir a composição do Conselho Pedagógico:

«A composição do conselho pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respetivo regulamento interno, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros» (Art.º 25.º do Decreto-Lei 115-A/1998).

Em função dessa responsabilidade atribuída ao Conselho Pedagógico, a escola onde decorreu o estudo organizou esse órgão, logo a seguir à implementação da nova

legislação, em três secções. São reveladoras, no fundo, das preocupações inerentes ao trabalho coletivo, às situações expressas no seu quotidiano. São secções que têm como propósito a «elaboração do plano de atividades, (...) a avaliação do relatório crítico de atividade docente e [a elaboração do] Projeto Educativo» (ACP145 de 07/10/1999). Mais tarde, precisamente na primeira década do século XXI, as secções passam a ser duas, «uma para elaboração do plano de atividades [...] e outra para análise dos relatórios para efeitos de mudança de escalão» (ACP151 de 10/09/2002). Mantêm-se as preocupações e os destaques que o trabalho de regulação dos docentes considera como uma das partes essenciais da sua ação.

A individualização, senão mesmo a especialização das secções, dá conta da importância que cada tema assume perante a organização escolar do trabalho educativo. Estas duas secções ir-se-ão manter como protagonistas essenciais ao longo dos primeiros anos do século XXI. Contudo, à medida que o tempo decorre, denota-se uma clara preocupação em articular as diferentes secções, ao qual não é indiferente a preocupação que uma e outra expressam. Considera-se nomeadamente:

«a necessidade de se encarar o plano anual de atividades como o instrumento operacionalizador do projeto educativo. Neste sentido, os diversos promotores das atividades devem encará-las como um meio para se alcançarem os grandes objetivos e finalidades do projeto educativo. Devem assim, definir estratégias e medidas que ajudem à consecução do projeto educativo» (ACP161 de 16/10/2003).

Registe-se, nesta referência, a preocupação de organizar as ações entre o plano de atividades e o Projeto Educativo, onde o primeiro é considerado como um «instrumento operacionalizador» sendo uma das menções essenciais às estratégias utilizadas. Enquanto «instrumento» considera-se que é «um meio para se alcançarem os grandes objetivos e finalidades» que a escola persegue e que se encontram plasmados no seu Projeto Educativo.

No âmbito das alterações legislativas, importa igualmente destacar, pela sua relevância, a figura do presidente do órgão em causa. Inicialmente e por inerência de funções, era presidente do Conselho Pedagógico o respetivo presidente do Conselho Diretivo (C.D.), acumulando assim funções. Com a entrada em vigor do D.L. 115-A/1998, o presidente passa a ser eleito entre os seus pares, sendo obrigatoriamente um docente.

Inerente a esta caracterização é adequado discriminar, ainda que sumariamente, as atribuições e objetivos do Conselho Pedagógico, pois têm implicações na configuração dos instrumentos de regulação. Assim, na legislação de 1977, era atribuição do Conselho Pedagógico «a orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre os elementos docentes e discentes, de modo a garantir adequado nível de aprendizagem e conveniente formação dos alunos». Está presente a preocupação com a «formação dos alunos», deixando-se o espaço necessário e suficiente para que sejam criadas interpretações quanto às «instruções e normas dimanadas» do legislador. Esta interpretação não fica restringida a uma dimensão escolar ou sequer curricular. Sendo de formação que se trata, poder-se-á incluir nela a pessoa e identidade do aluno por intermédio da ação educativa, prevalecendo, nessa medida, uma «orientação pedagógica» que tem como base «a cooperação entre elementos docentes e discentes».

Os objetivos definidos ao Conselho Pedagógico, no D.L. 769-A/1976, apontavam a sua preocupação para a (re)organização da escola, procurando lançar «as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades» (do preâmbulo do Decreto-Lei 769-A/76). Ainda que com enquadramento nos tempos então vividos, poder-se-á destacar a referência do preâmbulo relativa à preocupação de acautelar «os interesses coletivos»; assume-se aqui o papel da escola na gestão e no governo de todos nós, na definição das regras que devem orientar as relações do coletivo que não se circunscreve à escola.

A entrada em vigor de nova legislação (o Decreto-Lei 115-A/98) pressupõe a alteração dos objetivos e a consideração de novos espaços de ação, contemplando, nomeadamente, a ligação escola-meio. Apesar de assumida, esta ligação permanece ainda algo subentendida e na dependência de outras circunstâncias. É o caso das competências (art.º 26.º do mesmo diploma) que apontam como objetivos:

«Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos; Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural».

Está presente o «acompanhamento [...] do aluno», particularmente na componente «escolar e vocacional», na sua formação futura enquanto cidadão e

enquanto profissional, destacando-se assim uma dimensão «formativa e cultural», deixada ao critério de cada escola. Interpretação mais abrangente, porém, é deixada às escolas no sentido de serem estas, por intermédio dos seus profissionais e dos seus órgãos de gestão, a definir como articular ou promover as relações entre a escola e meio.

Para além do definido na legislação e das disposições internas à escola, há a assinalar uma outra referência. Refere-se aos silêncios e às omissões que muitas atas são portadoras, obrigando ao cruzamento da informação, à retirada de ilações com cautela e parcimónia. Não raro, surge a referência que «se seguiu ampla discussão» (ACP51 de 24/04/1982), ou que, no mesmo contexto, se generalizou «interessada discussão» (*idem*), referindo-se ainda que após alguma discussão foi «decidida a criação de uma comissão» (ACP163 de 11/12/2003), tudo isto, todavia, sem se dar conta do seu teor, das ideias cruzadas, dos argumentos utilizados. Noutras, surge a referência que «depois de ouvido o parecer dos elementos participantes nesta reunião [...] foi o mesmo aprovado por unanimidade» (ACP60 de 17/05/1983), sem se perceber, uma vez mais, que opiniões terão sido veiculadas. Há também referências a um ou a outro projeto e, mesmo, ao próprio Plano Anual de Atividades, quando se afirma que «foi aprovado» (ACP108 17/11/1989), sem, no entanto, se tecerem quaisquer considerações ou se perspetivarem as ideias trocadas.

Por outro lado, algumas atas, deixam espaço para interpretações e para uma recriação do texto local, como sucede com uma ata datada de 2002, na qual se refere que «foi feita uma análise cuidada a todas as propostas que constam do plano e embora na sua maioria tenham sido aprovadas, algumas houve que ficaram suspensas dadas as suas condicionantes» (ACP152 de 30/10/2002). Neste caso, não são feitas referências ao porquê de terem de ser repensadas em sede de departamento. Tal como acontece numa outra ata, do ano seguinte, na qual se menciona a «análise das propostas do plano anual de atividades, do qual se salientou a apresentação de proposta pelos alunos» (ACP162 de 27/11/2003), sem, todavia, serem indicados os objetivos e o âmbito da citada proposta.

No contexto desta caracterização, entre atribuições e objetivos, silêncios e omissões, há que analisar o papel da norma enquanto elemento de regulação da ação

coletiva. Seja a norma nacional, instituída pela tutela educativa, seja aquela que decorre das opções locais. É ela, a norma, que se evidencia na ação do coletivo do Conselho Pedagógico enquanto elemento promotor do que deve e como deve ser, nomeadamente as vivências do quotidiano.

6.2. A regulação pela norma

A norma exerce implicações nos processos de regulação porque se visa criar o espaço, as margens por entre as quais se condicionam e definem as possibilidades de intervenção dos atores locais. A norma é, por sua vez, influenciada por diferentes elementos. Desde o conhecimento que se mobiliza, aos saberes que se expressam ou pela ação local, resultado dos problemas que aí se enfrentam, daquilo que a própria ação desencadeia num contexto concreto. O que se perspetiva é a ação local, definida pelos atores, consequência das regras, das normas e dos critérios de uniformização ou harmonização de procedimentos, sejam eles impostos exteriormente, pela norma legislativa e legal, ou perspetivados e definidos em sede de Conselho Pedagógico. O que se estabelece, entre a norma nacional e a sua interpretação ou criação local, em sede de Conselho Pedagógico, são as margens da ação, os limites por entre os quais se desenvolvem as relações, se perspetivam os espaços de atuação, impostos ou decididos, dos elementos em presença.

A preocupação pela norma está presente ao longo de todo o período em estudo. É ela que define as «regras do jogo» e permite a criação de espaços próprios de ação, mais contextualizados e mais individualizados. A regra nacional é veiculada pela legislação que sucessivamente se produz e que exerce implicações no quotidiano escolar, seja na organização, seja na gestão do coletivo. É o conhecimento, ou o desconhecimento, da legislação que orienta toda a ação do Conselho Pedagógico, levando a uma «certa desarticulação nas atuações» (ACP71 de 28/11/1985), tornando assim necessário «observar o cumprimento dos critérios estabelecidos» (ACP106 de 28/09/1989) e conduzindo, à medida que a legislação prolifera, à «elaboração de um

dossiê de legislação vigente, para consulta na sala de professores, assim como a afixação mensal no placard da mesma de uma síntese legislativa» (ACP145 de 07/10/1999). Apesar destas referências a norma nacional não deixa de ser sujeita a considerações onde se destaca a sua «complexidade e falta de clareza da legislação em vigor» (ACP168 de 13/07/2004). A falta de clareza decorrerá da articulação entre o que a norma nacional promove e o seu confronto e contextualização perante um espaço concreto de ação.

A preocupação com a norma era essencial e assentava na promoção do conhecimento das «normas funcionais e de bom senso» (ACP112 de 24/09/1990). Querer-se-á com isto afirmar que se deve levar em consideração o quotidiano e os saberes que localmente se expressam fruto das preocupações. É esta mesma norma que tem, amiúde, «o mérito de levar os professores a interrogar-se sobre as questões» (ACP75 de 10/06/1986) educativas, o seu quotidiano, os diferentes assuntos que, por agenda política ou mediática, eram colocados em destaque. A norma, neste caso legislativa e nacional, define uma das balizas de regulação, aquela em que as regras do jogo são estabelecidas, mas cuja apropriação local, permite a sua reformulação e adequação aos problemas e às circunstâncias, isto mediante os regulamentos e as regras localmente definidas. Estas são, *grosso modo*, o outro lado da baliza dos processos de regulação.

A regra local, mediante a transposição das orientações nacionais ou a sua criação local, tem como um dos seus objetivos «haver um critério mais uniforme possível» (ACP78 de 27/05/1986) na ação do coletivo escolar. Apesar desta preocupação não se obsta a que existam, ainda assim, «interpretações diversas» (ACP01 de 07/11/1989). Tal situação está também na base da preocupação de elaboração do regulamento interno. No total de unidades de registo criadas no âmbito do processo de análise das atas de Conselho Pedagógico, surge a referência ao regulamento interno 56 vezes, a que corresponde um valor de 32% do total, situação que não deixa de ser elucidativa da preocupação expressa (situação que mais à frente se elucidará melhor). Contudo, apesar da sua existência não implica o seu cumprimento. Disso é dado conta quando um docente apela à «necessidade de haver um Regulamento Interno da Escola que fosse realmente cumprido» (ACP82 de 10/12/1986) ou que «enumerasse situações estranhas» (ACP97 de 01/06/1988) sem se perceber quais ou porquê da sua estranheza. Mas é

revelador da tentativa de uma discriminação exaustiva das regras. Apesar de se reconhecer a «importância de tal documento» (ACP102 de 23/02/1989) muitas das vezes não é nem de criação nem de recriação que trata, mas tão só de replicação. É o que se destaca quando o presidente do Conselho Pedagógico apresenta uma proposta de regulamento interno «elaborada a partir da análise de 5 ou 6 regulamentos de outras escolas» (*idem*). Apesar desta replicação fica também evidente, numa outra referência, a preocupação jurídica que se encontra inerente ao regulamento interno, pois a constituição da equipa de redação é constituída «por uma pessoa com **formação jurídica**, um professor de português e outros professores» (ACP105 de 30/06/1989) (destaque do autor). A sua elaboração, pelo que se evidencia, ficava ainda restringida à escola, aos seus elementos docentes. Destaca-se um conhecimento de especialistas, do âmbito jurídico e no contexto da língua como elementos de definição da norma local.

A norma local é difundida pela definição do conjunto de critérios que devem «transmitir as regras de convivência» (ACP75 de 10/06/1986) de forma a «observar o cumprimento dos critérios estabelecidos» (ACP106 de 28/09/1989) e assenta na «definição de critérios» (ACP39 de 13/07/2001) de organização da escola e do conjunto de relações que aí se confrontam. O objetivo da norma local atinge todos, pois é mandada «distribuir pelos alunos» (ACP106 de 28/09/1989), pelos «diretores de turma (...), para que todos fiquem a conhecer as normas funcionais» (ACP112 de 24/09/1990) da escola ou, e mais tarde, solicita-se a «colocação, na sala de professores, de um placard com as informações emanadas dos diferentes órgãos (...)» (ACP154 de 06/02/2003) da escola. Os seus objetivos dão conta, num primeiro momento, de «obviar à ‘anarquia’ que reina neste setor» (ACP45 de 22/10/1981), mais tarde em «informar a população escolar das prioridades consideradas» (ACP39, de 13/07/2001).

Por intermédio da norma, do conjunto de regras e critérios, nacionais ou locais, impostos ou decididos, definem-se as balizas do processo de regulação, os espaços de ação consignados aos atores. A sua definição e a sua implementação são definidas em sede de Conselho Pedagógico. Envolvem outras estruturas intermédias da escola, considerando:

«a necessidade do delegado de grupo intervir ativamente no grupo, preparando e esclarecendo os professores por forma a prevenir possíveis incorreções e situações

embaraçosas originadas muitas vezes pela inexperiência profissional e falta de informação dos mesmos» (ACP89 de 07/10/1987).

Mas não são apenas os delegados de grupo. Neste processo de definição das regras no contexto dos processos de regulação, papel essencial compete também ao Diretor de Turma. Expressa-se então «a necessidade de se refletir, em novo Conselho Pedagógico, sobre as balizas em que os diretores de turma deverão atuar» (ACP100 de 29/11/1988). Entenda-se pelas «balizas» não apenas as regras e as normas que orientam a sua ação, mas também o conhecimento mobilizado na e para a sua ação enquanto elemento de regulação do trabalho, em particular dos alunos e da relação com as famílias.

A norma, como uma das balizas dos processos de regulação, é reformulada mediante o aproveitamento de formandos «ligados à formação em exercício» (ACP53 de 19/10/1982), posteriormente, de estagiários oriundos dos cursos integrados de ensino. Tal situação conduz, ainda que pontualmente, a alguma «confusão entre plano de formação e plano de atividades da escola» (ACP114 de 16/10/1990).

A formação assume, assim, aspeto determinante na configuração da norma, na adequação ente uma dimensão cognitiva e uma dimensão social, refletida, desde muito cedo, tanto por necessidade local (ACP100 de 29/11/1988) como por determinação da norma geral em que, na reorganização do Conselho Pedagógico, se refere a «obrigatoriedade da existência de uma secção de formação de docentes» (ACP106 de 28/09/1989). Mais tarde na integração do «plano de formação do pessoal docente e não docente» (ACP23 de 30/03/2002; 24 de 11/05/2000; 37 de 10/05/2001). Contudo, os espaços locais de ação ficam expressos desde cedo quanto ao papel da formação, pois «a legislação obriga a existência de um plano de formação, podendo os professores, cumpri-lo ou não» (ACP107 de 07/11/1989). Estão abertos os espaços de interpretação e de conformidade (mas também da sua fuga) relativamente àquilo que é ditado pela orientação normativa, seja ela nacional ou local.

6.3. Capacidades e interferências nos processos de regulação

Os processos de regulação local são marcados, para além da norma, por algumas condicionantes que sobre eles interferem, direta ou indiretamente, e que têm implicações na adoção dos instrumentos de regulação. Uma das circunstâncias que mais se evidencia ao longo dos anos de 1980 – em particular na segunda metade dessa década e que se repercute nos processos de regulação –, diz respeito ao crescimento a que a escola foi sujeita. Circunstância presente nas diferentes atas de Conselho Pedagógico ao longo de toda essa década, prolongando-se pelos primeiros anos da seguinte. É uma preocupação constante: «visto o número de alunos ser excedentário, haverá que adotar um critério de justiça para os que ficam na escola» (ACP44 de 13/07/1981), determinado que está o «insuficiente [...] número de salas» (ACP76 de 26/06/1986), implicando, ademais, a existência de «turmas de 35 alunos, que tiveram aulas durante a hora de almoço» (ACP77 de 14/07/1986). Trata-se, na verdade, de algo que levanta «enormes condicionalismos impostos pelas dificuldades de instalações face ao número de alunos da escola» (ACP80 de 30/10/1986). É um facto que, por si só, se institui como elemento de regulação, considerando que os espaços e o número de alunos por turma condicionam a ação.

O crescimento da população escolar remete para o campo da justiça, preocupação essencial na adequação entre a procura e a oferta educativa. Esta situação desencadeia apreensões que dão origem ao aparecimento de sentimentos de segurança, ou da sua falta, tendo em conta que a:

«Falta de condições de segurança advém do facto de o laboratório ser utilizado como sala de aula normal, com turmas de vários anos e opções, que não conscientes do risco que correm, podem originar facilmente fugas de gás nas condutas e torneiras» (ACP89 de 07/10/1987).

Estas dificuldades conduzem, entre outros aspetos, há seguinte referência: «nas várias reuniões com pais e alunos há grande preocupação com o insucesso escolar» (ACP62 de 06/01/1984). Em sede de Conselho Pedagógico, um delegado de grupo defende que a resposta a essa situação «pressupõe a urgência de um acompanhamento maior o que se torna quase impossível dado o número elevado de alunos» (ACP103 de

14/03/1989). Os próprios alunos, em sede de Conselho Pedagógico, dão conta desta preocupação, defendendo «uma maior aproximação professores/alunos, para estes se aperceberem das dificuldades dos alunos» (ACP102 de 23/02/1989), uma vez que o número de alunos por turma inviabiliza essa aproximação e esse conhecimento. Regista-se, assim, a necessidade de um conhecimento mais individualizado do aluno, das suas características e preocupações e não apenas o veicular de conhecimentos inerentes à ação de ensino-aprendizagem. Para além do número de alunos por turma é a própria distribuição de elementos retidos, como fica expresso na chamada de «atenção para uma melhor distribuição dos alunos repetentes» (ACP44 de 13/07/1981).

Regista-se, no mesmo período, anos de 1980, a preocupação pelo «mau funcionamento da Escola motivado pelo excesso de alunos» (ACP72 de 30/01/1986). São estas dificuldades e os problemas daí decorrentes, entre outros fatores, que levam os docentes a apresentarem propostas sobre «a elaboração de um estudo conclusivo sobre a real capacidade desta escola no tocante à dimensão da população escolar» (ACP87 de 09/06/1987). Trata-se de uma circunstância que evidencia a influência, senão mesmo a determinação, que este fator tem nos processos de regulação. Influência no seu condicionamento, na capacidade do local estabelecer limites, mas também enquanto elemento que por si só funciona como elemento de regulação.

A necessidade e a proposta de estudos sobre a «capacidade da escola», no tocante à capacidade de acolhimento de alunos, tornam claras duas situações distintas. Por um lado, regista-se a preocupação de mediar o contexto entre as orientações ou obrigações impostas pela tutela educativa e a ação local. Nesta mediação, ficam patentes alguns elementos de tensão, pois os docentes consideram que «os elementos dos Equipamentos Educativos são técnicos, indivíduos sem qualquer formação pedagógica, não possuindo por isso a mínima ideia do que é e do que deve ser uma Escola» (ACP89 de 07/10/1987). Esta referência é reforçada anos mais tarde em que, perante a eventual intervenção na escola, se afirma «ser importante termos, em vez de salas, menos alunos afirmando que é o número de alunos que está em causa pois se recebermos todos os que pretendem frequentar a Escola, não teremos condições» (ACP117 de 20/03/1991).

As condições de acolhimento, os espaços existentes são fatores que evidenciam os elementos de tensão existentes entre o «poder central» e a ação local, as orientações

nacionais e as capacidades contingenciais; mas também entre uma dimensão técnica e a «formação pedagógica», entre o que pode e o que «deve ser uma Escola». Para todos os efeitos, é entre os processos de regulação, nacionais ou locais, que se expressam elementos de tensão quando não mesmo de conflito relativamente a interesses, às ideias promovidas e defendidas, aos modelos de ação preconizados por uns e por outros.

Paralelamente ao crescimento da escola, seja enquanto causa ou consequência, surgem situações em torno dos comportamentos e das relações entre alunos e professores. No mesmo período, isto é, na segunda metade da década de 1980, começam a manifestar-se em sede de Conselho Pedagógico sentimentos que dão conta do «comportamento dos alunos (...), principalmente no que diz respeito a estragos de materiais e ao estado de limpeza e arrumação em que ficam as salas após as aulas» (ACP90 de 03/11/1987). Começam-se a registar os «comportamentos menos corretos por parte de alunos e alunas no espaço exterior às aulas» (ACP99 de 19/10/1988). Tecem-se comentários sobre a «perda de autoridade, nalgumas questões, por parte dos professores perante os alunos» (ACP90 de 03/11/1987). Estes comentários dão origem, em sede de Conselho Pedagógico, à necessidade de chamar «a atenção para o papel do professor como educador, apelando ao bom senso dos professores, a fim de evitar abusos de poder que em nada dignificam a atividade docente» (ACP89 de 07/10/1987). Esta situação, em concreto, pode remeter para os abusos de poder que se farão sentir nas relações educativas, sejam elas as que ocorrem em sala de aula ou, mesmo, nos outros espaços da escola, onde as diferentes posições e estatutos são utilizados para efeitos de afirmação e protagonismo. Serão também evidência, por outro lado, do *bom senso* enquanto elemento essencial, senão mesmo determinante, na configuração das relações escolares.

