

CE  
AA

**fmp**

centro de estudos  
operativa-avaliação

*Queremos compreender, não queremos julgar*

as  
Representações Sociais  
dos  
Professores  
da  
**esfmp**

Ana Fidalgo  
Gabriel Ribeiro  
Isabel Lopes  
Isabel Simões  
Ivete Saiago

coordenação  
Ivete Saiago

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
METODOLOGIA.....	3
OLHAR DOS DOCENTES SOBRE A ESFMP: <i>FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJECTO EDUCATIVO AUTÓNOMO</i> .....	5
A inserção dos professores na vida institucional .....	6
1. O extremo positivo .....	6
2. O extremo negativo.....	6
3. Análise de conjuntos de temas .....	9
As relações de poder entre professores .....	21
1. O positivo: Nós, professores, até somos boas pessoas.....	22
2. O negativo: A elite e o povo .....	24
O órgão de gestão .....	28
1. O positivo: um bom conselho executivo.....	28
2. O negativo: a burocracia – mal maior .....	31
Representações dos professores sobre os comportamentos dos alunos.....	35
1. Os pressupostos .....	35
2. A importância de se explicitar uma estratégia.....	37
3. Inovar sem preconceitos .....	40
4. Exportar para a sala de aula atitudes-tipo eficazes .....	41
5. Do diagnóstico à acção.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	57
ANEXOS .....	58
Anexo 1: Guião de entrevista.....	59
Anexo 2: Análise das entrevistas.....	61

## **INTRODUÇÃO**

A ESFMP, como a generalidade das escolas, é uma organização que tem na sua essência uma elevada complexidade social resultante, em grande parte, da diversidade de relações entre pessoas.

Temos consciência que é em espaços como este que se joga muito do que é essencial numa sociedade democrática. Por isso, tentar compreender uma instituição como esta é sempre um esforço compensador, por muito que os resultados desse esforço se limitem a ser meramente exploratórios.

Para tal, orientamo-nos por um pressuposto que ajuda a compreender as instituições [Hirschman]. Esse pressuposto aponta para a necessidade de se analisarem as congruências e incongruências entre os discursos oficiais ou formais (como por exemplo os diversos documentos escritos produzidos pela escola) e os discursos do senso comum ou do dia-a-dia (aqueles que nós professores, alunos ou funcionários temos em inúmeros momentos informais). Quanto mais os discursos oficiais e os discursos do senso comum forem congruentes, em princípio, tanto mais livre, participativa, equilibrada e eficiente será uma organização com as características de uma escola.

Assumimos a opção de iniciar a pesquisa captando as sensibilidades do corpo docente, através da recolha de testemunhos por entrevistas que foram e serão utilizadas pelo CEAA para captar discursos de senso comum que, nas escolas, são de uma riqueza insubstituível. Até porque se há conversas informais em que os professores se envolvem com frequência e com qualidade são as que têm como tema a Escola. Nisso os professores são imbatíveis. Evidentemente que o mesmo valerá para os alunos, para os funcionários e demais agentes educativos.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas tentámos chegar, da forma mais genuína possível, à sensibilidade do dia-a-dia dos professores comuns face às diversas situações com que se deparam.

Acontece que se a realidade é complexa, os resultados do nosso trabalho também o serão. Mas terão a vantagem de ser empiricamente sustentados e de sensibilizar a comunidade educativa para determinadas questões e interpretações sobre situações ocorridas no real pedagógico e vividas por muitos de nós, mas que normalmente não temos o hábito de, enquanto colectivo, procurar dar-lhes uma forma estruturada de pensamento.

É importante deixar sempre claro que jamais resultarão do nosso trabalho posturas valorativas, isto é, não será nunca nossa intenção dividir a escola em

bons, maus e assim-assim. Até porque procuraremos sempre e apenas chegar ao que é tendencial no pensamento colectivo, nunca individualizando as questões. O que interessa não é o que disse ou fez o indivíduo A, o B ou o C. O que nos interessa é perceber as tendências dominantes no pensamento dos professores, dos alunos ou dos funcionários face ao assunto A, B ou C.

A pesquisa jamais pretende chegar a verdades absolutas, mas a hipóteses interpretativas sobre as tendências dominantes no pensamento colectivo dos professores sobre a escola. Daí que o lema do CEAA seja: **Queremos compreender. Não queremos julgar.**

## **METODOLOGIA**

O CEAA procurou realizar uma pesquisa qualitativa que visou captar a sensibilidade dos professores em relação à vida escolar do modo mais fidedigno possível, pelo que trabalhámos com discursos do senso comum dos professores sobre a ESFMP.

O recurso à entrevista não pretendia captar pensamentos/opiniões individuais. A partir de discursos individuais pretendemos chegar ao pensamento colectivo do corpo docente, isto é, ao que é mais comum nas representações/percepções dos professores sobre a ESFMP. Eram nossos objectivos:

- Caracterizar, de modo consequente e ao longo do tempo, as situações que mais afectam a qualidade da vida escolar.
- Identificar os núcleos problemáticos que mais afectam a qualidade do trabalho de professores e alunos na sala de aula no caso específico da Escola Secundária Fernão Mendes Pinto.
- Apresentar propostas de (re)orientação da vida escolar que tenham em conta a sensibilidade individual e colectiva do corpo docente face a determinadas assuntos.
- Elaborar um pensamento analítico estruturado sobre a escola que permita a todos os membros da comunidade educativa reflectir sobre a sua própria condição.

Para a recolha de material empírico, realizámos cinco entrevistas semi-dirigidas (ou tão abertas quanto possível) a professores da ESFMP, orientadas por um guião (**Anexo 1**) e que tiveram a duração de cerca de duas horas.

A escolha dos entrevistados foi aleatória e procurou abranger professores de diferentes grupos de recrutamento. Assim, entrevistámos três professores do QE de diferentes departamentos e com funções ao nível da gestão intermédia, um professor do QE com Direcção de Turma e um professor QZP, que se encontrava na escola há dois anos.

Após a realização das entrevistas, a primeira fase do tratamento do material empírico foi a da transcrição integral de cada entrevista, uma etapa morosa e exigente<sup>1</sup>, mas que garante rigor e sustentabilidade ao restante trabalho.

A segunda fase do tratamento do conteúdo das entrevistas consistiu na identificação de temas salientes em cada discurso, isto é, temas a que os próprios

---

<sup>1</sup> A transcrição de cada entrevista demorou cerca de seis horas.

entrevistados conferem relevância. Seguidamente o material recolhido em diferentes entrevistas foi organizado em torno dos diversos temas identificados, a saber:

**I PARTE:** Os Professores

Tema 1: Avaliação do papel dos professores

Tema 2: Relações de poder entre os professores

Tema 3: Avaliação dos órgãos de gestão e demais organismos administrativos

Tema 4: Avaliação do presidente do conselho executivo

**II PARTE:** Os alunos

Tema 5: Os comportamentos dos alunos (indisciplina) vistos pelos professores

Tema 6: As características das turmas

Tema 7: Inclusão social dos alunos

Tema 8: Os currículos e programas

**III PARTE:** Outros

Tema 9: A ESFMP e o meio envolvente

Tema 10: Avaliação dos funcionários

Tema 11: Avaliações dos encarregados de educação

No sentido de se uniformizarem processos, definiram-se métodos para a selecção e transcrição da informação das entrevistas. Para a selecção da informação, estabeleceu-se que se devia destacar as palavras-chave à medida que se ia lendo a entrevista; para a transcrição da informação, sempre que no mesmo tema surgisse um assunto diferente dentro da mesma resposta, dever-se-ia fazer parágrafo no texto transcrito; recorria-se ao parêntesis recto e ao itálico para o registo pequenos comentários nossos que ajudassem a contextualizar uma determinada afirmação e que pudessem ser úteis numa fase posterior<sup>2</sup>.

A terceira etapa consistiu na sistematização de cada um dos temas a partir de atributos tendencialmente positivos e/ou negativos e, para isso, elaborámos uma grelha de análise (anexo 2).

Finalmente procedeu-se à fase das análises e interpretações propriamente ditas do sentido que o corpo docente tende a conferir à vida escolar.

Ainda que se tenham identificado onze temas, optámos por nos debruçarmos sobre quatro temas, por serem aqueles que mais documentados estavam nos discursos dos professores: A inserção dos professores na vida institucional, relações de poder entre os professores, o órgão de gestão e representações dos professores sobre os comportamentos dos alunos. Com efeito, a abordagem dos restantes temas parecem necessitar da recolha de informação de outros agentes educativos.

---

<sup>2</sup> Não se anexa esta parte do trabalho, porque surgem referências a nomes de professores da ESFMP e sempre foi nosso princípio manter o anonimato quer dos entrevistados, quer dos referidos nos discursos proferidos.

## **OLHAR DOS DOCENTES SOBRE A ESFMP: FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJECTO EDUCATIVO AUTÓNOMO**

Desenvolveremos a análise sustentados, na essência, na teoria das representações sociais. As representações sociais são teorias sociais práticas<sup>3</sup> resultantes da avaliação de determinados objectos pelos indivíduos. Essas avaliações oscilam entre um extremo positivo e um extremo negativo<sup>4</sup>. É possível captar o seu sentido através da análise de discursos do senso comum, dado que é por intermédio dos últimos que as representações sociais se produzem, renovam, circulam e são permanente e colectivamente elaboradas pelos indivíduos nas suas interacções quotidianas.

O propósito da abordagem é o de captar o modo como os docentes da ESFMP [Escola Secundária Fernão Mendes Pinto] autoavaliam a sua inserção na vida institucional. A análise do material empírico recolhido (entrevistas a professores) permitiu identificar um conjunto de temas que foi particularmente saliente. Todavia, a complexidade do material empírico impede que se seja categórico nas abordagens. O que se irá propor são sobretudo hipóteses de reflexão.

---

<sup>3</sup> Vala, Jorge (2002), «Representações sociais e psicologia social do pensamento quotidiano» in: Vala, Jorge & Monteiro, Maria Benedicta (orgs.), *Psicologia social*, 5ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p.462. Cf. Moscovici, Serge; & Vignaux, Georges (2000) [1994], «The concept of themata» in: Moscovici, Serge (2000), *Social representations. Explorations in social psychology*, Ed. Gerard Duveen, Cambridge, Polity Press, pp.156-183, em especial pp.179 e segs.

<sup>4</sup> «(...) *Attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of "favour" or "disfavour"*» in: Chaiken, Shelly; & Eagly, Alice H. (1993), *The psychology of attitudes*, USA, Harcourt Brace College Publishers, p.1, cf. pp.1-3. Considera-se nesse texto que as atitudes oscilam entre *atitudes positivas* (a favor de algo) e *atitudes negativas* (estar contra ou desaprovar algo). As atitudes assentam nesta dicotomia estruturante. As atitudes não são necessariamente *disposições* (essas não duram muito tempo), mas antes *tendências*. Isto quer dizer que elas tanto podem ser temporárias e mutáveis (especialmente se não forem importantes para os sujeitos que as possuem) ou estados de longa duração. As atitudes podem ser *adquiridas* (as autoras usam o termo no sentido de inatas, pois têm uma base biológica, instintiva, genética ou ao nível do afectos que não implicam processos mentais elevados ou têm uma componente que não foi aprendida) ou *aprendidas*.

## ***A inserção dos professores na vida institucional***

No tema da *inserção dos professores na vida institucional* da ESFMP, a primeira hipótese é a de caracterizar o que pode ser considerado o extremo positivo e o que pode ser considerado o extremo negativo.

### **1. O extremo positivo**

O extremo positivo organiza-se em torno de um atributo que os docentes conferem a si próprios: «esforçados». Domina nos discursos recolhidos uma forte predisposição para o cumprimento das obrigações face à instituição. Os entrevistados, no geral, tendem a considerar que investem muito na vida da escola (no plano profissional, intelectual, afectivo ou mesmo pessoal) e que esse investimento não depende tanto de variáveis externas, mas constitui atributo intrínseco ao sujeito-professor.

É por isso que conceber a docência como uma mera actividade assalariada acaba por ser uma perspectiva muito redutora, uma vez que o investimento e a realização pessoais acabam por ser particularmente salientes nos discursos dos entrevistados. O atributo de «esforçados» que os docentes conferem a si próprios é sintoma disso mesmo.

### **2. O extremo negativo**

No extremo negativo das autoavaliações sobre a inserção dos professores na vida institucional é saliente o problema do défice de comunicação entre os professores. Esse é provavelmente o bloqueio mais significativo que impede que o (grande) investimento que os profissionais consideram que fazem na vida da ESFMP se transforme numa melhoria mais acentuada da vida escolar em geral, e dos resultados das aprendizagens dos alunos em particular. É isso que explica que o referido forte «investimento» acabe por ser percebido pelos professores entrevistados como um «esforço» e não propriamente no sentido de uma «recompensa» ou «vitória». A omissão do último aspecto nos discursos recolhidos poderá funcionar como alerta no sentido de se corrigirem os aspectos da vida escolar relacionados com a maior rentabilização do trabalho dos docentes.

A falta de comunicação que marca a vida escolar tem a ver com a percepção, pelos entrevistados, da predominância de um tipo de interacção atomizada entre professores (*cada um por si*). Escrito de modo contrário, tem a ver com a pouca importância conferida, na vida profissional, às relações de conjunto (no sentido de se reconhecer que o sucesso do trabalho de cada um estar dependente do sucesso do trabalho colectivo).

É legítimo, desse modo, inferir que nas entrevistas se atribui, às atitudes dos professores da ESFMP, o domínio de um tipo de visão paroquial da realidade escolar (*cada um na sua capela*). Esse tipo de cultura escolar afecta não só os docentes enquanto indivíduos, mas também e sobretudo as dinâmicas da escola enquanto organização. Salvo excepções, no funcionamento dos seus órgãos internos (conselho executivo, conselho pedagógico, departamentos, grupos disciplinares, conselhos de turma, conselho de directores de turma, entre outros) os processos de comunicação ou de interacção entre os profissionais são representados, no geral, como bastante insatisfatórios.

Os problemas de comunicação entre os professores manifestam-se de modo particular quando é necessário trabalhar em equipa quer ao nível dos conselhos de turma, quer ao nível dos grupos disciplinares. Surgem, nas entrevistas, expressões que vão no seguinte sentido: *os professores não se ouvem uns aos outros; não comunicam uns com os outros; falam para os outros, mas não prestam atenção ao que os outros têm para dizer, os professores não se sentem à vontade para expor os seus verdadeiros problemas, mesmo quando todos sabem que determinados problemas existem; os professores são incapazes de definir estratégias em conjunto e, se o fazem, muitos não as implementam; nós (professores) não paramos para pensar em conjunto.*

Esses sintomas da cultura profissional dos professores da ESFMP são, no entanto, de difícil gestão. As responsabilidades por essa situação tanto podem ser remetidas para as atitudes individuais dos próprios professores, quanto para a fragilidade e falta de eficácia dos mecanismos institucionais. A solução dessa ambiguidade talvez passe pelo reforço de estratégias que incrementem a autoconfiança dos professores. Não só (e neste caso nem tanto) ao nível da relação professores/alunos, mas sobretudo ao nível da relação professores/professores.

O caminho não será, portanto, a aposta em meros voluntarismos comunicacionais, mas em processos que revertam em resultados positivos facilmente percebidos pelo senso comum. Por aí alimentar-se-á uma maior eficácia dos mecanismos comunicacionais na ESFMP.

Não se trata, por isso, de avaliações que responsabilizam determinados indivíduos ou um determinado órgão da escola em particular (por exemplo o conselho executivo). O que está em causa é toda uma lógica de funcionamento institucional que pode e deve ser repensada. Portanto, melhorar e reforçar a comunicação, a circulação de informação e as interações entre professores constitui estratégia essencial para que a qualidade da vida escolar melhore.

A aposta da instituição não deve ser, desse modo, apenas na melhoria das relações professor/aluno. Essa opção é tão importante quanto a aposta no reforço das relações professor/professor.

O que está em causa é a consolidação da identidade colectiva do corpo docente da ESFMP.

**Os dois extremos referidos – positivo/esforço dos professores versus negativo/défi ce de comunicação entre docentes –**, ao remeterem para tendências que se manifestam de modo relativamente consensual nos discursos dos entrevistados, fornecem pistas seguras para uma gestão mais eficaz da vida institucional. Elas alertam para a necessidade de se rentabilizar melhor o muito trabalho que vai sendo realizado pelo corpo docente.

É sempre problemático passar do diagnóstico à terapia, sobretudo quando se dispõe apenas de elementos empíricos frágeis, exploratórios e complexos, como é o caso. De qualquer modo, o que está em causa nesta abordagem são meras sugestões ou apelos à reflexão.

Quer por parte da gestão da escola, quer por parte dos demais órgãos (conselho pedagógico, departamentos, grupos disciplinares, conselhos de turma, coordenação de directores de turma) é importante que exista sensibilidade para:

- i) em vez de se optar por envolver os docentes em múltiplas actividades paralelas e simultâneas, reduzir o seu número, ser-se mais selectivo nas escolhas, mas garantir o envolvimento efectivo de um número alargado de docentes;
- ii) direccionar os esforços para actividades que a generalidade dos professores considere efectivamente relevantes para a melhoria do trabalho quotidiano em sala de aula, recorrendo a processos simples de auscultação de opiniões;
- iii) se necessário realizar inquéritos/consultas internas para que os docentes se expressem individualmente sobre quais as áreas que consideram mais problemáticas na vida escolar e quais os caminhos que propõem para a minimização desses problemas;
- iv) fomentar a liberdade crítica dos docentes em diferentes momentos (na fase de escolha e de tomada de decisões e nas avaliações em momentos intermédios ou finais dos processos) de modo a reforçar a confiança mútua entre quem propõe/dirige

- determinadas actividades e quem participa, o que contribui para que se garanta um maior envolvimento genuíno dos docentes nas tarefas a levar a cabo;
- v) ter em conta que os projectos relevantes são os que se sustentam no tempo (são geralmente plurianuais) e cuja eficácia se relaciona com a rotinização e simplificação das tarefas.

### **3. Análise de conjuntos de temas**

A oscilação das autoavaliações dos professores sobre a sua inserção na vida institucional não pode ser reduzida aos aspectos referidos (um extremo positivo *versus* um extremo negativo). Estão também em causa outros temas que devem ser abordados. Trataremos, em primeiro lugar, dos temas relacionados com aspectos positivos e, em segundo lugar, dos temas relacionados com aspectos negativos.

#### **Os positivos**

##### A afectividade

Um dos atributos conferido ao modo como os professores se inserem na vida institucional é o da afectividade. O que deve ser salientado é que o envolvimento afectivo dos professores focaliza-se na ESFMP enquanto espaço idiossincrático. Isto é, a afectividade dos professores (entrevistados) é direccionada para aquele espaço concreto e não tanto para a condição docente em abstracto.

O facto de se tratar de um estabelecimento de ensino onde predomina um corpo docente relativamente estável e que se foi organizando nas últimas três décadas – registando-se vagas de renovação (os que entram tendem a fixar-se na escola e os que saem, no geral, saem porque se reformam ou porque não se conseguiram fixar) – fez com que a construção da escola enquanto espaço identitário fosse coincidente com a construção identitária individual de uma parte significativa dos seus profissionais. Essa é uma tendência marcante nos discursos recolhidos.

Esse tipo de inserção na vida profissional tem impacto simultâneo em duas dimensões: tanto tende a reforçar um sentido de pertença colectivo (*a nossa escola; a escola que fomos e vamos construindo*), quanto reforça o sentido de apropriação individual dessa pertença (*sinto a escola como minha; esta é como se fosse a minha segunda casa; sinto-me bem aqui*). Uma das expressões que circula nos discursos do senso comum que melhor tipifica esses processos é a de

os professores da ESFMP tenderem a referenciar-se a si próprios e aos seus pares como pessoas que *vestem a camisola da escola*.

Não entender estas dinâmicas identitárias do corpo docente da ESFMP é não entender aquilo que é relevante no modo como os professores auto-percebem a sua inserção na vida institucional.

Recorrer, por isso, a um modelo de gestão das relações profissionais potencialmente hierárquico e unidireccional (de cima para baixo, isto é, do presidente do conselho executivo ou dos coordenadores de departamento/grupo/directores de turma para os restantes professores) será incongruente com o sentido de pertença colectiva referido. É importante, desse modo, estar alerta para que não se interfira de modo inadequado em questões de elevada sensibilidade e riqueza socioprofissionais que levaram décadas a consolidar, mas que se trata de equilíbrios precários relativamente fáceis de desestruturar. Apesar de todas as reformas que vêm ocorrendo no ensino e que interferem na dinâmica interna das escolas, o facto de a ESFMP ter salvaguardado uma cultura institucional relativamente autónoma, partilhada pelos seus profissionais, é uma conquista positiva que se deve salvaguardar e, na medida do possível, reforçar.

Estando as dimensões afectiva e profissional fortemente imbricadas uma na outra, o desafio que na actualidade a ESFMP enfrenta passa pelo reequilíbrio do peso relativo que cada uma delas tem. Essas e outras eventuais transformações não são em si necessariamente valoradas de modo negativo ou positivo nas entrevistas. O discurso de um dos entrevistados ajuda a sintetizar a ideia: na sequência das mudanças impostas às escolas pelo Ministério da Educação, em particular desde 2005<sup>5</sup>, *está-se a passar de uma relação entre os professores de tipo predominantemente afectivo para uma relação de tipo predominantemente profissional*.

O tempo encarregar-se-á de clarificar essa que é, para já, apenas uma hipótese.

O importante é não perder de vista a necessidade de tornar congruentes essas duas dimensões (profissional e afectiva) quando está em causa uma profissão que se define essencialmente por gerir aquilo que é cultural e socialmente sensível: o saber.

### A ética profissional

---

<sup>5</sup> Correspondente ao período em que Maria de Lurdes Rodrigues foi ministra da Educação (2005-2009).

Nos discursos recolhidos a ideia de mudança positiva da vida escolar, e em particular na cultura profissional do corpo docente, surge acompanhada pela necessidade de reforço da dimensão ética. Não é possível isolar a dimensão afectiva e a dimensão profissional de um conjunto de referenciais éticos que devem orientar (sempre) a actividade docente. Quando os discursos dos entrevistados transitam do plano do que existe (o objectivo) para o plano do desejável (o que deveria existir numa hipotética escola ideal), a dimensão ética acaba por estar no centro daquilo que são as expectativas e as ambições dos professores: reforçar a qualidade do ensino em geral, e em particular o ensino ministrado na ESFMP.

