

# *Desafios 12*

*Cadernos de trans\_ formação*

*Janeiro de 2016*

*“inDisciplina”*



*Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia*



ISSN: 2183-7406

*Ousar ser autor nos tempos de crise*



## Ficha técnica:

**Direção:** José Matias Alves

**Coordenação deste número:**

Cristina Palmeirão

**Edição:** Francisco Martins

**Colaboradores permanentes:**

Ana Paula Silva

Alexandra Carneiro

António Oliveira

Cristina Bastos

Cristina Palmeirão

Fátima Braga

Fernando Alexandre

Fernando Costa

Filomena Serralha

Goreti Portela

Ilídia Cabral

João Rodrigues

João Veiga

Joaquim Machado

Joaquina Cadete

Jorge Nascimento

José Maria de Almeida

José Reis Lagarto

Luísa Orvalho

Luísa Trigo

Lurdes Rodrigues

Manuela Gama

Manuela Ramoa

Maria do Céu Roldão

Maria de Lourdes Valbom

Maria Peralta

Rita Monteiro

Rodrigo Queiroz e Melo

Teolinda Cruz

Valdemar Almeida

Vítor Alaiz

## Colaboram neste número:

- Manuela Gama | Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)
- Marisa Carvalho, Victor Rosário, Mário Cerqueira, Marta Martins e Joaquim Magalhães | Professores no Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira
- Cláudia Monterroso | Externato de Vila Meã - Departamento de Línguas
- Cristina Maria Rebelo Maia | Externato de Vila Meã - Departamento de Matemática e Ciências Experimentais
- José Ricardo Leite Antunes | Externato de Vila Meã - Departamento de Ciências Sociais e Humanas
- Lucinda Manuela Machado Alves | Externato de Vila Meã - Departamento de Matemática e Ciências Experimentais
- Manuel Augusto Saleiro Barros | Externato de Vila Meã - Departamento de Ciências Sociais e Humanas
- Graça Maria Pires | Docente e Doutoranda de Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar
- Ana Luísa Guedes, Liliana Vale, Manuela Borges, Maria José Oliveira e Paulo Azevedo | Professores no Agrupamento de Escolas Soares Basto
- Maria Salomé Fernandes Ribeiro | Coordenadora TEIP Agrupamento de Escolas de António Nobre

## Índice

Editorial.....	5
Assim os fabricamos .....	6
Indisciplina na Escola: exemplo de um projeto integrado e sustentado de intervenção .....	10
GAIA - Gabinete de Apoio e Intervenção ao Aluno .....	22
Disciplina: questões e conceitos para aprender juntos.....	29
Prevenção da Indisciplina” – projeto de intervenção em contexto escolar, no Agrupamento de Escolas Soares Basto .....	46
(IN)DISCIPLINA: o verdadeiro papel da escola.....	54
Indisciplina 2 .....	57

## Editorial

### Construir a Disciplina em cada Sala de Aula

Este número de DESAFIOS dedica-se a refletir sobre a (In)Disciplina na escola e na sala de aula. Tema sempre presente nos encontros de professores e educadores porque a aprendizagem requer um clima tranquilo e exigente, e a educação dificilmente acontece numa ordem caótica.

A disciplina que ansiamos depende de muitas variáveis, mas também depende de cada um de nós. Depende das estratégias de ensino que concebemos e praticamos, do envolvimento dos alunos no trabalho escolar, da relação pedagógica, do sentido que colocamos nas tarefas que propomos/impomos aos alunos, da escuta que soubermos concretizar na interação com os alunos.

Depende também, certamente, de variáveis mais estruturais relacionadas com a gestão dos espaços, dos equipamentos, dos tempos. Mas a nossa quota-parte é fundamental. Esta nova edição, mais uma vez construída através da colaboração da nossa comunidade de professores e consultores, vai ajudar-nos a ver novas possibilidades de ação.

Obrigado e boa leitura.