Inerente ao crescimento da população escolar, um dos elementos que interfere nos processos de regulação relaciona-se com o insucesso. Por um lado, decorrente da necessidade de adequação das práticas às novas solicitações. Daí a referência de se utilizarem «fotocópias extraídas do livro "planificação e metodologia - sucesso escolar em debate" [...] as quais poderiam servir como auxiliar» (ACP52 de 28/06/1982) ao trabalho dos professores. Ou a realização de ações de formação subordinadas a temas como «psicologia da aprendizagem e psicologia do desenvolvimento» (ACP58 de 08/03/1983). Mais tarde, já neste século XXI, referência para a necessidade de «refletir

de forma sistemática sobre os resultados do aproveitamento escolar para definição de metodologias, estratégias que permitam ultrapassar problemas de insucesso» (ACP163 de 11/12/2003). Contudo, não é tema pacífico, pois a divulgação dos resultados escolares merece, a meio da primeira década deste século, alguma discordância entre professores. Há quem defenda que «devem ser exclusivamente do conhecimento dos professores» (ACP164 de 22/01/2004), como há quem argumente que «a escola deve ser transparente, pais e alunos devem ter acesso aos resultados e até deviam colaborar» (*idem*). São diferentes perspetivas não apenas sobre os resultados escolares, como das estratégias que se possam definir e os recursos a envolver.

6.4. Riscos e receios

Para além dos elementos anteriormente referenciados como condicionantes da definição das regras e da norma local, inerente aos processos de regulação, há um outro conjunto que importa individualizar. Refere-se aos riscos e receios que, desde cedo, são expressos em sede de Conselho Pedagógico. Em causa, questões tão diversas como o álcool (ACP57 de 24/02/1983), a prevenção rodoviária (ACP58 de 08/03/1983), as drogas (ACP63 de 21/03/1984), o tabagismo (ACP66 de 10/10/1984; 67 de 20/11/1984), os jovens e a adolescência (ACP75 de 19/06/1986), as questões de segurança em sala de aula (ACP90 de 03/11/1987) ou, mais genericamente, questões em torno da «segurança na escola» (ACP129, de 15/09/1997). Resumindo, «alimentação, educação sexual, doenças sexualmente transmissíveis, toxicodependências, tabaco, álcool» (ACP100 de 29/11/1988) são questões que cedo dão origem a preocupações e ao estabelecimento de ações na escola.

Acima de tudo, os riscos e os receios expressam-se por intermédio do papel da juventude e da adolescência. São preocupações que atravessam todo o período do estudo e que mostram como a adolescência e a juventude se instituem como elementos de atenção e preocupação da ação dos elementos do Conselho Pedagógico. Por seu intermédio, como referenciado, mobiliza-se um conhecimento inerente às áreas da

pedagogia mas também da psicologia. Tem como objetivo definir as regras de atuação do docente, mas, simultaneamente, configurar a ação dos jovens, mediante aquilo que deve e pode ser a sua vivência.

No contexto dos receios e da ação reguladora do Conselho Pedagógico, as questões em torno dos comportamentos de risco da juventude são determinantes. Fruto da população que a escola serve, das faixas etárias que a compõem, bem como dos receios que se expressam em função dos tempos e daquilo que os docentes consideram como ameaça, as questões sobre os comportamentos de risco estão presentes desde os anos de 1980 até ao final do estudo. Presentes ao longo das três décadas do estudo, mas de maneira bem diferente. Nuns casos, final dos anos de 1980, por proposta exterior à escola:

«A responsável da Educação pelo Projeto Vida [...] em nome da comissão coordenadora da saúde escolar, se apresentou com o objetivo de sensibilizar os membros do CP e por eles todos os professores, para o problema da toxicod dependência, alertando para as medidas que vêm sendo tomadas ao nível internacional; assim, enfatizou-se a urgência da diminuição do consumo através da "prevenção primária" considerando o papel significativo que os professores podem desempenhar implementando estratégias de diálogo, como modos de prevenção, quiçá reabilitação» (ACP96 de 17/05/1988).

Note-se que um dos argumentos utilizados assenta no conjunto de «medidas que vêm sendo tomadas ao nível internacional» (ACP96 de 17/05/1988) e que se replicam no contexto nacional e local. Aquelas servem de exemplo, justificação para a sua replicação no contexto nacional e da escola. É um exemplo de como deve ser e porque deve ser.

No âmbito da «saúde escolar», solicita-se a inscrição no plano de formação dos docentes da escola de «sessões sobre SIDA» (ACP100 de 29/11/1988), ou, mesmo, através de ação médica, de modo direto, tendo em conta a apresentação de um relatório do responsável pela saúde escolar. Relatório no qual deu conta da sua atividade, consistindo a mesma, entre outras intervenções, em «32 entrevistas e sete exames médicos a alunos da secção de desporto, várias sessões de esclarecimento aos alunos do 10.º e 11.º ano, sobre doenças sexualmente transmissíveis, uma sessão sobre toxicod dependência» (ACP104 de 16/06/1989). Para além de um e ou de outro também se aponta a necessidade da realização de «sessões de esclarecimento» (ACP104 de

16/06/1989) sobre as temáticas em causa. Mediante as «sessões de esclarecimento» procura-se inculcar no jovem a configuração dos seus comportamentos, mediante aquilo que deve ser a sua ação. Trata-se da interiorização das regras de convivência, da norma assumida pela ação individual.

Para além do esclarecimento e dos riscos que decorrem da vivência escolar, destacam-se os receios do exterior. Neste contexto, envolvem-se entidades locais pois o presidente do Conselho Pedagógico, na qualidade de presidente do Conselho Diretivo, deu conta «de duas missivas enviadas, ambas ao Governo Civil. Numa faz referência à (...) abertura de uma casa de jogos eletrónicos frente à escola, e uma outra em relação a quatro casos de embriagues em estabelecimento próximo da escola» (ACP3 de 09/12/1993). São riscos e receios que não se circunscrevem à escola mas que nela se expressam na ação do Conselho Pedagógico.

A resposta a este conjunto de risco começa-se a expressar também desde cedo, mediante a implementação de diferentes ações e estratégias. Abrangem situações diversificadas, desde dramatizações, onde o pretexto é «dar resposta dialogante às grandes questões e ansiedades que caracterizam a juventude, nomeadamente os estratos etários que constituem grande parte da população desta escola» (ACP62 de 06/01/1984). Ou a realização de uma «mesa redonda subordinada ao tema “o jovem e a escola”» (ACP75 de 19/06/1986), sob proposta da Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola, que «tinha por finalidade dar uma visão de conjunto de todos estes problema, não se querendo substituir aos órgãos da escola, apenas pretendendo colaborar» (idem). Registe-se a assunção da complementaridade e não da concorrência ou da simples substituição a quem compete tal ação. Para além de, no contexto do plano de formação da escola, se realizarem «ações de sensibilização dos auxiliares de ação educativa para as atitudes e comportamentos perante os adolescentes» (ACP24 de 11/05/2000). Mesmo fora de qualquer enquadramento se refere, por parte da associação de pais/encarregados de educação, a «intenção de promover algumas atividades para o próximo ano letivo versando os temas “O abuso sexual”» (ACP156 de 29/05/2003).

Já na parte final do estudo (primeira década do século XXI), assume-se a parceria, entre a escola e outras entidades, ou por iniciativa própria. Enquanto parcerias destaque para a apresentação do «projeto para a saúde escolar tendo como entidade

apoiantes o centro de saúde (...) a desenvolver ações no âmbito da nutrição» (ACP1 de 07/02/2000). De iniciativa própria destaque para a «Apresentação do plano de trabalho do Gabinete de Atendimento aos alunos na área da Saúde, da qual constam a realização de três ações “Sexualidade saudável, álcool e acidentes rodoviários, e sol e cancro» (ACP34 de 08/02/2001).

No que concerne às questões de saúde e dos comportamentos dos jovens, chegou-se à celebração de um protocolo entre a Escola de Enfermagem e a escola «com vista à criação de um gabinete de atendimento aos alunos. Este gabinete terá um âmbito alargado a várias temáticas e nele participarão 4 docentes da escola de enfermagem, especialistas em saúde comunitária e em saúde materno-infantil» (ACP33 de 14/12/2000). No entanto, este gabinete teve uma curta duração, considerando que, dois anos depois da sua instalação, cessa funções:

«Pelas seguintes dificuldades: primeiro, as docentes da escola superior de enfermagem, acompanhando as estagiárias, se tornaram indisponíveis por acréscimo de trabalho, segundo, o decréscimo de solicitações dos alunos verificada com o avanço do ano letivo. Apesar de tudo considera-se que a colaboração/parceria se mantém e que há uma avaliação muito positiva em casos de atuação na sala de aula» (ACP147 de 15/05/2002).

Apesar de o gabinete ter cessado funções, houve ainda oportunidade para:

«Um grupo de alunas do curso de enfermagem [apresentassem] as conclusões de um trabalho sobre comportamentos de risco, nomeadamente consumo de álcool, fumo e drogas, lançado sobre a forma de inquérito, a um grupo de 141 alunos desta escola, que foram muito elogiados pelos membros deste conselho» (ACP154 de 06/02/2003).

Apesar dos elogios, o estudo deu azo a outro tipo de considerações, expressas na reunião seguinte do Conselho Pedagógico. Aí se considerou que «o questionário invade a privacidade e, quiçá, viola liberdades, direitos e garantias dos alunos que participaram no estudo» (*idem*). O conhecimento destaca, deste modo, diferentes dimensões, entre as quais a sua ingerência nos processos de «liberdades, direitos e garantias».

São assim diversificadas as estratégias onde a juventude é encarada como fonte de riscos e receios, por parte dos diferentes elementos envolvidos na ação, docentes, pais/encarregados de educação, auxiliares.

6.5. Instrumentos de regulação

São caracterizadas as atas de Conselho Pedagógico, perspetivada a articulação entre a norma nacional e local, mediante as capacidades e interferências que se fazem sentir. Equacionados riscos e receios que a um tempo se equacionam, importa perceber como se mobilizam os instrumentos e que instrumentos.

Tendo como fonte as atas de Conselho Pedagógico, há uma primeira referência a fazer e que se prende com os de instrumentos adotados na escola. Fruto da alteração dos comportamentos, do crescimento e diversificação da sua população, dos riscos e receios perspetivados, das capacidades determinadas em sede de Conselho Pedagógico, começam-se a esboçar aqueles que são os instrumentos de regulação.

Neste campo, é possível verificar, o progressivo esbatimento das orientações de tipo normativo. De facto, entre os finais da década de 1970 e os primeiros anos da década de 1990, nota-se a preponderância das orientações normativas, isto é, um conjunto de regras e de procedimentos que assumem uma dimensão de imposição das opções, definem as regras e os procedimentos a acatar pelos atores envolvidos. Esta situação traduz-se no predomínio que o Regulamento Interno tem ao longo dos anos de 1980. No contexto de todas as referências oriundas das atas de Conselho Pedagógico, num total de 67 referentes a essa década, 24 (36%) dizem respeito ao papel, protagonismo e centralidade que o Regulamento Interno assume ao longo dessa década, algo que se espelha no quadro *infra*:

Quadro 13 - Distribuição percentual dos instrumentos por década do estudo

	Década de 1980			Década de 1990			Década de 2000		
	Referências específicas	Total	%	Referências específicas	Total	%	Referências específicas	Total	%
Regulamento Interno	24	67	36%	17	53	32%	14	54	26%
Projeto Educativo	0		0%	2		4%	16		30%
Projetos	12		18%	29		55%	43		80%

De acordo com o quadro, é notório que ao longo do período em estudo se inverte a tendência e o predomínio de uma orientação normativa, plasmada na centralidade de um regulamento, para uma orientação de tipo de incentivo e de participação, onde os

projetos adquirem centralidade quase que absoluta. Ao longo dos anos de 1980, verifica-se que 36% das referências se relacionam com situações inerentes ao Regulamento Interno, para, na década seguinte, se cifrarem em 32%, continuando a decrescer nos primeiros anos do século XXI (26%). Em contrapartida, as referências ao Projeto Educativo, ausentes na década de 1980 e com pouca expressão nos anos de 1990 (4%), acentuam-se significativamente nos primeiros anos deste século (30%)⁴¹. Particular destaque para os projetos, com crescimento significativo ao longo do período em estudo, afirmando-se, de resto, como instrumentos essenciais na regulação da ação coletiva (18% das referências obtidas a partir da análise das atas de Conselho Pedagógico no decurso dos anos 1980, 55% na década de 1990 e 80% nos primeiros anos deste século XXI).

Nos anos de 1980 os projetos são ainda exteriores à escola. Levados sob proposta com diferentes origens. Disso se dá conta em diferentes atas, «foi pelo presidente dado conhecimento do projeto (...) que sob a epigrafe "Portugal anos 80, que futuro?" anuncia a realização de uma série de conferências», (ACP50 de 25/03/1982), ou a «existência de um projeto dirigido pela Direção Geral do Ensino Secundário para a implementação de uma comissão de apoio às escolas a qual integrará um psicólogo e um médico» (ACP73 de 26/02/1986), ou, e num outro âmbito, um «projeto do Conselho da Europa» (ACP96 de 17/05/1988). Finalmente e para não se ser mais extensivo no que se refere a projetos ao longo da década de 1980, refira-se a «homologação para esta escola do Projeto Minerva, que tem como objetivo a tentativa de introduzir a Informática como meio de apoio ao ensino (...)» (ACP104 de 16/06/1989). Refira-se, contudo, que nesta mesma década se registam outras iniciativas que decorrem, acima de tudo, das dinâmicas da formação em serviço ou da realização de estágio integrado, como sejam as «semanas» que se organizam na escola ao qual se encontram associadas diferentes iniciativas e dinâmicas (ACP42 de 25/02/1982, 86 de 15/05/1987, 94 de 17/03/1988 ou 11 de 02/05/1990).

⁴¹ A obrigatoriedade de um projeto educativo de escola surge apenas em fevereiro de 1989, decorrente da entrada em vigor do Decreto-Lei 43/1989, de 3 de fevereiro, onde, no seu preâmbulo, se determina que «a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilidade dos vários intervenientes na vida escolar».

A década de 1990 fica marcada por uma consistente aposta nos projetos. É certo que muitos são ainda de origem externa à escola mas que deles se apropria no sentido de fazer face a preocupações e problemas, serem uma estratégia de ação. Logo nos primeiros anos da década de 1990, são os projetos europeus que ganham relevo. Caso do «EuroEscola» (ACP111 de 02/05/1990) ou de «programas comunitários para jovens» (ACP114 de 16/10/1990). Esta dimensão alarga-se progressivamente mediante o aparecimento do «concurso jornada europeia das escolas» (ACP3 de 09/12/1993), ou através de um «projeto de cooperação com algumas escolas europeias» (ACP14 de 15/09/1995), sem esquecer o:

«Projeto EUNET da rede europeia de escolas [...]. É um projeto de intercâmbio de 90 escolas da Comunidade Europeia e da EFTA. Pretende-se com este projeto a troca de experiências e a utilização de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem» (ACP135 de 17/03/1998).

Para além destes será de referenciar outras iniciativas às quais a escola aderiu e integrou na sua dinâmica. Caso do programa Sócrates (ACP12 de 15/03/1995), um «projeto [de] Intercâmbio Cultural e Linguístico» (ACP15 de 17/10/1995); o «projeto Leonardo» (ACP120 de 14/05/1996; ACP125 de 06/02/1997); e, para não se ser mais extensivo, ações no âmbito de um:

«Projeto Educativo Europeu ao abrigo do programa Comenius. Tal projeto tem como objetivo a divulgação e cooperação entre estudantes de vários países sempre num âmbito multicultural» (ACP137 de 15/07/1998).

Para além desta dimensão europeia da escola e da educação, os projetos atravessam um pouco todas as dimensões da vida da escola: «energias alternativas, conservação da energia, impacto ambiental e comportamentos» (ACP115 de 06/12/1990). Projetos esses que, apesar de serem do princípio da década, a cruzam em processo de consolidação. São exemplo, em concreto, os projetos em torno da «Educação Intercultural/Educação para a tolerância» (ACP15 de 17/10/1995), o «projeto Nova Escola – Novos amigos. Este último projeto tem por objetivo principal corroborar a parceria entre todas as escolas de todos os pontos do país» (ACP123 de 30/10/1996).

A primeira década do século XXI fica marcada pela consolidação dos projetos como estratégia de atuação e regulação da ação educativa. Atuação no sentido de responderem a preocupações diversas perante as quais o trabalho educativo é chamado a intervir em consequência do alargamento de objetivos e da missão atribuídos à escola. Passam a ser predominantes os projetos abrangendo diferentes áreas e dimensões e integrando-se na estrutura do funcionamento pedagógico da escola. Estes projetos abrangem situações muito diversas, passando, por exemplo, pela «rede de escolas para a modernização administrativa sendo definidos objetivos no âmbito administrativo, pedagógico e de gestão» (ACP21 de 20/01/2000), por um vasto «conjunto de iniciativas contemplando as necessidades educativas especiais atinentes à inclusão social das crianças» (ACP22 de 17/02/2000), chegando mesmo a focar-se, em sede de Conselho Pedagógico, «a ênfase dada aos projetos extracurriculares em detrimento do pouco realce dado à oferta curricular» (ACP157 de 23/06/2003).

As origens dos projetos e das iniciativas desenvolvidas são diferentes. Desde o nacional, o mesmo é dizer, da tutela educativa, como seja, entre outros exemplos, que «a [...] escola foi contactada no sentido de integrar um projeto de âmbito nacional, envolvendo 19 escolas, [...] sob tutela da secretaria-geral do Ministério da Educação» (ACP173 de 21/04/2005), a parceiros locais, caso da Associação de Pais (ACP166 de 18/03/2004), ou ainda de iniciativa dos docentes da escola, como seja a «atividade proposta por este departamento sobre “Imigração dos países de Leste no Alentejo”» (ACP164 de 22/01/2004); existe de tudo um pouco. Esta diversidade e pluralidade de iniciativas vai ao encontro de uma dinâmica local, refletindo, para todos os efeitos, a capacidade de iniciativa dos docentes que integram esta estrutura. Não deixa, porém, de ser a expressão das preocupações dos docentes, nomeadamente do Conselho Pedagógico, no sentido de encontrar outras formas de captar e mobilizar o aluno para o trabalho escolar.

As iniciativas desenvolviam-se enquadradas no plano de atividades da escola. Plano que procurava articular as diferentes ações e que, de acordo com as suas características e objetivos, se assumia como um instrumento agregador dos processos e dos objetivos da regulação das ações.

Coincidente com o período inicial do estudo, finais da década de 1970 e primeiros anos da década seguinte, os planos de atividade são presença marcante e assídua em sede de Conselho Pedagógico. Era nesse órgão que se discutia e aprovava o plano de atividades da escola. Através das referências registadas nesse conjunto de atas é possível verificar algumas das ideias que sustentam as regras e as orientações tendentes aos processos de regulação da ação coletiva e individual.

O plano de atividades constitui-se como um dos instrumentos essenciais da ação de regulação da escola, efetua a regulação entre o currículo e o complemento curricular, a sala de aula e o meio ou o contexto em que a escola se insere. O caráter determinante do plano de atividades no contexto da escola decorre, entre outros motivos, do facto de existir desde o início uma estrutura na dependência do Conselho Pedagógico, estrutura essa que coordena as ações propostas pelos diferentes grupos e setores da escola. Fruto da sua dinâmica, da variedade de ações e da necessidade de uma coordenação de maior proximidade, uma das primeiras reformulações do funcionamento Conselho Pedagógico passou pela criação de uma secção que teria como objetivo a coordenação «das diferentes secções, apreciar-se-iam e debater-se-iam propostas e tomadas de decisão» (ACP91 de 09/12/1987), isto no que se refere às atividades da escola.

Este aspeto determinante do plano de atividades não decorre meramente de um interesse interno à escola, da sua dinâmica ou das atividades aí desenvolvidas. É também evidente a preocupação com a conformidade administrativa, uma vez que fica expressa em ata a ideia de prestação de contas. Na verdade, segundo se indica, era importante «a elaboração dos relatórios das atividades da Escola para informação de entidades exteriores à Escola» (ACP97 de 01/06/1988). Situação que não deixa de criar alguma tensão entre pontos de vista, pois logo de seguida se esclarece:

«Que o objetivo da apresentação, pelos delegados de grupo, dos relatórios do balanço das atividades do ano letivo não visava apenas dar conhecimento a entidades exteriores à escola, mas tinha sobretudo em vista uma elaboração mais correta e eficiente do plano de atividades do próximo ano letivo» (ACP98 de 16/06/1988).

Na citação anterior é de registar, para além de uma certa tensão a nível interno, dada a prestação de contas a «entidades externas», a necessidade de clarificação das regras e dos procedimentos inerentes à elaboração do Plano de atividades. Este instituiu-se como elemento de ligação entre os grupos e a ação coletiva. O que está em vista é a

programação das «atividades [e] fornecer outras informações em prol do bom funcionamento da escola» (ACP112 de 24/09/1990). Nesta medida, o plano de atividades institui-se desde cedo como um dos instrumentos de regulação da ação coletiva da escola.