Todavia, as questões associadas à ética colocam problemas de análise neste contexto. As preocupações éticas são generalizáveis a grande parte dos discursos que versam sobre a melhoria da vida social, dentro e fora das escolas. Não se trata, seguramente, de uma manifestação particular dos docentes da ESFMP.

O que importa na nossa perspectiva são, por um lado, as preocupações dos docentes com concepções gerais de ética no exercício da sua actividade e, por outro lado e bem mais significativo, o facto de os discursos recolhidos revelarem como é que a ética pode orientar de modo concreto as actividades quotidianas. A capacidade de transformar a ética profissional na docência de uma entidade vaga e abstracta em algo de concreto confere especial interesse ao material empírico. É possível identificar atitudes-tipo que os próprios entrevistados consideram significativas na vida escolar, a partir das quais se tipificam determinados princípios orientadores da (boa) conduta profissional.

Em primeiro lugar, a ética na vida escolar implica a consciência da auto-responsabilização do sujeito-professor pelos seus actos. Está em causa a defesa de um tipo de conduta institucional que se afasta da ideia de *passar a bola a terceiros* ou de *tendências depressivas de autoflagelação dos professores* por aquilo que de disfuncional acontece na escola. Importante é o colectivo ter consciência da necessidade da existência de modelos (abstractos) de (boa) conduta, dado que na escola os docentes desempenham papel social-chave na modelação dos comportamentos e atitudes dos alunos. A ética profissional, nesta perspectiva, envolve tanto a comunicação verbal, quanto a comunicação não verbal, sendo que as boas e as más práticas dos alunos são, numa parte, reflexo das boas e das más práticas dos docentes.

Em segundo lugar, a ética não tem um tempo ou um espaço específico na escola (por exemplo, não se esgota na sala de aula e nas actividades

directamente associadas ao ensino-aprendizagem), mas remete para todo um conjunto de interações em que os docentes participam.

Em terceiro lugar, a ética profissional surge associada a comportamentos e práticas institucionais que implicam o respeito por atitudes e comportamentos de tipo formal. Não está em causa a desvalorização das idiossincrasias de cada indivíduo, mas sobretudo o reforço de códigos de conduta institucionais que, no geral, deveriam ser respeitados. Esses processos devem ser conscientes e publicamente debatidos entre os docentes, tratando-se de desideratos que só serão eficazes se forem colectivamente partilhados e reproduzidos voluntária e conscientemente por cada um.

Em quarto lugar, é ao nível da gestão da sala de aula que a ética profissional assume uma importância significativa. É também nesse espaço que nada substitui a autoconsciência de cada professor. O sucesso da escola enquanto projecto colectivo depende da adesão do corpo docente a um conjunto de princípios a respeitar em sala de aula. A questão, nas entrevistas, é tipificada da seguinte forma: o professor deve ser descontraído na sua sala de aula, mas deve respeitar sempre as normas de conduta próprias desse espaço (por exemplo, no modo como se dirige aos alunos; no vocabulário que emprega; [no cumprimento de horários, não referido nas entrevistas]; se ele próprio cumpre o que exige aos alunos), uma vez que esse espaço é sempre um espaço de relações formais. Fazer tais opções de modo consciente permite reforçar a autoridade dos docentes por via de um melhor enquadramento institucional.

É importante, por isso, habituar os discursos e as práticas quotidianas dos professores a associarem dois termos-chave: *ética* e *sala de aula*. Essa será uma conquista pedagógica importante.

Como se referiu, a ética não se esgota nas relações de sala de aula. Sendo transversal à função docente, nos discursos dos entrevistados a ética surge associada a atitudes manifestadas noutras situações. Entre elas destacam-se:

- i) os momentos em que os grupos disciplinares decidem os horários a atribuir para cada ano lectivo, processos em que nem sempre são evidenciados princípios de equidade que promovam a distribuição equilibrada, entre os docentes, das manchas horárias, do número de níveis a leccionar ou do número de turmas por professor;
- ii) o acesso a determinados recursos materiais da escola pelos professores (salas; pavilhões; equipamentos) em que, por vezes, podem funcionar informalmente determinadas precedências tidas como injustificadas, precisamente pelo tratamento privilegiado conferido a determinados professores.

Se o critério do tempo de serviço legitima, de algum modo, as decisões que vão sendo tomadas, o facto de sobrarem sintomas de insatisfação entre os docentes, e o facto de certas questões permanecerem endémicas (no caso da distribuição de horários renascem a cada novo ano lectivo), significa que se trata de núcleos problemáticos da vida da ESFMP que carecem de estratégias que permitam que eles sejam regulados de forma mais equilibrada.

### A coesão e estabilidade do corpo docente

A estabilidade do corpo docente apresenta-se, nas entrevistas, como um dos atributos positivos da ESFMP precisamente porque surge associada à ideia de coesão. Está em causa tanto a coesão dos professores entre si, quanto a coesão entre estes e o conselho executivo. Detectam-se expressões-tipo que atestam essas tendências dos discursos dos professores: «trabalhamos bem»; «a escola trabalha bem»; «procuramos ser exigentes».

O conselho executivo é o referente mais saliente quando se aborda a questão da coesão entre o corpo docente e os órgãos da escola. Essa coesão, ainda assim, não dissolve as diferenças nas representações de ambos. Persiste uma tendência nos discursos que os distingue, isto é, a relação entre os docentes e o órgão de gestão é claramente demarcada entre um «nós professores» e um outro «eles, conselho executivo». Há como que uma relação de alteridade, mas na qual não sobressai necessariamente aquilo que é diferente ou conflitual. Apenas é feita uma demarcação hierárquica (ou relacional).

### A cultura de escola

O reconhecimento, pelos entrevistados, da existência de uma *cultura de escola* apresenta-se como um dos atributos positivos da ESFMP. É possível conferir conteúdos relativamente precisos a essa ideia que circula nos discursos dos professores. É de considerar que o que se possa entender por *cultura de escola* está directamente dependente das características atribuídas ao corpo docente: coesão e estabilidade.

Além do referido, o termo *cultura de escola* remete para determinadas práticas que as pessoas tipificam como importantes do dia-a-dia da escola. Entres elas destacam-se:

- i) a rotinização das tarefas, isto é, a existência de um conjunto de professores que ao longo dos anos se tem especializado em determinadas funções e desempenha-as de modo satisfatório (e até com brio), sendo que é possível a generalidade dos professores associar determinadas tarefas a determinadas pessoas;
- ii) a rotinização das tarefas não se associa apenas a determinados órgãos (como aos membros do conselho executivo), mas manifesta-se de forma relativamente generalizada na escola (entre os directores de turma; na comissão de horários; na gestão do centro de recursos; na gestão da área da informática; na gestão do património escolar; nas actividades culturais; entre outras);
- iii) a autonomia dos professores em relação ao conselho executivo, não só no exercício das funções lectivas, mas também quando estão em causa as mais variadas iniciativas, actividades e tarefas. Como referia um dos entrevistados: *é como se cada um soubesse o que tem a fazer e fá-lo com autonomia.*

Na ideia de *cultura de escola* estão em causa, portanto, actividades que envolvem conjuntos diversificados de docentes que, de forma relativamente autónoma, dinamizam a vida da escola. É por isso que uma parte do corpo docente acredita que existe, inclusivamente, uma *grande cultura de escola* dado serem capazes de identificá-la em comportamentos objectivos.

### O eu auto-observador

A análise que os docentes fazem da instituição-escola não se dissocia da análise que fazem do seu próprio papel enquanto indivíduos. Desse modo, as avaliações dos professores oscilam entre o reconhecimento da sua responsabilidade individual e o reconhecimento da responsabilidade colectiva nos sucessos e fracassos da vida escolar.

Existem indícios positivos que demonstram que a ESFMP ao longo dos anos tem sido capaz, não só de envolver parte significativa dos seus profissionais nas suas dinâmicas, mas também de potenciar a existência de capacidades analíticas e autocríticas que se manifestam de modo relativamente espontâneo nos discursos de senso comum dos docentes. As atitudes dominantes entre os professores que identificámos, tal como se manifestam, constituem sintomas salientes da saúde e vitalidade da instituição. O sucesso da última depende, numa parte significativa, da autonomia crítica, do investimento pessoal, do sentido de responsabilidade ou do investimento na autoformação por parte de profissionais qualificados. Em maior ou menor grau (questão sempre discutível), tudo isso marca a vida da ESFMP.

Recorremos, neste ponto, à tricotomia através do qual Albert Hirschman enquadra a acção social: *exit, voice & loyalty*<sup>6</sup>. Em breves palavras, o *exit* acontece quando os indivíduos se abstêm de participar, normalmente abandonando a instituição a que pertencem ou exilando-se (física ou psicologicamente). A *voice* manifesta-se quando os indivíduos expressam a sua opinião crítica e, eventualmente oposição, sendo que essas atitudes fortalecem a sua inserção e, por essa via, a própria instituição de que fazem parte. Por último, a *loyalty* verifica-se quando os indivíduos manifestam comportamentos de lealdade porque acreditam na instituição e/ou porque o preço do abandono e/ou do uso da *voice* é demasiado oneroso<sup>7</sup>.

Na perspectiva de Albert Hirschman as organizações, independentemente da sua natureza (política, económica, cultural), servem para enquadrar os indivíduos e regular comportamentos, sendo que o importante é a integração e participação activa dos indivíduos na vida das instituições, tanto mais eficaz quanto mais a *voice* se associar à *loyalty* em contraponto ao *exit*.

Embora só tenhamos dados disponíveis para o corpo docente (o estudo não contempla a perspectiva do pessoal administrativo, dos auxiliares de acção educativa ou dos alunos), resulta evidente que a ESFMP tem todas as condições para se tornar numa instituição modelo se no seu projecto educativo e se no tipo de gestão por que optar existir (quer da parte dos responsáveis da escola, quer da parte dos professores) a preocupação explícita em reforçar, na prática docente, o equilíbrio entre o uso da *voice* e o sentido de *loyalty* (que aqui surge associado ao sentido de responsabilidade). Não estamos a propor transformações profundas na vida da escola (a fragilidade do *exit* é por si só um dado extremamente positivo, dado que são muito mais os docentes que voluntariamente se fixam na escola do que os que voluntariamente a abandonam), mas apenas a alertar para aquilo que de positivo já existe e que pode ser conscientemente reforçado.

Haverá seguramente condicionantes externas à escola (com destaque para as impostas pelo Ministério da Educação) com implicações nas estratégias que a escola venha a definir. Todavia, é sempre vantajoso ter-se consciência do tipo de sensibilidade socioprofissional do corpo docente com o qual de facto se trabalha e, a partir daí, procurar consolidar linhas de orientação que melhor potenciem aquelas que são as características positivas dos recursos humanos da ESFMP.

---

<sup>6</sup> Hirschman, Albert O. (1970), *Exit, voice, and loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and states*, Cambridge & Massachusetts & London, Harvard University Press.

<sup>7</sup> Hirschman, *op. cit.*

## **Os negativos**

Associados ou não aos problemas da circulação de informação (referidos acima) entre os docentes da ESFMP, nos discursos dos entrevistados detectam-se outros atributos negativos que permitem tipificar a inserção dos docentes na vida institucional.

### *Conhece-te a ti mesmo: o erro da marginalização da sala de aula*

O défice de eficácia ao nível do trabalho colectivo do corpo docente, bem como os problemas de comunicação, são explicáveis, em parte, porque se considera que as práticas e os discursos dominantes na escola tendem a marginalizar a sala de aula, em especial nas diversas reuniões formais. Essa marginalização da sala de aula tanto se manifesta quando estão em causa questões transversais aos docentes dos diversos grupos disciplinares (como, por exemplo, problemas associados à *pequena* e à *grande* indisciplina em situações concretas de sala de aula: *Como é que controlas os alunos tal e tal na tua aula? O que é que fazes para prevenir a indisciplina ou em situações de perturbação das tuas aulas?*), como se manifesta quando estão em causa assuntos específicas de cada grupo disciplinar, nomeadamente a partilha de estratégias visando uma maior eficácia pedagógica no ensino de determinados temas dos programas ou a motivação dos alunos para determinados assuntos (*Como é que fazes nas tuas aulas para que os alunos se interessem por este ou por aquele tema?*).

Existe uma perspectiva crítica entre os professores no sentido de se considerar que, naquilo que se discute nos diversos órgãos da escola, dominam em excesso temas de tipo administrativo ou burocrático. Por isso, escasseia tempo, disponibilidade e ânimo entre os docentes para discussões mais profícuas, consistentes e úteis de temas de natureza pedagógica ou científica. Mas é precisamente nos últimos que a escola deve apostar em primeiro lugar, dado que eles são determinantes para o desempenho mais eficaz dos docentes em situações de sala de aula. Existe, inclusivamente, um entrevistado que se considera motivado e competente para leccionar determinados níveis do ensino básico, mas que evita fazê-lo, leccionando apenas turmas do secundário, precisamente para não ter de suportar o peso das exigências burocráticas e administrativas, muito mais acentuadas no ensino básico.

A escola pode estar, desse modo, a desperdiçar alguns dos seus melhores talentos profissionais onde eles eventualmente fazem mais falta: nas turmas do ensino básico. Está em causa a procura de uma mais adequada gestão das

potencialidades científicas e pedagógicas do corpo docente, bem como ficam limitados os incentivos (ou auto-incentivos) para que os professores de cada grupo disciplinar alarguem o leque de rotatividade quanto a níveis que leccionam.

Na verdade, a alternância dos professores em leccionar ora o básico, ora o secundário, sobretudo se essas escolhas comportarem uma forte carga de opção voluntária de cada um (dado que é muito subjectivo saber o momento útil em que essa mudança deve ser feita), constitui um dos processos eficazes na promoção de uma integração e coesão mais consistente do corpo docente, característica que reforçará as dinâmicas da instituição. Isso pode ter reflexos sobretudo ao nível da qualidade do trabalho dos professores em cada grupo disciplinar.

Colocar as idiosincrasias das salas de aula no centro das orientações estratégicas da ESFMP poderia ser um meio muito útil para se perceberem os contornos efectivos dos problemas concretos que convergem nesse espaço. Talvez assim fosse mais fácil ir em busca de soluções porque assentes na partilha de experiências de sala de aula, também elas concretas.

Será, no entanto, muito difícil atingir tal desiderato enquanto pesarem em excesso as questões burocráticas e administrativas no dia-a-dia da prática docente.

Se existem problemas que afectam muitos professores da escola, também trabalham na escola alguns (vários) docentes que se sabe, pelas conversas do dia-a-dia (inclusivamente com os alunos), que conseguem minimizar ou ultrapassar diversos obstáculos. Essa percepção é muito saliente nas entrevistas. E se essas posturas mais eficazes em sala de aula resultam da personalidade de cada professor, são também (e ao mesmo tempo) fruto de estratégias a que eles recorrem, ainda que, por vezes, de modo inconsciente. O que está ao alcance da escola é dinamizar conjuntos de iniciativas que promovam e divulguem esse capital de conhecimento que existe no seu corpo docente e que ninguém, exterior à escola e em especial às salas de aula, pode compensar. É latente, nos discursos recolhidos, como que um apelo à ideia: *conheçamo-nos a nós mesmos, professores da ESFMP*.

Todavia, as opções da escola neste domínio dificilmente alcançarão resultados satisfatórios se se traduzirem na imposição de *receitas* de uns docentes aos outros. O caminho mais adequado será o de promover uma saudável partilha de experiências positivas entre os professores e o de habituar os docentes a racionalizar as causas da maior ou menor realização pessoal e profissional. É muito importante que os docentes sejam envolvidos de forma construtiva em iniciativas com tais propósitos.

A estratégia da ESFMP poderá passar:

- i) enquanto prática simbólica, mas que pode eventualmente ter impacto positivo, por uma atitude discricionária (mas legítima) da exclusiva responsabilidade do Conselho Executivo que consistirá em dirigir convites a determinado(s) professor(es) para, na sessão de abertura de cada ano lectivo (ou noutro momento que se considere adequado), apresentar uma intervenção (por hipótese com a duração de cerca de 15/30 minutos) cujo propósito é o de o docente convidado partilhar com os outros professores as razões da eficácia (maior ou menor) do seu trabalho em sala de aula. A iniciativa poderá constituir uma homenagem simbólica que a escola presta, através dos seus professores, à sala de aula. Escolhas de convidados equilibradas, ponderadas, rotativas (entre grupos disciplinares) podem ser úteis;
- ii) enquanto práticas mais consistentes e recorrentes, incentivar a que nas reuniões de conselho de turma ou de grupo disciplinar (mas também noutros órgãos, todavia os dois referidos são os mais importantes) os professores reservem uma parte do tempo útil das reuniões a discutir questões concretas com que se deparam em sala de aula. Pode, inclusivamente, adaptar-se a esta escala a ideia do convite para que determinado(s) professor(es) dinamize(m) uma ou outra sessão. Por exemplo, no final do ano lectivo em cada conselho de turma haver um professor (voluntário ou eleito pelos demais) responsável pela dinamização de uma sessão em que reflecta sobre o seu trabalho em sala de aula ao longo do ano lectivo.

É de sublinhar que estas ou outras propostas têm de ser convenientemente ponderadas nas suas virtudes e defeitos. São aconselháveis ensaios preliminares antes de se avançar para decisões mais ambiciosas, para evitar que as iniciativas «morram no ovo». De qualquer modo, é sempre importante a auscultação prévia do corpo docente sobre este tipo de propostas, após explicitação clara dos seus propósitos.

É prudente avançar-se de forma ponderada, ir evidenciando resultados e, por essa via, ir conquistando de modo progressivo a confiança dos professores.

A ideia com que se fica na actualidade é a de que, ao nível do funcionamento dos seus órgãos, a ESFMP orienta-os em excesso a partir de um modelo predominantemente administrativo-burocrático *top/down*. Isso ajuda a bloquear a comunicação criativa entre pares, dado que se tende a comunicar (em especial no que tem a ver com decisões estratégicas) predominantemente de forma hierárquica, isto é, *de cima para baixo*. Tal acontece, não por qualquer intenção ou personalidade perversa, mas porque predominam as dimensões administrativa e burocrática nas interacções formais entre os professores. O objectivo é o de compensar a forte tendência dos actuais processos comunicacionais através do reforço das dinâmicas *de baixo para cima*, partindo

um pouco mais de dentro para fora da sala de aula e dos professores comuns para os que desempenham responsabilidades hierarquicamente estabelecidas.

Numa perspectiva mais geral, pode-se inferir que mais do que procurar receitas de fora para dentro da escola para a solução de problemas concretos (em especial os relacionados com a gestão da sala de aula), o importante é que o seu corpo docente, enquanto colectivo que mais e melhor conhece a realidade da sala de aula, elabore ou consolide estratégias que permitam valorizar o sucesso que já existe na ESFMP e que resulta da qualidade do trabalho do dia-a-dia dos seus professores, em especial em situações de ensino-aprendizagem.

### A sobrecarga do corpo docente

Nos discursos recolhidos se se considera positivo o facto da ESFMP ser, de algum modo, uma escola exigente, em especial ao nível das atitudes (dos professores, dos funcionários ou dos alunos), tende a considerar-se negativo o facto de, ao nível das tarefas a desempenhar, essa exigência recair em excesso sobre o corpo docente (ou, em bom rigor, sobre uma parte dos professores). Se a isso juntarmos as referências às exigências burocráticas e muitas vezes sem sentido feitas ao corpo docente por parte do Ministério da Educação, percebem-se as razões de os professores se considerarem *muito cansados e, sempre que podem, [alguns] estão a abandonar [a solicitar a reforma]*, como sublinhou um entrevistado.

A procura de um maior equilíbrio entre a manutenção de determinados níveis de exigência e a distribuição das tarefas e obrigações do modo mais equitativo possível entre os diferentes agentes institucionais, em especial entre o conjunto de professores, torna este tema importante para a gestão eficaz dos recursos humanos da escola. Sugerimos algumas estratégias para melhorar a situação:

- i) antes de mais, apelamos para a tomada de consciência colectiva, incluindo ao nível dos responsáveis da escola, de que uma parte dos professores (provavelmente aqueles de quem mais dependem as dinâmicas que a escola consegue implementar) se sente injustamente sobrecarregada de tarefas (umas injustificadas e outras a merecer melhor distribuição entre o corpo docente);
- ii) evidenciar maiores preocupações e cuidados quanto à distribuição equitativa do trabalho entre os professores;
- iii) conferir maior relevância, nas dinâmicas da escola, a actividades e tarefas que, de facto, tenham impacto na melhoria da qualidade do trabalho em sala de aula e relativizar as demais tarefas cujo impacto positivo nas aprendizagens e na qualidade da vida escolar não é sensível;

- iv) não menos importante, devem reforçar-se, na cultura escolar, hábitos que apontem para maiores exigências no cumprimento das tarefas por parte dos alunos (ou, em bom rigor, por uma parte deles).

Existe, portanto, uma apelo implícito ao reforço de uma ética institucional, mais abrangente do que o reforço da ética profissional, dado que a última tem a ver apenas com o corpo docente e a primeira inclui também os alunos, os funcionários e demais agentes ligados ao sistema escolar como os encarregados de educação. Escrito de forma redutora, não são os docentes quem deve trabalhar mais, mas antes os alunos.

É de considerar positivo, apesar de tudo, que ao longo dos anos a ESFMP tenha conseguido alimentar a representação de «escola exigente», por muito subjectiva que ela possa ser. É importante salvaguardar esse atributo, uma vez que, nos discursos recolhidos junto dos professores, ele assume conotações positivas, tornando-se particularmente saliente quando os entrevistados comparam a ESFMP com outras escolas (onde leccionaram anteriormente; que ouvem falar; ou que os seus filhos frequentam).

O valor *exigência* contém em si um potencial para a afirmação positiva de qualquer instituição de ensino, sendo, por isso, um referente estratégico no qual se pode apostar de forma mais pragmática e evidente.

#### Pulverização de *pequenos nada*s

Detectam-se ainda nos discursos dos professores uma série de reparos negativos sobre a sua inserção na vida institucional da ESFMP. São reparos algo aleatórios por ser muito difícil categorizá-los numa lógica analítica consistente. No entanto, identificamos sumariamente esses reparos, quer para que fique registo de elementos empíricos que recolhemos e que podem ter carácter informativo, quer porque esses dados, que no actual estado dos nossos conhecimentos são aparentemente irrelevantes, poderão eventualmente revelar-se no futuro pistas importantes na orientação de novas pesquisas. São eles: (i) reparos críticos em relação às aulas expositivas; (ii) considerações sobre a menor atenção conferida, na actualidade, à recepção de novos professores pelos seus pares.