**José Matias Alves**  
**Coordenador do SAME**  
**Diretor-Adjunto da FEP**

## Assim os fabricamos



Manuela Gama<sup>1</sup>

Para um contingente largo de alunos, a escolaridade obrigatória é uma violência prepotente de que não podem escapar. Essa violência é contada na história do que foi acontecendo a cada um. Ai fica gravada a razão da sua desistência. A indisciplina de muitos, a corroer a vida das escolas, é o que resta ainda da sua força vital a pontapear o que lhes destrói a vida. *“La escuela hace los niños tontos!”* Não é de agora este dizer do interior rural de Castela. Os velhos camponeses vêem os miúdos a passar anos na escola de donde saem desprovidos do que todos sempre souberam fazer. Saem menos hábeis, menos imaginosos, mais dependentes: tontos.

Ainda não tem 6 anos quando inicia o primeiro ciclo. Terá sido demasiado cedo para ele, apesar de ter feito dois anos de Jardim de Infância. Ninguém dá conta do seu défice cognitivo e na apreciação global do segundo período do seu primeiro ano, lê-se: *“O José Manuel melhorou um pouco neste segundo período. Já adquiriu a técnica da leitura e vai lendo algumas palavras. Se não fosse tão **preguiçoso, desatento e desinteressado** poderia ter melhores rendimentos escolares. O José é muito dependente da professora e só trabalha quando é pressionado.”*

Os três adjetivos vão colar-se-lhe à pele e, dez anos depois, estão na boca dos seus professores de 8º ano. Entretanto repetiu o 2º ano e o 7º. A iniciação a Inglês, no 1º ciclo é desastrosa, a acreditar nas frases que o aluno redige nas fichas de autoavaliação: não gosta nada desta nova disciplina. Sente-se mais à vontade na Matemática do que no Português, em que tem negativa ao longo de todo o percurso escolar. Mais tarde aparece inscrito no Gabinete de Psicologia da Câmara. Por diligências da mãe? Não sabemos. Nada consta, no processo do aluno, das razões e dos resultados deste atendimento. A comunicação entre as

---

<sup>1</sup> Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)

instituições é, neste caso, inexistente ou não deixa rasto útil para acompanhamento do aluno.

Quando está no 6º ano, é avaliado pela Psicóloga da escola e aparece claramente descrito um **quadro grave de dificuldades de aprendizagem por um desenvolvimento cognitivo inferior**. Na análise do processo do aluno, não se percebe por que razão, apesar deste relatório, o aluno não é encaminhado para o Ensino Especial. Reprova no 7º ano, com o desacordo expresso da mãe, mas nada sabemos das suas razões que não ficaram registadas. Muda de escola e só então, por força da ação da nova Diretora de Turma e novo relatório do Gabinete de Psicologia, é referenciado como tendo necessidades educativas especiais. Tem 14 anos e está mal alfabetizado.

Sabe muito bem o que gostaria de fazer: deixar as aulas e trabalhar na oficina de mecânica automóvel do pai. Mas a escola é obrigatória e a oficina será só para as férias. Fica desolado quando chegam ao fim e ao pai o rapaz até lhe faz bem falta. “As funções mentais de abstração encontram-se gravemente comprometidas”, diz o relatório da psicóloga. O frágil domínio da linguagem e a pobreza de vocabulário deixam imaginar a quantidade de horas, sentado a ouvir o professor, sem nada entender. Na oficina entende tudo, mas andarà num vocacional e depois num profissional até que, aos 18 anos, soe a libertação.

Tantas histórias a soarem ao mesmo desalento. O Guilherme tinha 11 anos e todos os dias tentava convencer a mãe a deixá-lo ficar em casa. Porque tinha dormido mal, lhe doía a cabeça ou não conseguia parar de vomitar. Para tudo é preciso ter sorte. Ele não teve. Durante dois anos era o bombo da festa de um grupo de mais velhos do 9º ano. Nunca falou, nunca ninguém soube. A mãe cedia às súplicas do filho e deixava-o ficar em casa até que um dia teve a GNR à porta porque não tinha respondido nem às cartas da escola nem às da Comissão de Menores. Foi a vergonha suprema ali diante dos vizinhos. Agora não falta mas recusa fazer o que quer que seja nas aulas, excepto nas de TIC. O computador é uma paixão. Fala em ser engenheiro informático apesar do nível 1 a matemática desde sempre.