No decorrer dos anos de 1980 e na transição para a década seguinte, há dois elementos que são essenciais para uma análise do plano de atividades enquanto instrumento de regulação. Um primeiro tem que ver com o facto de ser escassa (ou de estar mesmo ausente) a informação sobre o debate em torno da sua aprovação. São, de facto, frequentes as referências com o seguinte teor: «depois de informar que estava pronto, foi apresentado o plano de atividades da escola elaborado pela secção do Conselho Pedagógico» (ACP43 de 20/05/1981), sem, porém, existir registo de qualquer comentário, observação ou vislumbre de discussão⁴². Tais silêncios ou simples omissões de registo em ata remetem para a hipótese de, no período em consideração, ou seja, toda a década de 1980 e a primeira metade da década seguinte, o plano de atividades ser considerado como um conjunto de atividades e não como um elemento regulador das atividades propostas. Esta ideia decorre da escassa quando não mesmo total ausência de referências numa economia das atas.

Já na segunda metade dos anos 1990, a discussão surge como um dos elementos de referência. Em ata de Conselho Pedagógico (ACP124) datada de 10/12/1996, perspetiva-se a passagem para o extremo oposto aos silêncios, considerando que se procedeu «à análise do plano página a página». Mais tarde, mesmo não sendo registada discussão, fica perceptível a forma de organização e de participação, pois «a comissão para o plano de atividades ficou de entregar disquete com a grelha normalizada para apresentação de propostas a ser preenchida por cada departamento». Nesta referência não é apenas a organização ou participação que se destaca. Trata-se, na verdade, de uma referência essencial para a «normalização» que se exige aos diferentes departamentos, fruto das dinâmicas, da pulverização de atividades e ações que progressivamente vão sendo propostas para inclusão no plano de atividades. Será com base neste processo de

⁴² Tal situação repete-se em ata de 19/10/1982: «apresentado o plano global de atividades para o presente ano letivo»; de 28/11/1985, onde se dá conta que «o plano de atividades da escola foi aprovado por unanimidade (ACP90, de 03/11/1987); referências muito idênticas constam em atas de 17/11/1989, de 09/12/1993 e 19/10/1994, entre outras.

«normalização» que se passa a discutir o plano de atividades e a dar conta disso mesmo em ata (ACP32 de 23/11/2000)⁴³.

Um segundo elemento que caracteriza os planos de atividades refere-se à integração das diferentes ações. Aparentemente, e pelo menos de início, essa integração é simples, obedecendo à:

«Necessidade de atender a dois aspetos fundamentais: um primeiro de não haver sobreposição de ações, um segundo fazer antecipadamente uma sondagem das pessoas interessadas na ação. [...] Todas as semanas e ações acabam por fracassar desde que sejam o resultado de algo que vem de cima para baixo e não no sentido contrário» (ACP98 de 16/06/1988).

Constata-se, assim, que no processo de elaboração do plano de atividades se privilegia uma regulação de baixo para cima, resultado da agregação de propostas e ações oriundas das diferentes disciplinas e grupos disciplinares. Verifica-se também a preocupação em adequar os interesses dos elementos envolvidos, designadamente através de «uma sondagem das pessoas interessadas», de modo a que se verifique a sua adequação e, acima de tudo, participação. Contudo, os critérios apontados nem sempre eram considerados, pois também se refere que na organização do plano de atividades não se registou grande preocupação:

«de criatividade, limitando-se a integrar as propostas das áreas respetivas. As que não surgem em nenhuma das áreas foram incluídas no tema geral "Ambiente", do qual também foi distribuído um mapa organizador que apresenta vários assuntos (energias alternativas, conservação da energia, impacto ambiental, e comportamentos). Estas atividades desenvolver-se-ão ao longo do ano, havendo ainda uma exposição final de trabalhos em que colaborarão todos os grupos» (ACP115 de 06/12/1990).

Se é verificável a passagem dos silêncios à discussão, também no que concerne à integração é possível verificar o cuidado que, de forma progressiva, se vai instituindo. Chega-se mesmo ao ponto de referir que,

«Foi feita uma análise cuidada a todas as propostas que constam do plano e embora na sua maioria tenham sido aprovadas, algumas houve que ficaram suspensas dadas as suas condicionantes. Estas que, deverão novamente ser discutidas nos respetivos

⁴³ Situação que se repete em atas de ACP37 de 10/05/2001; 42 de 29/11/2001 ou 151 de 10/09/2002.

departamentos e posteriormente analisadas na próxima reunião do Conselho Pedagógico» (ACP152 de 30/10/2002)⁴⁴.

No entanto e à semelhança dos silêncios e omissões que vão sendo ultrapassados no registo das atas, também o processo de elaboração e integração das atividades não decorre de uma mera opção local, uma vez que se encontra condicionado pela legislação. Desse aspeto, dá-se conta em ata (ACP153 de 05/12/2002), no momento preciso em que se debate o processo de reformulação dos instrumentos de gestão considerados no âmbito do Decreto-Lei 115-A/1998.

Uma das suas características, que se manterá, de resto, com regularidade, consiste na afirmação e defesa de que o plano de atividades «é aberto, flexível e bastante reformulável em qualquer momento» (ACP53 de 19/10/1982)⁴⁵. Desde o início dos anos de 1980 que se assume uma perspetiva aberta e flexível, onde o processo de regulação apresenta igual tendência. Esta abertura tanto se refere ao processo de regulação como ao próprio plano de atividades, decorrente da possibilidade de integração de novas ações no decurso da sua execução.

Uma outra característica diz respeito a uma certa estabilidade da matriz do plano, expressa, por exemplo, em ata de 28/11/1985 (ACP71), quando se afirma que a «sua estrutura assentaria em grande parte sobre o plano do ano anterior». Não é perceptível se foi sujeito a processo de avaliação ou se a opção de continuidade decorre de simples aceitação da sua conformidade. Poder-se-á pressupor que as dinâmicas, bem com as ações inerentes ao plano de atividades, estavam instaladas na rotina da escola, quer fruto da sua orientação, quer consequência dos formandos em profissionalização aí existentes.

⁴⁴ A mesma situação, de análise pormenorizada senão mesmo individualizada de cada ação, é referida em ata do mesmo ano (ACP153, de 05/12/2002).

⁴⁵ Idêntica referência é feita em ata de Conselho Pedagógico de 10/12/1996 (ACP124), quando se afirma que «o plano de atividades não é estático mas constrói-se com as atividades que vão sendo apresentadas».

6.6. Focos da regulação

Considerando os instrumentos adotados são de registrar três focos da ação de regulação. Dizem respeito à regulação entre comportamentos escolares e saúde, à regulação entre escola e meio e aos processos de regulação entre aluno e cidadão. Cruzam-se entre si justificando a existência, ou coexistência, de processos de multirregulação.

6.6.1. Regulação comportamentos – saúde

Um primeiro foco é referente à dimensão que relaciona comportamentos e saúde, inerentes, acima de tudo, aos riscos associados à juventude. Diz respeito aos processos de regulação existentes, desde os anos de 1980 até aos nossos dias, assente na «prevenção primária» (ACP96 de 17/05/1988) e que, progressivamente inclui os serviços de psicologia (ACP113 de 04/07/1990; 17 de 16/10/1997; 28 de 06/07/2000). Inicialmente a preocupação revestia contornos didáticos e pedagógicos, pois destacavam-se as preocupações em torno da «psicologia e desenvolvimento; psicologia e aprendizagem; dinâmica de grupos» (ACP54 de 13/11/1982; 58, de 08/03/1983). Alargam o seu campo de ação «considerando o papel significativo que os professores podem desempenhar implementando estratégias de diálogo, como modo de prevenção» (ACP96 de 17/05/1988). Considera-se então a «inclusão das seguintes ações de formação da escola: alimentação, educação sexual, doenças sexualmente transmissíveis, toxicodependências, tabaco, álcool» (ACP100 de 29/11/1988; 104 de 16/06/1989). Iam ao encontro do acentuado crescimento do sistema educativo e da necessidade de interpretar e compreender os jovens.

O próprio Estado se encarregava desta ligação, entre saúde e psicologia, promovendo «uma comissão de apoio às escolas a qual integrará um psicólogo e um médico» (ACP73 de 26/02/1986). Ou por iniciativa do local, quando se refere a criação de um «programa de atendimento de jovens nas escolas secundárias da cidade. [Com] uma equipa de especialistas para tentarem resolver problemas que surjam com os jovens estudantes» (ACP74 de 13/03/1986).

«No âmbito do programa Educação para a Saúde» (ACP96 de 17/05/1988; 138, de 21/10/1998) surgem diferentes iniciativas ao longo do tempo considerado, desde «uma ação subordinada ao tema "sida e toxicod dependência" [...]. No decorrer dessa semana estarão à disposição dos colegas interessados livros, cassetes-vídeo, artigos de jornal, etc. que poderão ser utilizados na atividade letiva» (ACP123 de 30/10/1996). São processos de regulação entre a sala de aula e os comportamentos sociais individuais inerentes à juventude. Ao estabelecimento de um protocolo entre a escola e a Escola Superior de Enfermagem:

«Com vista à criação de um gabinete de atendimento aos alunos [...]. Este gabinete terá um âmbito alargado a várias temáticas e nele participarão 4 docentes da escola de enfermagem, especialistas em saúde comunitária e em saúde materno-infantil» (ACP33 de 14/12/2000).

No início deste século as ações cruzam-se, chegando, por vezes, a confundirem-se. Tal é o caso de uma «conferência sobre "sexualidade e adolescência" [que] deverá decorrer no mesmo período de tempo que as atividades de Psicologia "A semana da Sexualidade e Artes" pelo que deverá haver colaboração entre as duas atividades» (ACP153 de 05/12/2002).

A preocupação com os comportamentos considerados de risco acentua-se nos primeiros anos deste século. Sobretudo por intermédio de «trabalho sobre comportamentos de risco, nomeadamente consumo de álcool, fumo e drogas, lançado sob a forma de inquérito, a um grupo de 141 alunos desta escola» (*idem*) por «alunas do curso de enfermagem» (ACP32 de 23/11/2000).

Progressivamente o campo da saúde deixa de considerar apenas os riscos para considerar processos de regulação entre a sala de aula comportamentos e comportamentos individuais. Era a psicóloga que estabelecia a ponte entre a sala de aula e as ações desenvolvidas no campo da saúde uma vez que a «psicóloga [...] também acompanha os alunos» (ACP17 de 16/10/1997). Decorrentes desta relação, desde cedo se implementam processos que visam a regulação entre a educação e a saúde por via dos serviços de psicologia. Nas décadas de 1980 e de 1990, as ações desenvolvidas em seu torno dão conta de processos de formação, ações de sensibilização (ACP155 de 13/03/2003; 165 de 19/02/2004). Ainda nos primeiros anos deste século, destaca-se a prevenção (ACP172 de 03/03/2005) como elemento de regulação. Realizam-se

«encontros periódicos com alunos interessados, para a abordagem do tema sexualidade» (ACP32 de 23/11/2000), a «a criação de um gabinete de apoio aos alunos» (*idem*) ou, e para se ficar por aqui, «ações de sensibilização na área destes comportamentos de risco» (ACP155 de 13/03/2003).

6.6.2. Regulação escola – meio

Um segundo foco dos processos de regulação relaciona a escola e o meio (ACP120 de 14/05/1996; 152 de 30/10/2002; 153 de 05/12/2002 ou 74 de 12/05/2004), muita das vezes assente em parcerias com diferentes entidades.

Presentes nas estratégias antes referenciadas os objetivos dos processos de regulação entre a escola e o meio passam pelo desenvolvimento de ações (ACP123 de 30/10/1996) por articular o «mercado de trabalho e a escola» (ACP74 de 13/03/1986; 147 de 15/05/2002; 152 de 30/10/2002; 153 de 05/12/2002) ao facto de se procurar «incentivar e aprofundar a ligação escola/comunidade particularmente através de uma maior ligação com a autarquia, com o tecido empresarial e outras instituições» (ACP31, de 12/10/2000, 154 de 06/02/2003). Inseparável destes processos é a «construção da cidadania [...] no dia-a-dia» (ACP38 de 27/06/2001).

No contexto da relação escola – meio e o envolvimento de parcerias, destaque para a Universidade local. Parceria que passa pela realização de ações de formação (ACP54 de 13/11/1982), que visam promover o conhecimento didático e pedagógico, as práticas profissionais (ACP48 de 22/01/1982; 17 de 16/10/1997) mas também a consideração da «Escola no contexto Social» (ACP48 de 22/01/1982). Para além desta, referência para as «jornadas de relacionamento com empresários» (ACP75 de 19/06/1986), sendo que, neste âmbito, a «associação nacional de jovens empresários [dá] conta da sua disponibilidade para eventual colaboração» (ACP22 de 17/02/2000).

No contexto dos processos de regulação entre a escola e o meio, considera-se ainda um diversificado conjunto de parceiros e de parcerias estabelecidas nesse sentido, como é o caso dos «serviços regionais do Instituto da Juventude» (ACP114 de 16/10/1990), «da Liga para a Proteção da Natureza» (ACP116 de 16/01/1991), da

Câmara Municipal em diferentes atas, ou, sem se mais ser exaustivo, do «centro de saúde» (ACP22 de 17/02/2000; 123 de 30/10/1996) local ou ainda, neste mesmo âmbito, da «escola de enfermagem» (ACP33 de 14/12/2000).

Contudo, e nomeadamente no que respeita ao município, nem sempre as relações foram pacíficas, assumindo-se, desde cedo, conotações partidárias, como fica evidente na referência:

«Sobre a exposição da Câmara Municipal [...], integrada no plano de atividades da professora [...], levada a efeito no polivalente da escola, foi pedida a opinião se ela poderia ter ou não conotações políticas de carácter partidário. Houve opiniões afirmativas e negativas, mas de qualquer modo chegou-se a acordo no que respeita ao não consentimento de manifestações que, de qualquer modo, possam levantar problemas deste tipo» (ACP53 de 19/10/1982).

Uma outra forma de regular escola e meio passou pelas inúmeras exposições realizadas por alunos em diferentes espaços da cidade. Facto assinalado pela «realização da exposição patente nos paços do concelho e agradecendo ao 5.º grupo a contribuição que tem dado para a intensificação das relações escola-meio» (ACP143 de 12/05/1999).

6.6.3. Regulação aluno – cidadão

Finalmente um terceiro foco de regulação se evidencia e que relaciona aluno e cidadão. É na conjugação dos anteriores, primeiro entre a sala de aula e comportamentos, depois na regulação entre a escola com o meio, que se evidencia este terceiro elemento.

No contexto dos processos de regulação entre escola e meio, encontra-se aquele que é o aluno e que será o cidadão social. Nos primeiros anos do processo de análise das atas de Conselho Pedagógico, o aluno é objeto das ações, que são tão diversas quanto as ações de divulgação. São disso exemplo, uma companhia de seguros pretender «fazer uma exposição e colóquio sobre a atividade seguradora nos nossos dias» (ACP54 de 30/11/1982), a realização de uma «exposição bibliográfica sobre os prémios Nobel da literatura» (ACP57 de 24/02/1983), um colóquio subordinado ao tema «ver o acidente para viver em segurança» (ACP58 de 08/03/1983). Mais tarde, mas ainda na década de

1980, têm lugar diferentes «ações de sensibilização» (ACP91 de 09/12/1987) ou a comemoração do:

«Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem [onde] devem os professores de português, trabalhos oficinais e educação visual fazer a planificação dos trabalhos escolares de modo a que, na mesma data, uma das aulas de cada turma incida sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem, seus princípios e sua importância no mundo atual» (ACP67 de 20/11/1984).

Citem-se, para além das anteriores e com uma dimensão europeia, as ações «de sensibilização sobre a C. E. E.» (ACP73 de 26/02/1986), as «comemorações do 10.º aniversário do poder local» (ACP84 de 12/03/1987) e, mesmo, «uma exposição relacionada com o 25 de Abril e cujos objetivos são sensibilizar os alunos para o novo regime e inseri-los na vida democrática» (ACP115 de 06/12/1990). Todo este conjunto de iniciativas, embora visando o aluno, é estático do ponto de vista da sua participação. Remete para atitudes de alguma passividade em que a participação apenas ocorre por vontade do próprio ou por imposição pedagógica, da ação dos professores nas diferentes iniciativas.

Já ao longo dos anos de 1990, regista-se uma gradual alteração do foco dos processos de regulação entre o aluno e o cidadão social. Progressivamente o foco da regulação passam a incidir diretamente no aluno. Este, deixa de ser mero objeto das ações para passar a participar no processo de construção da sua própria cidadania. São disso exemplo, ainda que assentes em exposições, mas agora da responsabilidade dos próprios alunos, «uma exposição relacionada com o 25 de Abril e cujos objetivos são sensibilizar os alunos no novo regime e inseri-los na vida democrática» (ACP115 de 06/12/1990), bem como o:

«Projeto "A escola adota um Monumento", o qual consiste em conhecer, amar, divulgar e proteger um monumento; pretende desenvolver o sentido cívico dos alunos, capacidades e aptidões de cidadania em relação ao ambiente e ao património e a dimensão europeia da educação» (ACP125 de 06/12/1997).

Há ainda a registar o envolvimento de alunos e docentes em ações locais, nacionais e internacionais. Refira-se, a título de exemplo, o «projeto Macau/Portugal/Escolas/Internet» (ACP126 de 15/03/1997) e, mesmo, na década de

1990, a realização de algumas visitas de estudo, nas quais, para além da dimensão pedagógica, se aponta que,

«Os alunos fizeram aprendizagens diversificadas, reconhecendo nas situações de aprendizagem conteúdos a nível dos comportamentos linguísticos propriamente ditos e sociocultural, bem como atitudes, valores e competências que as mesmas aprendizagens requereram. O respeito, a tolerância, a responsabilidade individual, a promoção da autonomia do aprendente e a cooperação no grupo foram bem evidenciadas» (ACP127 de 24/04/1997).

A década de 1990 fica marcada, nesta escola, por um progressivo caminhar para a construção do cidadão. Um exemplo fica presente quando se defende que a concretização dos objetivos de uma visita de estudo passou pela assunção da «responsabilidade individual, a promoção da autonomia do aprendente e a cooperação no grupo» (ACP127 de 24/04/1997).

A construção do cidadão fica evidente e decorre da circunstância de passar a ser um elemento que participa na ação, que a cria e dinamiza, não sendo, portanto, elemento meramente passivo. Assinala-se um gradual envolvimento dos alunos na ação, de uma posição passiva a uma participação ativa na construção de propostas. Caso da «criação de um clube de ambiente denominado Ação-Ambiente» (ACP17 de 16/10/1997), e de um outro projeto denominado:

«Além-África – este projeto está a ser organizado por um grupo de professores da escola, cujo objetivo principal visa o intercâmbio entre escolas e conseqüentemente o encontro de diferentes culturas. Na 1ª fase do projeto conta uma visita de estudo de um grupo de alunos e professores» (ACP135 de 17/03/1998).

Para além da dinâmica própria inerente a determinados grupos, de docentes ou de trabalho, destaca-se a participação «num projeto que envolve grupos de teatro de escolas de cinco países diferentes, com vista à promoção de troca de experiências» (ACP26 de 14/07/2000). Entre o final da década de 1990 e os primeiros anos do presente século, também a dimensão europeia da escola, da educação e, conseqüentemente, do processo de formação do cidadão, se destaca como estratégia de ação. São exemplo, o projeto Sócrates (ACP14, 15, 151, 153) ou o «projeto "Europa na Escola", destinado essencialmente aos alunos de artes» (ACP153 de 05/12/2002). Este conjunto de iniciativas implica, como estratégia, o envolvimento, a participação e a ação do aluno nas diferentes iniciativas.

Há ainda a destacar outras incidências nos processos de regulação entre o aluno e o cidadão. Passam por envolver medidas de sensibilização que têm a ver com formação pessoal (não escolar), medidas essas que vão ao encontro daquele que será o cidadão. São disso exemplo a «exposição “criar, recriar, reciclar” realizada com trabalhos dos alunos, no polivalente da escola» (ACP135 de 17/03/1998), ou as ações tendentes a «motivar a população escolar a utilizar a bicicleta» (ACP123 de 30/10/1996). São preocupações expressas nas diferentes atas de Conselho Pedagógico, demonstrando que o foco dos processos de regulação, não se circunscrevem a uma simples dimensão pedagógica. Evidenciam-se, na verdade, preocupações no sentido de regular a relação entre o aluno e o cidadão, a escola e a sociedade, o presente e o futuro, os riscos e receios com as esperanças e oportunidades depositadas na juventude.

O aluno, futuro cidadão, passa a ter palavra, opinião na configuração das ações em que intervém, nas preocupações que expressa, na «apresentação de proposta[s]» (ACP162 de 27/11/2003). Pode assumir contornos de ação individual, mas reflete a apropriação de valores e ideias, como é o caso da ação que passou pelo «trabalho de humanização do piso de pediatria do Hospital» (ACP158 de 03/07/2003), ou a criação do «núcleo pró-Timor» (ACP17 de 16/10/1997). Para além disso, se antes era dado conhecimento de diferentes projetos, ao longo da primeira década do século XXI a preocupação passa por questionar «o coordenador de projetos sobre se tinha havido algum tipo de contacto com a associação de estudantes, no sentido da mesma participar em alguns destes projetos» (ACP164 de 22/01/2004). Sinal evidente da chamada do aluno à participação e ao envolvimento naqueles que serão os seus objetivos e interesses.