## **As relações de poder entre professores**

As organizações que envolvem pessoas, de uma maneira ou de outra, geram e vivem da diferenciação social. Independentemente dela ser mais saliente nuns casos e menos noutros, nas situações em que a diferenciação social se mantém no tempo significa que os processos que a sustentam foram legitimados pelos membros da instituição, mesmo que parte deles não tenha consciência explícita de participar neles<sup>8</sup>.

No caso da instituição-escola, e quando está em causa o corpo docente, cada professor goza de um estatuto particular entre os seus pares. Esse é um dado objectivo. Difícil e subjectivo é caracterizar esse estatuto com relativa precisão, uma vez que ele assenta na articulação de um conjunto diversificado de atributos. São eles que conferem complexidade à diferenciação entre professores. Dos atributos em causa destacamos:

- i) a antiguidade no exercício da profissão;
- ii) o tempo de permanência na escola;
- iii) o exercício presente ou pretérito, na escola, de determinados cargos de maior ou menor prestígio;
- iv) a competência profissional reconhecida pelos seus pares e alunos;
- v) o nível de habilitações académicas obtidas;
- vi) a disciplina (ou as disciplinas) que lecciona;
- vii) o nível remuneratório;
- viii) a capacidade de afirmação pública para além da escola;
- ix) o género, a idade, as pertenças religiosas, as filiações partidárias ou outros atributos que eventualmente possam influenciar as relações que os pares estabelecem entre si em contexto institucional.

Nenhum dos atributos referidos serve como referente de categorização social em estado puro. O estatuto dos professores depende da associação complexa e muitas vezes circunstancial (um mesmo professor pode experimentar, em momentos e circunstâncias diferentes, posições hierárquicas e estatutos diferenciadas) de conjuntos de variáveis, entre as quais a própria personalidade de cada um. Portanto, se a diferenciação social entre os professores é uma realidade objectiva (basta ler com alguma atenção o conteúdo das entrevistas com os professores da ESFMP), é também verdade que essa diferenciação, em

---

<sup>8</sup> Cf. Albert O. Hirschman (1970), *Exit, voice, and loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and states*, Cambridge & Massachusetts & London, Harvard University Press.

si, não é (nem pode ser) directamente associável a valorações positivas ou negativas.

Em qualquer caso, está sempre em causa algum poder de influenciar e/ou de ser influenciado pelos outros ou pela organização como um todo.

A análise do material empírico revela, como seria de esperar, que é na diferenciação entre os professores que se sustentam as relações de poder. Contudo, se as relações de poder regulam, de uma maneira muito própria, a vida escolar da ESFMP, nos testemunhos recolhidos ficou patente que tais relações de poder não indiciam conflitos ou cisões no corpo docente. Os assuntos detectados e relacionados com a diferenciação entre os professores, quando assumem carga negativa, situam-se muito mais no domínio de *questões que de algum modo incomodam* (no sentido de provocarem indisposições ligeiras) e muitíssimo menos no domínio de *questões que potenciam conflitos entre os professores* (no sentido de renunciarem situações de ruptura). Isso é tanto mais relevante quanto mais as escolas básicas e secundárias portuguesas, no passado recente (2005-2009), vêm sendo afectadas por reformas da responsabilidade do Ministério da Educação que, de uma maneira ou de outra, afectam as relações entre os professores.

A tendência nos discursos dos professores da ESFMP é, portanto, a de se reconhecer explicitamente que os professores *não são todos iguais*. Mas essa constatação, pelo menos numa parte e adaptando palavras de um entrevistado, remete para padrões de funcionamento da ESFMP tidos como *normais* e que ocorrem *em todas as escolas*.

Tendo em conta que o referido não esgota a questão, a análise implica que se avance para uma perspectiva um pouco mais incisiva a partir de duas tendências existentes nos testemunhos recolhidos. Por um lado, focalizaremos a atenção no que se considera que é positivo na diferenciação entre os professores e, por outro lado, explicitaremos melhor o que é que nessa diferenciação se associa a atributos negativos.

### **1. O positivo: Nós, professores, até somos boas pessoas...**

O que se salienta, pela positiva, quando está em causa a diferenciação entre os professores é, em primeiro lugar, o facto de os atributos positivos do relacionamento entre pares serem, no geral, associadas à (esmagadora) maioria do corpo docente. Em segundo lugar, não se verifica a tendência selectiva de se focalizar o que é negativo apenas em determinadas pessoas (que se destacariam

precisamente por isso), mas antes domina a preocupação de se considerar que muito daquilo que é problemático no relacionamento entre os docentes é circunstancial (tem muito mais a ver com situações do que com pessoas) e resulta das dinâmicas colectivas da instituição.

Podemos interpretar a despersonalização na análise do real, feita pelos próprios entrevistados, como um sintoma da maturidade dos docentes e, por isso mesmo, da própria ESFMP. Despersonalizar o real é, talvez, a metodologia de análise (neste caso uma intuição de senso comum) mais eficaz para compreender as instituições, ainda que devamos sublinhar que a amostra disponível para este trabalho é muito precária (cinco entrevistas num universo de cerca de cento e trinta professores).

De qualquer modo, tendo em conta o material empírico, não são minimamente salientes referências ao que o senso comum consideraria *peças problemáticas* ou *conflituosas* ao nível do corpo docente. Como essa não é uma característica inata das pessoas ou das instituições, no caso da ESFMP resulta (pelo menos numa parte) da forma como têm sido geridas as relações (e sobretudo as tensões) entre os professores. É legítimo concluir ser esse um dos atributos fortemente positivos da ESFMP.

O que está em causa é um corpo docente que se auto-representa como relativamente coeso, mas que reconhece que existem *franjas* (residuais) que, para o bem e para o mal, se afastam dos *padrões dominantes*. É por isso que os dados que recolhemos apontam muito pouco para o que comumente se designa por *espírito corporativo* (no sentido da *defesa incondicional dos nossos*) e remetem, sobretudo, para uma atitude reflexiva e autocrítica por parte dos professores. Uma das frases dos discursos dos professores é: *aqui [na ESFMP] ninguém é dono de nada* – uma espécie de antecâmara para um tipo de discurso em que cada um assume a sua quota-parte de responsabilidades nas dinâmicas positivas e negativas da instituição, como sublinhámos anteriormente (tema 1).

É evidente que a expressão citada deve ser contextualizada em toda a lógica do pensamento dos docentes da ESFMP. Recordemos algumas das ideias fortes dos discursos dos próprios professores: *coesão do corpo docente*; *dinâmica da escola*; *renovação das pessoas que exercem cargos* (com destaque para o conselho executivo<sup>9</sup> e para o conselho pedagógico); ou *capacidade de integração dos professores*, quer dos que estão há mais tempo na escola, quer dos recém-chegados (os professores, no geral, não se sentem *postos à parte*).

---

<sup>9</sup> Usamos a designação de Conselho Executivo (CE) em vez de Direcção e de Presidente do CE em vez de Director, porque as entrevistas foram feitas em 2008-09.

Dos discursos em análise, e quando o tema são as relações entre os docentes, infere-se ainda que, se é na sala de aula (o espaço de socialização primária, no sentido de se tratar do referente ao qual *ninguém escapa*), que se processa o essencial da integração de professores e alunos na vida institucional, cada um dos subgrupos (professores e alunos) define-se também enquanto tal pelos espaços de sociabilidade específicos a que pertence fora da sala de aula (a socialização secundária, a que mais facilmente permite ao indivíduo fazer as suas escolhas individuais entre diversas possibilidades). No que diz respeito à relação entre pares e às relações hierárquicas, o que acontece fora da sala de aula é muito mais determinante para os professores do que para os alunos. Para usar a expressão de um entrevistado, os *jogos de força* entre os professores ocorrem, sobretudo, no contexto dos diversos órgãos da escola ou no decurso das interações informais (no último caso com especial destaque para o espaço de sociabilidade que é a sala de professores).

É, por isso, que a noção de escola para professores e alunos não é, nem poderia ser, a mesma.

Acrescente-se ainda que a visão positiva da postura dos docentes ao nível das atitudes do dia-a-dia, em especial no que tem a ver com a relação entre pares, surge explicitamente conotada, nos testemunhos, com o atributo da *boa-vontade* ou do *bom senso*. O que se considera é que essa postura positiva não ganhou (ainda) a dimensão necessária: *a boa-vontade [ou o bom senso] não existe em todos os professores*, como foi referido numa das entrevistas. Se gerir a relação entre professores (ou entre pessoas numa perspectiva mais vasta) implica sempre entrar em domínios difíceis de precisar, e se os autores desta análise trabalhassem na área da *consultadoria, marketing e gestão*, sugeririam aos responsáveis da escola que reforçassem os apelos ao valor da *boa-vontade/bom senso*. Essa que já é uma prática e atributo da ESFMP, como reconhecem os próprios professores entrevistados, revela-se um instrumento com um forte potencial de eficácia para a boa gestão da vida quotidiana da escola, precisamente porque surge associado ao que é positivo no relacionamento entre professores.

## **2. O negativo: A elite e o povo**

As relações entre os professores da ESFMP são também marcadas por aspectos negativos. Trata-se, no geral, de manifestações periféricas (no sentido de não se poderem considerar como os grandes problemas da escola) que,

tomando em consideração o sentido que lhe é conferido nos testemunhos, não traduzem conflitos abertos ou latentes entre os docentes. Ainda assim esses assuntos, por serem recorrentes nos discursos dos professores, acabam por despertar a atenção de quem procure compreender a ESFMP.

É a esse propósito que se torna saliente a ideia de o corpo docente da ESFMP estar estruturado entre uma *elite* (conceito que em si encerra a associação entre a noção de minoria e a noção de privilégio) e o *resto* (a maioria, também designada por *povo* ou *gente de terceira classe*). Os termos atribuídas a conjuntos diferenciados de professores – *elite*, *resto*, *povo*, *gente de terceira classe* – não podem ser interpretados pelo seu valor facial (*à letra*). Isso porque os entrevistados recorrem a eles para retratar de forma simplificada, através de uma palavra ou expressão, uma realidade quotidiana que eles próprios reconhecem ser complexa e em que determinadas atitudes pontuais ou individuais (eventualmente criticáveis) se inserem num contexto em que as diversas dinâmicas da escola tendem a diluir o impacto negativo dessas ocorrências.

De qualquer modo, ponderados os dados disponíveis, no material empírico detectam-se muitos mais argumentos que sustentam a tese da divisão do corpo docente da ESFMP entre a *elite* e o *resto* do que o contrário. Mesmo que dessa segregação não resultem consequências graves para as relações quotidianas, a sua análise permite antecipar o conhecimento de um conjunto de informações úteis, quer para melhorar o que existe, quer para evitar que, no futuro, os problemas diagnosticados assumam maior gravidade.

Dispomos de uma série de indicadores com base nos quais é possível definir o que, entre os docentes da ESFMP, se entende por *elite de professores*. O segmento em causa define-se:

- i) por incluir professores com muitos anos de ensino e que trabalham há muito tempo na ESFMP;
- ii) por um elevado auto-conceito de competência científica quando **se** comparade com os demais professores;
- iii) pela tendencial especialização no básico ou no secundário (*poucos foram aqueles que passaram a ter as duas coisas*, como referiu um entrevistado; outro entrevistado, que apenas lecciona o secundário, recorreu ao *vocês* para se referir aos seus colegas que leccionam o básico);
- iv) por ser relativamente autónomo em relação ao conselho executivo e influente nas dinâmicas da escola;
- v) por usufruir habitualmente de melhores horários em relação ao comum dos professores (com os tempos lectivos melhor *arrumados* e com menos níveis);

- vi) pelo acesso privilegiado (ou mesmo reservado) aos melhores recursos materiais da escola (essencialmente pavilhões e salas de aula);
- vii) pela maior deferência com que são tratados pelos funcionários (o exemplo pode ser a arrumação das salas de aula especificamente para os testes por indicação antecipada de determinados professores).

A diferenciação entre os elementos do corpo docente da ESFMP não surge representada, pelos próprios, como uma mera abstracção, dado que se suporta no conjunto de indicadores concretos acima referido que vale como um todo. Um ou outro indicador isolado, por si só, torna-se bastante limitativo enquanto fundamento para a compreensão do que se considera ser um professor pertencente à elite.

Importa ressaltar, no entanto, que a forma como a pesquisa foi conduzida permite tipificar muito mais a *elite* do que os docentes que estão *abaixo do padrão normal*. Por outro lado, o facto dos que *não-são-elite* não serem (nem de longe) representados como *oprimidos* é sintoma de alguma equidade no relacionamento entre os professores da ESFMP (tanto entre si quanto a nível hierárquico).

Os indicadores enunciados são também relevantes, porque fornecem elementos seguros para que a escola, em especial os seus órgãos com capacidade de decisão (com destaque para o conselho executivo e conselho pedagógico), desenvolvam estratégias objectivas que permitam equilibrar, de modo um pouco mais justo, as condições de trabalho de todos os elementos do corpo docente. Não se está a propor nenhuma discussão grave (e muito menos intervenções radicais) sobre o assunto. Estamos tão-só a considerar que existem indícios de determinadas questões que geram alguma insatisfação entre um número provavelmente significativo de professores, que parte dessas questões são endémicas, e que, na medida do possível, as suas causas podem e devem ser (ainda mais) corrigidas.

Debater abertamente as questões levantadas pode contribuir para uma maior consciencialização individual de problemas colectivos, face aos quais cada professor pode e deve dar o seu contributo através da sua *boa-vontade*, para usarmos a expressão de um entrevistado. Não é de somenos a ideia de um entrevistado que sublinhou que, ao nível da escola, os professores têm «(...) *de começar também um bocadinho a reivindicar qualquer coisa*».

Num outro domínio, sublinhe-se que o órgão de gestão da ESFMP, em particular o seu presidente, está no geral excluído das representações sobre as relações de poder entre os membros do corpo docente. Significa isso que o conselho executivo não é um referente hegemónico das relações entre pares. Por

isso mesmo, e se as últimas não se polarizam em excesso nas interações entre o conselho executivo *versus* os demais professores, por um lado, a situação traduz a autonomia efectiva do corpo docente em relação aos órgãos e hierarquias da escola formalmente constituídos e, por outro lado, a realidade, tal como se manifesta, é também regulada por um núcleo de *professores de prestígio* (a *elite*) que acaba, em maior ou menor grau, por condicionar o tipo de actuação dos órgãos formais da escola no exercício das suas legítimas funções.

Apesar de, no futuro, poderem ocorrer alterações no modelo de gestão da escola (tudo indica que tal virá a ocorrer), era importante que se preservasse o essencial desse adquirido da cultura escolar, sobretudo no que tem a ver com a relativa autonomia do corpo docente em relação ao órgão de gestão. Aí reside uma das garantias de maturidade da instituição.

## **O órgão de gestão**

Numa organização com as características de um estabelecimento de ensino é natural que, nos discursos do senso comum, as referências ao órgão de gestão sejam recorrentes, dado que é sobretudo a ele que compete regular o funcionamento da instituição. Isso explica o facto de à actuação do conselho executivo<sup>10</sup> ser permanentemente atribuído um significado pelos membros da instituição.

Não existem grandes dúvidas que se o universo de entrevistados, em vez de ser apenas o dos docentes, incluísse também, por exemplo, alunos, auxiliares de acção educativa, funcionários administrativos ou encarregados de educação, ainda assim as referências ao conselho executivo, provavelmente, manter-se-iam como uma constante. É por isso que, de alguma forma, o modo como se percebe uma escola (ou o que é uma escola) terá forte correlação com o modo como se caracteriza o seu conselho executivo.

Como não dispomos de material empírico que abarque a totalidade dos membros da instituição, avançamos para a análise dos discursos (nessa perspectiva parciais) do corpo docente da ESFMP. O objectivo é o de perceber as representações sociais existentes da acção do conselho executivo.

### **1. O positivo: um bom conselho executivo**

Tendo em conta as referências ao positivo e ao negativo da actuação do conselho executivo da ESFMP, é suficientemente claro que, nos discursos do corpo docente, são muito mais salientes os aspectos positivos do que os negativos. Essa é uma inferência segura. Está-se perante um órgão de gestão que se considera que cumpre a generalidade das suas funções de modo (bastante) satisfatório.

O que importa na presente análise é identificar e explicar as razões que sustentam essas avaliações.

No extremo positivo domina a representação do modo equilibrado como o conselho executivo consegue gerir a instituição. Não só as relações no interior do estabelecimento de ensino, como também a relação do estabelecimento de ensino com o exterior.

---

<sup>10</sup> Usamos a designação de conselho executivo em vez de Direcção e de Presidente do Conselho Executivo, em vez de Director, porque as entrevistas foram feitas em 2008-09.

Associado ao atributo anterior, surge a representação de o conselho executivo da ESFMP proteger os professores. É importante que se refira que se trata de um dos atributos (muito) positivos do tipo de gestão da ESFMP, evidentemente na perspectiva dos docentes. Esse modelo de actuação torna credível, relevante e consistente a actuação do órgão em causa porque aponta, ao mesmo tempo, em dois sentidos complementares, ambos valorizados pelo corpo docente.

Num primeiro sentido, a postura globalmente protectora dos docentes por parte do conselho executivo remete para o interior da escola. Ela visa, essencialmente, as relações professores/alunos. Nas palavras de um entrevistado o conselho executivo *parte do princípio que o professor tem sempre razão, depois pode chegar-se à conclusão que poderia ter tido uma atitude menos correcta, mas parte-se sempre desse pressuposto e acho que há escolas em que isso não acontece*. Portanto, reforçar a autoridade e a autoconfiança dos docentes, em especial ao nível das relações hierárquicas face aos alunos, e fazê-lo orientado por princípios, mas de modo equilibrado, é uma das tendências que ressalta dos testemunhos quando se avalia o órgão de gestão da ESFMP.

Num segundo sentido está em causa o modo como o conselho executivo medeia as interacções entre a escola e o exterior. A referência externa mais forte é o Ministério da Educação, muito mais visto como um *intruso incómodo* (a expressão é nossa) do que como um organismo que contribua para a melhoria da vida escolar. Mas estão também em causa outros agentes como os encarregados de educação. A coerência de actuação, nesse domínio, além de significar a postura protectora do corpo docente para a salvaguarda da sua dignidade e condições de trabalho face a inevitáveis pressões externas, significa também, neste caso, que essa atitude do conselho executivo da ESFMP nada tem a ver, na perspectiva dos entrevistados, nem com o afrontamento de quem quer que seja, nem com atitudes corporativas que pretendam dar cobertura injustificada a aspectos negativos da actividade docente. É até o seu contrário. As expressões que melhor podem caracterizar as relações da escola com o exterior são: o conselho executivo *amortece a onda* e sabe gerir – com *calma, serenidade, moderação, espera para ver, sem histerismos* – as *ondas de choque* que vêm de fora escola. Portanto, nada aponta para o incumprimento de quaisquer tipo de obrigações, quer da parte do conselho executivo, quer da parte dos docentes em geral.

É através do conjunto de manifestações referidas que os responsáveis da escola legitimam a sua autoridade junto dos docentes. Essa autoridade comporta, por isso, uma carga muito mais positiva do que negativa. Não por acaso um dos

entrevistados referiu que o conselho executivo exerce a *autoridade sem autoritarismos*. Ressalta, também por esta via, a ideia da procura de equilíbrios úteis para a qualidade da vida da instituição.

Para além do já referido (como a autonomia de actuação dos professores em relação ao conselho executivo), acrescenta-se que a ESFMP é representada como uma escola *aberta à iniciativa* e que isso depende da postura dos seus responsáveis. A esse propósito é referido que, por vezes, o órgão de gestão opta por centralizar algumas das decisões para corrigir abusos por parte de alguns docentes ou, acrescentamos nós, porque isso é próprio da gestão de determinados aspectos da vida escolar.

Num outro domínio, a heterogeneidade que se atribui aos membros que compõem o conselho executivo (quanto a grupos disciplinares de pertença, personalidades com perfis diferentes, renovação cíclica dos seus membros, entre outros) é um dos argumentos a que os professores recorrem para explicar o seu modo de funcionamento. Escrito noutros termos, essa característica acaba por ser globalmente favorável à boa imagem do órgão de gestão junto dos professores.

Surgem também nas entrevistas outros dois temas a partir dos quais se valoriza a acção do conselho executivo.

O primeiro tema (a ordem é aleatória) tem a ver com o facto de se considerar que não há, na ESFMP, casos graves de indisciplina dos alunos e quando existem, no geral, são (rapidamente) resolvidos. Essa capacidade de minimizar as questões relacionadas com a indisciplina pode ser uma mais-valia importante para qualquer escola, dado estar em causa uma área essencial do sistema de ensino. De qualquer modo, tratando-se de um assunto por si só relevante, a questão da regulação de comportamentos merece uma abordagem autónoma.

O segundo tema tem a ver com a qualidade atribuída quer às condições físicas do(s) edifício(s), quer aos equipamentos de apoio à disposição da comunidade educativa. Mesmo que a situação não seja a ideal, reconhece-se um esforço de melhoria permanente por parte do órgão de gestão que pode não ser mais vincado, porque uma parte dos professores se acomoda a trabalhar em condições que, por vezes, podem não ser as mais adequadas. Há situações que melhoram, precisamente porque os docentes reivindicam outras condições de trabalho e acabam por obter resposta positiva por parte dos responsáveis da escola.

Tendo em conta o sentido geral dos testemunhos, o último aspecto é um domínio da actuação do órgão de gestão que é valorizado, constituindo uma componente importante nas representações da boa gestão da escola. É claro que

está em causa sobretudo a percepção dos professores. Mas, a este nível, ela pode ser representativa do que é a percepção dos alunos ou dos encarregados de educação. A esse propósito um dos entrevistados referiu que *esta escola tem boas condições físicas, (...) muito boas condições, (...) parece realmente um hotel de cinco estrelas, (...) é um espaço agradável*. Essas expressões, apesar de todo o *wishful thinking* que lhes possa ser associado, revelam a necessidade de se equilibrar o bom funcionamento pedagógico com a qualidade dos espaços físicos e recursos materiais disponíveis para que exista uma escola de qualidade.

Se as recolhas empíricas efectuadas permitem concluir que os professores representam a gestão da ESFMP como globalmente (muito) positiva, não podemos deixar de sublinhar que, apesar do universo de entrevistados ser muito limitado (cinco docentes), ele não contemplou nenhum membro do conselho executivo. As escolhas foram aleatórias e as conversas decorreram invariavelmente num contexto de liberdade opinativa e até relativamente informal (se descontássemos a «intromissão» de um minúsculo gravador áudio).