A Mariana veio de Lisboa para a Santa Casa a meio do ano. Tristíssima. Ainda não era minha aluna e reparei como deambulava pelos corredores, perdida num meio que não reconhecia, ainda que muito acompanhada por outras raparigas. Recusou qualquer tipo de trabalho em sala de aula, não trazia material e respondia torto quando se lhe dirigia a

palavra. Chegou a ser mandada à direcção, mas punha os olhos no chão e fechava-se num mutismo obstinado. Nem uma palavra. Vim a saber depois a sua história, quando escreveu numa composição: “vim de melhor para pior”. Conversamos na cantina, à hora de almoço. Nunca conheceu o pai, mãe maltratava-a e foi retirada à família. “Se calhar tens pena de ter saído de tua casa?” “Não, não tenho, porque foram muitos anos e eu já não aguentava mais. A minha mãe detesta-me e não sei porquê.” Não era má aluna, mas reprovou no 5º ano por faltas: ficava em casa a tomar conta da sobrinha, que na verdade foi ela que criou porque a irmã trabalhava muitas horas num armazém. Veio para esta Santa Casa porque em Lisboa não havia vaga. Ficou longe da sobrinha que adora e mudou de Curso. Estava em Pastelaria, um curso de que gostava e passou para Fotografia. “Sempre quis Cozinha, mas agora estou nisto”.

A Susana fazia parte de um 7ºB onde todos eram maus alunos. Chegou-se a Junho e não se podiam reprová-los todos, então a maioria transitou por uma quase decisão administrativa. Sem um projeto próprio para aquele grupo, foram dispersos por diferentes turmas de 8º, onde nunca se integraram. Depois foram retidos duas vezes no 9º por excesso de faltas. Não se importaram: queriam ir para um Curso Vocacional e sem duas reprovações no 3º ciclo não podiam ir!! O problema é que se habituaram a faltar, a andar com os livros da escola para casa, de casa para a escola sem nunca os abrir. Depois, começaram a trazer a mochila cada vez mais leve e os professores desistiram de lhes perguntar pelos cadernos ou pelos trabalhos de casa. Queriam vir para o Curso por ser mais fácil, mas agora até o fácil custa e finalmente de tão fácil não tem interesse nenhum.

A Susana sempre tinha sido boa aluna. *Professora, eu gostava era de voltar aquele tempo do 1º ciclo: era tudo fácil, eu era a segunda melhor da turma, tinha muitos amigos e aos meus pais só diziam bem de mim. No 7º ano é que correu mal: não sei que é que me deu. Comecei a ter más notas. Também era uma turma só de burros! Depois embirraram comigo por eu ter namorado. Eu faltava para não ter problemas e só berravam comigo. Estou mortinha por poder ir embora! Aos 18 anos, vou para o pé do meu irmão que está em França. Lá é que bom: não faço nada porque o meu irmão dá-me tudo e não quer que eu trabalhe. Eu só ainda não fui, porque a minha mãe tem medo da Comissão de Menores. Já viu? Podia estar no bem bom e ando para aqui...*

Há dois vetores comuns nestas histórias de vida: 1. um acidente de diferenciação ou de percurso, com consequências infelizes e incapacitadoras. 2. uma alienação total. O



próprio não sente nenhuma capacidade para agir sobre o seu mundo, sobre a sua vida. Tudo lhe escapa, a decisão está nas mãos de outrem.

Que alavancas de mudança seriam ainda possíveis? Como encher o vazio? Como tecer novos rumos? Como levar a acreditar quando a descrença é total?

Não é num quadro disciplinador que estarão as respostas, mas num quadro de compreensão e de relação emancipatória. Outra escola.