Apesar da crescente dinâmica, os anos de 1990 apenas se afirmam como um período charneira entre aquele que é o aluno, marcado que estava por uma atitude passiva, espectador da ação, recetor das atenções, para a dinâmica que irá caracterizar os primeiros anos do século XXI. Neste século, o aluno é envolvido, é participante, torna-se sujeito da sua ação. Para além de participar em exposições ou assistir a diferentes sessões, colabora, participa e dinamiza as suas atividades. Integra as ações, é ator de pleno direito.

Se um excerto de uma ata de Conselho Pedagógico servisse para caracterizar esta dinâmica, ela ficaria bem evidente em ata do mês de fevereiro de 2004:

«O Coordenador de projetos deu conhecimento do andamento dos projetos: para a rádio foi criada uma grelha de programação, que incluirá divulgação de informação; do corpo redatorial do jornal ECO fazem parte seis elementos, incluindo o presidente do Conselho Executivo como Diretor. Em março sairá a versão em papel em número de 1,500 exemplares [...]; o concurso de fotografia digital está em andamento; o nosso jornal entrou no concurso de jornais escolares promovido pelo jornal Público; o projeto "por trilhos de Portugal" está de partida para Pitões das Júnias; o projeto "astronomia na escola" fez duas observações no 1º período [...]; do projeto sócio-desportivo informa o colega que às 2ª e 5ª feiras há futebol para alunos e professores; o projeto "temporal" prepara duas peças a estrear em março, envolvendo 50 alunos; o projeto "qualidade de vida e ambiente" [...] promove atividades a nível de sala de aula. Propõe-se levar a cabo, depois do Carnaval, atividades de Multiculturalidade e Cidadania [...]. A psicóloga da escola lembra que na semana a seguir ao Carnaval começará a divulgação da "semana da sexualidade e das artes"; que para o dia 25 de março está agendado um debate sobre questões da sexualidade que conta com a presença de associações convidadas. A psicóloga solicitou ainda a colaboração do Departamento de Línguas para levar a cabo a realização de um concurso literário, tal como está previsto no plano anual de atividades, atividades na área da música, teatro e bailado estão também previstas. Mais se informou que decorrerá no dia 20 do corrente mês um baile de Carnaval, dinamizado pela associação de estudantes e que, no dia seguinte, os alunos de informática e respetivos professores estarão envolvidos no evento "LAN- Party - comunicação em rede"» (ACP165 de 19/02/2004).

Este conjunto de ações, a sua descrição, análise e debate ganham inclusivamente espaço e uma economia de ata significativa. Traduzem a atenção, o predomínio e a preponderância que estas ações adquiriram nos primeiros anos deste século. Mostram, de forma sintética, que o aluno está envolvido, participa no processo, está comprometido na sua ação. É sujeito, enquanto ator, e não simples indivíduo, mero espectador do que se desenrola à sua frente. Para concluir e reforçar esta ideia cita-se uma ata do final do ano letivo de 2004/05, justamente quando se afirma, no balanço do plano anual de atividades, que:

«(...) salientou **as treze atividades** propostas e realizadas pela professora de EMRC sendo que a maior parte tinha como objetivo apoiar os mais carenciados através do **voluntariado** e conseguindo mobilizar grande número de alunos [...]» (ACP177 de 15/07/2005), (destaque meu);

Síntese

Em síntese, é possível afirmar que uma estrutura de coordenação do trabalho dos professores, como é o Conselho Pedagógico, integrou e definiu as regras, nacionais ou locais, evidenciando preocupações que vão muito além da dimensão profissional e pedagógica. Que definiu processos de regulação entre a norma nacional, veiculada nos diferentes diplomas legais, e a norma local, por intermédio do regulamento interno. Foi possível identificar os elementos que interferem nos processos de regulação, desde o crescimento da população escolar e a sua crescente heterogeneidade, às questões do sucesso, passando pelos riscos e receios que foram considerados localmente. A partir de uns e de outros, tornou-se possível identificar que a ação de regulação se instituiu em processos de multirregulação, onde se destacam os instrumentos que visam a regulação entre comportamentos e saúde, escola e meio e aluno cidadão. Foi ainda possível identificar e caracterizar os instrumentos de regulação adotados tendo em vista as capacidades expressas, os riscos considerados e que, entre uns e outros, progressivamente se constituiu o cidadão social como elemento essencial das relações de poder e ação na escola.

Num processo de «confrontação, inovação e recomposição» das regras e da norma inerente à ação de regulação definidas em sede de Conselho Pedagógico, destaque para a consistente passagem do aluno, visto enquanto elemento passivo, mero objeto, a cidadão, encarado enquanto sujeito e ator da sua ação. Passagem onde a dimensão psicológica foi determinante. Ficam evidentes os três momentos que caracterizaram esta passagem. Um primeiro momento, coincidente com os anos de 1980, no qual se constata que o indivíduo é elemento central. Um segundo momento, reportando-se ao período de transição entre os anos de 1980 e de 1990, no qual o papel determinante coincide com as questões da saúde, onde se pode considerar uma ação bioética como determinante na reconfiguração do aluno enquanto ator social. Finalmente, um terceiro momento coincidente com o final da década de 1990 e os primeiros anos deste século, onde o cidadão social se afirma como elemento determinante na configuração da sua ação e assume, de pleno direito, o papel de ator social.

7. Dimensão instrumental da ação: os instrumentos de regulação

O presente capítulo é dedicado à ação dos instrumentos adotados pela escola e que vão ao encontro de uma dimensão instrumental do conceito de referencial, considerando as respostas que se identificam, as estratégias que se implementam. Assenta na análise de alguns dos instrumentos de regulação adotados na escola, nomeadamente planos de atividade, o jornal escolar e o projeto Escola Viva. O seu objetivo passa por analisar o que visam, que preocupações expressam, que ações desencadeiam, que argumentos são utilizados na sua justificação.

7.1. Instrumentos de regulação: uma caracterização

Os instrumentos de regulação, identificados no capítulo anterior, dão conta do conjunto de ideias e valores que, por intermédio da ação desencadeada pelos instrumentos, se pode perspetivar. Referem-se, genericamente, a um «espaço/tempo de vivências e realizações». Vivências escolares e educativas, realizações pessoais e sociais. Será uma dimensão que se destacará no processo de análise por intermédio da utilização dos instrumentos de regulação. São, como se procurará demonstrar, instrumentos de regulação que configuram sentidos à ação que acontece na Escola, promovem as relações com o meio, apontam à criação do cidadão social e estruturam processos de governo.

A base de sustentação do presente capítulo decorre da análise dos documentos sobre os projetos adotados, aquilo que dizem e veiculam esses instrumentos localmente definidos no sentido de responder a preocupações e aos sentidos de regulação que se definiram como essenciais. Mais do que aquilo que foi determinado em sede de Conselho Pedagógico, decorrente das orientações normativas ou da opção dos docentes,

o que aqui interessa é analisar a ação dos instrumentos, os seus objetivos e finalidades, os seus resultados.

É um capítulo que vai ao encontro do cruzamento das dimensões antes consideradas. Uma dimensão cognitiva que se relaciona com o conhecimento mobilizado para descrever as situações de indisciplina; mas também para assegurar a gestão dos interesses, riscos e preocupações inerentes às opções por um dado instrumentos, aquilo que preconiza e veicula. Por seu intermédio é possível destacar quais os seus objetivos, o que se enfrenta e como o propõe. Uma segunda dimensão é de âmbito social e vai ao encontro da ação concreta desencadeada pelo instrumento ou que decorre da sua implementação. Entre uma outra das dimensões, relacionam-se as orientações gerais e as preocupações locais que se expressam nas metodologias utilizadas e nas estratégias preconizadas (tanto na sua utilização como nos resultados que com ele se pretendem alcançar). Entre elas situam-se as regras, as normas (assumidas ou intuídas), os valores e os modelos que se veiculam perante os quais os instrumentos de ação pública procuram concretizar.

Seguindo a linha de raciocínio de todo o trabalho, importa caracterizar os instrumentos utilizados pelos docentes da escola que foi palco do estudo desenvolvido. Dá-se conta do facto de nem todos os planos e propostas de trabalho terem sido identificados. Relaciona-se com a circunstância de muitas das atividades desenvolvidas nos anos de 1980 terem, em larga medida, dependido dos professores que realizavam a profissionalização em exercício. Posteriormente, isto é, entre o final da citada década e grande parte da seguinte, a dinâmica de escola foi muito marcada pelos professores que realizavam o estágio integrado⁴⁶. Foram, de facto, estes docentes os grandes responsáveis por uma dinâmica de escola que deu origem a uma relação significativa entre currículo e complemento curricular por intermédio das ações desenvolvidas. Esta dinâmica originou, inclusive, alguma «confusão entre plano de formação e plano de atividades da escola», tendo-se adotado «a designação de “plano de formação de docentes e de atividades da escola”» (ACP114, de 16/10/1990).

⁴⁶ Vejam-se, a título ilustrativo, as seguintes referências concernentes à profissionalização em serviço: ACP51, de 29/04/1982; 52, de 28/06/1982. Por outro lado, referentes a docentes estagiários, consultem-se as próximas referências: ACP88, de 14/07/1988; 110 de 14/10/1990; 1, de 08/09/1993.

Ao contrário do registo formal das atas, guardadas também por determinação, o conjunto composto por Regulamento Interno, Projeto Educativo e pelos diferentes planos de atividades inerentes aos projetos existentes na escola, desvaneceu-se, grandemente. Fruto do tempo considerado no processo de análise (praticamente trinta anos), da mobilidade docente, de nem sempre ter sido preservada a memória da escola, da intervenção de que esta foi alvo, que conduziu a mudanças e a algumas perdas, a opção de análise recai no material disponível e referenciado. Reporta-se a três conjuntos.

Um primeiro conjunto é constituído pelo Projeto Educativo e Regulamento Interno em vigor à altura do estudo. Um segundo é composto pelos planos de atividades, aqueles que foi possível localizar. Finalmente no terceiro, conjugam-se as orientações presentes num projeto escolar, o Escola Viva, que foi aglutinador e mobilizador de toda uma dinâmica interna praticamente ao longo de mais de uma década e o jornal escolar que foi «porta-voz» daquele e de toda a dinâmica inerente à escola. Exceção feita ao Projeto Educativo e ao Regulamento interno, como já foi contextualizado, os restantes abrangem o período que vai de 1995 a 2007.

Neste contexto referência essencial, porque determina a «orientação educativa da Escola», vai para o Projeto Educativo (Projeto Educativo, p. 5). Neste, destaca-se a relação entre passado, presente e futuro (patente no índice, com a indicação referente a «o que fomos, o que somos, o que pretendemos ser») onde se valoriza a «tradição na formação e qualificação técnica» (Projeto Educativo; p. 3) da sua população escolar. «Tradição» que surge repetida em diferentes páginas e em diferentes contextos, sendo um dos elementos referentes na ação coletiva da escola. No documento reconhecem-se algumas insuficiências, nomeadamente «ao nível da eficácia dos ensinamentos e das aprendizagens, ao nível das instalações e ao nível da participação dos Pais e Encarregados de Educação» (Projeto Educativo; p. 4). Por outro lado e complementarmente, assumem-se os «fatores potenciadores de um ambiente educativo de elevada qualidade. Para isso muito contribui o seu potencial ao nível dos recursos humanos, onde a heterogeneidade de formação e de vivências inerentes ao caráter pluricurricular da Escola» (Projeto Educativo; p. 5) são elemento de referência.

Será entre problemas e «fatores potenciadores», em particular a referência relativa à «heterogeneidade de formação e de vivências» que se situam as estratégias a desenvolver por intermédio dos projetos enquanto instrumentos de regulação da ação coletiva. Para esse efeito são definidos como «princípios orientadores» (Projeto Educativo; p. 7):

«Promoção da qualidade de ensino, na perspetiva da formação integral dos alunos; Promoção de condições de segurança e bem-estar em todo o espaço escolar; Valorização da participação e do espírito de iniciativa da comunidade escolar, de acordo com os valores da democracia, da cidadania, da solidariedade, da tolerância e da afetividade; Desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico; Reforço da cooperação entre os diversos serviços, estruturas e órgãos de Administração e Gestão escolar; Promoção da interatividade entre a Escola e a Comunidade local.

Importa destacar, porque serão elementos a analisar mais detalhadamente, os princípios referentes à «formação integral do aluno», o «espírito de iniciativa (...) de acordo com os valores da democracia, da cidadania, da solidariedade, da tolerância» e a «promoção da interatividade entre a escola e a comunidade local». Fica expresso um conjunto de valores e de ideias que nortearão a ação do coletivo escolar. Valores e ideias onde se assume a democracia e a cidadania como elementos da ação e da formação «entre a escola e a comunidade local», perante os quais se definem como «estratégias» (Projeto Educativo; p. 8):

«Aperfeiçoar o funcionamento das atividades de complemento curricular, na perspetiva da formação integral do aluno e da ocupação dos tempos livres; Criar e manter parcerias para o desenvolvimento de atividades dirigidas aos alunos. Tornar a Escola um local adequado ao desenvolvimento do trabalho não letivo, nomeadamente através da criação de espaços para alunos e Departamentos Dialogar com as organizações representativas do tecido empresarial e social tendo em vista a definição da oferta educativa da escola, que também atenda às necessidades locais; Estabelecer protocolos de cooperação com empresas e instituições públicas (...);

Para além do Projeto Educativo da escola, o Regulamento Interno deixa algumas linhas de enquadramento à ação de regulação. Complementarmente ao Projeto Educativo, no Regulamento Interno reforçam-se os «princípios orientadores da comunidade escolar» (Regulamento Interno; p. 4), onde se destacam:

«Participar na construção de uma escola onde todos se sintam felizes em aprender, ensinar, trabalhar e conviver; (...); Contribuir para a valorização sociocultural da escola na sua relação com o meio; Exercer e respeitar as liberdades de pensamento e expressão nos termos definidos pela Constituição da República; Despertar o espírito crítico e a

capacidade criativa através de uma constante ação formativa e cultural; (...); Preservar o ambiente de trabalho, respeitando as normas vigentes»;

Estes «princípios orientadores» têm como «base uma concepção de escola dinâmica, construída e reconstruída pela ação / interação dos indivíduos e dos grupos que dela fazem parte» (Regulamento Interno; p. 5), sendo, neste contexto, elucidativos da dimensão social que enforma a ação local. É uma dimensão assumida pela «dinâmica da escola», decorrente das relações aí existentes e da sua permanente (re) configuração, ainda que se respeitem «as normas vigentes», isto é, aquilo que é considerado, à luz do Regulamento Interno, normal e predominante.

Por intermédio das normas e das regras que se instituem, destacam-se igualmente, as «ideias fundamentais:

- a) A participação alargada da comunidade escolar em todo o processo educativo;
 - b) O estabelecimento de regras principais, permitindo que as ações e interações dos diferentes intervenientes se possam desenvolver com alguma liberdade e autonomia;
 - c) O estimular da constituição de dispositivos informais de participação e cooperação».
- (Regulamento Interno; p. 5)

São ideias que prolongam o próprio Projeto Educativo, considerando que visam a sua operacionalização, mas que não deixam de expressar as ideias e as concepções que veiculam. No contexto do Regulamento Interno e na consideração das ideias e concepções veiculadas é de registar os espaços consignados aos projetos extracurriculares e às «parcerias». Cada qual é merecedor de destaque, mediante a sua individualização em artigos próprios (artigos 4º e 6º respetivamente). No que concerne às parcerias é afirmado que tem «como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos e o seu acompanhamento ao longo do processo educativo» (Regulamento Interno; p. 6). Sublinha-se a preocupação, traduzida na definição do objetivo, do «desenvolvimento integral dos alunos», circunstância que remete tanto para a formação enquanto aluno mas também enquanto cidadão, ligada que está «com os valores da democracia, da cidadania».

Contudo e como referência essencial, o Regulamento Interno assume o seu papel no contexto da articulação e da regulação entre o nacional e o local, quando refere, no seu artigo 33º, que,

«Os Departamentos Curriculares são estruturas que visam, nomeadamente, o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento eventual de componentes curriculares por iniciativa da escola»

Fica expressa a articulação entre o plano de estudo, definido a «nível nacional» e «o desenvolvimento eventual de componentes curriculares por iniciativa da escola».

Apesar de tanto o Projeto Educativo como o Regulamento Interno serem do início da segunda metade da primeira década deste século XXI, as referências existentes à tradição da escola, permite considerá-los como um ponto de chegada da ação coletiva. São, para todos os efeitos, exemplos de «uma conceção de escola dinâmica, construída e reconstruída pela ação / interação dos indivíduos». Fica evidente a articulação entre uma dimensão social, decorrente da «ação / interação dos indivíduos», e uma dimensão cognitiva, pois não deixa de expressar o conhecimento adquirido pela ação.

7.2. A regulação pela ação

De modo a perspetivar o que se expressa por intermédio dos diferentes instrumentos, como se complementam e articulam, importa realizar uma análise mais individualizada de cada um para, no final do presente capítulo, se integrem as ilações recolhidas em processo eminentemente interpretativo.

Para além do que se encontra expresso no Projeto Educativo e no Regulamento Interno, importa equacionar como se passa da descrição (ou das intenções) à ação. Tal é possível de analisar por intermédio de um conjunto de planos de atividade, restritos a cerca de uma década (de 1995/96 a 2006/07). É possível de analisar os seus objetivos, como dão concretização ao definido nos documentos anteriores, as áreas de intervenção que se privilegiam. São, para todos os efeitos, os elementos resultantes da ação dos instrumentos, aquilo que resulta dos processos de regulação que se implementam e que antes, no capítulo anterior, foram perspetivados.

O conjunto de planos de atividade é constituído por um resumo das atividades, onde se apontam os objetivos e se definem as ações. Em alguns casos, indica-se também

a avaliação efetuada, numa escala de 1 (menor) a 5 (maior), bem como os elementos que estiveram envolvidos (abrangendo alunos, docentes e outros elementos), sem esquecer o número de horas despendidas na sua organização e dinamização.

Se considerarmos os objetivos inerentes aos diferentes planos de atividade será de registar uma estabilidade significativa no período estudado. Atente-se no Quadro *infra*, que compara os objetivos de um dos primeiros planos de atividade referenciados, relativo ao ano letivo de 1995/96, com o plano de atividades de 2006/07. O objetivo deste quadro consiste em perspetivar as alterações e as continuidades que se registam entre o primeiro e o último plano referenciado.

Quadro 14 - Comparação entre os objetivos dos planos de atividades de 1995/96 e de 2006/07

1995/96	2006/07
Desenvolver nos alunos a autonomia, sentido de responsabilidade, espírito crítico e cooperação.	Criar e desenvolver atividades de complemento curricular, na perspetiva da formação integral do aluno e da ocupação dos tempos livres.
Incentivar e fomentar o gosto por atividades socioculturais e físico-desportivas. Incutir o gosto pela Natureza e o respeito pelo meio-ambiente.	
Criar laços efetivos entre toda a comunidade escolar, ampliando e reforçando a dinâmica da escola. Promover a relação Escola-Meio.	Promover a interação entre a Escola e a Comunidade. Elevar o nível de conhecimento da Escola por parte da comunidade local.
Fomentar a educação para a saúde e qualidade de vida.	Consciencialização da comunidade para o grande problema dos distúrbios alimentares, promoção de uma alimentação saudável, promoção da atividade física, entre outros. Promover a aquisição de estilos de vida saudável pelos alunos.

Se existem diferenças, elas não serão significativas entre um e outro dos planos considerados. Entre ambos os conjuntos definidos, elas referir-se-ão ao alargamento e, ao mesmo tempo, ao aprofundamento do nível de concretização e especificação dos objetivos. Tal situação é particularmente evidente nos objetivos propostos em torno das questões da saúde, como é, por exemplo, o caso da «Consciencialização da comunidade para o grande problema dos distúrbios alimentares, promoção de uma alimentação saudável, promoção da atividade física, entre outros». No ano de 2006/07, interessa igualmente referir, o Plano de Atividades não apresenta, de forma direta, objetivos em

torno da «autonomia, sentido de responsabilidade, espírito crítico e cooperação» por parte do aluno.

O plano de atividades referente ao ano letivo de 1996/97 (ACC1) tem a particularidade de apresentar o projeto que enquadra o referido plano. Faz a sua descrição mediante comunicado «a toda a comunidade escolar», sendo apresentados: a sua definição, os objetivos, áreas de intervenção, princípios orientadores e modo de ação. Esta estrutura manter-se-á nos anos subsequentes, durante os quais nem mesmo os objetivos se alteram. A única variação irá consistir no aparecimento (e desaparecimento) de alguns dos núcleos que suportam as diferentes ações e atividades. No que respeita aos núcleos, regista-se uma significativa estabilidade ao longo do período estudado, destacando-se os de «expressão dramática, desportivo, comunicação social, defesa do património, ambiente e qualidade de vida» (ACC3 a 7). Serão essencialmente estes que veicularão ideias, valores e regras quanto aos comportamentos e às relações a assumir entre aquele que é o seu objeto, o aluno, e o seu objetivo, o cidadão.