A terminar, existe matéria suficiente para comparar a gestão da ESFMP com a gestão de outras escolas, inseridas em contextos sociais equivalentes ou não. Um estudo comparativo nesta perspectiva talvez fosse útil para que se perceba, de forma consistente e genuína, o que se pode entender por boa gestão de uma escola pública.

## **2. O negativo: a burocracia – mal maior**

Se nas avaliações do órgão de gestão da ESFMP os aspectos negativos pesam (muito) menos do que os positivos, a verdade é que os primeiros também surgem com frequência. Alguns deles já referimos em pontos anteriores: as responsabilidades do conselho executivo na sobrecarga de trabalho dos professores; na deficiente circulação de informação; no deficiente funcionamento de alguns órgãos (como os conselhos de turma); ou em alguma falta de iniciativa entre os professores. Tudo isso já foi referido e constituem matérias em que os próprios professores não se consideram ilibados de responsabilidades.

Mas há dois aspectos que se destacam quando se avalia directamente o conselho executivo. Um tem a ver com as opções pedagógicas estratégicas da escola e outro com os excessos de burocracia que marcam o quotidiano escolar.

Começando pelas questões pedagógicas, o que de consistente se consegue retirar das entrevistas é que existe alguma insatisfação do corpo docente a esse nível. Todavia essa é uma matéria enunciada, mas que fica, no

geral, pouco explicitada nos testemunhos. É necessário aprofundar, em futuras pesquisas, essa temática para que se possa sistematizar as representações, quer dos processos através dos quais se decidem as opções pedagógicas estratégicas da ESFMP (nomeadamente se os professores consideram que, como principais interessados, se são ou não envolvidos nesse tipo de decisão e de que forma), quer do conteúdo dessas decisões (estariam em causa assuntos como, por exemplo, a continuidade pedagógica no básico e no secundário; a opção pelo par pedagógico; a gestão das áreas curriculares não disciplinares; a escolha de determinados professores para determinadas turmas; a distribuição de turmas, alunos e níveis pelos docentes de cada grupo disciplinar; as características das turmas e os seus horários; entre outros).

Sistematizar o debate pedagógico; delimitar e precisar os seus conteúdos; ser menos ambíguo na definição daquilo que é estratégico para a escola no plano pedagógico; justificar as razões das escolhas; encontrar formas mais objectivas de envolvimento dos professores nessas decisões – é todo o funcionamento da componente pedagógica que pode não estar a ser visto, na actualidade, como suficientemente eficaz e convincente aos olhos do corpo docente. É por isso que esse é um assunto que, repetimo-lo, necessita de uma abordagem mais aprofundada.

Quanto ao segundo aspecto, as questões relacionadas com a burocracia, entra-se num domínio que nos testemunhos surge associado a aspectos perniciosos da vida escolar, em relação aos quais há a tendência de se exigir maior sensibilidade aos responsáveis da escola face ao problema. Mesmo que parte (importante) das causas das situações seja atribuída ao Ministério da Educação, ainda assim assemelha-se viável, a nível interno, minimizar algumas das consequências negativas da burocracia, em especial as que se manifestam nas reuniões.

É precisamente sobre o funcionamento das reuniões que é possível sistematizar um conjunto de aspectos constantes nas entrevistas. A sequência é aleatória:

- i) os professores tendem a considerar-se sobrecarregados de reuniões, em especial no ensino básico. Num panorama que já era em si negativo, é a esse propósito que se refere o facto de as reuniões intercalares agravarem os problemas por se sobrepor às demais actividades lectivas: *quem inventou as reuniões intercalares inventou também uma semana [sem aulas] para fazer essas reuniões;*
- ii) indica-se que as reuniões são, por vezes, injustificada e excessivamente prolongadas, podendo fazer estender o dia de trabalho dos docentes para além do razoável: *reunião que começa às sete e acaba às dez (...) entrar às oito [da manhã] e ter de ir para uma*

*reunião às sete da tarde... É impossível que eu ou alguém da minha idade consiga fazer um trabalho minimamente aceitável nessa reunião;*

- iii) considera-se que, no geral, são reuniões muito informativas e pouco analíticas, com acentuado défice de análise pedagógica participada pelos professores (ver tema 1);
- iv) em diversos casos, uma parte dos professores (quicá a maioria) não demonstra interesse pelos assuntos tratados, como se as reuniões só interessassem a quem as dirige: *a maioria das pessoas não liga nenhuma àquilo que se está lá a passar.*

Ainda que as reuniões que envolvem docentes (mas também cada vez mais outros intervenientes, como técnicos especializados, encarregados de educação ou alunos) sejam inerentes ao processo pedagógico, constituindo, por isso, momentos essenciais da vida institucional, a verdade é que as representações de quem nelas participa de modo efectivo, conforme indiciam os testemunhos, é a de considerar que esses encontros têm funcionado de forma muito deficiente. Está-se perante um problema estrutural da vida escolar que assume uma carga (fortemente) negativa e, como tal, pode e deve ser repensado.

Cabe, em primeiro lugar, ao conselho executivo da ESFMP investir no sentido de identificar o que é disfuncional, perceber as suas causas e propor estratégias que visem melhorar de facto o funcionamento das reuniões. Não é muito útil para a qualidade da organização manter procedimentos que respondem bem a exigências formais e/ou administrativas, mas cujo impacto na qualidade do ensino ministrado na escola é avaliado (quase) como inútil precisamente por quem ensina. Mais do que isso. Ao funcionamento das reuniões são associadas consequências contraproducentes para o bom ensino, como o facto de a burocracia impedir que os docentes enfrentem de forma bem mais eficaz os reais problemas dos alunos e das turmas. Essa é uma tendência muito saliente nos discursos dos professores.

Para nós, analistas, tanto quanto para os responsáveis da escola, das duas uma: ou acreditamos no corpo docente da ESFMP quando valora o funcionamento da escola nos seus aspectos positivos (muitos) e negativos (poucos); ou não acreditamos no corpo docente e consideramos que o tipo de juízo em causa sobre o funcionamento das reuniões resulta da dissimulação e, por isso, não merece credibilidade. Em qualquer caso, agora ou no futuro, se clarificarmos, na cabeça de cada um de nós, o dilema acima, clarificamos também o sentido que passaremos a conferir ao que se entende por respeito pela sensibilidade de quem efectivamente está no terreno, em especial na sala de aula.

Sendo a nossa resposta ao dilema inequívoca, avançamos com hipóteses (meras hipóteses!) de estratégias de actuação. Elas poderão passar por:

- i) ponderar com responsabilidade os prejuízos causados à qualidade do ensino prestado pela ESFMP caso se mantenha o actual *statu quo* em matéria de reuniões que envolvem o corpo docente;
- ii) procurar simplificar o mais possível os procedimentos burocráticos que ocorrem durante as reuniões, uma vez que eles estão associados a impactos negativos, inclusivamente ao nível da motivação dos professores;
- iii) diferenciar com clareza tipos de reunião (informativa; pedagógica; de comunicação predominantemente unidireccional; com predomínio de interacções e de debate entre os participantes) e pressionar quem nelas intervém a respeitar as orientações previamente assumidas;
- iv) nas reuniões que se pretende de carácter essencialmente pedagógico (sendo que esse deveria ser o tipo de reunião de trabalho predominante), permitir que se abra maior espaço ao raciocínio e ao debate, sem que isso signifique sobrecarregar antes ou após a reunião aqueles que as dirigem, em especial os directores de turma, dado que é a raiz do problema que deve ser corrigida;
- v) determinar que se seja rigoroso no cumprimento dos horários das reuniões (início e termo), mesmo que tal implique estipular tempos máximos para determinadas tarefas, temas ou intervenções individuais. No último caso, quem necessitar de prolongar a sua prelecção, poderá complementá-la após a reunião recorrendo ao e-mail (dirigido ao responsável da reunião e/ou a todos os participantes). A marcação de novas datas para o prolongamento de reuniões será, em si, sintoma de que nada de fundo se alterou;
- vi) se se considerar oportuno, avançar com ensaios (em determinados grupos disciplinares ou em determinados conselhos de turma) para aferir os aspectos positivos e negativos das estratégias a adoptar, para depois se generalizar com segurança e responsabilidade.

No momento (futuro) em que os docentes percepcionarem que algo de substantivo melhorou nas reuniões em que participam, estará em causa uma alteração positiva de um elemento estrutural da sua vida profissional. Ele pode implicar a alteração de muitos outros aspectos associados da cultura escolar.

Em grande parte compete ao órgão de gestão criar condições que permitam maior disponibilidade para os docentes se envolverem naquilo que, de facto, vale a pena numa escola: calcular, ler, escrever, raciocinar. Com alunos. Mas também com os seus pares. Sobre os alunos e sobre o que ensinam. Não tanto para cumprirem incomensuráveis formalidades, mas para ensinarem, de facto, mais, melhor e mais motivados.

## **Representações dos professores sobre os comportamentos dos alunos**

### **1. Os pressupostos**

*[A indisciplina] Começa nas famílias, mas os professores também têm um bocadinho de culpa. (...)  
Se [o professor] diz três vezes para estar calado e [o aluno] não está, tem de lhe aplicar um castigo.  
Docente da ESFMP (2008)*

*Para tratarmos dois ou três estamos a prejudicar muitos outros, porque a indisciplina perturba imenso o normal funcionamento [das aulas].  
Docente da ESFMP (2008)*

A instituição-escola está limitada por um conjunto de princípios éticos e morais socialmente contratualizados, sendo que os elementos fundamentais que a constituem – professores e alunos – desempenham papéis distintos ao nível da regulação de comportamentos. Aos docentes cabe a função de referentes reguladores e dos estudantes espera-se o reconhecimento da legitimidade da função docente. Na origem dos problemas disciplinares está, invariavelmente, a deficiente articulação ou a fragilidade dos pressupostos referidos.

Uma perspectiva integrada sobre as representações dos comportamentos em contexto escolar implicaria, necessariamente, o confronto entre os discursos dos docentes e os dos alunos, bem como uma base empírica mais alargada. Desse modo, as cinco entrevistas a docentes que suportam esta abordagem estão longe de sustentar uma análise desse tipo. O que se segue será, por isso, uma reflexão meramente exploratória e parcial na qual, para além dos dados empíricos recolhidos, contam as nossas impressões enquanto observadores-participantes na vida interna da escola. Porém, nada do que foi referido diminui a relevância de uma análise que laborará no domínio do possível (e não do desejável), visando melhorar de modo sustentado o projecto educativo da ESFMP.

Insistimos também numa ideia central das abordagens qualitativas propostas pelo CEAA-ESFMP: a de as instituições, independentemente da sua

natureza, existirem para regular comportamentos<sup>11</sup>. O que está em causa numa escola básica e secundária é sobretudo a dimensão subjectiva das atitudes, aquela que tem a ver com a aquisição e/ou consolidação, em particular pelos estudantes, de um conjunto de conhecimentos e competências nos domínios cognitivo, afectivo ou moral, parte deles dificilmente verificável de forma imediata.

Uma vez que os discursos do senso comum dos docentes da ESFMP, quando reflectem sobre a sua relação com os alunos, remetem, com frequência, para a questão dos comportamentos, sobretudo para o que eles têm de negativo, identificamos nessa tendência um sintoma que permite chegar a um dos núcleos mais problemáticos do funcionamento da escola: a indisciplina. Trata-se de um fenómeno endémico e transversal aos diferentes níveis de ensino (isto é, não é recente, nem ocasional) que há muito afecta o essencial da vida interna da escola. Se o tema tem sido integrado no projecto educativo da ESFMP, não nos parece que, no âmbito das opções estratégicas globais da escola, essa opção tenha tido um impacto correspondente à relevância que a matéria assume no dia-a-dia da actividade dos docentes, nem que a inversão dos problemas disciplinares tenha sido sentida como efectiva no curto, médio ou longo prazo. É por isso que, nas opiniões sobre o assunto, manifestam-se mais facilmente tendências pessimistas do que optimistas. Melhorar de modo substantivo a qualidade da vida institucional passa por transformações estruturais ~~no modo~~ na forma como a matéria tem sido tratada.

Admitindo a tese da existência de um ideal-tipo de sistema escolar (*wishful thinking*), é como se o pensamento dos docentes da ESFMP evidenciasse uma subversão entre o essencial e o acessório. Isto é, aquilo que é essencial na relação professor/aluno (interacções predominantemente centradas no conhecimento) revela-se secundário e, em sentido contrário, aquilo que se esperaria que fosse periférico (interacções nas quais assumem relevância os comportamentos negativos) ocupa o centro das preocupações dos agentes educativos. Esse é um problema preocupante, porque deixa a descoberto, de modo bem evidente, um potencial falhanço colectivo. Assumir, por isso e sem ambiguidades, o problema da indisciplina nas suas manifestações concretas poderá constituir um primeiro passo para se lidar com o assunto de modo cada vez mais eficaz e pragmático.

Temos consciência que a indisciplina é um assunto de elevada complexidade, envolvendo necessariamente conjuntos diversificados de instituições que se situam muito para além do estrito espaço escolar (órgãos de soberania, tutela ministerial, famílias, agentes judiciais e administrativos, entre

---

<sup>11</sup> Cf. Hirschman, 1970.

outros). Porém, é muito útil abordar a temática da regulação dos comportamentos dos alunos de forma muito limitada, assumindo as nossas próprias responsabilidades e capacidades de intervenção enquanto instituição, procurando apenas compreender em que medida a ESFMP pode reorganizar as formas de regulação de comportamentos dos alunos. Se não poderemos nunca resolver o problema em todas as suas dimensões, resolvamos pelo menos a parte que nos compete enquanto colectivo, quiçá a parcela essencial da questão. Isso não depende tanto da tutela ministerial, nem depende tanto dos encarregados de educação ou da comunidade envolvente. A vontade colectiva do corpo docente será decisiva, sobretudo se ela se souber autonomizar dos álibis externos à escola que, muitas vezes, servem para inconscientemente desculpabilizarmos a nossa própria inércia.

## **2. A importância de se explicitar uma estratégia**

Existe um elemento transversal no que se ouve sobre a regulação dos comportamentos dos alunos: a desprotecção dos docentes. Isso significa que a instituição, ao não actuar com maior eficácia através do reforço do poder dos seus agentes, acaba por deixar desprotegidos os próprios estudantes. No presente e, sobretudo, porque o *statu quo* em que vivemos fragiliza, muitas vezes de forma irreversível, a qualidade da preparação de crianças e adolescentes para a vida adulta. E têm sido prejudicados tanto aqueles que provocam situações indesejáveis e, com razões de queixa acrescidas, a maioria significativa daqueles que, no geral, manifestam condutas adequadas. Se tivermos em conta que vivemos em sociedades cada vez mais marcadas pela competitividade em praticamente todos os domínios, estamos perante um problema social da maior importância.

Tratando-se de um assunto partilhado pela generalidade dos docentes, qualquer estratégia que venha a ser adoptada para minimizar com maior eficácia os problemas disciplinares da ESFMP deveria partir de dois pressupostos. Em primeiro lugar, procurar envolver efectivamente os interessados na gestão do problema ou, pelo menos, que a generalidade dos docentes perceba claramente a estratégia adoptada, suas razões, objectivos e medidas concretas/específicas e que tudo isso constitua um todo coerente. Em segundo lugar, a definição, desde o início, de formas e momentos de aferição dos resultados da estratégia adoptada. É a partir daí que se podem introduzir com segurança ajustamentos nas decisões tomadas, sobretudo se se tiver em conta a sensibilidade face ao problema por parte de quem efectivamente o enfrenta nas salas de aula.

É um caminho de aprendizagem colectiva que se está a propor e não uma qualquer receita rígida, infalível ou instantânea. A melhor estratégia de combate à indisciplina será sempre aquela que for defendida e auto-alimentada pelos próprios docentes no dia-a-dia, sem grandes imposições formais. É talvez a única forma de penetrar de maneira construtiva na cultura profissional do corpo docente.

Uma atenção permanente, em especial por parte dos responsáveis da escola, aos discursos do senso comum dos docentes, associada, por hipótese, à realização de pequenos inquéritos/sondagens anónimas e individuais aos docentes – por exemplo, inquirindo se *durante aquele período/ano lectivo a solução dos problemas disciplinares na sua sala de aula melhorou, está na mesma ou piorou e/ou pedir sugestões sobre o que se deve/pode melhorar e como* – constituirão seguramente metodologias relevantes.

Uma linha de actuação por parte da escola para ser verdadeiramente eficaz tem de ser inserida ainda numa ambição sustentável no tempo, isto é, apontar para o longo prazo. Por hipótese, a escola pode (e deve) definir no seu projecto educativo uma meta (preferencialmente plurianual) que permita tornar evidente, em relação ao ponto de partida, se se verificou ou não uma efectiva melhoria ao nível dos comportamentos dos alunos. Para além dos professores, captar a sensibilidade genuína e individual dos encarregados de educação (ou de outros agentes ligados ao ensino) pode revelar-se um instrumento fundamental. Os últimos podem ser inquiridos sobre o tema no início e no final dos ciclos dos seus educandos, sendo-lhes também colocada claramente a hipótese de proporem soluções. Se elas nunca devem ser vinculativas para salvaguardar a dignidade e autonomia da escola, essas opiniões podem revelar-se de enorme utilidade. Auscultar de forma consequente e fidedigna diversas sensibilidades directamente interessadas na qualidade do ensino é algo que pode e deve ser tentado.

A necessidade de se estabelecerem metas temporais para a (re)avaliação de uma estratégia desta natureza e ambição permitirá ainda à ESFMP manter o tema dos comportamentos dos alunos no topo da agenda do seu projecto educativo. No caso de não se verificar melhorias substantivas nos prazos estabelecidos, pelo menos deve salvaguardar-se a existência de uma pressão institucional para que se explicita, do modo mais objectivo possível, as causas da persistência dos problemas disciplinares. Esse é meio caminho andado para uma nova redefinição.

Um processo desta natureza implica, naturalmente, que se constitua uma equipa de docentes especificamente vocacionados para iniciar e manter ao longo

do tempo este tipo de monitorização e de reflexão. Muitas vezes, aquilo que se investe não produz os resultados desejados por falta de consistência das propostas e da sua deficiente sustentabilidade no tempo. A ambição de um dia a ESFMP poder indiciar níveis de excelência passará seguramente por aqui, isto é, pela necessidade de isolar a questão da regulação dos comportamentos dos alunos enquanto assunto-chave específico.

Se aquilo que a escola pode e tem vindo a realizar em diversas áreas, bem patente nos discursos de corredor que vamos ouvindo – como a melhoria dos espaços físicos; a qualidade e diversidade dos serviços disponibilizados aos alunos; a diversificação de actividades; entre outros – contribui para que os alunos valorizem e respeitem cada vez mais a sua escola, é também bem evidente nesses mesmos discursos a necessidade de um significativo salto qualitativo que atinja o âmago da vida escolar: as actividades de ensino aprendizagem em situações de sala de aula.

Mas seria injusto não referir que é claramente perceptível no material recolhido que a ESFMP, ao longo dos últimos anos, tem desenvolvido algum trabalho de base sobre a regulação de comportamentos dos alunos, algo que, no geral, os docentes reconhecem como positivo. Essa é, inclusivamente, uma das vantagens comparativas da ESFMP quando os nossos entrevistados intuitivamente a comparam com outras escolas (ou porque leccionaram noutras estabelecimentos; ou porque os seus educandos frequentam outras escolas; ou porque simplesmente ouviram falar). Ainda que, por vezes, essas «outras escolas» surjam como objectos relativamente vagos (*a indisciplina aqui não é tão grave quanto se ouve falar aí de outras escolas, mas...*), a verdade é que está em causa a evocação de um ausente (*as outras escolas*) para valorizar o presente (*esta escola*). Isso por si só é positivo e abona em favor da actual direcção da escola.

Só não é *muito positivo*, porque se reconhece que os problemas infelizmente persistem e, ao longo da sua existência, a ESFMP já viveu situações diferentes, conforme se depreende dos testemunhos. Não havendo propriamente nostalgias do passado, existem pelo menos pontos selectivos de comparação que tanto activam, na actualidade, decepções, quanto ambições. Fica-se com a ideia de a escola ter sido capaz de estabilizar os problemas disciplinares em determinados patamares, mas tem sido incapaz de os reverter de forma sustentada. É, por isso, altura de se propor um *upgrade* qualitativo nas estratégias de regulação dos comportamentos dos alunos.

Numa matéria socialmente sensível como é a da regulação de comportamentos, a margem de manobra para introduzir inovações será tanto

mais legítima quanto maior for a capacidade dos seus promotores em negociar antecipada e democraticamente as medidas a implementar com os agentes directamente interessados na vida interna da escola. Acrescente-se que é sempre preferível, pelo menos num primeiro momento e em momentos pontuais, envolver individualmente cada interessado e não tanto os órgãos que os possam representar. Sem desvalorizar os últimos, a verdade é que quer se trate de docentes, de encarregados de educação ou de alunos, a articulação entre quem normalmente representa esses segmentos institucionais e os interessados propriamente ditos enquanto indivíduos está longe de ser satisfatória. E se o objectivo é chegar sempre à sensibilidade daqueles que efectivamente vivem os problemas, é preciso ter sempre em conta a preocupação referida. Até porque uma escola não é um universo infinito e incomensurável, mas algo rigorosamente delimitado que permite a realização de auscultações que envolvam o universo efectivo de interessados (por exemplo, através de inquéritos ou referendos). Essas práticas são perfeitamente exequíveis.

Se quiséssemos estabelecer uma hierarquia, diríamos que, em primeiro lugar, devem ser envolvidos os professores. Depois os encarregados de educação. Por último os próprios alunos. Para isso é preciso facultar-lhes antecipadamente uma proposta escrita – simples e objectiva – de alteração da gestão de comportamentos na escola para que eles se possam pronunciar. A melhoria das condições de trabalho numa escola não é uma preocupação de uns quantos *iluminados*, mas antes um interesse partilhado por todos. Por outro lado, os sucessos e os fracassos de uma organização colectiva devem responsabilizar todos, incentivando o seu envolvimento efectivo.