## Indisciplina na Escola: exemplo de um projeto integrado e sustentado de intervenção

Marisa Carvalho, Victor Rosário, Mário Cerqueira, Marta Martins &  
Joaquim Magalhães<sup>2</sup>

### Introdução

Atualmente, as escolas confrontam-se com desafios diversos, entre os quais se destaca a gestão de fenómenos relacionados com a indisciplina, *bullying* e violência escolar. A visibilidade e mediatização de episódios de violência contribui para a conceção de que estes fenómenos têm vindo a aumentar. Contudo, a indisciplina na escola é, provavelmente, tão antiga como a própria escola, variando em termos de características, formas, fatores e contextos associados (Amado & Freire, 2013; Espelage & Lopes, 2013; Lopes, 2009). A indisciplina é um fenómeno complexo, que se manifesta de diversos modos e graus de intensidade, com génese em múltiplos fatores de ordem social, familiar, pessoal e escolar (Amado, 2000; Amado & Freire, 2009, 2013; Lopes, 2009).

As respostas tipicamente utilizadas na gestão da indisciplina são a exclusão e o castigo (Sprick, Borgmeier & Nolet, 2002). Face ao aumento de problemas disciplinares, a maioria das escolas tende a aumentar a monitorização e supervisão de forma a detetar futuras ocorrências disciplinares, a redefinir e a reforçar regras e sanções, a ampliar o *continuum* de consequências punitivas e a reforçar a consistência nas reações dos diferentes intervenientes em situações de interrupção (Sugai & Horner, 2002). Paradoxalmente, a literatura é unânime quanto a ineficácia destas medidas na redução dos problemas comportamentais. Verifica-se que as respostas reativas aos problemas disciplinares contribuem para a redução imediata e a curto prazo dos problemas de comportamento. Contudo, a sua aplicação isolada é ineficaz na consolidação de um clima de escola positivo que previna o desenvolvimento e a ocorrência de comportamentos desajustados. A longo prazo, as ações reativas e remediativas promovem um falso sentido

---

<sup>2</sup> Professores no Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira

de segurança, reforçam inadvertidamente os comportamentos antissociais tais como a agressão e o vandalismo, contribuem para o aumento dos níveis de abandono escolar e reduzem as oportunidades de aprendizagem (Skiba & Peterson, 2000; Sprick, Borgmeier & Nolet, 2002; Sugai & Horner, 2002). A atitude reativa é, pois, insuficiente para criar ambientes seguros, com um clima de escola positivo, e para maximizar a quantidade e a qualidade das oportunidades de aprendizagem.

O psicólogo escolar é, pelas atribuições que lhe estão designadas, um dos profissionais que se espera contribuir para a gestão da indisciplina nas escolas. O recurso ao psicólogo escolar com o objetivo de minimizar ou eliminar os comportamentos de indisciplina é, aliás, uma estratégia recorrente nas diferentes escolas. Contudo, esta ação tem muitas vezes na base conceções irrealistas e desajustadas acerca das funções do psicólogo escolar (Carvalho, 2014). O ônus é colocado na “milagrosa intervenção que solucione o que – ou quem – é considerado perturbado ou perturbador” (Silva & Marujo, 2005), o que traduz uma visão reducionista e enviesada do fenómeno e da respetiva intervenção. Complementarmente, as práticas da psicologia escolar tendem a ser cada vez mais marcadas pelas necessidades de referenciação/diagnóstico de crianças e jovens com problemas específicos. Diversos estudos demonstram que uma parte significativa do tempo de trabalho dos psicólogos escolares tende a ser dedicada a tarefas de avaliação e intervenção individual (Jimerson et al., 2008; Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson 2014; Reschly, 2003). Por um lado, verifica-se uma redução do tempo dedicado a formas adequadas e sustentadas de intervenção e, por outro lado, tende a aumentar a insatisfação com o nível de eficácia e de impacto das intervenções. Especificamente na indisciplina, a investigação tem demonstrado que, para além do castigo/punição, as estratégias de intervenção menos eficazes são a psicoterapia e as *talking therapies* (Tolan & Guerra, 1994; Elliott, Hamburg & Williams, 1998), o que se agrava com o facto de muitas vezes estas intervenções colidirem com o tempo de ensino/aprendizagem e de não privilegiarem uma leitura e colaboração interdisciplinares (Atkins, Hoagwood, Kutash & Seidman, 2011).