Os núcleos mais não fazem do que expressar, dar sentido prático e operacional, as áreas de intervenção privilegiadas pela escola. Na verdade, dão conta de um conjunto de preocupações que têm como objetivo «desenvolver nos alunos a autonomia, sentido de responsabilidade, espírito crítico e cooperação» (ACC3, de 1996/97), para além de, uma vez mais, se «Promover a relação Escola-Meio» (*idem*). Regista-se, ao longo de todo o período do estudo, a existência de diferentes clubes e projetos, seja nas referências em atas de Conselho de Turma seja no âmbito do Conselho Pedagógico. Contudo, sem um enquadramento oficial ou institucional, decorrente, a maior parte das vezes, da disponibilidade de docentes, da dinâmica inerente à profissionalização em serviço, primeiro, posteriormente dos docentes em estágio integrado. A coordenação global ou era débil ou feita por intermédio do grupo do docente que o dinamizava, a sua formalização e reconhecimento no contexto das estruturas de organização da escola, apenas acontece na transição entre o século XX e o século XXI.

O Plano de Atividades referente ao ano letivo de 2004/05 (ACC31) tem a particularidade de expressar um conjunto de objetivos que expressam conceções e preocupações. Vão ao encontro da ação configurada aos instrumentos de ação, por aquilo que um ou vários instrumentos pretendem assegurar. Dá conta, nos seus

objetivos, de:

«Adquirir mais conhecimentos sobre papéis sociais e áreas de atividade, fases e contextos de vida;

Promover atitudes favoráveis à interação com diferentes oportunidades profissionais;

Aprender a construir um conceito alargado de si e relacioná-lo com diferentes alternativas vocacionais.

Promover a disciplina na formação pessoal e social dos alunos da comunidade escolar.

Desenvolver a autonomia e a socialização dos alunos.

Sensibilização ao longo do ano letivo da comunidade escolar para a solidariedade e o voluntariado (que se dispersa por diferentes iniciativas inerentes ao voluntariado);

Pesquisa de traços e valores comuns universais da cultura europeia nas realidades locais

Promover a participação dos jovens na criação de um processo de consciência da cidadania europeia, da liberdade de pensamento, de independência de opiniões e respeito pela identidade nacional»

São elementos que, para além de merecedores de uma atenção particular mais adiante, importa destacar. Nomeadamente no que se refere aos «papéis sociais», à construção de um «conceito alargado de si», à promoção da «disciplina na formação pessoal e social dos alunos», o desenvolvimento da «autonomia e socialização dos alunos». Elementos que se expressam na ação veiculada pelos instrumentos, enquanto elementos de regulação entre o que se tem e o que pretende, os receios e as esperanças colocadas perante a ação educativa.

Por seu turno, o Plano de Atividades referente ao ano letivo de 2006/07 traz consigo mais do que objetivos. Define também um conjunto de princípios de orientação da ação, mediante a definição de «um percurso em que as diversas atividades se deverão articular de forma coerente e adequada aos objetivos a prosseguir» (PAA2006/07, p. 3). Serão de destacar neste contexto, a preocupação de articulação das diferentes atividades, bem como a sua adequação aos objetivos, ou preocupações, expressas na sua elaboração.

Para além dos Planos de Atividade, serão de destacar outros dois instrumentos que visam operacionalizar os diferentes processos de regulação que se encontram presentes no quotidiano da ação educativa. Esta referência vai para o projeto Escola Viva e para o Jornal escolar.

O projeto Escola Viva resulta da reformulação pela escola do então projeto Viva

a Escola, com origem na tutela educativa. Tal situação «deveu-se sobretudo ao facto de se pretender assegurar a continuação do trabalho iniciado há três anos que ocupou cerca de trezentos alunos durante o período das férias grandes» (ACP3 de 09/12/1993). No entanto, a sua adequação ao contexto local, prendeu-se «com questões organizativas» com as quais os docentes não concordaram. Decorreu de «se tornaram demasiado formalistas e burocráticos e a escola tem uma cultura um bocado em antítese» (E2; p. 16). É uma referência que demonstra a tensão, senão mesmo o conflito de interesses, entre aquilo que é proposto pela tutela e os interesses locais. Neste processo, evidenciam-se as leituras entre o formalismo e burocracia propostos, na expressão da entrevista, e a ação quotidiana pretensamente mais informal e menos burocrática. São as culturas, nomeadamente as diferenças de leitura a esse nível, que se colocam em evidência.

Reconhece-se e assume-se, aquando do seu lançamento, que é «um projecto global de Complemento Curricular, aberto a toda a Comunidade Escolar, integrado formalmente na dinâmica pedagógica da Escola e em consonância com os seus objectivos educativos» (ACC1). Três ideias se expressam nesta intenção. A referente ao complemento curricular, ser aberto a toda a comunidade escolar e se visar a sua integração na «dinâmica pedagógica da escola». Entre elas a afirmação que o projeto Escola Viva vai ao encontro da operacionalização dos «objetivos educativos» da escola. É na sua adequação ao local, que se define como objetivo «enriquecer e ampliar o contexto educativo, através da dinamização da Vida interna da escola e do reforço da interação com o Meio» (ACC1). Objetivo perante o qual «procurará na sua ação, conferir uma primordial relevância às vivências e realizações socioculturais da Comunidade Escolar» (*idem*). Para o efeito este projeto acaba por ser o elemento agregador das diferentes ações, pois enquanto modelo de ação, «assume-se através da consecução e congregação das diversas atividades organizadas» (*idem*) na escola.

Mais importante que os seus objetivos ou a sua ação, sem descurar a dimensão de regulação que se lhe encontra inerente, conferindo sentido agregador às ações, a sua descrição é elucidativa das ideias que se perseguem na ação. Expressa ideias quanto ao papel da escola, pois esta «(...) não deverá ser apenas um espaço onde se desenvolvam as etapas do processo ensino-aprendizagem ou exclusivamente um tempo transitório onde se cumpram os conteúdos curriculares» (ACC1). Por um lado, assume-se a

necessidade de «sentir a escola como nossa» (E1, p. 12), por outro, vai ao encontro das dinâmicas instaladas, pois «a escola sempre teve uma tradição de ocupação dos jovens em coisas lúdicas que lhes agradem mas ao mesmo tempo as faça pensar e reflectir» (E2, p. 11).

O projeto Escola Viva dá conta das dimensões envolvidas, de aluno a cidadão, pois «propõe-se ter um protagonismo orientado preferencialmente para o "saber ser", promovendo e constituindo um espaço de intervenção predominantemente Lúdico-Cultural» (*idem*).

Por seu turno, o jornal escolar constitui-se como um elemento privilegiado de regulação entre as ideias veiculadas nos diferentes documentos da escola e a ação. Os números existentes e consultados referem-se à sua 3.^a série, sendo composta por 23 números. Foi publicada entre junho de 1994 e março de 2004, com a periodicidade de um número por período letivo. Aqui se dá conta das diferentes ações dinamizadas, dos planos de atividade, de opiniões e comentários que fazem o dia-a-dia da escola. Na falta de outros elementos, o jornal serve como fonte primária de informação. Para além das ações e das atividades que foram dinamizadas, é possível analisar, através da sua linha editorial, preocupações, áreas de interesse, ideias em debate, valores em discussão, em síntese, todo um conjunto de elementos que auxiliam à interpretação dos instrumentos de ação.

Tendo em conta as várias edições do jornal escolar, veja-se a distribuição percentual dos temas abordados.

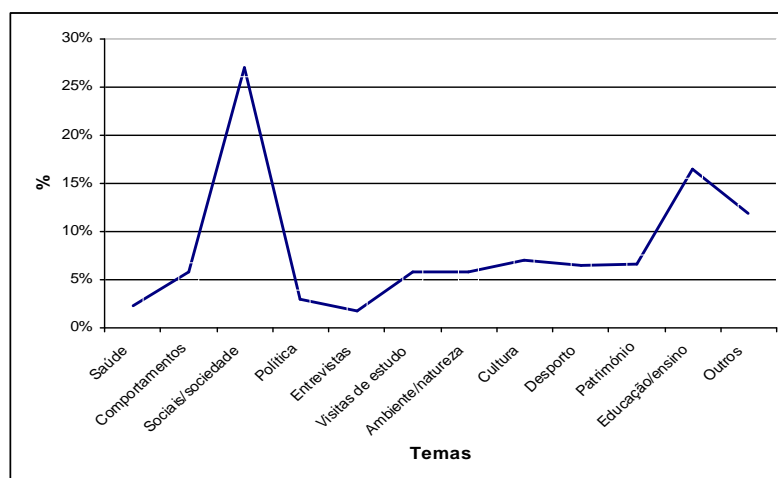


Figura 13 - Distribuição percentual por temas/assuntos editados.

A figura ilustra bem a preponderância que tiveram, ao longo das diferentes edições, os temas em torno de questões sociais ou de sociedade e, também, de educação/ensino. Para que seja perceptível a sua alteração de acordo com o período do estudo, atente-se na figura:

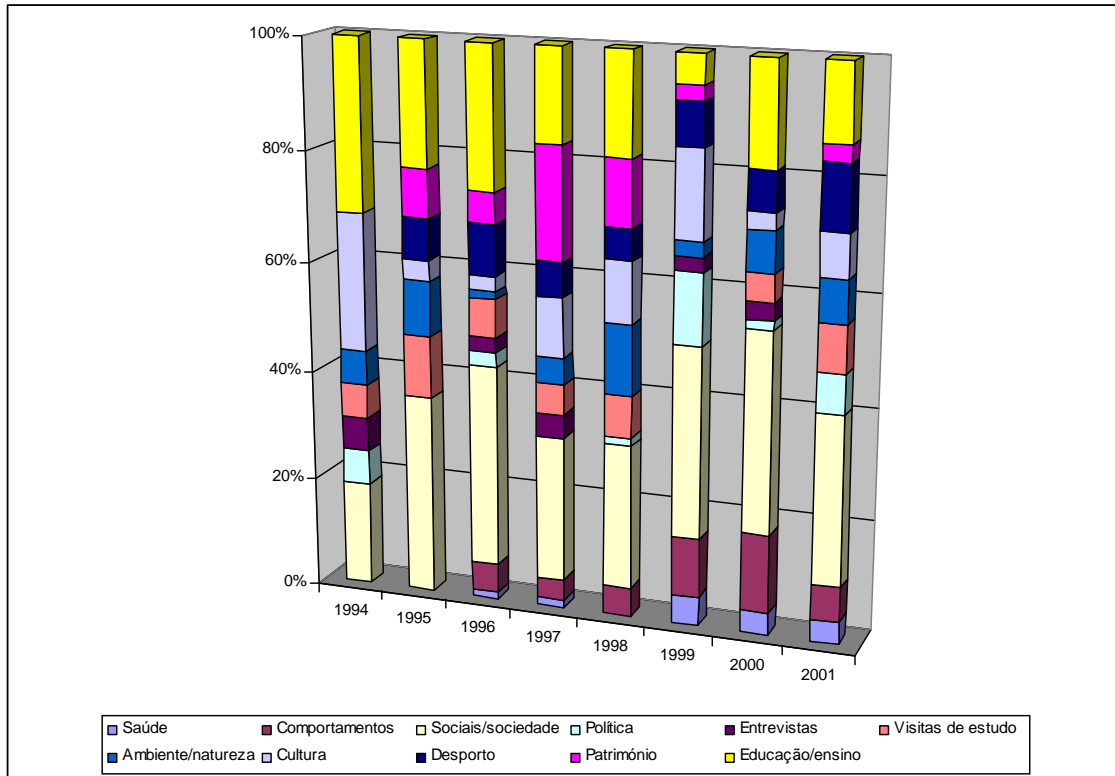


Figura 14 - distribuição de artigos por número do jornal escolar

A figura *supra* tem como objetivo evidenciar a distribuição dos temas ao longo das suas diferentes edições, bem como a economia que cada tema absorveu no contexto de cada edição. Ali fica patente que há temas que atravessam todo o período editorial do jornal, como sejam as temáticas em torno da educação e da sociedade. Varia a preponderância que assumem nos diferentes anos, remetendo para as dinâmicas instaladas bem como para a orientação editorial do jornal, aos quais não serão alheias preocupações circunstanciais, como é o caso do ano de 1999 onde se destacam as questões em torno de Timor. Registam-se temas/assuntos que ganham espaço nas edições do jornal escolar, como é o caso dos temas em torno da sociedade. Outros que a perdem como são o caso dos temas relativos à educação, apesar da dimensão escolar do jornal e a cultura.

Assume-se, no editorial do seu primeiro número da nova série, a história como elemento determinante. Aí se afirma que,

«Um jornal é um documento escrito que fica para a história, para a memória de um povo. (...) Um estabelecimento de ensino tem e faz história. Pena é que não esteja toda registada... mas para refazer a verdade temos necessariamente que percorrer os registos do passado. (...) o ECO volta ao encontro do seu público - alunos, professores, encarregados de educação, funcionários e demais pessoas atentas àquilo que as Escolas vão fazendo» (ACC8, jornal ECO de junho de 1994)

Registe-se a preocupação pela memória futura, a necessidade de «refazer a verdade» considerando aquilo que «as escolas vão fazendo» com particular destaque para esta onde decorreu o estudo.

Para além do Escola Viva e do Jornal escolar, outros projetos se dinamizaram na escola. Disso é dado conta no escasso número de atas que se identificaram, circunscritas a 6, abrangendo o período que vai de novembro de 2003 a abril de 2005. São atas dos projetos e atividades extra ou de complemento curricular (AACC).

Neste conjunto pode-se analisar o processo de formalização dos projetos, resultante da «eleição de um coordenador que decorre do aumento do número de projetos existentes na escola e que deveria ter assento no Conselho Pedagógico. O coordenador é eleito pelo período de um ano letivo» (AACC1). Faz a coordenação dos núcleos existentes, à altura referenciam-se os de «teatro; Sócio-desportivo; Astronomia e Ambiente e qualidade de vida» (AACC1), tendo sido «apresentados novos projetos: por Trilhos de Portugal (dinamizado pelo docente de geografia) e Eco-Comunicação» (*idem*). Este processo de formalização, ou da sua tentativa, uma vez que foi curta a sua duração como se comprova pelo número de atas registadas, verifica-se também pela elaboração e «aprovação do regimento dos clubes pedagógicos» (AACC2). Neste, «é apresentada a proposta de se incluir a presença de um elemento oriundo da Assembleia de Escola», sem especificar a sua origem.

As iniciativas desenvolvidas estão diretamente relacionadas com os núcleos existentes, abrangendo temáticas em torno da «educação ambiental; Defesa do consumidor; Adolescência; Droga e toxicodependência; Sexualidade; Educação Intercultural e para a cidadania» (AACC2). Contudo, nestas atas é possível perspetivar os níveis de participação, seja de alunos, seja de docentes. Os alunos participavam por

intermédio da sua associação de estudantes, mas é feita «referência que faltou o representante» (AACC2) ou que a «adesão dos alunos às sessões foi muito reduzida» (AACC3) implicando, inclusivamente, a sua não realização. Tal situação volta a registar-se mais tarde, dando origem à referência de a coordenadora não «estar motivada para continuar (...) uma vez que a participação de alunos e docentes não foi o que esperava» (AACC5). Fica expressa a desconformidade entre os objetivos e as intenções e o envolvimento e participação, nomeadamente dos alunos.

7.3. A ação dos instrumentos

Analisa-se a ação dos instrumentos na sequência do que no capítulo anterior já ficou expresso relativamente aos processos de regulação. Considera-se, para esse efeito, a ação desencadeada pelos instrumentos nas relações instituídas entre aluno e cidadão, escola e meio, comportamentos e saúde. Vão ao encontro do que antes se definiu como focos da regulação. Contudo, neste contexto, a ordem é invertida e não é casual, pois relaciona-se, de forma direta, com a formação do cidadão social que se encontra inerente à ação dos instrumentos de regulação.

7.3.1. Aluno / Cidadão

Subjacente às dinâmicas de complemento curricular, surge o aluno como centro das atenções. Centro, enquanto elemento fulcral da formação do cidadão social, do sujeito ativo e participativo no seu devir como no de todos. Nesse foco de ação, entre aluno e cidadão, não é apenas a ação que se destaca. São, preferencialmente, as intenções, as ideias que se encontram inerentes à estruturação daquele que será o cidadão. Disso é dado conta nos «princípios orientadores» do Projeto Educativo onde se destacam «(...) os valores da democracia [e] da cidadania, (...)» (Projeto Educativo; p. 6). Dimensão incontornável dos objetivos da escola retratados na preocupação com a «formação integral do aluno» (repetida por diversas situações no Projeto Educativo;

páginas 6, 7 e 8 nesta última por duas vezes). Neste contexto, não é apenas o aluno o objeto da ação educativa, é o futuro cidadão que está em formação, obedecendo a princípios e valores de democracia e cidadania.

O Projeto Educativo, enquanto elemento estruturador do coletivo escolar, é traduzido em diferentes iniciativas das quais o jornal escolar dá conta. No seu primeiro número e a propósito de um artigo sobre a «Escola viva da coexistência: a natureza», um docente afirma que,

«Aos jovens em especial, se dirige o convite a fazerem da vida uma Escola - escola viva do respeito pelos seres numa aposta de coexistência: o existir com os outros. A coragem de vencer as pulsões mais destruidoras para as canalizar para uma causa justa sempre juvenil: o respeito pelos outros começa connosco» (ACC8, de março de 2004).

Referência rica nas ideias, valores e crenças que daqui se poderão retirar. Por intermédio da natureza, e de tudo o que ela possa significar enquanto metáfora, se apela aos jovens e à sua capacidade de «existir com os outros», de «vencer as pulsões» que condicionam a vivência destruidora da natureza, de modo a que se possam canalizar para «uma causa justa (...) o respeito pelos outros». As pulsões serão aqui elementos inatos à pessoa, devendo ser condicionadas e canalizadas para outros fins que não os destruidores, mas os inerentes a uma vida mais justa, de respeito e tolerância ao outro.

De modo a enfrentar «pulsões» e a orientar o indivíduo «para uma causa justa» desenvolvem-se ações que têm como objetivo «desenvolver nos alunos comportamentos tais como a autonomia, o sentido de responsabilidade, o espírito crítico e a cooperação (...),» (ACC10, Jornal Eco de dezembro, 1995). Em artigo de uma aluna, com o título «a voz dos alunos» (Jornal Eco, junho, 1994; p. 6) expressa-se a ligação entre aluno e cidadão, presente e futuro, mediante a afirmação que «a escola serve de elo de ligação entre várias coisas importantíssimas para o desenvolvimento de uma geração nova e construtiva». Encontra-se inerente o papel da ação educativa e da Escola em concreto, na preparação de «uma geração nova e construtiva». É o futuro que se prepara na pessoa do aluno.

À medida que o tempo decorre, acentua-se a necessidade de «repensar a escola» no sentido de se equacionarem os valores que permitam:

«Preparar os alunos para a complexidade do mundo moderno, ajudá-los a orientarem-se em situações conflituosas, possibilitar-lhes uma verdadeira escolha crítica de modo a que venham a ter fortes convicções preservando simultaneamente uma abertura tolerante a outras posições diferentes das suas» (ACC12, *Jornal Eco*, junho de 1996).

Destaca-se, nesta referência, a preparação do aluno «para a complexidade do mundo moderno», sendo um dos elementos que remete para o futuro cidadão social. Preparação à qual se encontra subjacente «uma verdadeira escolha crítica» das opções que se colocam ao aluno mas em particular àquele que será o cidadão, pois considera-se a necessidade de «ter fortes convicções». O futuro cidadão é, a partir desta referência, descrito como tendo «fortes convicções», «tolerante» e aberto a «outras posições diferentes das suas». Ideia reforçada numa das entrevistas quando se afirma que «a escola (...) também tem uma preocupação relativamente às questões de cidadania, o ser solidário, o pensar nos outros» (E2, p. 11).

Na mesma edição do jornal (junho de 1996) se dá conta das causas que justificam a necessidade de «repensar a escola», quando se afirma que «o ser sensato foi substituído por uma mecanização e normalização da sociedade. Há falta de senso para distinguir o geral do individual, o que está tão perto. A falta de sensatez vem do medo, o medo de não adaptar a tudo e sobretudo a todos». Entre uma e outra das referências sobressai a necessidade ou a capacidade de adaptação, tanto a situações como em particular a pessoas. Referência ainda para a substituição do «ser sensato (...) por uma mecanização e normalização da sociedade», pressupondo que estas, nada têm de sensato. Conjuga-se a mecanização com a normalização retirando as pessoas, o cidadão social, do processo, preconizando-se que será este, o cidadão, o elemento de sensatez.

A preparação para o futuro, para aquele que será o cidadão, está presente em inúmeras ações desenvolvidas, considerando que «uma das grandes motivações passa por criar entre os alunos os desejos de uma participação ativa na sociedade além da mera aprendizagem de conteúdos» (ACC12, *Jornal Eco*, junho, 1996). Fica evidente «que o trabalho de um aluno não se deve limitar à sala de aula (...)» (*Jornal Eco*, dezembro, 1996), que «para além dos livros que às vezes nos enfadam, há uma dinâmica que cresce e pulula em cada um de nós e no seio da comunidade» (ACC17, *Jornal Eco*; abril, 1998).

Disso é dado conta no Plano de Atividades de 1996/97, ao afirmar-se que o projeto Escola Viva «pretende viver um presente partilhado com toda a comunidade escolar, procurando unir e congregar boas vontades, de modo a potenciar a construção de um futuro mais solidário» (ACC1). É o futuro que está em causa, é o cidadão social que se preconiza. Para esse efeito «o projeto propõe-se ter um protagonismo orientado preferencialmente para o "saber ser"» (ACC1). Está em causa o ser, a pessoa, o cidadão social.