### **3. Inovar sem preconceitos**

Uma negociação genuína em matéria de comportamentos deve partir de objectivos ambiciosos que visem, de facto, minimizar a indisciplina, tornando-a excepcional. Para tal, deve estar liberta de tabus pseudo-sociológicos. Isto porque não existe qualquer relação mecânica entre as pertenças sociais dos estudantes (de natureza familiar, ética, socioeconómica, etc.) e as atitudes que manifestam na escola e nas salas de aula. Ou seja, aspectos como ser pobre ou ser rico, ter um bom ambiente familiar ou ter uma vida familiar desestruturada não têm nada a ver com ser bem ou malcomportado em sala de aula. E se se aceita que o *ser social* determina o *ser institucional* então estaremos simplesmente a ter uma noção de escola que legitima e, por isso, agrava estigmas sociais. A nossa ideia de escola é dar vida a uma organização que promova uma inserção social tanto

quanto possível e igualitária, mas se alguma diferenciação tiver de estabelecer é a de promover a aprendizagem com qualidade para aqueles que mais carenciados forem. Até porque, em sentido contrário, por aquilo que vamos vendo e ouvindo, nada nos garante que, em diversas situações, não sejam aqueles que beneficiam das melhores condições socioeconómicas que mais entaves provocam ao normal decurso das aulas. Tanto no básico, quanto no secundário.

Mais importante do que prestar atenção à comunidade em que se insere a escola ou às pertenças sociais dos alunos, é preciso dar atenção ao que se passa no interior da escola e potenciar as capacidades da instituição, por ela própria, enfrentar e resolver os seus bloqueios. Mas isso não significa, de modo algum, cortar com o sentido de servir a comunidade ou deixar de estar atento à sua sensibilidade.

A questão dos comportamentos é de tal maneira endémica e generalizada que, segundo as entrevistas, em alguns professores ela provoca *sufoco, aperto, angústia, dificuldade a fazer participações, vergonha de escrever certas palavras*. Lamentos que se situam ao nível do *desabafo, depois para o dia seguinte, a gente vai para casa e lá melhora e vem mais animadita*. Não poderíamos ter testemunhos mais fortes de descrença na capacidade de resposta da instituição perante o problema dos comportamentos.

E se quisemos ir um pouco além, mesmo que seja especulativo, há aqui qualquer coisa de reprimido, algo recalcado no fundo das consciências de uma parte significativa dos professores, um lixo debaixo do tapete. Algo que está a oprimir a dignidade da própria instituição. Ou seja, suspeitamos que a dimensão do problema seja bem mais grave do que objectivamente alguém a pode descrever, por muito que disponha de todos os meios e mais alguns. Perante este conjunto de elementos todos nós, daqui em diante, seremos responsáveis se o *status quo* não se alterar significativamente.

Logo, é uma tese profundamente errada a de pensar que o problema dos (maus) comportamentos dos alunos da ESFMP – ou, em bom rigor, de uma parte dos alunos, mas que depois atinge todos – é algo que possa ser individualizado, especialmente no sentido de ser conotado com as práticas do(a) professor(a) A ou B. É um problema grave, ou até gravíssimo, da instituição como um todo.

#### **4. Exportar para a sala de aula atitudes-tipo eficazes**

Os discursos recolhidos indiciam que o núcleo estratégico em torno do qual se pode organizar um combate mais eficaz à indisciplina dos alunos é a actuação rápida e simples. Trata-se de um aspecto muito valorizado entre os docentes.

Pode-se até estabelecer uma distinção entre, por um lado, a importância da *paciência*, do *tempo longo*, de *alguma flexibilidade tendo em conta as idiossincrasias de cada um* quando está em causa a transmissão do saber (ou o domínio do Conhecimento) e, por outro lado, a importância da *intervenção imediata*, do *tempo curto*, do *actuar na hora*, do *ser pragmático* quando se trata de intervir sobre a conduta (inadequada) dos estudantes em situações de sala de aula. A existência destas duas dimensões na gestão do tempo da relação pedagógica é algo que aflora no pensamento dos docentes, embora eles próprios não as racionalizem com suficiente clareza. Cabe-nos alertar para essa constatação. Ela pode contribuir para que cada docente organize com mais eficácia a sua relação pedagógica com os alunos. De forma redutora, o lema seria *ensinar devagar e castigar depressa*.

Não é por acaso que um dos atributos positivos conferidos pelos docentes à Direcção da ESFMP tem precisamente a ver com a capacidade de actuação célere face a manifestações de indisciplina. A questão é que quando se aborda a realidade escolar na sua globalidade – isto é, quando se vê o *filme por cima* –, torna-se muito evidente que o caminho da celeridade da actuação disciplinar, evidentemente associado à simplicidade de procedimentos, está muito longe de ter sido explorado em todas as suas potencialidades. O grave é que esse tipo de procedimentos está praticamente ausente nos espaços onde os problemas disciplinares se manifestam em primeira instância e de modo recorrente: a sala de aula. O problema é que temos uma actuação que, sendo rápida e pragmática, é sempre *diferida* e sempre *excepcional*, uma vez que os casos que chegam à Direcção da Escola representam, sem dúvida, um número (bastante) residual em relação ao que quotidianamente ocorre nas salas de aula.

É como se os docentes, através dos seus testemunhos, elogiassem na Direcção da Escola precisamente aquilo que ambicionam para si próprios. Mas que não têm. Concretamente, o poder de actuar (elemento por si só relevante) com celeridade (condição de eficácia) sobre maus comportamentos em sala de aula. Esta nossa inferência assenta, evidentemente, numa extrapolação pseudo-psicanalítica. Ainda assim faz todo o sentido. O elogio do outro pode conter elementos de confissão das ambições ou das fraquezas do próprio. Sobretudo se o objecto do desejo (*pôr os alunos em ordem*) for genuinamente partilhado por ambos.

O desafio da Escola será, por isso, o de aprender a partilhar a autoridade de modo efectivo, proporcionando aos professores, em situações quotidianas de sala de aula, a adopção de um determinado tipo de actuação face a

comportamentos inadequados até agora apenas circunscrito ao gabinete da Direcção: célere e pragmático.

## **5. Do diagnóstico à acção**

Apesar de estarem envolvidos vários agentes institucionais (docentes, encarregados de educação, alunos, funcionários), é aos professores a quem cabe o papel-chave em domínios essenciais como o da transmissão de saberes ou o da regulação de comportamentos. Seria importante que eles – a título individual e/ou através dos órgãos de que fazem parte (grupos disciplinares; departamentos; conselho de directores de turma; conselho pedagógico) – fossem incentivados a responder de forma simples, objectiva, em plena liberdade opinativa e preferencialmente por escrito à questão:

### ***O que temos de fazer para minimizar de forma objectiva os problemas disciplinares das salas de aula?***

As cinco entrevistas exploratórias de que dispomos evidenciam que os docentes, individualmente considerados, são as pessoas mais capazes não só de enriquecer o debate sobre os comportamentos a partir de situações concretas, como também de propor hipóteses de resolução efectiva dos problemas. Independentemente de a escola adoptar ou não as soluções propostas, dado que está reservada à Direcção a capacidade de decidir as estratégias sectoriais que devem orientar a gestão da escola, a efectiva co-responsabilização de todo o corpo docente depende muitas vezes da participação da maioria nas diferentes fases dos processos de decisão.

Ser sensível face a matéria tão relevante significa também propor que a questão da indisciplina seja tratada de forma autónoma. O assunto não pode surgir relacionado com outros, ou seja, devem ser convocados encontros ou reuniões específicas para o efeito. Seria inclusivamente útil a existência de um momento (ou uma sequência de momentos) específico(s) de reflexão que, eventualmente, poder-se-ia designar por ***Jornadas Sobre Indisciplina na ESFMP***.

Docentes, representantes dos encarregados de educação, representantes dos alunos, representantes dos auxiliares de acção educativa ou mesmo entidades exteriores à escola deveriam ser envolvidos nessa iniciativa. Um momento simbólico poderia, por hipótese, ser uma reunião geral de professores em que representantes de cada um dos segmentos institucionais referidos

apresentasse uma comunicação/reflexão síntese (de 15/20 minutos) em que abordasse especificamente o tema dos comportamentos.

No final do processo, independentemente da forma como ele evoluir, algo de substantivo deve mudar na forma como a ESFMP regula os comportamentos dos alunos. Portanto, e para que fique claro, não é o debate pelo debate que interessa. Essa é a democracia da retórica. O que verdadeiramente interessa é o debate para e pela mudança efectiva do ambiente de trabalho na escola.

### **5.1. Propostas do CEAA: um ponto de partida**

A funcionar desde o ano lectivo de 2008-2009, o CEAA-ESFMP foi consolidando algumas propostas que podem, eventualmente, sustentar uma nova estratégia de regulação de comportamentos dos alunos da ESFMP. Os princípios orientadores são:

- x) a aposta preferencial de resolução de grande parte dos problemas disciplinares no espaço onde eles se manifestam por excelência: a sala de aula;
- xi) o reforço do papel de cada docente na gestão de comportamentos dos seus alunos, conferindo-lhes meios de actuação disciplinar simples e céleres;
- xii) optar de modo consciente por uma autonomia bem vincada entre, por um lado, a actuação disciplinar dos docentes e, por outro lado, o registo escrito da ocorrência;
- xiii) desburocratizar o mais possível o exercício da autoridade por parte dos docentes, a (única) via para lhes conferir maior poder de actuação efectivo;
- xiv) remeter, na medida do possível (isto é, sem colidir com a legislação em vigor e adequando o regulamento interno), parte dos procedimentos burocráticos em matéria disciplinar para os alunos e respectivos encarregados de educação envolvidos em problemas disciplinares, como forma de responsabilizá-los pelos prejuízos causados à instituição e meio de pressão para a inversão de condutas inadequadas.

Conforme foi referido, o sucesso de uma nova estratégia de regulação de comportamentos passa por adaptar à sala de aula o tipo de actuação simples e célere que, neste momento, permanece erradamente circunscrito à Direcção da Escola. Ultrapassar essa incongruência parece-nos fundamental. Até porque é aí que reside um dos núcleos que explica grande parte da incapacidade da instituição em responder com (muito) maior eficácia aos comportamentos perturbadores assim que eles se manifestam.

É, por isso, importante rever todo o tipo de práticas e de procedimentos em matéria disciplinar que vêm contribuindo para, muitas vezes em simultâneo,

- i) retardar a actuação dos docentes em sala de aula;

- ii) burocratizar a sua actuação em matéria disciplinar;
- iii) contribuir para a erosão da autoconfiança do corpo docente na sua relação com os alunos;
- iv) consumir recursos humanos e materiais em estratégias cujo retorno tem sido mínimo ou até inexistente, nomeadamente relacionados com a necessidade de simplificação drástica ao nível do tratamento dos alunos expulsos das salas de aula por razões disciplinares: devem sair da sala sem mais.

A escola proporciona a todos os alunos, sem excepção, um direito bastante oneroso para ela própria e para a sociedade em geral que alguns alunos desrespeitam: assistir às aulas, respeitando as normas vigentes nesses espaços. Por isso, os estudantes nessa situação não podem consumir ainda mais recursos numa situação em que eles são e serão escassos. Quem deve ser premiado com recursos extraordinários no domínio do ensino-aprendizagem são precisamente aqueles que dignificam a instituição, respeitando as suas regras. Não está em causa, nesta situação, o aproveitamento escolar. Está em causa sobretudo o bom comportamento. São os estudantes que, evidenciando dificuldades de aprendizagem, mas pela sua conduta adequada, mais merecem que lhes sejam afectados recursos humanos e materiais extraordinários: atenção individualizada dos docentes; maiores facilidades de acesso aos recursos da Biblioteca Escolar; maior apoio material possível (fotocópias; acesso a computadores; etc).

Se a escola tem responsabilidades sociais, não deve pura e simplesmente ignorar os alunos com problemas de comportamento. Deve apenas ser bem mais restritiva ao nível dos apoios a conceder. Por um lado, delimitá-los com clareza, por hipótese apenas a um possível acompanhamento psicológico, mas nunca estendê-los ao domínio do ensino-aprendizagem, como enviar os alunos expulsos de aula para um espaço escolar conotado com uma versão qualquer do prolongamento das aulas, dado que isso os alunos já recusaram. Por outro lado, ser bem menos tolerante em caso de reincidência na indisciplina, definindo patamares relativamente objectivos. Por hipótese, por cada três expulsões da aula ou participações disciplinares deverá existir uma penalização automática, isto é, tão objectiva e universal quanto possível da responsabilidade do director de turma, posto que a partir de um determinado patamar, também ele objectivamente mensurável, o assunto deve passar automaticamente para a alçada exclusiva do Director da Escola.

Muitas vezes a distância que um director de turma tem face a determinados problemas (que, no geral, não ocorrerem nas suas aulas ou, pelo menos, a recorrência está para além das suas aulas), não é substantivamente diferente da

distância que o director da escola tem desses mesmos problemas. E se, de facto, o director de turma conhece melhor o(s) estudante(s) envolvido(s), nada nos garante que um maior distanciamento pessoal não seja gerador de uma actuação disciplinar bem mais justa, equilibrada e eficaz ou, pelo menos, diferente, como será nos casos em que o Director tiver de intervir directamente. Até porque, em qualquer caso, é sempre a escola como um todo que estará em causa.

O Director deve, por isso, rever o seu papel em matéria de regulação de comportamentos para que a nova estratégia ganhe eficácia. Acrescentemos que nenhum alto responsável pode acusar com legitimidade sustentável, de forma directa ou velada, qualquer dos profissionais de inércia em matérias de elevado significado para o destino colectivo da instituição que tutela, se ele próprio não se envolver, se não tiver uma percepção directa dos problemas (nas suas virtudes e, sobretudo, nos seus falhanços) e se ele próprio não evidenciar iniciativa. Essa é uma constatação que se infere com relativa facilidade nos testemunhos que o CEAA recolheu para este trabalho. Se já é, de alguma forma, isso que acontece na ESFMP (o Director nunca surge alheado dos problemas), não é menos verdade que muito ainda pode ser feito para que o responsável máximo da escola se afaste cada vez mais de um plano sobretudo retórico (sem dúvida importante, mas claramente insuficiente) ao nível do combate sustentado à indisciplina. Por hipótese, a partir da sexta falta ou participação disciplinar – tal como na situação anterior, o valor proposto é meramente indicativo, sendo que, neste caso, propomos o dobro do valor indicado para o director de turma –, independentemente dos seus conteúdos e decisões anteriores, o Director da Escola passaria a ser o directo (e único) responsável pela resolução do problema. Ficaria, por isso, também associado de forma objectiva daí em diante aos resultados das suas decisões perante situações concretas. Essa seria a medida do seu sucesso ou do seu fracasso ao nível da promoção e protecção do bom ambiente de trabalho na escola.

Não basta, desse modo, que o Director e a Direcção da Escola tomem conhecimento dos casos problemáticos recorrentes ao nível dos comportamentos dos alunos. Felizmente esse já é um dado adquirido na ESFMP. É importante também que os funcionários sob tutela da Direcção reconheçam nela, em particular no seu máximo superior hierárquico, uma capacidade de actuação efectiva, coerente, lógica, sistemática, a partir de referenciais objectivos. Os responsáveis da escola e docentes devem partilhar a autoridade e a responsabilidade sobre os alunos de forma cada vez mais substantiva. Muitas vezes os docentes não actuam, ou actuam de forma aleatória e sem resultados

sustentáveis, precisamente porque reproduzem (no geral inconscientemente) modelos hierarquicamente superiores.

Convém frisar ainda que a intervenção do Director a seguir a um determinado número de ocorrências disciplinares não significa necessariamente que os professores são incapazes de resolver os problemas, mas antes que foram esgotadas as possibilidades de o aluno inverter o seu comportamento, tendo em conta os recursos disponíveis a um certo nível e num intervalo de tempo oportuno para preservar ou reforçar a qualidade da relação pedagógica. Desse modo, o patamar a definir para a transição hierárquica que propomos significará objectivamente que um determinado problema de sala de aula ou de turma passou a ser assumido, de facto, como um problema da Escola. Dito por outras palavras, o relativo falhanço ao nível da regulação de comportamentos na ESFMP tem de ser pensado como um relativo falhanço colectivo, sempre que possível referenciado a critérios relativamente precisos.

## **5.2. Propostas do CEAA: vencer a síndrome da participação disciplinar escrita**

Neste ponto específico, mas crucial para o que está em causa, a nossa reflexão organizar-se-á em torno do seguinte pressuposto:

***As participações disciplinares escritas são essenciais para a boa sustentação dos processos disciplinares formais, mas não são necessariamente instrumentos eficazes de combate à indisciplina, constituindo, inclusivamente, parte do problema da incapacidade dos docentes em corrigir de forma simples, pragmática e eficaz comportamentos desadequados dos alunos, muitas vezes recorrentes.***

Tal como os testemunhos dos docentes de que dispomos revelam, a ESFMP, como a generalidade das escolas, há anos que fez a opção explícita de centralizar nas participações disciplinares escritas dos professores a essência da solução dos problemas disciplinares. O que se pode concluir é que essa estratégia não se tem revelado suficientemente eficaz para reverter os problemas de comportamento de forma sustentável e convincente. Na melhor das hipóteses, ela tem permitido estabilizar a indisciplina, impedindo que atinja níveis mais alarmantes, o que não deixa de ser um mérito.

Por detrás da centralidade das participações disciplinares escritas no combate à indisciplina identifica-se ainda a forte tendência burocratizante do

sistema de ensino, claramente reproduzida nas diversas instâncias da ESFMP, um dos maiores obstáculos para que se enfrentem com eficácia os problemas estruturais do sistema de ensino, entre eles a indisciplina ou as dificuldades de aprendizagem. Desse modo, é preciso repensar toda a estratégia de regulação de comportamentos a partir da base.

A hipótese que avançamos é esta: passar a considerar que uma parte (quicá a maior parte) das questões disciplinares, nomeadamente ao nível das pequenas e recorrentes atitudes de sala de aula, pode e deve ser preferencialmente ultrapassada sem o recurso (sistemático) à participação disciplinar escrita. E não é por isso que deixará de ter consequências objectivas para os alunos prevaricadores. Esta hipótese deve ser equacionada com toda a seriedade por quem tem capacidade de decisão na ESFMP. Não se pode continuar a recorrer ao álibi de *não há participações* quando todos sabem que os problemas *estão lá* e que são demasiado evidentes. Quem quer, de facto, resolver os problemas, vai atrás deles. Não inventa desculpas para não o fazer.

Será de extrema importância (prática e simbólica) introduzir na cultura profissional do corpo docente a ideia de que a legitimidade institucional em que assenta a sua autoridade sobre os alunos deixará de estar necessária e, muitas vezes, radicalmente dependente da existência de um papel (isto é, de um registo escrito de ocorrências *menores*). A autoridade sobre os alunos, intrínseca à condição docente, nunca se pode resumir a um papel, tal como, no domínio do conhecimento, um professor é muito mais do que um livro. Valorizar a dignidade pessoal e profissional dos docentes passa por aí.

Ao nível das pequenas questões quotidianas (por sinal as mais importantes na regulação da vida institucional), a escola tem de se libertar da tentação cultural errada de confiar mais nos papéis do que nos seus profissionais enquanto pessoas. Se a retórica é inversa, a prática desmente-a todos os dias. E é isso que conta. Estão em causa profissionais na sua esmagadora maioria com formação superior, adequadamente qualificados nos domínios académico e pedagógico, e que, por essas e outras razões (como a tradição do ensino), a instituição deve estabelecer com eles princípios de confiança inequívocos. O que acontece neste momento em matéria de regulação de comportamentos, na prática, é precisamente o contrário.

É por isso que o CEAA lança um desafio inovador aos responsáveis da escola: confiar mais nos seus profissionais. É a forma de abrir a porta para que, no futuro, a ESFMP venha a revelar-se uma escola de excelência.

Traduzir sempre para escrito uma ocorrência de sala de aula como pré-condição indispensável para o reconhecimento e validade da actuação dos

professores em matéria de regulação de comportamentos dos alunos tanto pode contribuir para resolver problemas, quanto contribuir para o seu agravamento. Experiências próprias e alheias levam-nos a supor que a última hipótese tem sido bem mais relevante do que a primeira. Vive-se na ESFMP como que um fundamentalismo acrítico em torno da participação disciplinar escrita, pois os docentes transmitem uns aos outros a ideia de que sem ela *nada feito*. Nada de mais contraproducente. As razões são várias.