Em edição de dezembro de 1997, reitera-se esta situação, ao afirmar-se que «a educação é um dos principais meios de prevenção (...)» (ACC16, jornal Eco de dezembro, 1997). A formação alarga-se a uma dimensão de prevenção, de antecipação de situações e problemas. Neste contexto a educação «(...) deve ter em conta a diversidade de culturas e interesses dos alunos fundamentando-se numa ética universalista que aceita e reclama a liberdade de todos os seres humanos» (*idem*). Como? Considerando a Escola «como espaço de educação e construção da cidadania (...) pode incentivar o debate, enriquecer a reflexão, sensibilizar para valores como a solidariedade e o respeito pelo outro e para a interação entre pessoas que conduz ao enriquecimento pessoal e social» (*idem*). Dito de outro modo, «uma escola atenta a estas realidades, urgente se torna fornecer conhecimentos básicos – a fim de perceber o papel da Ciência na sociedade – e o desenvolvimento de atitudes de corporalizações com vista à cidadania livre e responsável», (ACC9, Jornal Eco, março, 1995). Considerando as referências alia-se, na formação do cidadão social, uma dimensão cognitiva, expressa «no papel da ciência na sociedade», seja ele qual for, e uma dimensão social, pois tem-se em vista uma «cidadania livre e responsável».

Considerando a educação como forma de prevenção expressam-se os valores que se defendem na ação educativa e que deverão enformar o cidadão social, onde se destaca a «cidadania livre e responsável», a «solidariedade e o respeito pelo outro» em processo que tem como objetivo «o enriquecimento pessoal e social», isto é, individual e coletivo. Neste processo o conhecimento e a ciência toma papel essencial, como ficou expresso.

Inerente à relação que os instrumentos de regulação procuram instituir entre aluno e cidadão, encontra-se a juventude. Disso é dado conta em artigo denominado

«Geração Rasca»⁴⁷ onde se afirma que «se ainda não se aperceberam a geração rasca que alguns adoram chamar não é tão rasca como isso, o que nos falta talvez são oportunidades para argumentar sobre o mundo que nos rodeia» (ACC13, Jornal Eco, dezembro, 1996). Nesta referência, onde a juventude é referência «rasca», regista-se a falta de «oportunidade para argumentar sobre o mundo que nos rodeia». É um espaço de argumentação que se afirma na ideia da juventude como centro das atenções.

Assume-se, neste contexto, que «em termos culturais e científicos a criança, o adolescente ganhou um primado que não tinha na geração dos nossos pais, a importância dos primeiros anos de vida, na formação da personalidade, a compreensão da fase do adolescente, a crise da adolescência» (E2, p. 7).

Circunstância retomada mais tarde em artigo referente aos acontecimentos de maio de 1968, quando uma aluna afirma «que foi nesse longínquo ano de 1968 que finalmente a sociedade se apercebeu de que existe dentro de si uma massa humana fantástica e cheia de potencial a que se chama JUVENTUDE» (Jornal Eco, junho, 1998). Refira-se que não é a descoberta mas antes a redescoberta da juventude que se assinala enquanto «massa humana fantástica e cheia de potencial». Sendo escrito por uma aluna será de destacar uma dimensão positiva, senão mesmo otimista, relativamente à juventude, considerando o seu «potencial».

De modo a encarar a juventude como elemento determinante na formação daquele que será o cidadão social, utilizam-se estratégias que vão ao seu encontro. Nomeadamente na sua vertente da tolerância e igualdade, pois é dado conta que, no plano de atividades, «está incluída a temática "racismo, multiculturalidade e educação intercultural". A música é um veículo privilegiado no processo de construção da identidade; identidade tal como multiculturalidade são hoje palavras-chave» (Jornal Eco, junho, 1998). Regista-se, assim, uma associação entre diferentes dimensões que relacionam aluno e cidadão, presente e futuro, identidade e multiculturalidade onde a escola «tem de ser criativa para atrair, e científica para formar» (ACC15, Jornal Eco, maio/junho, 1997). Relaciona-se ainda uma dimensão cognitiva, expressa na expressão que a escola tem de ser «científica para formar», mobilizando conhecimentos, e uma

⁴⁷ Termo utilizado por Vicente Jorge Silva em editorial do jornal Público de 1994 que marcou a juventude dos anos 90.

dimensão social, mediante a criatividade que se exige no sentido de atrair o aluno, de se criar uma relação.

Esta referência, da juventude em formação para o futuro cidadão social, é complementada por intermédio de uma das entrevistas, onde se refere que o aluno é visto e considerado «enquanto pessoa, moralmente enquanto jovem em formação» (E2, p. 4). Inerente a este processo de formação, também se encontra presente «uma crise em termos de valores e educacionais relativamente aos nossos alunos» (idem). Crise que se enfrenta na relação com o meio.

7.3.2. Escola / meio

Praticamente todos os instrumentos analisados no contexto da escola tomada como palco do estudo consideram uma estreita relação entre a escola/educação e o meio ou a comunidade onde a escola se insere. É uma relação que se assume, considerando que «a escola serve de elo de ligação entre várias coisas importantíssimas» (ACC8, jornal Eco de junho de 1994).

Subjacente à relação escola / meio, encontra-se a preocupação de assegurar «o contacto com outras realidades, (...) a nível pedagógico, contactos ao nível de programas, de conhecimento de alunos e ao nível da administração» (E1, p. 6). Nas palavras do mesmo entrevistado é uma forma de, por intermédio da ação dos instrumentos, se «catequizar os alunos» (E1, p. 7).

Esta catequização abrange, desde logo, a apreciação da vivência «de (...) um presente partilhado com toda a comunidade» mediante a «interação com o Meio» (ACC1). Será na consideração da escola como «elo de ligação» que se determinam as relações com o meio. Primeiro na vivência de um «presente partilhado» por uns e por outros, escola e meio, ao qual não se poderá retirar a dimensão de formação e prevenção já antes perspetivadas.

No âmbito do Projeto Educativo o conceito utilizado para descrever o meio é o de comunidade. Serve para retratar a «comunidade escolar» (Projeto Educativo; p. 6 e 11), ou seja, o conjunto de alunos, docentes e funcionários que fazem parte do

quotidiano da escola, encarada, nesta dimensão, como uma comunidade. Descreve também e por outro lado, a comunidade da qual faz parte, considerando os «reflexos na comunidade» (Projeto Educativo; p. 5) da ação desenvolvida na e pela escola ou, apesar desses reflexos, a necessidade da «promoção da interatividade entre a Escola e a comunidade local» (Projeto Educativo; p. 7). Esta interatividade tanto resulta dos princípios orientadores inerentes ao Projeto Educativo, como é definida nos seus «objetivos fundamentais» (Projeto Educativo; páginas 6 e 7).

Enquanto objetivo da «promoção da interatividade com a comunidade» ressalta uma preocupação que se relaciona de perto com a tradição e a história da própria escola, associada que está ao ensino profissional. É neste contexto que se assinala o objetivo de «dialogar com as organizações representativas do tecido empresarial e social tendo em vista a definição da oferta educativa da escola» (Projeto Educativo; p. 10). Contudo, no campo das relações com a comunidade são de referir três áreas de interação. Uma primeira referente ao «tecido empresarial e social», já referida, mas que, dada a centralidade da formação profissional, desdobra-se em mais um objetivo relativo ao estabelecimento de «protocolos de cooperação com empresas e instituições públicas para a realização de estágios profissionais» (Projeto Educativo; p. 10). Uma segunda concernente à relação com o município, onde se destaca o objetivo de «cooperar com a autarquia na promoção da educação e formação» (Projeto Educativo; p. 10). Finalmente uma terceira área que dá conta de «incentivar o intercâmbio entre escolas para a partilha de experiências e organização de atividades conjuntas».

Apesar de considerar três áreas de interatividade entre a escola e a comunidade, decorrente dos objetivos definidos em sede de Projeto Educativo, elas são, para todos os efeitos, duas. Uma primeira dá conta da resposta aos interesses e preocupações da escola. Preocupações com a formação, de âmbito pedagógico, decorrente da oferta disponibilizada, mas também da articulação desenvolvida com outras escolas. O campo de ação não deixa de responder a preocupações da sua tradição, de âmbito pedagógico. Uma segunda área relaciona-se com o município. Neste contexto vai ao encontro da «promoção da educação e formação», papel que não deixa de ser determinante na

autarquia⁴⁸.

Por seu turno e no contexto do Regulamento Interno, surge, igualmente, o conceito de meio como o de comunidade. O meio surge no âmbito da «caracterização e princípios orientadores da comunidade escolar» (Regulamento Interno; p. 4). Regista-se, assim uma maior separação entre aquele que é o meio da qual a escola faz parte e a sua comunidade. O primeiro exterior, o segundo endógeno à escola. A dimensão do meio como elemento exterior à escola, repete-se em artigo dedicado aos direitos do pessoal docente (art.º 73º) onde se define como objetivo «participar nas várias áreas do sistema de ensino da escola, das aulas e das relações escola-meio» (Regulamento Interno; p. 23). Pelo contrário, no âmbito da comunidade escolar, enquanto elementos endógenos, são definidos os diferentes objetivos que caracterizam a sua orientação, pelo qual se devem pautar as relações (RI; p. 4).

Projeto Educativo e Regulamento Interno, enquanto instrumentos de ação, definem um conjunto de regras pelas quais se regulam as relações entre a escola e o meio, definindo as suas preocupações, os seus princípios de orientação das relações. Respeitam às preocupações que a «tradição» e a história da escola determinam. Os projetos, enquanto instrumentos de regulação do coletivo escolar, são elementos privilegiados das relações estabelecidas entre a escola e o meio. Partem da escola e da ação educativa para se expressarem no meio. Disso é dado conta nos objetivos que lhe são definidos, nas atividades dinamizadas onde se encontra presente o «reforço da interação com o Meio» (ACC1), ou a preocupação de «Promover a relação Escola-Meio» (ACC3). Neste contexto assume-se uma dimensão de «complemento curricular [...] em consonância com os [...] objetivos educativos [da escola]» (ACC1), onde um dos seus objetivos passa por «complementar esse espaço/tempo formal da escola» (ACC18, jornal Eco, junho de 1998). Denota-se a complementaridade pretendida entre um «espaço/tempo formal» definido pela ação educativa em contexto de sala de aula, com aquele que será um espaço/tempo mais informal, protagonizado nas relações com o meio, isto é, com a «realidade humana e social em que a comunidade escolar está inserida» (ACC3, Jornal Eco, junho de 1998). Referência que se torna mais abrangente pois pretende-se, na relação entre escola / meio, «enriquecer e ampliar o contexto

⁴⁸ Há que referir no contexto das relações entre autarquia e escolas, o Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro que institui os Conselhos Municipais de Educação.

educativo» (ACC1, PAA 1996/97).

Em diferentes números e artigos do jornal escolar é dado conta das «atividades circum-escolares (...)» (Jornal Eco, junho, 1996) onde se relaciona a escola e o meio. Nesta relação, o meio é mais abrangente que o lugar onde «a comunidade escolar está inserida». Abrange a região (ACC9, Jornal Eco, março de 1995), o país (ACC12, Jornal Eco, junho de 1996) e a Europa (ACC8, Jornal Eco, junho de 1994; ACC15, Jornal Eco de maio/junho de 1997). Inerentes a esta abrangência das relações entre escola e meio, estão diferentes objetivos onde se destaca «desenvolver nos alunos comportamentos tais como a autonomia, o sentido de responsabilidade, o espírito crítico e a cooperação, inculcar o gosto pela natureza e respeito pelo ambiente (...)» (ACC10, Jornal Eco, dezembro de 1995), para além de se «promover a relação escola-meio» (*idem*). Ideia reforçada na organização de exposições que periodicamente se registam, onde é referido que os:

«(...) alunos deixam transparecer nos seus trabalhos, de um modo exemplar, uma sensibilidade, marcante, decerto, no seu crescimento interior, o que nos deve ajudar a não esquecer como é importante proporcionar condições físicas e vivenciais nas Escolas para o desenvolvimento dessa participação (ACC12, Jornal Eco, junho de 1996)

Neste contexto, há a registar a complementaridade de resultados que se pretendem nos processos instituídos entre aluno / cidadão e escola / meio. Entre uns e outros ficam evidentes a formação do cidadão social, pois uns e outros visam o «crescimento interior», «os comportamentos de autonomia, o sentido de responsabilidade, o espírito crítico (...)».

7.3.3. Comportamentos / Saúde

De entre os resultados desenhados ou perspetivados à ação dos instrumentos de regulação, sejam eles entre aluno e cidadão ou escola e o meio, o que mais se evidencia são os comportamentos. Estes relacionam a ação individual com a saúde, de onde ressalta uma assumida relação entre «questões sobre a educação e sexualidade» (E2, p. 12). Destacam o papel da juventude e dos adolescentes como centro das preocupações e elemento de ação, pois regista-se «uma crise em termos de valores e educacionais

relativamente aos nossos alunos» (E2, p. 5), pois são predominantemente adolescentes.

Os objetivos inerentes à ação dos instrumentos que relacionam comportamentos e saúde, contemplam o «reflectir sobre questões ligadas com a saúde, questões ligadas com a educação (...) em que eles participem nestas coisas com vista à construção da sua própria ideia» (E2, p. 14). Reflexão que colabora na e para a «construção da (...) própria ideia» do aluno mediante a articulação entre educação e saúde. Abordam-se «temáticas [que têm] a ver com as questões do amor, com as relações entre rapazes e raparigas, das questões de orientação sexual, da violência no casal, das doenças, do amor romântico» (E2, p. 13). Para além destes destacam-se «temas tão diversos como o suicídio, as seitas, a droga, os conflitos de gerações ou a vida dos alunos» (ACC11, jornal Eco de março de 1996).

Na ação dos instrumentos entre comportamentos e saúde, destaca-se, como primeira abordagem, a «prevenção, em segundo quando detectamos problemas pela persuasão» (E1, p. 13). Esta ação pode registar-se mediante o esclarecimento de «dúvidas quer sejam sobre amor, sexo, drogas e problemas no relacionamento com os teus pais» (*idem*). Esta ação, entre prevenção e sensibilização, no contexto do jornal escolar, instala-se, progressivamente, na economia editorial do jornal, sendo expressas preocupações que mobilizam áreas do conhecimento inerentes às questões da saúde e da vida. Caso das diferentes referências aos «medos dos pais em relação à sexualidade dos filhos» (ACC18, jornal Eco de junho de 1998), ao «testemunho de um jovem seropositivo» (ACC21, jornal Eco de dezembro, de 1999), havendo ainda apontamentos a propósito do álcool (ACC23, jornal Eco de dezembro de 2000). Atinge um ponto alto na edição de dezembro de 2001 (ACC27, jornal Eco de dezembro de 2001), quando se afirma que o «futuro depende da tua saúde (...). Promover a saúde é uma aprendizagem que pode e deve ser feita na escola a par de outros saberes».

No contexto do Projeto Educativo não se registam referências, pelo menos explícitas, à relação entre os comportamentos dos escolares e a saúde. Poder-se-ão determinar no contexto das diferentes referências relativas à «formação integral dos alunos» já antes perspectivada. Já no âmbito do Regulamento Interno surgem referências às questões da saúde. Estão enquadradas no âmbito da «oferta educativa extracurricular» (Regulamento Interno; p. 28) e no contexto do «núcleo da qualidade de

vida». Tem como objetivo «promover ações de educação para a saúde e qualidade de vida» (*idem*). Para esse efeito e ainda no âmbito do Regulamento Interno, destaque é conferido às parcerias com «técnicos de saúde em áreas como Educação para a saúde e sexualidade» (Regulamento Interno; p. 29). É neste contexto que o Regulamento determina que:

«Perante situação de perigo para a saúde, segurança ou educação do aluno menor, deve a direção da escola diligenciar para pôr termo à situação, pelos meios estritamente adequados e com preservação da intimidade da vida privada do aluno e da sua família (...)» (RI; p. 31);

Regista-se a associação entre saúde, segurança e educação, como será de assinalar a «preservação da intimidade da vida privada do aluno e da sua família». São questões particulares e pessoais que, ao expressarem-se na escola, determinam a atuação da direção no sentido de lhe pôr cobro. Sem especificar que situações ou que perigos podem ser considerados neste contexto.

Ainda no contexto do Regulamento Interno, surgem-nos diferentes referências aos comportamentos. Uma das referências dá conta do papel do Diretor de Turma enquanto «responsável pela regulação dos comportamentos na sala de aula» (Regulamento Interno; p. 24, no âmbito dos deveres do pessoal docente)⁴⁹. Esta preocupação, expressa enquanto deveres do pessoal docente, vai ao encontro de duas dimensões. Uma primeira relativa à sala de aula, pois o docente enquanto Diretor de Turma, é responsável e é-lhe atribuído o dever pelo desenrolar do «processo de ensino e aprendizagem num bom ambiente educativo» (*idem*). Vai também ao encontro de uma dimensão cívica, inerente aos comportamentos, pois também lhe é atribuído o dever e a responsabilidade pela «formação cívica dos alunos, com vista ao desenvolvimento equilibrado das suas personalidades, das suas capacidades de se relacionarem com outros, das suas plenas integrações na comunidade educativa e dos seus sentidos de responsabilidade» (*ibidem*). Fica expressa a preocupação pelo «desenvolvimento das suas personalidades, das suas capacidades de se relacionarem com os outros» e de, mediante essa preocupação, de assumirem o seu «sentido de responsabilidade».

⁴⁹ Referência que se repete literalmente relativa aos deveres do professor na aplicação das «medidas disciplinares» (artº. 38º; p. 37).

Por outro lado e ainda no contexto do Regulamento Interno, são também assacadas responsabilidades e deveres ao pessoal não docente, pois devem «intervir pedagogicamente junto dos alunos sempre que se revele ajustado modificar atitudes ou comportamentos inadequados». Há semelhança do que decorreu da análise das atas de Conselho de Turma, não se define qual o comportamento ou quais as atitudes «inadequadas». São deixadas à consideração individual, casuística, de cada elemento.

Perante comportamentos ou atitudes inadequadas é definido em sede de Regulamento Interno, que o aluno fica sujeito a «(...) atividades de integração na escola» que se traduzem «no desempenho, pelo aluno que desenvolva comportamentos passíveis de serem qualificados como infração disciplinar grave, de um programa de tarefas de carácter pedagógico» (Regulamento Interno; p. 36). O objetivo é o de contribuir «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» (*idem*). Regista-se, assim, uma complementaridade entre o preconizado na legislação de enquadramento das medidas disciplinares, já analisadas anteriormente, e o instituído pelas regras da escola. Destaca-se o carácter pedagógico das penas, com o intuito de contribuir para a sua responsabilização, para o «desenvolvimento equilibrado da sua personalidade», tendo em vista uma «educação para a cidadania» (E2, p. 4). Poder-se-á entender que as atitudes e os comportamentos inadequados colocam em causa a vivência coletiva, a relação com os outros, porque não integrados na «comunidade educativa». Serão elementos de instabilidade que colocam em causa equilíbrios.

No entanto, onde é possível analisar a ação dos instrumentos, no que concerne aos processos de regulação entre comportamentos e saúde, refere-se ao Jornal Escolar. São inúmeras e conseqüentemente diversificadas as referências que a partir deste instrumento se podem determinar. Desde logo, no contexto das notícias que dão conta das iniciativas e dos objetivos inerentes aos núcleos, como seja o caso, já antes referenciado no contexto do Regulamento Interno, de se procurar «fomentar a educação para a saúde e qualidade de vida» (ACC3, PAA de 1996/97; ACC5, PAA de 1997/98). Mais tarde no contexto do Gabinete de Saúde, com o objetivo de «promover a saúde» (ACC27, Jornal Eco, dezembro, 2001).

Para além das notícias veiculadas, houve ainda a manifestação da intenção de «abrir, neste jornal, um espaço destinado às tuas dúvidas quer sejam sobre amor, sexo, drogas e problemas no relacionamento com os teus pais (ACC11, Jornal Eco, março de 1996). São expressão de preocupações, de áreas de intervenção. Enquanto tal surgem referências, notícias, sobre «o dia mundial da sida» (ACC16, Jornal Eco, dezembro, 1997; ACC23, Jornal Eco, dezembro, 2000) ou apontamentos em nome da associação de pais e encarregados de educação onde manifestam «os medos dos pais em relação à sexualidade dos filhos» (ACC18, Jornal Eco, junho, 1998).

Uma das temáticas que sobressai no contexto do jornal escolar refere-se à relação que se institui entre comportamentos e prevenção. É neste contexto que surgem diferentes apontamentos, dedicados «ao tema "Criar, recriar e reciclar - a escola e a reciclagem" sobre uma exposição realizada na escola» (ACC17, jornal Eco, abril, 1998). Situação repetida no contexto da semana do grupo disciplinar de Português – Inglês, dedicada ao tema e com o objetivo de «consciencializar a comunidade escolar para a reutilização e reciclagem de materiais» (ACC22, Jornal Eco, abril, 2000). Isto para além da referência ao relatório elaborado sobre energias renováveis (ACC19; Jornal Eco, dezembro, 1998), ou às iniciativas desenvolvidas no contexto da prevenção rodoviária (ACC21, Jornal Eco, dezembro, 2001), ou temas sobre a poluição (ACC27, Jornal Eco, dezembro, 2001).

Síntese

Poder-se-ão retirar do presente capítulo, enquanto síntese, diferentes elementos.