- i) Docente que actue a nível disciplinar e que eventualmente solucione com eficácia diversos problemas, mas que não redija a respectiva participação disciplinar, até por não ver justificação para incomodar terceiros ou por suspeitar que o registo escrito da ocorrência não produzirá efeitos substantivos, pode ficar com a sensação de ter incorrido em alguma *ilegalidade* ou *incumprimento*. Dito por outras palavras, dessas circunstâncias resulta sempre um sentimento de culpa ou um sentimento de desinserção da escola enquanto organização colectiva: *eu para ser bom não faço como os outros*. O efeito dessas auto-representações a médio ou a longo prazo tendem a ser invariavelmente perversos. Para o indivíduo e/ou para o colectivo.
- ii) Não é errado supor que se verifica uma correlação entre o aumento do número de participações disciplinares escritas e a diminuição da legitimidade dos docentes para exercerem a autoridade em situações de sala de aula. A participação disciplinar escrita perde eficácia quando deixa de ser um recurso excepcional, quer para quem as faz, quer para quem as recebe. Ao mesmo tempo, a autoridade dos docentes é tanto mais eficaz quando mais directa for. Privilegiar a participação disciplinar escrita enquanto estratégia significa conferir papel central ao exercício diferido de autoridade. O facto de existir um papel (ou uma entidade como o director de turma ou a Direcção da Escola) a intermediar sistematicamente a relação de autoridade entre o docente e o aluno em matéria disciplinar tem sido dos contributos que fragiliza em muito os docentes. Sobretudo quando está em causa uma instituição com características muito específicas, directamente associadas a uma significativa autonomia dos seus profissionais. O mesmo vale para o domínio do saber. Docente que tem de consultar permanentemente um livro, um apontamento ou um superior hierárquico para leccionar e tomar decisões no domínio dos conhecimentos, dificilmente terá legitimidade (carismática, racional-legal, tradicional ou a que seja) para dirigir determinada área associada à transmissão de saberes. É por isso que as participações disciplinares escritas como forma de actuação quase exclusiva em nada têm contribuído para soluções sustentadas dos problemas disciplinares.
- iii) Está longe de ser absurda a ideia de que a acumulação de muitas pequenas infracções às normas elementares de conduta em sala de aula, que deveriam estar completamente sedimentadas nos hábitos de estudantes que frequentam o ensino básico e secundário no mínimo há mais de meia década (não fazer barulho, respeitar o professor, trazer o material para a aula, não danificar o património escolar, ser assíduo e pontual, etc.), está na origem da persistência dos problemas disciplinares que degeneram em situações de maior gravidade. Essas pequenas ocorrências dificilmente (ou mesmo nunca) são resolúveis através de um registo escrito de ocorrências, mas através de

- uma actuação directa e pragmática dos docentes. Porém, a mesma só será sustentável se for legítima, com consequências também elas legitimadas pela instituição.
- iv) A participação disciplinar escrita, ao procurar traduzir efectivamente uma situação ocorrida, pode colocar em causa a dignidade pessoal e profissional do docente envolvido. Recorremos, por hipótese, a dois exemplos limite, mas verosímeis. Um, o do docente que expulsa da sala um aluno e que escreve na participação «o aluno falou quando não devia» ou «virou-se para trás quando não devia», sabe que a sua actuação poderia travar muitos outros comportamentos inadequados desse e de outros alunos, bem como que a sua decisão se insere numa teia complexa de episódios de sala de aula que seria impossível descrever oralmente e muito menos por escrito a quem não os vivenciou. Mas esse mesmo docente suspeita também que se exporá ao ridículo no julgamento dos outros (professores, encarregados de educação, alunos, responsáveis da escola, etc.) se registar este tipo de ocorrência tal como ocorreu. Sujeita-se a comentários do tipo «O aluno foi expulso da aula só por isso?! Que exagero!». Dois, docente insultado que traduza a escrito o insulto de que efectivamente foi vítima pode estar a ratificar para todo o sempre a sua própria humilhação e até a contribuir para a publicitar. É muitas vezes por razões de dignidade pessoal humanamente compreensíveis que muitos docentes, mesmo tendo problemas disciplinares, desconfiam das participações escritas. Evitam recorrer a elas ou só o fazem muito excepcionalmente. Como a instituição não legitima outro tipo de actuações acaba por contribuir para o escamoteamento e, portanto, para o agravamento dos problemas disciplinares.
- v) É preciso que nos interroguemos: se os problemas disciplinares na escola são recorrentes há anos e anos, por que razões as participações disciplinares escritas não o têm sido? Serão os docentes da ESFMP (e de muitas outras escolas), na sua esmagadora maioria, masoquistas? Não querem os docentes o seu próprio bem e o dos seus alunos? Basta estarmos genuinamente atentos às conversas de senso comum entre professores e encontraremos as respostas.
- vi) E se, pelo contrário e numa hipótese meramente especulativa, todos os docentes recorressem ao expediente tido como indispensável, isto é, se as participações disciplinares escritas fossem efectivamente proporcionais em relação ao número de casos reais que todos sabemos que ocorrem no dia-a-dia em muitas e muitas aulas, é de supor que a resposta efectiva da instituição seria quase nula. Não teria capacidade efectiva para dar resposta a um expediente que ela própria propaga. Sobra, por isso, algo de absurdo na estratégia disciplinar das escolas que valorizem em excesso o registo escrito das ocorrências. Tais práticas muitas vezes evidenciam um álibi, no geral inconsciente, para que, enquanto colectivo, o corpo docente não só não actue, como também contribua para bloquear a procura de soluções alternativas. Logo, a criatividade da instituição nesta matéria acaba aprisionada. Mas se fizermos um esforço para retirar dos olhos o papel que nos impede de ver a realidade tal como permanentemente se manifesta, talvez nos tornássemos bem mais clarividentes.
- vii) Em torno da estratégia da centralidade da participação disciplinar escrita pode estar a ocorrer ainda um efeito extremamente pernicioso. Ele traduz-se num ascendente cínico, até inconscientemente desumano, daqueles que não vivem as situações de indisciplina sobre os que efectivamente as vivenciam. É preciso proteger precisamente os últimos. Não só dos comportamentos desadequados dos alunos, mas também de relações de

submissão entre pares. Neste domínio as últimas não parece que tenham efectivamente promovido a auto-confiança daqueles que têm de enfrentar os problemas na origem. Era precisamente aí que eles deveriam ser travados. Por isso, cada professor, num certo nível, deve dispor de autonomia para actuar disciplinarmente com legitimidade, com consequências para os alunos prevaricadores e evitando o recurso ao preenchimento de papéis, de forma a que os docentes possam gerir a sua dignidade da forma que considerarem mais conveniente. É tempo de tratar o corpo docente como seres verdadeiramente adultos e responsáveis. Não existirá melhor via para salvaguardar a dignidade dos próprios alunos e, em última instância, a dignidade da própria instituição.

- viii) A participação disciplinar escrita, como todas as práticas desnecessariamente burocráticas, contribui também para o retardamento da actuação disciplinar dos docentes onde e quando ela é mais necessária: na intimidade da sala de aula perante um *pequeno* problema. Perde-se, desse modo, parte importante da eficácia da actuação. Não é, por outro lado, objectivamente praticável para quem lecciona recorrer ao registo escrito das ocorrências quando acontecem diversos casos numa mesma turma, num mesmo dia ou aula, ou em dias ou em turmas sucessivos. É, por isso, racional a fuga dos docentes ao novelo burocrático que advinham vir a acontecer e que os sobrecarregará de (mais) obrigações.

Insistimos num ponto crucial: a ESFMP deve autonomizar claramente, por um lado, o combate efectivo à indisciplina e, por outro lado, o recurso à participação disciplinar escrita. Trata-se de duas componentes na estratégia de regulação de comportamentos dos alunos que é imperioso que não se confundam. É o caminho para que nos libertemos de uma cultura escolar esmagadoramente burocratizada e por isso mesmo tendencialmente ineficaz. Seria inclusivamente útil que os termos referidos passassem a ter uma relação proporcional inversa: que a redução drástica do número de participações disciplinares escritas corresponda a uma mais recorrente, eficaz e auto-confiante actuação disciplinar por parte dos professores.

Para que o pressuposto anterior torne a estratégia de regulação de comportamentos da escola funcional deve surgir directamente associado a um outro relacionado com a distinção entre dois níveis de actos de indisciplina. Um nível excepcional, o da *grande indisciplina* – relacionado com situações que envolvem violência física ou verbal explícita (nas palavras de uma entrevistada, a *violência do indivíduo que é mal-educado*) –, face ao qual é recomendável a participação disciplinar escrita. Porém, afigura-se relativamente claro que não é nesse patamar que residem os maiores problemas. É até provável que só se atinja esse patamar se, a montante, não se travar a *pequena indisciplina*. O segundo nível é, portanto, o da *pequena indisciplina*. É esse que é recorrente e,

por isso, é nele que se deve centrar a estratégia disciplinar da escola. Nas entrevistas – e muitos docentes sabem-no por experiência de sala de aula – são referenciadas diversas situações-tipo: o *burburinho*, os *atrasos ligeiros*, o *ir à casa de banho muitas vezes*, o *não trazer material*. Acrescentemos o facto dos alunos levantarem-se do lugar sem permissão explícita dos docentes; gestos e ruídos que perturbam o curso normal da aula; a resistência ou mesmo a recusa em tirar o boné quando o docente assim o entende; a entrada tumultuosa na sala de aula; etc.. Situações que, depois, como registámos num testemunho, *dificultam tudo*. E o *tudo* é a qualidade do ensino.

É precisamente a *pequena* questão de sala de aula que mais tem escapado à regulação institucional. Por implicar comportamentos perturbadores aparentemente menos óbvios, mais complexos, mais facilmente toleráveis, mas muitíssimo mais recorrentes e cujos efeitos sociais negativos assumem um impacto significativo que não se pode continuar a escamotear. Trata-se de um nível que não seria sequer preocupante se se limitasse a ser residual. O problema é que ele atinge, na actualidade, a essência da vida escolar. A sucessão de pequenos actos, no domínio dos comportamentos, quase sempre atinge no imediato ou a prazo dimensões preocupantes.

### **5.3. Propostas do CEAA: o corolário**

Sendo difícil ser mais preciso na proposta de um caminho, o CEAA lança uma hipótese que pode e deve ser testada depois de apresentada aos agentes interessados:

***A ordem de expulsão da sala de aula pode e deve ser automática, sem qualquer procedimento adicional por parte do docente que se limitará ao registo da falta no livro de ponto assinalada com a letra D (de disciplinar).***

A opção não implica alterações no programa informático de registo de faltas, dado que pela carta de faltas os encarregados de educação tomariam regularmente conhecimento das situações disciplinares que envolvem os seus educandos, sendo alertados desde o início do ano lectivo pelo director de turma (e pela escola) para a diferenciação ao nível do registo de faltas.

Evidentemente que o processo pode não terminar aí. Nesse caso, aluno e respectivo encarregado de educação que se sintam injustiçados devem procurar esclarecer junto da escola num prazo perfeitamente delimitado a situação através de requerimento próprio e devidamente fundamentado, sendo da

responsabilidade dos interessados eventualmente anexar depoimentos de testemunhas abonatórias como forma de sustentar os seus pontos de vista.

Depois os serviços administrativos da escola encaminharão a documentação para o director de turma, sem que os docentes sejam pressionados a inverter a sua conduta durante a tramitação burocrática dos procedimentos. Esse será um filtro que reduzirá drasticamente as imposições que recaem sobre os docentes e sobre a escola e que os impedem de actuar com (muito) maior autonomia.

A analogia a estabelecer é com a interposição de recursos às classificações atribuídas aos alunos nas diversas disciplinas. Também nessas situações parte-se do pressuposto que os visados têm sempre o direito de contestar as decisões dos docentes. Porém, a eficácia das suas solicitações depende do cumprimento de certos trâmites burocráticos e, não menos importante, do modo como os encarregados de educação fundamentam o seu pedido. O mesmo argumento deve passar a ser válido na gestão de problemas disciplinares.

De qualquer modo, evitando ferir a lei, a escola deve limitar ao máximo a sua iniciativa nessas matérias, mantendo-se no limite do estritamente exigível.

Portanto, se a instituição deve preocupar-se em manter sempre salvaguardados os direitos dos alunos e respectivos encarregados de educação através da definição de mecanismos adequados para contestarem a actuação de qualquer docente em situações de sala de aula (é só disso que se trata), o importante é que o peso da burocracia e dos incómodos e bloqueios que ela provoca passe dos docentes (quase sempre duplamente vítimas, dos actos praticados e dos incómodos processuais) para os alunos envolvidos em questões disciplinares e respectivos encarregados de educação. É uma forma pragmática de responsabilizar os últimos pelos gravíssimos custos sociais que a indisciplina provoca ao sistema de ensino e da qual eles são os primeiros e principais responsáveis. Por seu lado, como temos insistido, a escola deve preocupar-se com o interesse geral. É a partir desse princípio que definirá a gestão dos recursos.

Sobra, como é óbvio, o problema de articular tudo o que foi referido com os procedimentos disciplinares legais em vigor que manterão toda a sua validade. Nem sequer essa hipótese é colocada. Mas é importante explorar os seus limites e, se necessário, confrontar antecipadamente o Ministério da Educação com toda esta estratégia, depois dela ter sido sufragada por docentes, encarregados de educação e alunos. Se possível apresentando números concretos do apoio

desses diferentes segmentos institucionais à iniciativa. É por isso que o trabalho preparatório pode ser decisivo.

Sublinhe-se que a ESFMP fará incidir a sua estratégia num nível mais básico de actuação, isto é, aquele que está *antes da lei*. De qualquer modo, é preciso, por um lado, verificar se **a legislação em vigor, em algum ponto, torna estritamente obrigatória a participação escrita para que um aluno tenha de abandonar a aula com falta disciplinar** ou se **há autonomia entre a ordem de expulsão da aula, a falta disciplinar e a participação escrita**. Por outro lado, nada deve ser feito sem que se **reveja e articule o regulamento interno da escola com esta estratégia**.

Ao nível legal haverá seguramente margem para interpretações possíveis sem ferir o espírito da lei. É também possível procurar, fora do quadro legal estritamente relacionado com os comportamentos, margem para negociar a autonomia da escola nesta matéria. Mesmo que usemos propor um protocolo específico com o Ministério da Educação assente numa experiência pedagógica-piloto sobre regulação de comportamentos que apresentaremos como inovadora e resultante de propostas de um órgão da escola também ele inovador, o CEAA.

A proposta de desoneração burocrática do corpo docente visa ainda reforçar as funções institucionais dos delegados e subdelegados das turmas, bem como dos representantes dos encarregados de educação das turmas e das associações de estudantes e dos encarregados de educação. Para eles deve ser remetida a defesa dos alunos com problemas disciplinares, defesa essa que deve sempre contemplar o interesse de todos, isto é, da instituição. Serão os alunos interessados que deverão solicitar pareceres abonatórios sobre a sua conduta a esses órgãos intermédios para sustentar a sua defesa. Caberá a esses órgãos, portanto, contestar por escrito e de forma fundamentada as actuações negligentes, abusivas ou mesmo irresponsáveis por parte dos docentes.

Em síntese: é preciso desonerar radicalmente os docentes a nível burocrático em matéria de regulação de comportamentos e remeter para alunos e encarregados de educação parte importante da tramitação burocrática em matéria disciplinar.

## **A fechar**

Nas entrevistas alguém referiu sobre a indisciplina:

*[É] um problema que preocupa muita gente e que perturba o normal funcionamento das aulas e que desgasta a cabeça dos professores e se calhar dos alunos*

*também. Acho que é um problema grave (...). Se calhar a escola podia tomar outro tipo de medidas (...).*

Independentemente do caminho ser ou não o que o CEAA-ESFMP propõe, é imperioso que algo de substantivo mude ao nível da regulação de comportamentos dos alunos em contexto escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho desenvolvido permitiu consolidar a construção de uma imagem colectiva sobre a ESFMP nos seus aspectos positivos e negativos, no sentido de obtermos um melhor autoconhecimento sobre a escola e os seus agentes para uma intervenção sustentada na resolução de problemas identificados.

A reflexão feita em torno dos quatro temas abordados pretende desencadear um processo, também ele reflexivo, pelos órgãos de gestão intermédia, no sentido de também estes implicarem os demais intervenientes de uma forma mais eficiente, para uma tomada de decisão concertada e responsabilmente partilhada. Assim, urge a assumpção de uma metodologia de trabalho que culmine na elaboração de pequenos projectos capazes de obter resultados, concretizando objectivos a curto prazo e que consolidem as metas do Projecto Educativo.

Numa perspectiva de melhor contribuir para o conhecimento da ESFMP será pertinente não negligenciar a opinião de outros parceiros – alunos, encarregados de educação, pessoal não docente – por ser um dos meios favoráveis para a composição de uma imagem mais completa e, portanto mais fidedigna, desta realidade que pretendemos interpretar: ESFMP.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Chaiken, Shelly; & Eagly, Alice H. (1993), *The psychology of attitudes*, USA, Harcourt Brace College Publishers.

Foddy, William (1996) [1993], *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*, Oeiras, Celta.

Hirschman, Albert O. (1970), *Exit, voice, and loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and states*, Cambridge & Massachusetts & London, Harvard University Press.

Moscovici, Serge; & Vignaux, Georges (2000) [1994], «The concept of themata» in: Moscovici, Serge (2000), *Social representations. Explorations in social psychology*, Ed. Gerard Duveen, Cambridge, Polity Press.

Vala, Jorge (2002), «Representações sociais e psicologia social do pensamento quotidiano» in: Vala, Jorge & Monteiro, Maria Benedicta (orgs.), *Psicologia social*, 5ª ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

## **ANEXOS**

## **Anexo 1: Guião de entrevista**

### **ESCOLA SECUNDÁRIA FERNÃO MENDES PINTO CENTRO DE ESTUDOS PARA A AUTO-AVALIAÇÃO DA ESCOLA**

#### **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA**

Pesquisa exploratória iniciada em 2008-2009

#### **GUIÃO DE ENTREVISTA**

##### **NOTAS METODOLÓGICAS**

1. A entrevista é semi-estruturada. É importante, na medida do possível, não condicionar o sentido das respostas, mas apenas direccionar a conversa para determinados temas que se pretendam abordar.
2. É útil recorrer à estratégia de ir jogando com aspectos positivos e negativos de cada tema para alimentar a conversa. No geral, quando o entrevistado insiste em aspectos negativos, tentar que ele refira aspectos positivos e vice-versa. Se a realidade escolar é complexa, os estímulos que desencadeiam as respostas também devem apontar nesse sentido. Estamos a tentar compreender uma dimensão subjectiva da realidade social.
3. Se as conversas derivarem para as histórias de vida, esse tipo de recolhas também é útil, mesmo que não seja passível de utilização imediata.
4. O tempo indicativo de duração de cada conversa é de cerca de uma hora. Trata-se, no entanto, de uma referência vaga, sendo que os sinais de saturação do entrevistado constituem sintomas eficazes.
5. Deve ser garantido ao entrevistado que, na divulgação dos resultados do trabalho, a sua identidade estará protegida.
6. Sublinhar, no início da conversa, que o trabalho visa apenas recolher opiniões e que elas não são certas ou erradas. O entrevistado tem sempre razão naquilo que diz. O importante para nós é que fundamente, na medida do possível, os seus pontos de vista.
7. O registo da conversa é feito por escrito ou através de gravação. Depois de uma fase de testagem poder-se-á, eventualmente, tomar uma decisão definitiva.
8. É recomendável que as notas/comentários/ideias sugeridas pela conversa sejam registados logo a seguir à entrevista.
9. O tipo de entrevistado é aleatório. O objectivo é captar a maior diversidade possível entre o corpo docente em função do género; idade; grupo de docência; anos de serviço; níveis de docência, nomeadamente a divisão entre o ensino básico e o secundário; cargos exercidos; se leccionaram em várias escolas ou predominantemente na ESFMP; grau académico; entre outros.
10. Numa fase posterior de entrevistas pode ser que se façam escolhas direccionadas ou então entrevistas com mais de uma pessoa (por exemplo, 2/3 pessoas do mesmo grupo de docência ou que pertençam a um determinado órgão da Escola).
11. Os entrevistadores devem estar preparados para o facto de algumas conversas serem frustrantes, inúteis, com momentos de fricção e/ou demasiado breves. Mas isso só será negativo se, após a entrevista, os entrevistadores não reflectirem sobre as razões dessa situação, tentando corrigi-la à medida que o controlo das técnicas da entrevista, da abordagem dos temas, do registo de dados e do local onde decorre a conversa, entre outros, se forem consolidando. Nunca tudo corre bem em todas as entrevistas. O desastre inicial pode até ser saudável. Trata-se de um processo em reelaboração permanente e não de um produto. Para os entrevistadores este trabalho é como que uma acção de formação com o título «Como aprender a incentivar as pessoas a falar livremente sobre a escola e a respeitar o que elas pensam, sobretudo quando pensam diferentes de nós».

##### **DADOS SOCIOGRÁFICOS DOS ENTREVISTADOS**

1. Nome; 2. Idade; 3. Sexo; 4. Naturalidade; 5. Grupo de docência; 6. Grau académico; 7. Tempo de serviço;
8. Níveis que lecciona; 9. Cargos que exerce ou exerceu; 10. Há quanto tempo está na escola; 11. Escolas por onde passou; 12. Zona de residência.

Nota 1: Se se considerar que este tipo de recolhas pode tornar a conversa menos eficaz no início, ele pode registado no final da entrevista (em «tempo morto») e mesmo complementado após a entrevista.

Nota 2: O entrevistado será informado que a sua identidade será codificada de forma a impedir que terceiros o identifiquem em qualquer circunstância.

Nota 3: Dados como o tempo de serviço ou a idade serão divulgados por intervalos numéricos (por exº, 35-40 anos de idade; 15-20 anos de serviços)

### **ORIENTAÇÕES PARA A DINAMIZAÇÃO DA CONVERSA**

1. O que pensa da nossa escola? A ESFMP é uma instituição interessante para se ser professor? O que considera que é positivo e o que considera que é negativo na vida interna da escola? [Dos aspectos referidos vamos tratar um de cada vez, pedindo-lhe que tente explicar as causas desse tipo de manifestação/ocorrência. O que se pode fazer para alterar/reforçar os aspectos referidos.]
2. Se lhe colocássemos um conjunto de aspectos que marcam a vida interna da ESFMP – condições de trabalho na sala de aula; características das turmas; a questão dos comportamentos; a relação entre os professores; a actuação dos órgãos de gestão; os resultados escolares; a questão dos currículos; as instalações em que trabalhamos; a actuação dos auxiliares a acção educativa; os planos de formação contínua dos professores; os salários dos docentes; as condições de vida dos alunos; as reuniões na escola; entre outros – qual deles escolheria para começarmos uma conversa entre professores. Tente explicitar as razões da sua escolha e o que pensa sobre o assunto. O que pode estar ao alcance da Escola para fazer face à questão suscitada. [Repetir a lógica para diferentes temas.]
3. Se pudesse sugerir melhorias em determinados aspectos da vida escolar que áreas escolheria. O que proporia.
4. Pressupondo que cada escola é diferente das outras, o que é que parece que diferencia a ESFMP das outras escolas que conhece ou ouviu falar.

### **ALGUNS DOS TEMAS A ABORDAR**

Indisciplina

Resultados escolares (razões do sucesso/insucesso escolar)

Características das turmas

Ciências da educação

Papel dos encarregados de educação

Burocracia/reuniões

Parque escolar

Condição de professor/carreira docente/pensamento sobre a classe docente

Horários de professores e alunos

Currículos

Actuação dos órgãos de gestão

Reformas educativas.

### **UTOPIAS**

Como seria a escola ideal?

Que características tem o professor ideal? Esse tipo existe na nossa escola?

O que é um mau professor? Esse tipo existe na nossa escola?