Um primeiro refere-se à relação instituída entre a ação desencadeada pelos instrumentos e os processos de regulação. A ação dos instrumentos de regulação adotados, seja na consideração do Projeto Educativo, do Regulamento Interno, dos diferentes planos de atividades ou projetos que se desenvolveram, vão ao encontro das relações entre aluno/cidadão, escola/meio, comportamentos/saúde. Procuram definir um significado prático e operacional à ação desencadeada pelos instrumentos de ação.

Ação que destaca os impactos nos comportamentos individuais, nas relações coletivas, na relação entre a escola e a sociedade, o governo e os governados. A ação dos instrumentos confere intenção e define formas de compreensão, individuais e coletivas, ao conjunto de relações do quotidiano escolar e entre este e o contexto social.

O que foi sendo dito permite retirar a ilação de que a ação dos instrumentos, mais do que regular aprendizagens escolares, de efetuar a sua articulação entre a sala de aula e o seu contexto, expressam uma preocupação: a de regular o processo de formação do cidadão social. Prescreve-o enquanto sujeito ativo, com autonomia e sentido de responsabilidade, tolerante ao outro e ao diferente. Este processo decorre da assumida valorização do «saber ser» que se encontra inerente à utilização dos instrumentos de regulação. São instrumentos de regulação mas também de configuração, de formação do sujeito, onde a metáfora da natureza, do ambiente e da vida, assumem dimensão determinante, espelhada que está nas referências identificadas.

Por intermédio da expressão da natureza, o mesmo é dizer, do ambiente e da vida, que são, de resto, inerentes às preocupações e aos objetivos que os instrumentos de ação de regulação veiculam, institui-se, ou procura-se instituir, uma dimensão bioética das condutas. Isto é, uma visão do cidadão enquanto criatura biológica sobre a qual os instrumentos tendem a agir e regular. Têm como cerne os comportamentos e atitudes individuais, no sentido da sua integração coletiva, da sua adequação para «a complexidade do mundo moderno». Veiculam-se por intermédio das relações instituídas entre o aluno e o cidadão, a escola e o meio. Esta ação tanto visa o comportamento individual como a convivência coletiva, podendo destacar-se a preservação da vida como o potenciar das capacidades e a canalização das «pulsões». Incitam à «disciplina na formação pessoal e social dos alunos» no sentido de se assegurar a relação coletiva e o respeito pela «comunidade escolar» da qual o aluno faz parte. Valoriza-se a «participação cívica e de cidadania», destaca-se, neste contexto, «a liberdade de pensamento, de independência de opiniões e respeito» na consideração do acato «pela identidade nacional», individualmente construída e assumida.

8. Instrumentos de regulação e o cidadão social: síntese conclusiva

Este capítulo surge como corolário da escrita que para trás ficou. É, para todos os efeitos, uma conclusão do estudo. Apesar desta sua dimensão não tem um caráter definitivo, nem fechado. É a conclusão do estudo mas aponta para possíveis continuidades considerando a mesma perspetiva de análise, o referencial dos instrumentos de regulação. Tem como objetivo, sintetizar as principais ideias que decorrem do estudo realizado, integrar as suas diferentes ilações, relacionar o obtido com o quadro referencial que delimitou o estudo.

8.1. Conclusões

O presente estudo teve como pretexto aquilo que foi, por muitos, descrito e definido como indisciplina na Escola. Estas situações e em particular o que as caracterizou, foram analisadas no quadro de uma sociologia da ação pública. Por meio deste quadro destaca-se a relação entre uma dimensão cognitiva e uma dimensão social das políticas públicas. O objeto centrou-se na emergência do cidadão social. Emergência vista sob o prisma do referencial dos instrumentos de regulação, circunstância que permite apreender a reorganização das relações entre o indivíduo e o coletivo, governo e governados. Reorganização mediante a redefinição do papel de aluno e o de cidadão, das conceções prevalecentes num dado contexto, do conhecimento mobilizado e da sua relação com as preocupações e vivências locais. Redefinição efetuada à luz dos desideratos sociais, económicos e políticos que marcam a transição entre o século XX e o século XXI.

Sobressai do estudo desenvolvido a reconfiguração das dimensões inerentes ao referencial que, entre elas, definem as relações entre aluno e cidadão, escola e o meio, comportamentos e saúde. Reconfiguração perspetivada por intermédio da ação dos

instrumentos, do que comportam, dos objetivos que apresentam, dos efeitos da sua ação.

A alteração do referencial vai ao encontro das dinâmicas sociais inerentes ao final do século XX, onde o aluno e, conseqüentemente, o futuro cidadão, deixa de ser visto e prescrito como elemento passivo para ser ator do seu futuro, sujeito interveniente e autónomo, reflexivo e crítico na construção de ideias e da sua forma de ação. Esta alteração coloca em destaque as dimensões biológicas da ação, individual e coletiva, onde o sujeito passa a ser vista, analisado e alvo de medidas que visam a vida como forma de governo.

Relacionar aquilo que foi descrito como indisciplina com o referencial dos instrumentos de regulação da ação pública possibilitou encarar o papel que é conferido àquele que será o cidadão, como são (re) desenhados os seus espaços de ação, quais as condições para que deles se aproprie, considerando objetivos, interesses e preocupações que se expressam num contexto. Ficou evidente a progressiva alteração das conceções de aluno que estão na base daquele que é o cidadão social. Primeiro na consideração de objeto da ação e da intervenção social e política, educativa e pedagógica. Posteriormente, reescrito enquanto sujeito participativo, ativo e influente no devir coletivo. É por seu intermédio que se regista uma «alteração de ótica» tanto da ação do Estado como do local. O primeiro porque se passa a relativizar o protagonismo do Estado, mediante a integração na ação de múltiplos atores que com ele se confrontam, interagem e articulam em processos recíprocos e de cumplicidades mútuas. Instituem-se deste modos, novas formas de poder e autoridade entre o cidadão social e o Estado. O local replica estas alterações, vai ao seu encontro mediante a definição de estratégias onde ficam evidentes o esbatimento das linhas hierárquicas e funcionais, para se privilegiarem as redes e a horizontalização das relações. Contudo entre um e outro, Estado e local, é de uma alteração aparente que se trata, pois as estratégias e os instrumentos implementados vão no sentido de se manter a preponderância e a centralidade daqueles que exercem o protagonismo das relações e “ditam” as regras. Tal situação decorre da mobilização de instrumentos de ação onde se destaca a negociação e o incentivo como elementos desse protagonismo.

Enquanto conclusão importa destacar algumas das ideias que resultam do estudo desenvolvido. Dividem-se em 3 áreas, uma relativa à reconfiguração dos processos de

regulação, onde os instrumentos adquirem papel essencial, uma segunda relativa às dimensões que sobressaem da ação dos instrumentos de regulação e uma terceira área em que se equaciona a manutenção das assimetrias inerentes às relações de poder e autoridade entre governo e governados que, ao fim e ao cabo, a alteração de estratégias preconiza.

8.1.1. Reconfiguração das estratégias de regulação

Se há situações que o estudo permite pôr em evidência, elas dizem respeito à alteração dos processos de regulação e das suas aceções. Mais do que os processos de regulação o que se reconfigura são as estratégias utilizadas (vide capítulo I referente à indisciplina enquanto problema das medidas de política, subcapítulo 5.2. e subcapítulo 6.5). A reconfiguração das estratégias de regulação pode ser vista por intermédio dos instrumentos da ação pública, onde a sua dimensão cognitiva deixa bem expressa o conhecimento mobilizado para descrever, quando não prescrever, aquele que é o aluno e que será o cidadão. Refere-se à passagem do industrial ao pós-industrial, do burocrático ao «pós-burocrático», da verticalização social e institucional aos processos de horizontalização, da linearidade da ação às redes, da simplicidade aparente à assunção da complexidade da ação, do isolamento à integração de esferas e espaços de ação.

Por intermédio da análise do referencial dos instrumentos de ação é prospetivável que os processos de regulação, na sua reorganização e reformulação, deixam evidente o esbatimento das imposições, da sua dimensão vinculativa, da regulação pela regulamentação, para assumirem, progressivamente, a negociação e o estabelecimento de consensos aparentes. Assiste-se, progressivamente, à afirmação de instrumentos não vinculativos, onde os afetos e a adesão aparente, bem como os equilíbrios entre partes são estratégia. Esta aparência decorre da reconfiguração dos instrumentos que, das suas dimensões normativas e, enquanto tal, vinculativas, assumem a negociação como elemento incentivador. Ao passar-se de uma matriz legislativa a outra de incentivo, cria-se uma aparência de estabilidade, de obtenção de consensos, de equilíbrio dos interesses entre as partes envolvidas. No entanto, há que referir que apesar da alteração das estratégias, elas vão ao encontro dos mesmos

objetivos de sempre, assegurar o protagonismo do governo sobre os governados, do professor sobre o aluno.

Inerente a esta reconfiguração encontra-se a juventude por intermédio dos juízos morais que se expressam, sobre os seus valores, os seus comportamentos e atitudes. É perante a juventude que a ação disciplinar procura inculcar hábitos, definir procedimentos e se adotam instrumentos de regulação que se reconfiguram com o tempo e os contextos, preocupações e objetivos (vide subcapítulo 3.1 e subcapítulo 7.3.).

Os instrumentos de ação pública assumem, neste contexto, um papel determinante na reconfiguração dos processos de regulação. Ficam evidentes, por intermédio de uma análise pelo referencial dos instrumentos, como se alteram as políticas (subcapítulo 1.3) e como, por seu intermédio, se reconfiguram estratégias que vão ao encontro de outras conceções e objetivos, da relação entre aluno e cidadão, Escola e sociedade (capítulos 6 e 7).

Os instrumentos adotados, ao incidirem o seu foco nas relações entre o indivíduo e o coletivo, entre a escola e os seus contextos ou entre o aluno e o cidadão, têm como preocupação fornecer ao jovem elementos que permitam definir os modos de identificação ao grupo ou ao contexto. Nesta medida, os processos de regulação pelos instrumentos de ação pública visam assegurar a estruturação das relações de poder entre o indivíduo e o coletivo, a escola e a sociedade, o particular e o geral, entre governo e governados. Têm como preocupação garantir a relação entre uns e outros, como a criação de elementos de identificação, quando não mesmo de subordinação, entre uns e outros.

8.1.2. Geografia da ação

Na sequência da reformulação e reconfiguração das dimensões inerentes ao referencial dos processos de regulação institui-se, por intermédio dos instrumentos de ação pública, uma «geografia da ação» (Dean, 2007). Uma geografia que define o espaço que o cidadão ocupa (que pode ou deve ocupar) numa linha de governo do coletivo, mas também o seu lugar nesse processo (capítulo V e VII). Espaço que é

diferente do lugar, o espaço como processo de mobilidade e mobilização, o lugar como possibilidade e capacidade que lhe é reconhecida pelo sistema educativo se, respeitando as regras e as normas, cumprir objetivos, assegurar a sua reprodução institucional e formal. Esta «geografia da ação» tende a definir, de forma simultânea, o espaço e o lugar da normalidade, conferindo à ação individual condições de e para a sua «normalização». Mediante o espaço considerado para a ação individual do sujeito, preconizam-se e definem-se as fronteiras entre o que é assumido como «normal» e aquilo que foie a essa descrição. Esta é assumida e interiorizada pelo conjunto de comportamentos que são definidos ao sujeito como «normais», aceites e tolerados e não imposta ou determinada exteriormente.

Confluem na definição desta geografia da ação, duas dimensões essenciais da ação pública: a cognitiva e a social. Por intermédio da primeira, retratada, essencialmente, nos processos de psicologização dos problemas disciplinares (vide 5.2.2.) institui-se o espaço da ação do cidadão, pela segunda o lugar que este pode ou deve ocupar (vide 6.7.3. e 7.3.1.). Na sua conjugação e articulação define-se o relevo da ação que é configurado primeiramente ao aluno, posteriormente e na sua sequência, ao cidadão. São os contornos do território pelo qual se movimenta e onde assegura a sua própria sustentabilidade e, por esse meio, a do coletivo da qual faz parte. Nesta confluência tanto se criam elementos de identificação do sujeito como elementos de pertença ao coletivo, tanto se reconhece o coletivo como a integração dos sujeitos e, neste caso, os instrumentos de regulação tornam-se essenciais também como elementos de pertença e de identificação.

Esta geografia da ação define um território inerente à estabilidade social. Esta deve ser entendida de forma dinâmica, ou seja, enquanto elemento de preservação dos equilíbrios sociais propostos pela ação educativa, mas simultaneamente reformuladores desses equilíbrios porque se procuram ou se promovem novas formas de harmonização das relações, se identificam outros eixos em torno dos quais se estabelecem consensos, sempre transitórios e instáveis. Os instrumentos de regulação, ao regularem as relações entre aluno e cidadão, escola e meio, governo e governado, visam a transitoriedade destes equilíbrios, estabelecendo entendimentos entre o que se tem e o que se deseja, os receios e as esperanças que se enfrentam. Assumem o carácter complexo das heterogeneidades como elemento de governo e procuram a sua integração num

equilíbrio instável como forma de ação. Daí se passar dos instrumentos regulamentadores pela norma vinculativa, aos instrumentos de regulação das conformidades, mediante a negociação e o incentivo.

8.1.3. Bioética

Na relação instituída entre a reconfiguração dos processos de regulação e os instrumentos de ação pública sobressai uma dimensão bioética do cidadão social (capítulo 6 e 7.). Destaca-se por intermédio do conjunto de metáforas utilizadas, nas estratégias implementadas, onde se relaciona ambiente e património, educação e prevenção. Remete para as questões da vida e para a consideração do cidadão social enquanto sujeito biológico, sendo certo que os temas sobre comportamentos adquirem dimensão assinalável. Aos comportamentos prescritos para o cidadão social, para aquele que assume a «complexidade do mundo atual», associam-se os valores universalistas e de cidadanias que se veiculam. Mobilizam áreas do conhecimento inerentes às questões da saúde e da vida. Caso das diferentes referências à problemática das sexualidades, dos comportamentos dos jovens, às preocupações expressas por docentes e pais/encarregados de educação.

Esta dimensão bioética remete para o conjunto de valores que devem orientar o cidadão social, a ação futura do aluno, no respeito pelos outros, na tolerância instituída, na consideração das diferenças, sejam elas quais forem. Regista-se a tentativa de moldar os comportamentos na expressa consideração dos «valores da democracia, da cidadania, da solidariedade, da tolerância e da afetividade». A ação dos instrumentos tem como objetivo agir sobre os «sentimentos e crenças», definindo uma ética da ação individual inerente aos modos como se deve «conduzir de forma adequada» as responsabilidades para o futuro. Será neste contexto que se destacam as ações desenvolvidas em torno do património e ambiente, cultura e tradição, história e prevenção. A reformulação das dimensões inerentes ao referencial dos instrumentos vai ao encontro deste conjunto de preocupações onde a vida se torna objeto de governo

Inerente a uma dimensão bioética do cidadão social encontra-se a consideração do referencial global que se introduz como mecanismo de ação e interferência no

referencial sectorial. Quere-se com isto afirmar que a alteração das estratégias de regulação consideram um referencial global para definir o quadro de valores e ideias que orientam, ou devem orientar, o cidadão social. Quadro esse que se relaciona intimamente com as preocupações ambientais e ecológicas, onde a metáfora do ambiente e da natureza são transpostas para a Escola e para a ação educativa e utilizadas como estratégias a nível de prevenção, formação e sensibilização.

8.1.4. Assimetrias

Os instrumentos, mediante a dimensão cognitiva que veiculam e na relação social que assumem, expressam ideias quanto às diferentes formas e relações de poder existentes no contexto educativo e social, como se organizam, que papéis são atribuídos aos atores, quais os seus espaços de ação e as possibilidades definidas para cada um. A utilização dos instrumentos de ação pública vai ao encontro da reconfiguração dos processos de regulação inerentes que se encontram à «ressignificação das cidadanias». Contudo, o que se destaca entre instrumentos de regulação e reconfigurações refere-se à manutenção dos protagonismos de poder e autoridade do Estado, do governo sobre os governados. Garentem-se outras estratégias no sentido de manter as assimetrias entre uns e outros.

As estratégias utilizadas (vide 6.5.) apesar de irem ao encontro de esquemas de incentivo e participação, mais não fazem que promover as dependências e assegurar as conformidades políticas e sociais, educativas e pedagógicas, que a ação educativa desde sempre procurou garantir. Mediante as estratégias utilizadas, mais não se pretende que ligar e articular, de forma coerente e sustentada, processos de socialização e processos de subjetivação. Incutem-se no aluno valores, veiculam-se ideias sobre o que deve ser, nomeadamente na relação com os outros e consigo mesmo, abrindo espaço para o diferente, dando oportunidade à expressão voluntária da horizontalização das relações e da ação educativa. Contudo, por seu intermédio, promove-se a hierarquização funcional, pois também há a consciência, que «as coisas pouco mudaram em relação à sociedade» (E1, p. 2). Por intermédio das redes (sociais e de convivência) assegura-se «uma mecanização e normalização da sociedade», das relações instituídas. Assegura-se o

lugar e o espaço que cada qual deve ocupar mediante a configuração de uma «normalização» social e pessoal, à qual não será alheio o «processo de construção da identidade» a que o aluno é sujeito na ação educativa e que fica evidente mediante o prisma dos instrumentos de ação pública. Este coloca em evidência, perante a ação educativa desencadeada numa escola em concreto, a «diversidade de estratégias e táticas de subjetivação» utilizadas que tendem a relacionar a ação individual com processos coletivos, o geral com o particular. A naturalizar, sob as retóricas da ciência e da técnica, dos riscos e receios que se enfrentam, aquilo que mais não é que uma construção social e política e que se relaciona com o protagonismo das relações de poder e autoridade entre aluno e cidadão, governo e governados.

A análise das situações descritas como indisciplina na Escola por intermédio de um prisma no referencial dos instrumentos de regulação, permite retirar a ideia que entre a geografia da ação que se desenha na sua implementação, na dimensão bioética que resulta das ações assumidas e das estratégias implementadas, a principal consequência é a manutenção das assimetrias das relações de poder e autoridade que sempre caracterizaram governo e governados, aluno e cidadão, Estado e sociedade.

8.2. Continuidades

Não sendo de uma conclusão definitiva que se trata, apesar de ser o fim de um processo de investigação destacam-se duas notas finais. A primeira das notas, referente às possibilidades futuras de continuidade deste estudo. Por isso se assinala que não é de uma conclusão que se trata. Chegados a este ponto, há sempre novas questões que se levantam, novas dúvidas que se colocam, interrogações que surgem no meio das respostas que se puderam dar.

Será interessante, decorrente do estudo desenvolvido e das ilações que dele se podem retirar, equacionar a ação, o papel, as ideias e os modelos de regulação que podem ser perspetivados por intermédio de um vasto conjunto de instrumentos de ação pública que aqui, e no contexto deste trabalho, não foram considerados. Nomeadamente,

o papel que os municípios, como é exemplo, aquele a que pertence a escola que foi palco do estudo, assumem na gestão dos interesses e da formação do seu cidadão social, das relações entre a escola e as orientações de política municipal no âmbito da educação, assim como do papel que é conferido tanto à escola como ao trabalho dos professores.

Os municípios, cada um à sua maneira e assumindo características próprias, tomam, decorrendo da legislação em vigor ou por iniciativa própria, um conjunto de opções na área educativa que importa equacionar por intermédio dos instrumentos de ação pública. O que veiculam, que ideias defendem, que modelos, sociais ou educativos, políticos ou pedagógicos visam implementar, que relações estabelecem entre a escola e o município, entre o aluno e o cidadão. Qual o papel dos instrumentos disponibilizados pelos municípios no contexto do governo do coletivo, quais os seus sentidos, os papéis configurados a uns e a outros, as formas de participação e de comprometimento que se procuram estabelecer: são elementos que devem ser equacionados e perspectivados. É outra dimensão da ação do Estado, agora a nível local, que se pode configurar por intermédio da instrumentação da ação pública, das ideias e dos valores promovidos e defendidos, também eles configurados de formas diferentes ao longo dos tempos, com as opções de política, incluindo as decorrentes das alterações de cariz partidário.

Para além disso, importa compreender as continuidades e as tensões entre os instrumentos da tutela e a ação pública de cariz municipal, nem sempre coincidentes, muita das vezes com processos de afirmação diferentes, senão mesmo divergentes. Neste processo de criação e implementação de instrumentos locais, poder-se-ão destacar as visões que uns e outros assumem e defendem, perante o trabalho docente e o papel conferido à escola e à ação educativa. Para além disso, será interessante compreender como o trabalho docente e educativo se relaciona com os instrumentos locais, como se gerem eventuais tensões e os interesses que estão em jogo, como se organizam poderes e objetivos e se articulam medidas de política com diferentes origens e objetivos.

Para além dos municípios há que equacionar o papel, a preponderância e a ação pública que um outro conjunto vasto de entidades desenvolve na configuração das relações entre a escola e o social, o aluno e o cidadão, o espaço de sala de aula e os contextos políticos em que se inserem. É o caso de inúmeras entidades, públicas e

privadas, que disponibilizam meios e recursos enquanto instrumentos de ação educativa em prol de objetivos que são próprios. Apesar de próprios utilizam o contexto educativo, e a Escola em particular, como meio de gerir o coletivo, de concretizar objetivos e de implementar ideias, modelos e valores da ação social.