### **GRUPO DE TRABALHO**

Ana Fidalgo

Ivete Saiago

Isabel Simões

Isabel Lopes

Gabriel Ribeiro

## Anexo 2: Análise das entrevistas

		Aspectos positivos	Aspectos negativos
<b>I PARTE: Os Professores</b>	Tema 1 – Avaliação [do papel] dos Professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• escola onde se trabalha muito (E1)</li> <li>• grande exigência sobretudo de atitudes com todos (E1)</li> <li>• [devido à exigência] as pessoas acabam por investir muito e darem muito de si próprias</li> <li>• as coisas acabam por andar mais ou menos organizadas(E1)</li> <li>• a escola vive muito dos professores que tem (E1)</li> <li>• problemas entre colegas são imediatamente resolvidos por colegas (E1)</li> <li>• boa imagem dos professores da ESFMP (E1)</li> <li>• É na sala de aula que o ensino pode melhorar ou não. (E2)</li> <li>• professores esforçados (E2)</li> <li>• imagem boa, apesar de tudo (E2)</li> <li>• amizade entre alguns professores (E3)</li> <li>• eu visto a camisola da FMP, mas gostava que os outros também a vestissem. E os outros não vestem (E3)</li> <li>• alguns dos outros não vestem [a camisola da FMP] porque são egoístas. (E3)</li> <li>• Há profissionais com extraordinária boa-vontade (E3)</li> <li>• vestir a camisola. E não vestir a camisola, é uma questão que tem a ver com a profissionalidade docente (E3)</li> <li>• boa imagem dos professores (E3)</li> <li>• qualidade (E3)</li> <li>• acho que esta escola se tem esforçado por manter esse nível (E3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exige-se muito, muito, muito aos professores (E1)</li> <li>• actividades de carácter burocrático (E1)</li> <li>• sobrecarga burocrática (E1)</li> <li>• compensação de aulas por causa de visitas de estudo (E1)</li> <li>• carga brutal nos horários (E1)</li> <li>• reposição de aulas é uma sobrecarga para os professores (E1)</li> <li>• espírito de entre-ajuda sobrecarrega os solidários (E1)</li> <li>• a escola não pensa na sala de aula (E2)</li> <li>• a sala de aula é o que nos preocupa menos. Não nos preocupa (E2)</li> <li>• em conselho pedagógico, em CT, em grupo, sobretudo em grupo, ninguém pensa nisso. Como ajudar o outro, soluções, condições físicas (E2)</li> <li>• os professores não reivindicam quando algo está mal (E2)</li> <li>• “Comemos, engolimos, passamos à frente.” (E2)</li> <li>• falta de troca de ideias para solucionar problemas, definir estratégias. (E2)</li> <li>• ausência de estratégias concertadas entre os professores (E2)</li> <li>• Nos grupos não se debatem problemas evidentes e iminentes (E2)</li> <li>• Debate-se pouco e fala-se pouco. Não só em pedagógico(E2)</li> <li>• problemas de comunicação na relação entre professores (E2)</li> <li>• As pessoas desabafam só (E2)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há alturas na aula em que o professor é professor (E3)</li> <li>• O professor tem de saber o que é que se faz dentro da sala de aula, tem de reflectir sobre aquilo que faz. (E3)</li> <li>• um professor apresentar-se com determinados princípios (E3)</li> <li>• Um professor não é uma pessoa qualquer (E3)</li> <li>• o professor tem de             <ul style="list-style-type: none"> <li>– ter um determinado comportamento aqui dentro da escola;</li> <li>– ter um determinado tipo de linguagem;</li> <li>– ser rigoroso (E3)</li> </ul> </li> <li>• mostrar aos alunos que ele é o professor, e ele é que manda lá dentro da sala. (E3)</li> <li>• a maneira que o professor deve ter é aquela que deve ser imitada pelos alunos (E3)</li> <li>• sala de aula... Tem normas... É um sítio formal, de um encontro formal... o meu comportamento deve ser adequado àquela situação formal(E3)</li> <li>• tenho de respeitar os outros e ser respeitada (E3)</li> <li>• colegas ... amigos ... amigos de escola (E4)</li> <li>• A relação continua a ser afectiva... mas em termos de escola agora é mais profissional (E4)</li> <li>• Não me dou com alguém por ser bom ou mau professor (E4)</li> <li>• Há uns que se esforçam mais e outros que se esforçam muito menos mas, em geral, todos se esforçam (E4)</li> <li>• Não gosto muito de autoridade. Regras perturbam-me, sou um bocado anarquista. (E4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se arranjam estratégias, não se pensa em conjunto (E2)</li> <li>• professores “negativos” – os que não travam a indisciplina. Na altura certa. Os alunos fazem o que querem (E2)</li> <li>• leveza ⇒ anarquia ⇒ exaustão</li> <li>• Falta de discussão nos grupos e nos departamentos: estratégias contra a indisciplina, metodológicas, pedagógicas (E2)</li> <li>• Falta de tempo (E2)</li> <li>• hipocrisia (na ESFMP) (E3)</li> <li>• As pessoas têm lugares... Têm vários lugares ... E isso pesa, em determinadas situações (E3)</li> <li>• falta de consciência profissional de alguns (E3)</li> <li>• falta de profissionalismo de alguns (E3)</li> <li>• os samaritanos [os que não se negam a nada] (E3)</li> <li>• pessoas que resistem a ajudar a resolver problemas profissionais, alegando questões pessoais (E3)</li> <li>• “Estamos nesta situação [profissional] ... por culpa nossa... porque se gerou o caos.”</li> <li>• Não existe trabalho de equipa (E3)</li> <li>• Nos últimos 3 anos não houve discussão pedagógica [nas reuniões do departamento] (E3)</li> <li>• reuniões informativas (E3)</li> <li>• Estamos a falhar e a prova está nos resultados dos alunos (E3)</li> <li>• falta de rigor [dos professores] (E3)</li> <li>• O professor demite-se daquilo que é a sua função. (E3)</li> <li>• como era das últimas do grupo ficava sempre com o que ninguém quer (E4)</li> </ul>
--	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• as minhas regras (E4)</li> <li>• bom professor – ambiente informar – pôr-nos a pensar (E4)</li> <li>• professor – pessoa – ser humano – fragilidades (E4)</li> <li>• professores agora faltam menos (E5)</li> <li>• perante a exigência as pessoas empenham-se mais (E5)</li> <li>• Há uma certa coesão quer no corpo docente, quer na ligação entre o corpo docente e o conselho executivo (E5)</li> <li>• corpo docente estável (E5)</li> <li>• pessoas habituadas a uma cultura das tarefas que têm de ser desempenhadas (E5)</li> <li>• As pessoas sabem o seu lugar e o que têm de fazer. Não andam... perdidas (E5)</li> <li>• Estão habituadas à dinâmica (E5)</li> <li>• trabalhamos bem (E5)</li> <li>• a escola trabalha bem (E5)</li> <li>• temos uma cultura... procuramos ser exigentes (E5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• quando comecei a trabalhar fui mais bem recebida do que agora recebo os outros (E4)</li> <li>• A escola passou por uma altura, finais dos anos 90, que tinha um ambiente de quase cortar à faca (E4)</li> <li>• Éramos mais companheiros (E4)</li> <li>• Tínhamos uma relação mais afectiva (E4)</li> <li>• “Hoje em dia, com algumas pessoas tem de ser tudo mais profissional (E4)</li> <li>• Os professores adoram subir de escalão. Adoram ser professores titulares. Adoram tudo quanto os catapulte para haver uma hierarquia em que há alguns que estão abaixo deles, os professores gostam disso. (E5)</li> <li>• Não somos ouvidos pelo ME ... e também não ouvimos os nossos colegas (E5)</li> <li>• As pessoas não param muito para pensar, para ouvir (E5)</li> <li>• Exigência de xis horas na escola não se traduz em mais trabalho para escola; é apenas maior formalidade (E5);</li> <li>• cada vez vamos sendo [menos exigentes], mas se calhar o problema não é dentro da escola. Vem de fora para dentro. (E5)</li> </ul>
<p><b>I PARTE:</b> <b>Os Professores</b></p>	<p>Tema 2 – Relações de poder entre os professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• clima favorável à participação de todos em reunião de departamento e de CT (E1);</li> <li>• Não há elite de professores (E1);</li> <li>• Nomeação através de votação (E2);</li> <li>• Nalguns grupos, a continuidade pedagógica é anterior à decisão de escola (E3);</li> <li>• Distribuição equilibrada do serviço lectivo, em alguns grupos (E?)</li> <li>• “elite é competente” (E3);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concentração de poder ⇒ ausência de democracia (E?)</li> <li>• clima pouco favorável à participação de todos nas RGP (E1)</li> <li>• falta de reconhecimento público do valor do trabalho de alguns profs. (E3);</li> <li>• Sentimento pessoal de marginalização (E3);</li> <li>• Há pessoas que valem pela imagem (E3)</li> <li>• Há pessoas com mais direitos; sentem-se especiais;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “elite da elite...em termos de competência científica” (E3)</li> <li>• falar da vida profissional (...), da dinâmica da escola (E5)</li> <li>• vestir a camisola da escola (E5)</li> <li>• pessoas com a cultura de escola (E?)</li> </ul>	<p>sentem-se donos das instalações, embora estas sejam uma minoria (E3);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dificuldade de ultrapassar o <i>status quo</i> (E3);</li> <li>• hierarquização tácita dos professores (“o povo”, “gente de 3ª classe”) (E3);</li> <li>• Diferenciação entre professores mesmo por parte de funcionários (E3);</li> <li>• Falta de (boa-)vontade de todos para alterar o <i>status quo</i> (E3);</li> <li>• perspectiva de posse/ propriedade de coisas (E3)</li> <li>• Não se discute a possibilidade de alterar as coisas (E3);</li> <li>• Necessidade de insistir /Falta de insistência para alterar as coisas / Falta de reivindicação (E3);</li> <li>• escola partida entre elite e povo (E3)</li> <li>• Os professores mais novos na escola são vítimas dos poderes instalados (E3)</li> <li>• Poderes instalados a nível de horários, níveis e anos; a escola tem vindo a piorar (E3);</li> <li>• especialização dos professores em professores do EB e do ES, por aproveitamento do sistema de reduções (E3);</li> <li>• impotência para resolver questão dos horários (E3);</li> <li>• modo como é feita a distribuição de serviço lectivo (escolha de horários) (E3);</li> <li>• Alguns horários são mantas de retalhos (E3)</li> <li>• Nem todos assumem que têm problemas de indisciplina (E4)</li> <li>• saída de professores da escola (reforma) por pressão das condições criadas pelo ME (E5)</li> <li>• burocracia (E5)</li> </ul>
--	--	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• expectativas profissionais goradas (E5)</li> <li>• escola perde com a saída de professores válidos (E5)</li> <li>• escola pública vai baixar de nível (E5)</li> <li>• abandono da carreira por parte de grandes professores (E5)</li> <li>• tristeza pelo que rodeia a sala de aula (E5)</li> </ul>
<p><b>I PARTE: Os Professores</b></p>	<p>Tema 3 – Avaliação dos órgãos de gestão e demais organismos administrativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• escola aberta à iniciativa (E2)</li> <li>• não há forças de bloqueio (E2)</li> <li>• Há espaço e tempo nos CT (E2)</li> <li>• É na sala de aula que as coisas funcionam (E2)</li> <li>• Há professores que nunca têm problemas... problemas graves (E2)</li> <li>• Alguns professores nunca fizeram participações. Não há queixas (E2);</li> <li>• Há professores que resolvem os problemas (E2)</li> <li>• a gestão da escola é boa (escola limpa e sem problemas disciplinares graves); (E2)</li> <li>• Exigência dos professores [de alguns professores, que não têm problemas disciplinares] em questões disciplinares (E2)</li> <li>• Há professores que devem dar aulas, não devem ocupar outros cargos e podiam ajudar [a resolver questões disciplinares ] (E2);</li> <li>• a gestão é boa, apesar de tudo (E2)</li> <li>• Não há grandes casos de indisciplina (E2)</li> <li>• A escola é limpa. (E2)</li> <li>• Não há problemas disciplinares graves (E2)</li> <li>• Não consigo acrescentar nada a esta nossa gestão (E2)</li> <li>• [gestão] bem intencionada (E3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pouca iniciativa dos profs., (E2)</li> <li>• gestão intermédia e CE; não fomentam discussão; (E2)</li> <li>• há espaço e tempo nos CT que não é aproveitado; (E2)</li> <li>• não se fomenta o espírito de entre-ajuda na resolução e partilha de solução dos problemas; (E2)</li> <li>• Falta de entre-ajuda entre os professores , na procura de soluções para problemas comuns (E2);</li> <li>• Falta de iniciativa dos coordenadores de departamento e de grupo, CE e CP em fomentar a discussão; falta de incentivo sistemático a essa discussão (E2)</li> <li>• Falta de preocupação de quem dirige – CE, CP – em alertar para esta discussão (E2)</li> <li>• A direcção deveria dar indicações aos coordenadores para fomentarem a reflexão sobre questões específicas (E2)</li> <li>• Não é fomentada a reflexão sobre a sala de aula, os comportamentos, a disciplina (E2)</li> <li>• fala-se dos problemas em off, em desabafo (E2)</li> <li>• Do ponto de vista da intenção, do ponto de vista teórico [a escola] é bem gerida (E3)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liberdade de acção dos professores; (E4)</li> <li>• liberdade dentro das regras; (E4)</li> <li>• órgão de gestão dá resposta aos problemas; (E4)</li> <li>• os processos disciplinares são geridos pelo CE o que liberta os DT de alguma sobrecarga de trabalho; (E4)</li> <li>• o controlo dos processos disciplinares pelo CE acelera a gestão do problema; (E4)</li> <li>• [Do CE] normalmente tenho a resposta ao problema que coloco (E4)</li> <li>• Não é fácil resolver os problemas disciplinares (E4)</li> <li>• visita de estudo mais lúdica pode resolver problemas disciplinares (E4)</li> <li>• a escola defende sempre o professor (E4)</li> <li>• o professor tem sempre razão (E4)</li> <li>• “a escola amortece muito a onda de choque [entre a tutela e os professores] (E5)</li> <li>• Esse amortecimento passa também pelos órgãos de gestão (E5)</li> <li>• As coisas fazem-se, mas com uma certa serenidade (E5)</li> <li>• As coisas fazem-se com timing e com determinada calma (E5)</li> <li>• a escola e os órgãos de gestão incutem nas pessoas... uma certa alma” (E5)</li> <li>• bom acolhimento (E5)</li> <li>• cultura da calma (E5)</li> <li>• “O conselho executivo leva a bom porto a sua tarefa.” (E5)</li> <li>• órgão de gestão dão autonomia às pessoas (E5)</li> <li>• o CE procura descentralizar (E5)</li> <li>• existe autoridade nos órgãos de gestão sem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• má gestão da partilha de informação aos DT; (E3)</li> <li>• não se garante um trabalho minimamente aceitável;</li> <li>• par pedagógico discrimina professores e gestão não intervém; (E3)             <ul style="list-style-type: none"> <li>• quer-se escola de qualidade reconhecida, mas não se garantem certos trâmites; (E3)</li> </ul> </li> <li>• parte pedagógica é o calcanhar de Aquiles desta direcção; (E3)</li> <li>• falta de sensibilidade para as necessidades dos professores; (E3)</li> <li>• reuniões são informativas, sem discussão pedagógica; (E3)</li> <li>• reuniões pouco participadas; (E3)</li> <li>• pouca discussão pedagógica e muita burocracia; (E3)</li> <li>• pouco trabalho de equipa nos grupos e departamentos; (E3)</li> <li>• escola não debate nem apresenta medidas concretas para resolução do problema da indisciplina; (E3)</li> <li>• não se tomam medidas de efeito imediato que resolvam situações a médio prazo (questão da indisciplina); (E3)</li>   <li>• Na prática, algumas coisas que se pensa que são boas não têm bons resultados... não são bons (E3)</li> <li>• as decisões são tomadas sem consideração pelo trabalho de quem dá aulas (E3)</li> <li>• “a direcção da escola, sobretudo na pessoa do ..., ele põe os professores em primeiro lugar, isto é o que os pregadores pregam” (E3)</li> </ul>
--	--	--

		<p>autoritarismo (E5)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• margem de manobra pessoal, autonomia (E5)</li> <li>• facilidades e limites são conhecidos (E5)</li> <li>• descentralização e responsabilização (E5)</li> <li>• O CE não é homogéneo (E5)</li> <li>• Humanidade (dos elementos do CE) leva a confusão com intransigência e arbitrariedade (E5)</li> <li>• Humanidade do CE: dificuldade em distinguir amizade e relação profissional – não há má-fé. (E5)</li> <li>• “Eu acho que é positivo [o CE ser constituído por pessoas diferentes] (E5)</li> <li>• “O facto de [o CE] ser heterogéneo é sempre positivo (E5)</li> <li>• elementos do CE gerem as suas diferenças de opinião (E5)</li> <li>• “[No grupo disciplinar] estamos habituados a trabalhar sempre em grupo. (E5)</li> <li>• As regras de avaliação são muito transparentes para os alunos [no grupo disciplinar do entrevistado] (E5)</li> <li>• professores na escola trabalham razoavelmente bem. (E5)</li> <li>• trabalho com o contributo de todos ⇒ co-responsabilização (E5)</li> <li>• “É sempre possível mudar.” (E5)</li> <li>• “Tidos os problemas têm solução” (E5)</li> <li>• Fazer acções de dinâmica de grupos, de modo a levar as pessoas a envolver-se, a interagirem (E5)</li> <li>• a direcção da escola dá importância aos horários (E5)</li> <li>• “O CE pensa que o professor é professor a tempo inteiro e o horário é para ser cumprido a tempo inteiro. (E5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prega-se uma coisa e faz-se outra; (E3)</li> <li>• “O... aqui é o pregador” (E3)</li> <li>• [A gestão da escola] inventa trabalho (E3)</li> <li>• Sobrecarga de trabalho (E3)</li> <li>• sobrecarga de reuniões (E3) ⇒ menor qualidade de trabalho</li> <li>• não pensa no trabalho de quem dá aulas; (E3)</li> <li>• par pedagógico (a uns sai da componente lectiva, a outros do remanescente) (E3)</li> <li>• Resultado da tentativa do ... fazer da escola “escola de qualidade”: resultados dos alunos, a parte pedagógica é o ponto fraco da escola (E3)</li> <li>• parte pedagógica é o calcanhar de Aquiles desta direcção;</li> <li>• [falta de] sensibilidade para as necessidades dos professores (E3)</li> <li>• reuniões do CP são para dar informação; não há discussão pedagógica (E3)</li> <li>• CP não é uma reunião muito participada (E3)</li> <li>• [CP] pouca discussão pedagógica e muita burocracia (E3)</li> <li>• Pouco trabalho de equipa, sobretudo entre professores do ES (E3) [<i>cf. E5, onde esta ideia também é expressa</i>]</li> <li>• “O que é que a escola pode fazer? Não sei!” (E3)</li> <li>• a escolha de horários sem critério pedagógico; (E4)</li> <li>• funcionamento burocratizado, apesar de haver [escolas] piores; (E4)</li> <li>• DTs perdem o controlo dos processos disciplinares (E4)</li> <li>• pensa-se demasiado no imediato (“Tem de se pensar</li> </ul>
--	--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se o CT trabalhasse como um todo e houvesse uma estratégia concertada (E5)</li> </ul>	<p>numa coisa que tenha um efeito não tão imediato, mas que a médio prazo resolva algumas situações”) (E4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• DTs perdem o controlo do processo disciplinar (E4)</li> <li>• [O CE] deve passar a vida a ler participações, a ouvir alunos, a repreendê-los (E4)</li> <li>• “Já senti que esta escola dava mais força ao professor” (E4)</li> <li>• A designação dos DT é desequilibrada (alguns DTs têm sempre turmas complicadas) (E4)</li> <li>• Não há formação para DT; é pura experiência (E4)</li> <li>• Reuniões de departamento... de grupo disciplinar... a maioria das pessoas não liga nenhuma àquilo que se está lá a passar (E5)</li> <li>• autonomia não é bem gerida pelos professores (E5)</li> <li>• desrespeito pontual dos professores pela autonomia que lhes é dada (E5)</li> <li>• por vezes, o CE tem de centralizar para fazer face a esse abuso da autonomia (E5)</li> <li>• reuniões de departamento muito penosas (E5);</li> <li>• desempenho inesperado de cargos impensáveis no início da carreira (“Nunca pensei com 22 anos desempenhar certos cargos que já desempenhei ao longo da vida”) (E5)</li> <li>• Horários: questão transitória... por um ano... filosofia de que este ano são maus, para o ano serão melhores (E5)</li> <li>• Horários com furos – não é problemático para professores mais velhos (E5)</li> <li>• Falta de trabalho em grupo (dentro dos grupos disciplinares [Alguns problemas seriam resolvidos] (E5)</li> <li>• falta de comunicação (E5)</li> </ul>
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• falta de funcionalidade dos departamentos; impossibilidade de trabalho produtivo (E5)</li> <li>• falha na gestão dos problemas disciplinares nos conselhos de turma (E5)</li> <li>• Se calhar [o problema dos papéis] não pode ser resolvido por nós (E5)</li> <li>• “Existe aquela cultura de que o outro pode pensar mal de mim se eu der parte de fraca.” (E5)</li> <li>• Receio de exposição das fraquezas perante o conselho de turma (E5)</li> <li>• DT tem feedback dos problemas disciplinares através dos enc. de educação (E5)</li> <li>• Nos CT do ensino secundário não há partilha de problemas (E5)</li> <li>• [A burocracia na escola] é uma loucura. (E5)</li> <li>• papéis... perfis ... cores... tretas (E5)</li> <li>• “É tanto papel que se perde o essencial dos miúdos” (E5)</li> <li>• “Acho que é muito papel, que é muita tragédia” (E5)</li> <li>• distribuição de horários – “porque as pessoas têm horários de turmas” (E5)</li> <li>• distribuição de horários – “As sobras ficam para o fim” (E5)</li> <li>• “Não pensar só no seu horário... é só no seu umbigo” (E5)</li> <li>• “A distribuição [dentro e pelos grupos] é que falha.” (E5)</li> </ul>
	<p>Tema 4 – Avaliação do presidente do conselho executivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• imagem positiva (E2)</li> <li>• (presidente do CE) merece crédito (E2)</li> <li>• (presidente do CE) compensa com a equipa de gestão [o desconhecimento da sala de aula] (E2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a brutalidade às vezes (do ...) (E2)</li> <li>• falta-lhe conhecimento da sala de aula (E2)</li> <li>• Há distanciamento, não faz ideia (E2)</li> <li>• Não sabe bem o que se passa na sala de aula. (E2)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• (presidente) está a dar mais importância à ... ou aos professores do CE (E2)</li> <li>• “O... pode não saber quem são os bons professores, mas sabe perfeitamente quem são os maus.” (E2)</li> <li>• tentativa de aproximação aos professores, tentando pôr-se na pele deles (E5)</li> <li>• tolerância a certas atitudes dos professores: [Professores que deixam os alunos saírem da sala de aula e que andam a fazer parvoíces] ele compreende até certo ponto, senão tomaria outra atitude” (E5)</li> <li>• bom presidente (E5)</li> <li>• esforça-se; dá um bocado da vida dele aqui na escola (E5)</li> <li>• veste a camisola da escola (E5)</li> <li>• tem orgulho na sua escola, nos seus alunos, nos seus professores – quer que a escola seja melhor (E5)</li> <li>• procura fazer com que os alunos tenham melhor rendimento (E5)</li> <li>• procura criar melhores condições de trabalho para os professores (E5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não sabe o que é ter 30 alunos. (E2)</li> <li>• Não faz a mínima ideia do que é um CEF (E2)</li> <li>• Sempre que se manifesta, provavelmente ou ouve mal (...) ou dá a ideia de que não percebe (E2)</li> <li>• desabafo repetido (E2)</li> <li>• “No início do ano, sempre um elogio aos professores. Não sei até que ponto é uma conversa só para o interior.” (E2)</li> <li>• Já o vi ser perante esses professores [os maus professores] quase mal-educado. (E2)</li> <li>• De uma enorme rispidez [por vezes]. (E2)</li> <li>• Na distribuição dos horários podia ter uma palavra a dizer... podia-se intrometer um pouco nos grupos. Definindo... (E2)</li> <li>• “Esta coisa de tocar num colega é muito complicado. É um problema de estrutura. De organização das escolas. (E2)</li> <li>• Nenhum CE pode limpar as mãos [da questão do mau desempenho dos professores] (E2)</li> <li>• quer implementar coisas à força, mesmo que sobrecarregue as pessoas (E2)</li> <li>• por vezes inventa coisas que não servem para nada, p. Ex: o extinto conselho de formação do CP (E3)</li> <li>• escolha de horários (E4)</li> <li>• É professor de EF, nunca esteve fechado numa sala de aula (E5)</li> <li>• Há muitos anos que não dá aulas (E5)</li> <li>• Nunca deve ter dado aulas teóricas (E5)</li> <li>• Muitas vezes, algumas atitudes não serão as mais correctas (E5)</li> </ul>
--	--	--	---

		Aspectos positivos	Aspectos negativos
II – OS ALUNOS	Tema 5 – Os comportamentos dos alunos/indisciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A gestão é muito implacável com as falhas dos alunos. (E1)</li> <li>• resolução muito rápida dos problemas de indisciplina (E1)</li> <li>• “É importante... os alunos sentirem que há soluções, há regras a seguir.” (E1)</li> <li>• empenho da grande maioria dos professores no combate à indisciplina (E1)</li> <li>• papel do professor, rapidez da actuação do CE, trabalho conjunto do CT (E1)</li> <li>• O CT pode funcionar muito bem porque resolvemos falar nos intervalos. (E1)</li> <li>• “O CT faz-se de indivíduos. As coisas correm lindamente sem nos vermos... Há meios de comunicação.” (E1)</li> <li>• [SUGESTÃO] Punir os pais. Como é que a escola pode fazer isso? Que os pais paguem por isso. Não sei como.” (E2)</li> <li>• sempre que uma falta é injustificada, exigir que os pais venham cá (E2)</li> <li>• As pessoas têm de vir à escola e tem de haver disciplina, dentro da escola, da sala de aula, no pátio, em visita de estudo. (E3)</li> <li>• “Descontração na sala de aula. É um sítio para estar bem... mas não é a nossa sala de estar.” (E3)</li> <li>• As coisas têm de funcionar direitinho de acordo com a sala de aula. (E3)</li> <li>• confiança maior do que tinha [no início da carreira] (E4)</li> <li>• às vezes resulta, alguém vai dando uma ideia (E4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• problema-chave da escola (E?)</li> <li>• “Não é aquela grande indisciplina... [É] o burburinho, o chegar atrasado ligeiramente, o ir à casa de banho muitas vezes, embora haja sempre normas. A própria disciplina... Não trazerem o caderno. Dificulta tudo. (E2)</li> <li>• A questão disciplinar é importante (E2)</li> <li>• Não sermos mais exigentes. (E2)</li> <li>• Há mais indisciplina do que nós pensamos que existe. (E3)</li> <li>• As pessoas não dizem o que se passa na sala de aula. (E3)</li> <li>• “Não saber estar na escola é indisciplina.” (E3)</li> <li>• Falta de rigor (E3)</li> <li>• A culpa primeira é das famílias. (E3)</li> <li>• [alunos] falta de respeito aos colegas (E3)</li> <li>• começa nas famílias, lá em casa (E3)</li> <li>• começa nas famílias mas os professores também têm um bocadinho de culpa (E3)</li> <li>• O professor tem de estar atento (E3)</li> <li>• Há coisas que nos escapam. E também não é fazer de conta (E3)</li> <li>• Não é fazer de conta que não vi... Tem de chamar à atenção... falta de rigor. (E3)</li> <li>• A indisciplina para mim sempre foi um problema complicado (E4?)</li> <li>• costume ter problemas de indisciplina (E4)</li> <li>• problema é importante... (E4)</li> <li>• preocupa muita gente... (E4)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto mais não seja, eu desabafo. (E4)</li> <li>• [colega] que me ajuda a fazer as participações (E4)</li> <li>• Não me sinto tão sozinha como me sentia (E4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• perturba normal funcionamento das aulas... (E4)</li> <li>• desgasta cabeça dos professores (E4)</li> <li>• problema grave (E4)</li> <li>• muito complexo (E4)</li> <li>• a escola podia tomar outro tipo de medidas (E4)</li> <li>• causas são inúmeras (E4)</li> <li>• [solução] passa por um tipo de actuação diferente com a ajuda de psicólogos (E4)</li> <li>• agressividade entre professores e alunos = bloqueio (E4)</li> <li>• sozinhos às vezes dificilmente resolvemos (E4)</li> <li>• indisciplina perturba o normal funcionamento (E4)</li> <li>• “com participações e suspensões não resolvemos o problema... resolvemos momentaneamente... não chegamos às razões do problema.” (E4)</li> <li>• solidão (E4)</li> <li>• angústia (E4)</li> <li>• aperto, sufoco, angústia (E4)</li> <li>• dificuldades em fazer as participações (E4)</li> <li>• às vezes a pessoa tem de desabafar (E4)</li> <li>• vergonha de escrever certas palavras, certas expressões (E4)</li> <li>• Acho que podia sentir-me mais acompanhada (E4)</li> <li>• Tenho de desabafar (E4)</li> <li>• Há dias que saio daqui com vontade de torcer um pescoço (E4)</li> <li>• problemas extra-aula que passam para dentro / invadem a aula (E4)</li> <li>• aulas muito difíceis (E4)</li> <li>• Os alunos estão muito diferentes ... Muito pior (E5)</li> <li>• “Nós não podemos olhar para o lado porque nós</li> </ul>
--	--	--	---

			<p>temos que os manter atentos, temos de lhes ensinar (E5)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos estão habituados a uma cultura de facilitismo. (E5)</li> </ul>
	<p>Tema 6 – As características das turmas [e organização escolar]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>maior heterogeneidade (E1) + (E2)</li> <li>turma heterogénea ⇒ entre-ajuda ⇒ trabalho mais frutífero (E1)</li> <li>“de manhã, com horário arranjado” (E1)</li> <li>“no ensino básico não faz mal nenhum... as turmas deviam ser heterogéneas porque a experiência de estar, de viver em conjunto, acho que faz parte” (E1)</li> <li>tratar os alunos da mesma maneira. “Não havia ali filho desta, filho daquela” (E2)</li> <li>Experiência muito boa há uns anos atrás [com alunos /turma difíceis]. Os CTs eram sempre os mesmos e nós mudávamos os alunos de turma e tudo (E5)</li> <li>manter o mesmo CT ao longo de todo o ciclo – muito bom para professores e para alunos (E5)</li> <li>“Voltei a tê-los [alunos que teve nos 3 anos do 3º ciclo] no secundário e eram alunos com outro tipo de formação e foram ali muito bem moldados logo no 7º ano (E5)</li> <li>turmas pequenas deviam ser heterogénas (E2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>podiam ser mais equilibradas (E1)</li> <li>Toda a gente sabe que até ao nº3 são boas turmas (E1)</li> <li>Até ao nº 3 estão de manhã. A partir do nº 4 estão à tarde (E1)</li> <li>“como professora... tenho imensas dificuldades numa turma em que tenho um aluno excelente e outro que não percebe o que eu digo” (E1)</li> <li>gestão difícil do ritmo de aula numa turma muito heterogénea (E1)</li> <li>tendência para baixar o nível [de exigência] numa turma má (E1)</li> <li>“Não consigo decidir o que é melhor [turmas heterogéneas ou homogéneas] (E1)</li> <li>formar turmas heterogéneas desaproveita, de alguma forma, as capacidades dos melhores alunos (E1)</li> <li>“a pedagogia diferenciada é uma treta” (E1)</li> <li>[na constituição de turmas] não devia haver uma separação. A origem, de onde é que veio o aluno (E2)</li> <li>“Não sei até que ponto... se deve defender, defender os melhores. Defender aqueles que querem [aprender] (E2)</li> <li>[turmas] deviam oscilar entre a manhã e a tarde, no ano seguinte. Não sei se há vantagens. (E2)</li> <li>critério de formação de turmas desconhecido (E2)</li> <li>separar os bons dos maus alunos – bom ou mau? (E2)</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chateia-me muito... um aluno poder prejudicar os outros [na sala de aula]. Incomoda-me profundamente (E2)</li> <li>• falta de discussão pública das características das turmas no conselho geral (E2)</li> <li>• no secundário os professores perdem a noção da turma – a mesma turma são alunos diferentes para cada professor (E5)</li> <li>• [no secundário] as disciplinas levam a comportamentos dos alunos e dos professores e dinâmicas diferentes (E5)</li> <li>• fazer o perfil da turma no secundário é muito complicado, muito artificial (E5)</li> </ul>
	Tema 7 – Inclusão social dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ESFMP está a conseguir, na medida que pode [a integração social dos alunos imigrantes] (E1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• meninos todos da LPNM numa mesma turma (E1)</li> <li>• não há outra solução porque o ME também não oferece outra solução (E1)</li> <li>• sentir que a experiência da escola transformava, contagiava essa situação social difícil (E1) [Que a nossa não é]</li> </ul>
	Tema 8 – Os currículos e os programas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podemos reduzir... a Área Projecto, o Estudo Acompanhado, Ciências Naturais e Físico-Químicas, que às vezes estão a dar os dois os mesmos programas (E2)</li> <li>• Eles podiam reduzir o número de disciplinas, a carga horária (E2)</li> <li>• Redução do número de disciplinas ⇒ menos professores a falar nos CT = menos pessoas a dizer lugares-comuns (E5)</li> <li>• A Formação Cívica pode ser importante porque é um</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o número de disciplinas do básico e do secundário... a escolha, a faixa etária... sobretudo o número de disciplinas absolutamente incrível para um horário pesadíssimo (E2)</li> <li>• os programas tinham de ser revistos por completo (E2)</li> <li>• disciplinas que estão no 10º quando deviam estar no 12ºano – os alunos não têm maturidade para elas [no 10º] (E2)</li> <li>• o número de minutos na sala de aula melhoraria a nossa prestação e a dos miúdos (E2)</li> </ul>

		<p>lugar onde o DT pode estar com os alunos porque muitas vezes há essa necessidade* (E5)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ... podia ser uma hora que o professor tivesse disponível e pudesse usar como quisesse (E5)</li> <li>• “Aqui a escola faz isso [toma decisões]... fazem-se uns horários um bocado ilegais [para salvar tempo / tardes aos alunos] (E5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a “especialização” dos professores em EB e ES, por causa das reduções de horário (E3)</li> <li>• imagem distorcida/ preconceito que os alunos têm em relação aos cursos (os inteligentes vão para Matemática, os estúpidos para as ciências sociais) (E3)</li> <li>• Os professores exigem pouco nas aulas (E5)</li> <li>• “...os programas também têm culpa [da falta de exigência]. São os normativos também. Não só os professores” (E5)</li> <li>• o programa de 12º ano tem vindo a baixar o nível [na disciplina do entrevistado] (E5)</li> <li>• “vejo que está tudo errado e estou a produzir alunos de fraca qualidade” (E5)</li> <li>• o superior e o secundário estão de costas voltadas, como sempre estiveram (E5)</li> <li>• “os programas apontam determinado número de competências... os alunos saem daqui a dominá-las... Só que... depois lhes são exigidas no superior pouco ou nada têm a ver com estas que foram treinadas aqui” (E5)</li> <li>• Devia ser feita a simplificação dos currículos dos miúdos e a quantidade de disciplinas que os miúdos têm (E5)</li> <li>• catorze disciplinas têm os miúdos do básico (E5)</li> <li>• áreas curriculares não disciplinares (E5)</li> <li>• Formação Cívica é uma área transversal. Não é preciso ter ali uma hora* [cf. ideia oposta da entrevistada na coluna +]</li> <li>• DT acaba por tirar tempo à sua disciplina para tratar de assuntos da direcção de turma (E5)</li> <li>• “A Área Projecto devia ser uma área transversal.</li> </ul>
--	--	--	---

			<p>Não devia haver aquela disciplina só AP” (E5)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo Acompanhado devia ser também transversal... Cada disciplina tem as suas singularidades (E5)</li> <li>• programas deviam permitir espaço e tempo para desenvolvimento de técnicas de estudo para a disciplina (E5)</li> <li>• [horário] é muito penoso para os alunos (E5)</li> <li>• Na Língua Estrangeira, nomeadamente no Francês, há anos em que os miúdos têm um bloco por semana... é muito pouco (E5) [Nota: Na nossa escola é a LE I (o Inglês)]</li> <li>• pouca autonomia da escola para a elaboração dos horários (E5)</li> <li>• aulas por blocos ou por segmentos e em que disciplinas devia ser decisão de escola (E5)</li> <li>• os professores deviam ser ouvidos para a decisão sobre a duração dos tempos lectivos (E5)</li> <li>• A escola devia decidir como é que se arrumam os horários dos professores e dos alunos. (E5)</li> <li>• Devia ser tido em linha de conta a realidade da escola, os alunos, os desejos dos alunos (E5)</li> </ul>
--	--	--	--

		Aspectos positivos	Aspectos negativos
III – Outros	Tema 9 – A ESFMP e o meio envolvente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Colocava a ESFMP no topo se tivesse de fazer um ranking de qualidade das escolas em que trabalhei” (E1)</li> <li>• “A primeira escola em que entrei e pensei que havia alunos normais. Normais.” (E1)</li> <li>• “Uma escola onde há alunos bons, muito bons, maus, muito maus. Há de tudo.” (E1)</li> <li>• Os problemas disciplinares não são nada do outro mundo. (E1)</li> <li>• os problemas considerados graves são resolvidos tão rapidamente, que não se dá por ela. (E1)</li> <li>• A melhor escola onde estive (E1)</li> <li>• Esta é a minha escola... A minha escola porque a considero também dos outros. (E2)</li> <li>• As pessoas são muito simpáticas comigo aqui. Todas elas. (E2)</li> <li>• A imagem que tínhamos era que a escola há uns anos atrás era pior (E2)</li> <li>• Está a mudar, apesar de tudo... Está a melhorar (E2)</li> <li>• Essa coisa dos rankings... as pessoas estão muito ligadas a isso e eu gosto disso. Gosto de rankings. Gosto de tabelas. Hierarquização... Tabelação. A posição. Sejam quais forem os critérios (E2)</li> <li>• as instalações (E3)</li> <li>• esta escola tem boas condições de trabalho... muito boas condições (E3)</li> <li>• É uma escola boa para se trabalhar (E3)</li> <li>• parece um hotel de 5 estrelas (E3)</li> <li>• os recursos que temos ao nosso dispor (E3)</li> <li>• a sala 32... espaço agradável (E3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Já pensei [mudar de escola] mas isso é só quando saio muito zangado daqui. (E2)</li> <li>• Chateia-me não haver debate [cá na escola] sobre isso [os rankings]. Debater aquilo... comparar com outras escolas... assumir o ranking em pleno... O que é que falha, porque é que falha. (E2)</li> <li>• [Não é] julgar as pessoas, mas sim pedir aos professores porque é que tiveram as piores notas, explicação para aquilo... a explicação de um professor não se pode repetir anos a fio... que justificação... Nunca se pede em pedagógico. Nunca se debate. Nunca se debateu. (E2)</li> <li>• a sala Nova, enquanto sala de reuniões, a sala de DTs neste momento não satisfaz (E3)</li> <li>• Não há um computador na sala de professores (E3)</li> <li>• Muito medo do que possa acontecer à escola pública (E5)</li> <li>• escola pública a entrar em descrédito (E5)</li> <li>• crise, que não é passageira (E5)</li> <li>• fraca qualidade que estamos a produzir nos nossos alunos (E5)</li> <li>• falta de exigência (E5)</li> <li>• falta de cultura de trabalho (E5)</li> <li>• falta de valores (E5)</li> <li>• “Se tivermos parâmetros mais elevados de exigência, somos discriminados” (E5)</li> <li>• Os menos culpados são os alunos [De quê?] (E5)</li> <li>• [Alunos] são objectos. (E5)</li> <li>• crise social não só aqui na escola (E5)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• os professores têm condições (E3)</li> <li>• o CRE (E3)</li> <li>• o nosso CRE tem recursos materiais, nomeadamente em suporte de papel, que a maior parte das outras escolas não tem (E3)</li> <li>• a Polivalente (E3)</li> </ul>	
	Tema 10 – Avaliação dos funcionários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• os funcionários respeitam os professores (E1)</li> <li>• bons funcionários – há muito bons (E1)</li> <li>• interessante que a escola se ponha a pensar sobre isto [a escola e os seus problemas] (E1)</li> <li>• “Se esta história da autonomia das escolas fosse para a frente como deve ser, pode ser que fiquem ideias em carteira para se poder alterar” (E1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• depende muito do funcionário (E1)</li> <li>• Há falta de jeito... Não perceber que não se pode dizer determinadas coisas (E1)</li> <li>• Imiscuírem-se na minha aula... É falta de jeito (E1)</li> <li>• Não conseguem lidar bem com os miúdos (E1)</li> </ul>
	Tema 11 – Avaliação dos encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temos bons encarregados de educação... muito participativos, muito empenhados (E4)</li> <li>• “Também há pessoas fantásticas [EEs] que têm uma atitude aberta, sem excepções” (E4)</li> <li>• Responsabilidade dos pais nota-se: <ul style="list-style-type: none"> <li>– nas justificações de faltas;</li> <li>– tipo de justificações;</li> <li>– cumprimento de prazos;</li> <li>– tipo de recadinhos;</li> <li>– comparência às reuniões (E4)</li> </ul> </li> <li>• Vou conseguindo dar alguns conselhos e indicações (E4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os meninos em casa não aprendem aquilo que devem aprender em primeiro lugar (E3)</li> <li>• ... tem a ver com as famílias (E3)</li> <li>• o problema começa com as famílias ... Se calhar também foram mal educados (E3)</li> <li>• [Há EEs] nariz empinado e acham que podem dar opinião sobre tudo (E4)</li> <li>• Nalguns casos a escola devia ter poderes para agirmos sem ter em conta os EEs. Isto parece uma prepotência (E4)</li> <li>• Não devíamos ter de esperar pela autorização do EE para mandar um menino ao psicólogo (E4)</li> <li>• Professores têm de se expor demasiado (reuniões, docs, competências, instrumentos de avaliação, ensino cada vez mais aberto à comunidade) (E4)</li> <li>• Às vezes os problemas começam com os pais (E4)</li> <li>• Temos sempre que trabalhar para eles (E4)</li> <li>• Professores / Escola tem pouco poder para actuar</li> </ul>

			<p>em certas áreas (E4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pais demasiado opinativos, até sobre como dar aulas (E4)</li> <li>• dois grandes grupos de EEs: uns com nível de instrução muito baixa – confiam nos professores; outros muito mais instruídos – acham que podem dar orientações sobre tudo e todos (E4)</li> <li>• É mais complicado lidar com EEs com um nível de instrução médio/ superior (E4)</li> <li>• maioria das pessoas [EEs] são arrogantes e têm a mania que podem controlar tudo (E4)</li> <li>• EEs com baixo nível de instrução pedem ajuda à escola... se calhar não conseguimos corresponder convenientemente (E4)</li> <li>• Irresponsabilidade dos pais:             <ul style="list-style-type: none"> <li>– computador + TV no quarto dos filhos;</li> <li>– falta de controlo do tempo utilizado a ver TV e no computador;</li> <li>– Não controlam as refeições dos filhos;</li> <li>– Filhos não dormem o suficiente (E4)</li> </ul> </li> <li>• Alunos não percebem e pais não lhes transmitem que o trabalho compensa, dá frutos, é um instrumento (E5)</li> <li>• maior preocupação com as faltas dos professores = tempo desocupado dos alunos e falta de preocupação com o que os alunos não aprenderam devido a essas faltas (E5)</li> <li>• escola = depósito = ocupação dos tempos livres (E5)</li> <li>• [EEs] deviam vir à escola pedir que os professores fossem mais exigentes com os filhos... pelo contrário, vêm pedir notas (E5)</li> </ul>
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Quando os pais vão [à escola] exigir mais trabalho para os alunos – e isso nunca acontece ou é muito raro acontecer – se calhar também não são bem compreendidos” (E5)</li> </ul>
	<p>Tema 12 – Relação afectiva do professor com a escola (A)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Fernão Mendes Pinto para mim é como uma segunda casa (E3)</li> <li>• Às vezes nem sei bem se a FMP para mim é aquilo que é na realidade, se é aquilo que está... no meu imaginário (E3)</li> <li>• Fui cá colocada... foi a realização de um sonho(E3)</li> <li>• Ser professora da FMP é assim... é muitas coisas. É muitas coisas, é... é aquilo que eu acho que eu sou... na escola, nas aulas que dou e nas funções que desempenho aqui. Aquilo que eu gostava que os outros todos fossem e aquilo que às vezes é. (E3)</li> <li>• Gosto de trabalhar aqui na escola (E3)</li> <li>• Gosto de ser professora da FMP (E3)</li> <li>• Ser professora da FMP é... a concretização de um sonho (E3)</li> <li>• Eu gosto daqui, tenho aqui amigos, gosto das pessoas, tenho aqui uma série de laços, que se vou para outro sítio vai ser pior (E5)</li> <li>• Sinto-me bem na escola... dou-me bem com toda a gente (E5)</li> <li>• Em casa estou sempre a falar da escola. Gosto mesmo disto (E3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•... mas às vezes aborrece-me um bocado estar aqui na escola (E3)</li> <li>• Sentir / julgar a “destruição da memória” que temos da escola / dos espaços (E3)</li> </ul>

	<p>Tema 13 – Atitude pessoal perante a profissão (B)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• participar activamente (E3)</li> <li>• fazer o melhor possível (E3)</li> <li>• participar, não nas actividades, mas na actividade de escola (E3)</li> <li>• participar na actividade da escola de uma forma construtiva (E3)</li> <li>• É estar cá em toda a dimensão que tem ser professor e num aspecto, sobretudo num aspecto muito importante que é o da dimensão ética (E3)</li> </ul>	
--	--	--	--