Uns e outros, municípios e fundações ou outras entidades afins, são determinantes na compreensão e na interpretação da ação pública, na configuração daquele que, cada qual e de acordo com os seus objetivos, princípios e valores, define e procura regular a relação entre o aluno e o cidadão, a escola e a sociedade, os receios enfrentados e as esperanças perspetivadas. Neste processo tanto se podem evidenciar elementos de continuidade com os dados obtidos neste estudo, como destacar tensões ou contradições que o trabalho escolar gere e administra, como responder a preocupações que o local pode considerar como essenciais ou meras oportunidades de trabalho pedagógico.

8.3. Comprometimento social e educativo

Por outro lado, e como segunda nota, deixa-se um conjunto de propostas que poderão ser equacionadas na gestão do coletivo mediante os instrumentos de regulação entre a escola e os seus contextos. Como se procurou demonstrar, o conhecimento não é neutro, descomprometido, muito pelo contrário, cada vez mais os trabalhos de investigação, para além de assumirem uma interpretação do real, do quotidiano social que compõe a Escola e a educação, para além da tentativa de compreensão dos fenómenos sociais ou educativos, políticos ou pedagógicos, devem assumir posições. As medidas deste conjunto são, para todos os efeitos, medidas de coerência entre as ilações obtidas e as perspetivas futuras. Medidas que, de modo consentâneo com as ideias recolhidas e elaboradas, permitam a adoção de medidas de política adequadas aos estudos desenvolvidos, às ilações obtidas ou, simplesmente tendentes à melhoria dos desempenhos, da eficácia e da eficiência das medidas de política.

Assim, devido ao comprometimento assumido desde o princípio neste estudo, o do conhecimento, não se poderia ficar apenas por um conjunto de propostas de continuidade. Há que assumir a assunção de hipóteses, de outras alternativas, da complementaridade de medidas que permitam reforçar e dar sentido ao estudo desenvolvido, às ideias que se puderam confirmar e destacar. Decorrente das ideias recolhidas no estudo, há duas medidas de política que poderão ser adotadas no sentido de garantir os processos de regulação entre a escola e os seus contextos, entre esperanças e receios, o aluno e o cidadão.

Uma primeira ideia diz respeito à disponibilização, por parte da tutela ou de entidades diretamente relacionadas com o setor educativo, de uma bolsa de projetos que possam ser utilizados pelas escolas no sentido de responderem às suas preocupações, aos problemas por elas enfrentados. Projetos que devem ser abertos, de banda larga, de modo a permitirem equacionar o trabalho na sala de aula como a sua relação, conseqüentemente, com os processos de regulação, entre os projetos educativos desenvolvidos em cada escola e os resultados escolares que permitam contemplar a formação da pessoa, do cidadão.

A partir da escola alvo deste estudo e determinados os seus espaços de autonomia, foi também possível identificar a maior ocorrência de reações do que de ações. Quere-se com isto afirmar que a escola, os seus docentes e parceiros, reage a propostas oriundas do exterior, se organiza de acordo com medidas que não tinham sido consideradas ou ponderadas. Mais do que um «*garbage can*» de onde se retiram decisões e orientações, se amontoam hipóteses e aguardam oportunidades, os atores envolvidos aproveitam estímulos externos para se pensarem, para adequarem as suas respostas, configurarem soluções e estruturarem processos. Nesta medida, torna-se essencial disponibilizar meios por intermédio de diferentes tipologias de instrumentos que possam ser utilizados pela Escola. Que promovam a reflexão interna e a adequação aos seus problemas e interesses, se articulem com o seu projeto educativo ou com os objetivos que, fruto de um dado contexto, se consideram essenciais.

Tendo em conta as margens de adaptação, de interpretação e de recriação da referida bolsa de projetos, devem ser deixados às escolas espaços de liberdade, ser-lhe dada autonomia, para que esses projetos possam ser contextualizados, adaptados às

ideias, aos modelos e aos valores que um conjunto de atores de cada escola considera como essenciais ou prioritários. Serão, porventura, um dos meios mais eficazes para que a escola saiba gerir os interesses da sua população, adequar-se aos seus objetivos, perspetivar o seu futuro e os seus caminhos.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (1991a). Notas para o estudo da (in)disciplina escolar na formação dos professores. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Afonso, A. J. (1991b). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Afonso, A. J. (1991c). Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula: elementos para uma análise sociológica e organizacional. *Cadernos de Ciências Sociais*(10-11), 133-154.
- Afonso, A. J., & Ramos, E. L.-V. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(20), 77-98.
- Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal - novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Amado, J. (1989). *A indisciplina numa escola secundária*. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Amado, J. (1991). A indisciplina na escola. *O Professor*, 13(III), 34-53.
- Amado, J. (1998a). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula - um estudo de características etnográficas*. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Amado, J. (1998b). Os níveis de indisciplina na aula. In J. M. Alves (Ed.), *Professor, stress e indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (1998c). Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(2), 35-55.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola: suportes teórico-práticos*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Antunes, F. (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.

- Baginha, M. d. L. (1997). *Fenómenos de grupo e (in)disciplina na aula: contributos para uma abordagem das relações entre os fenómenos da dinâmica do grupo-turma e a (in)disciplina na aula*. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ball, S. J., Cardoso, C. M., Reay, D., Thrupp, M., & Vincent, C. (2002). *Education Policy in England Changing Modes of Regulation: 1945-2001*. London: Institute of Education and King's College London, University of London.
- Bardin, L. (s/d). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70.
- Barrere, A., & Martuccelli, D. (2001). A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Educação & Sociedade*, XXII(76), 258-277.
- Barroso, J. (1995). Organização pedagógica e disciplina escolar - uma abordagem sócio-histórica. *Colóquio Educação e Sociedade*, 10, 75-98.
- Barroso, J. (2003). *A escola pública - regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (2005a). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Barroso, J. (2005b). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação - espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educ. Soc.*, 30(109), 987-1007.
- Barroso, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As políticas educativas como objecto de estudo e formação em administração educacional. *Sísifo* 4.
- Beck, U. (1997). A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In A. Giddens, U. Beck & S. Lash (Eds.), *A Modernização Reflexiva*. S. Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Benavente, A., & Carvalho, A. (1994). O debate sobre a indisciplina na escola. *Educação, Sociedade & Culturas*(2), 141-170.
- Berger, P. I., & Luckmann, T. (1998). *A construção social da realidade* (15 ed.). Petrópolis.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bongrand, P., & Laborier, P. (2005). L'entretien dans l'analyse des politiques publiques: un impensé methodologique? *Revue Française de Science Politique*, 55(1), pp. 73-111.
- Breyner, F. (2002, Novembro). Tendências da educação do século XXI. *A Página da Educação*.
- Caldeira, C. S. N. (2007). *(Des)ordem na escola - mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2009). *Acting in an uncertain world*. Londres: The MIT Press.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola - um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carita, A. (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Lisboa: Campo das Letras.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1995). Estratégias de resolução de conflitos na sala de aula - do castigo à cooperação. *Colóquio Educação e Sociedade*(10), pp. 33-55.
- Carvalho, I. M. (1998). *Escola multicultural: como minorar o insucesso escolar*. Universidade de Évora, Évora.
- Carvalho, L. M. (2007). Apontamentos sobre as relações entre conhecimento e política educativa. *Administração Educacional*(6), 36-45.
- Chizzoti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciência da educação: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
- Colomb, F. (2007). La genèse des politiques de l'emploi en France : un référentiel d'adaptation.
- Colomb, F. (2009, Abril). *Le référentiel des politiques publiques en sociologie. Questions de méthode et application aux politiques de l'emploi*. Paper presented at the 3ème Congrès de l'AFS, RT6 Politiques sociales, protection sociale et solidarités, Paris.
- Conselho Nacional de Educação. (2002). Para combater a Indisciplina nas escolas (Vol. Parecer nº. 3/2002, pp. 5480-5485): Diário da República, II série, n.º 68.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação - contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.

- Correia, J. A. (2001). A Construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Culturas*.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2003). *Violência e violências da e na escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Dean, M. (2007). *Governing Societies*. New York: Open University Press.
- Delamont, S. (1988). *Interação na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Denzin, N. (1998). The Arte and Politics of Interpretation In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Colecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 313-344). Londres: Sage.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2003). *The landscape of qualitative research - theories and issues* (2^a ed.). London: Sage.
- Domingues, I. (1992). O controlo disciplinar: rotinas, estratégias e expedientes. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(5), 125-163.
- Domingues, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola: processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*(11), 113-132.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1997). A socialização escolar. *Lua Nova*(40/41), 241/329.
- Duran, P. (1996). L'analyse des politiques publiques en perspective, de la crise du politique à sa reconstruction. *Revue Française de Science Politique*, 46(1), 108-118.
- Duterq, Y., & Zanten, A. v. (2001). L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation. *Éducation et Sociétés*, 2(8), 5-10.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. (4^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula. *Revista de Educação*, V(1), 65-77.
- Estrela, M. T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*(37), p. 34.

- Estrela, M. T. (2002). Investigar em educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1(1), pp. 9-15.
- Estrela, M. T., & Amado, J. d. S. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1, 2 e 3), pp. 249-272.
- Estrela, M. T., & Simão, A. M. V. (1998). *Algumas Reflexões sobre Práticas de Avaliação do Ensino e dos Docentes a partir da Informação Recolhida no Projecto Evaluate*. Paper presented at the Comunicação apresentada no Seminário Internacional Avaliação da Universidade. Problemáticas e Metodologias, Évora
- Figueiredo, M. A. C. (1997). Uma análise de conteúdo de crenças relacionadas com a AIDS em participantes de O.N.G.s. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 28-41.
- Fisher, F. (2003). *Reframing Public Policy - Discursive Politics and Deliberative Practices*. Oxford: Oxford University Press.
- Formosinho, J. (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, pp. 301-328.
- Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In GEPE (Ed.), *A gestão do sistema escolar* (pp. 53-102). Lisboa: CRSE.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e punir - nascimento da prisão* (32º ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Foucault, M. (2006). *É preciso defender a sociedade - curso no Collège de France (1975-1976)*. Carnaxide: Livros do Brasil.
- Freire, I. (1991). *Disciplina e indisciplina na escola - perspectivas dos alunos e dos professores de uma escola secundária.*, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Freire, I. (1993). *Indisciplina e desenvolvimento curricular: reflexões a partir do ponto de vista dos alunos*. Lisboa.
- Garcia, J. L. (2006). Comunicação, abundância informacional e aparência. In E. Balsemão (Ed.), *Espaços públicos, poder e comunicação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gomes, A. R. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em

- professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93.
- Gomes, R. M. (2001). As tecnologias de governo do eu e a escola (1974-1991). *Sociologia problemas e práticas*(37), 49-75.
- Gomes, R. M. (2005). *O governo da educação em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Hilário, A. M. M. (2004). *A influência do comportamento assertivo dos professores na relação pedagógica* Universidade do Algarve, Faro.
- Innerarity, D. (2006). *O novo espaço público*. Lisboa: Teorema.
- Jesus, S. N. d. (1992). Gestão da disciplina na sala de aula e inovação educacional. *Noesis*(23), 70-74.
- Jesus, S. N. d. (1997). *Influência do professor sobre os alunos - relação pedagógica, gestão da indisciplina, motivação dos alunos* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. d. (2003). Influência do Professor sobre os Alunos. In L. V. d. Freitas & C. Varela (Eds.), *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Jobert, B. (1992). Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques *Revue française de science politique*, 42(2), 219-234.
- Jobert, B. (2004). *Estado, Sociedade, Políticas Públicas*. Santiago do Chile: Lom.
- Lascoumes, P. (1996). Rendre gouvernable: de la traduction au transcodage. L'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique In CURAPP (Ed.), *La gouvernabilité* (pp. 325-338). Paris: PUF.
- Lascoumes, P. (2007). La Gouvernamentalité : de la critique de l'État aux technologies du pouvoir. *Le Portique*(13-14).
- Lascoumes, P., & Galés, P. L. (2007). Understanding Public Policy through Its Instruments — From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 20(1), 1-21.
- Lascoumes, P., & Galés, P. L. (2010). Instrument. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (3 ed., pp. 325-335). Paris: Sciences Po. Les Presses.
- Lespagnol, C. (2005). *A (in)disciplina em transição: perspectivas em alunos de 4º e 5º anos da escolaridade*. Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Lopes, J. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(11), 57-81.
- Lopes, J., & Rutherford, R. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J. A. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. d. (2004). *Disrupção escolar - estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Magalhães, O. (1992). *Verso e Reverso: alunos, professores e indisciplina - um estudo de caso numa escola secundária.*, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Mangez, E. (2001). Régulation de l'Action Educative dans les annees quatre-vngt dix. *Education et Sociétés*(8), pp. 81-96.
- Masdeval, M. T. G. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Mazet, P. (1997). La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel. *Politix*, 10(37), 167-170.
- Miller, P., & Rose, N. (2008). *Governing the Present*. Cambridge: Polity Press.
- Muller, P. (1985). Un schéma d'analyse des politiques sectorielles. *Revue française de science politique*, 35(2), 165-189.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques: vers une sociologie politique de l'action public. *Revue Française de Science Politique*, 50(2), pp. 189-208.
- Muller, P. (2004). L'État en action revisité. *Pôle Sud*, 2(21), 31-42.
- Muller, P. (2005a). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue française de science politique*, 55(1), 155-187.
- Muller, P. (2005b). L'Analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.
- Muller, P. (2011). *Les Politiques Publiques* (9 ed.). Paris: PUF.
- Muller, P., Palier, B., & Surel, Y. (2005). L'analyse politique de l'action publique : Confrontation des approches, des concepts et des méthode. *Revue Française de Science Politique*, 55(1), 5-6.

- Nogueira, J. (1991, Janeiro). Uma perspectiva desenvolvimentista da disciplina - as regras de comportamento na sala de aula. *O Professor*, pp. 54-59.
- Norberto, V. F. L. (2005). *A problemática da (In) disciplina e da relação pedagógica no contexto da sala de aula*. Universidade Portucalense, Porto.
- Novoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: Asa.
- Ó, J. R. d. (2001). *O governo dos escolares: uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault*. Lisboa: Educa.
- Ó, J. R. d. (2003). *O governo de si mesmo - modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX - meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- Ó, J. R. d. (2006). Os Terrenos Disciplinares da Alma e do Self-Government no Primeiro Mapa das Ciências da Educação (1879-1911). *Sísifo*(1), 125-136.
- Paiva, M. O. A. (2003). *Comportamentos disruptivos dos adolescentes na escola: influências do autoconceito, sexo, idade e repetência*. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Patterson, G. R., BeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*(44), 329-335.
- Peres, R. (1998). *Interculturalidade e indisciplina no ensino da educação física*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Pires, D. B. (2002). Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. *Educação & Sociedade*(66).
- Popkewitz, T. (1997). *Reforma Educacional - uma política sociológica, poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rose, N. (2001). Como se deve fazer a história do eu? *Educação & Realidade*, 26(1), 33-57.
- Rose, N. (2006). *Powers of Freedom - reframing political thought* (6ª ed.). New York: Cambridge University Press.
- Rose, N. (2007). *The Politics of Life Itself - biomedicine, power and subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton: Princeton University Press.
- Rose, N., & Nova, C. (2004). Biological Citizenship. In A. Ong & S. J. Collier (Eds.), *Global Assemblages: Technology, Politics and Ethics as Anthropological Problems*. Londres: Blackwell Publishing.

- Sabatier, P. A. (1999). *Theories of the policy process : theoretical lenses on public policy*. Oxford: Wetview Press.
- Sampaio, D. (1996). *Indisciplina: um signo geracional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sebastião, J., Alves, M. G., & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, problemas e práticas*(41), 37-62.
- Silva, J. M. A. d. P. e. (2001). Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*(112), 125-135.
- Surel, Y. (2000). The Role of Cognitive and Normative frames in policy-making. *Journal of European Public Policy*, 7(4), pp. 495-512.
- Surel, Y. (2010). Approches cognitives In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (3 ed., pp. 90-98). Paris: Sciences Po. Les Presses.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81.
- Touraine, A. (2010). *Pensar de outro modo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vala, J. (2007). Análise de conteúdo. In *Metodologia das Ciências Sociais* (14ª ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vaz, J. L. (1987). *As capacidades de mobilização do aluno desatento - estudo de uma amostra de alunos do ensino preparatório considerados desatentos pelos professores.*, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Woll, C. (2010). Régulation. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (3 ed., pp. 562-568). Paris: Science Po. Les Presses.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4º ed.). Londres: Sage.
- Zanten, A. v. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: PUF.

Fontes

Atas de Conselho de Turma (ordinárias e de âmbito disciplinar)
Livros de atas de Conselho Pedagógico
Livro de atas de projetos e atividades de complemento curricular
Projeto Educativo da Escola
Regulamento Interno da Escola
Planos de Atividades entre os anos letivos de 1994/95 e 2006/07

Legislação

Lei 7/77 de 01/Fev/77 – Define a participação das Associações de Pais e Encarregados de Educação (APEE) no sistema nacional de ensino;

Decreto-Lei 769-A/76 de 23/Out/77, Estabelece a regulamentação do funcionamento das escolas;

Portaria 679/77 de 08/Nov/77, Regulamento do funcionamento do Conselho Pedagógico dos estabelecimentos de ensino preparatórios e secundários;

Despacho Normativo 122/79 de 22/Mai/79, determina o funcionamento das Associação de Pais e Encarregados de Educação nos estabelecimentos de ensino;

Portaria 970/80 de 12/Set/80, Regulamento do Conselho Pedagógico e dos Órgãos de Apoio;

Decreto-Lei 376/80 de 12/Set/80, Altera o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e os seus Órgãos de Apoio;

Lei 3/84 de 24/Mar/84, Direito à educação sexual e de acesso ao planeamento familiar

Decreto-Lei 211-B/86 de 31/Jul/86, Regulamento do Funcionamento do Conselho Pedagógico e Órgãos de apoio;

Lei 46/86 de 14/Out/86, Lei de Bases do Sistema Educativo;

Despacho conjunto 36/SEAM/SERE/88 de 17/Ago/88, Cria as equipas de professores da educação especial;

Despacho 43/SERE/88 de 30/Set/88, Sistema de avaliação dos alunos do 2º e do 3º ciclos do ensino básico e do Ensino Secundário (Nova Redacção dada pelo Despacho nº 7-A/SERE/90);

Decreto-Lei 43/89 de 03/Fev/89, Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais de 2º, 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário;

Despacho 8/SERE/89 de 08/Fev/89, Publica o Regulamento do Conselho Pedagógico e dos Órgãos de Apoio das Escolas preparatórias e secundárias;

Despacho 8/ME/89 de 08/Fev/89, Determina a proibição do uso do tabaco nas escolas do ensino não superior, nomeadamente, nos estabelecimentos de ensino, incluindo salas de aula, de estudo, de leitura, bibliotecas, ginásios, refeitórios, locais de atendimento público, salas de convívio de alunos e elevadores;

Decreto-Lei 190/91 de 17/Mai/91, Cria os serviços de psicologia e orientação;

Decreto-Lei 319/91 de 23/Ago/91, Define os procedimentos de integração de alunos com necessidades educativas especiais nos estabelecimentos públicos de ensino;

Decreto-Lei 301/93 de 31/Ago/93, Estabelece o regime de matrícula e de frequência no ensino básico para as crianças e jovens em idade escolar;

Decreto-Lei 301/93 de 31/Ago/93, Regime de matrícula e frequência no ensino básico e no ensino secundário;

Despacho 37-A/96 de 29/Jul/96, Possibilidade de alteração pelas escolas da composição do Conselho Pedagógico;

Despacho 147-B/ME/96 de 01/Ago/96, cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP;

Despacho Conjunto 105/97 de 01/Jul/97, Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo;

Decreto-Lei 115-A/98 de 04/Mai/98, Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;

Decreto-Lei 270/98 de 01/Set/98, Define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos

públicos dos ensinos básico e secundário, estabelecendo os respetivos direitos e deveres gerais e consagrando um código de conduta que contempla regras de convivência e de disciplina que devem ser conhecidas e observadas por todos os elementos da comunidade educativa;

Decreto Regulamentar 10/99 de 21/Jul/99, Estabelece as competências das estruturas de orientação escolar;

Lei 120/99 de 11/Ago/99, visa a promoção de uma vida sexual e reprodutiva saudável, mais gratificante e responsável, consagrando medidas no âmbito da educação sexual, do reforço do acesso ao planeamento familiar e aos métodos contraceptivos, tendo em vista, nomeadamente, a prevenção de gravidezes indesejadas e o combate às doenças sexualmente transmissíveis, designadamente as transmitidas pelo HIV e pelos vírus das hepatites B e C.

Decreto-Lei 259/2000 de 17/Out/00, Promoção da educação sexual em meio escolar;

Decreto-Lei 6/2001 de 18/Jan/01, Aprova a reorganização do ensino básico;

Lei 30/2003 de 20/Dez/03, Aprova o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior;

Despacho 5071/2005 de 18/Fev/05, cria no Ministério da Educação, no âmbito da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, um grupo de trabalho para a educação na saúde (GTES), com o objectivo de planear, coordenar, avaliar e acompanhar uma investigação no âmbito do ensino e, em concreto, implementar a execução faseada de uma nova área disciplinar no âmbito da formação e do desenvolvimento pessoal e social, ficando, ainda, responsável pelo processo de formação dos professores nesta área específica;

Lei 3/2008 de 18/Jan/07, Primeira alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário;

Decreto-Lei 75/2008 de 22/Abr/08, Aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário;

APOIO: FUNDAÇÃO EUGÉNIO D'ALMEIDA, ÉVORA.

<http://fundacaoeugeniodealmeida.pt/>