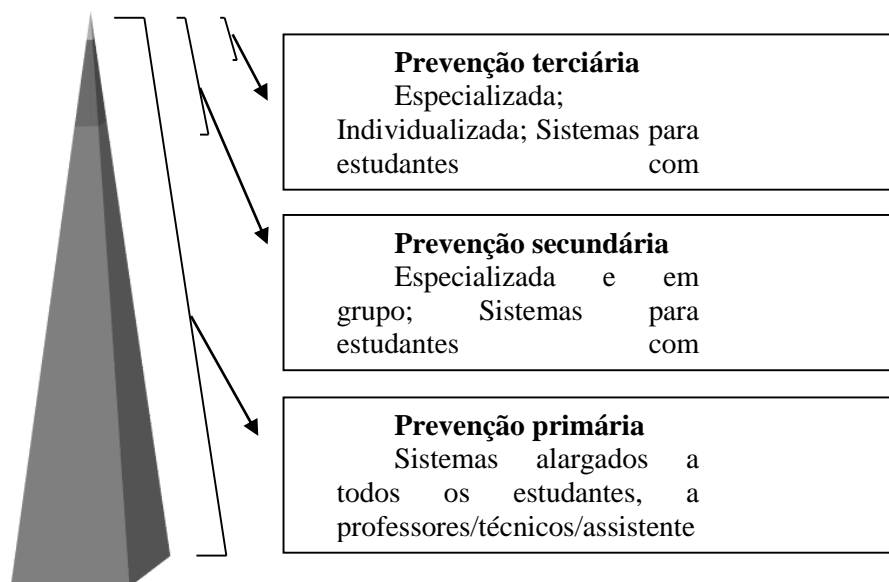
Com efeito, impõe-se a adoção de modelos alternativos de avaliação e de intervenção, mais focados nas necessidades efetivas dos alunos e das organizações escolares (Lopes & Almeida, 2015). Neste âmbito, cabe às escolas uma atuação convergente com modelos mais proativos de gestão da indisciplina, que incidam em estratégias de prevenção, reconhecidamente válidas e eficazes (e.g., Algozzine, Wang &

Violette, 2011; Amado & Freire, 2009, 2013; Espelage & Lopes, 2013; Kutash, 2007; Lopes, 2009; Sprague & Horner, 2006; Sugai & Horner, 2002, 2006). Os modelos de *Response to Intervention* e *School-Wide Positive Behavior Support* têm vindo a ser identificados como formas de intervenção mais eficazes, menos dispendiosas e com carácter precoce e sistemático.

Destaca-se a necessidade de se criar um sistema de apoio à promoção de comportamentos positivos na escola, *School-Wide Positive Behavior Support* (Sugai & Horner, 2002, 2006). Este modelo tem sido descrito como uma ampla gama de estratégias sistémicas e individualizadas para a obtenção de resultados sociais e de aprendizagem e, simultaneamente, para a prevenção de problemas de comportamento. Advoga-se a necessidade de se consolidar um clima de escola positivo, orientado por uma visão, objetivos, expectativas e linguagem comuns, pela promoção de experiências e rotinas partilhadas e pela qualidade do serviço educativo (Sugai, 2014). Trata-se de uma abordagem multissistema que considera as especificidades relativas aos diferentes contextos (comunidade escolar, espaço de sala de aula, espaços fora de sala de aula e aluno). Conforme apresentado na figura 1, a intervenção organiza-se em 3 níveis distintos, considerando as necessidades específicas dos alunos em termos de suporte. Com efeito, distinguem-se ações de tipo universal (prevenção primária), de tipo suplementar/indicado (prevenção secundária) e de tipo intensivo (prevenção terciária).

Afirmamos, assim, que intervir na indisciplina é uma tarefa coletiva da escola e da comunidade e reiteramos a importância dos projetos de intervenção educativa na resolução de problemas concretos do quotidiano escolar (Menezes, 2003). É fundamental que cada escola encontre soluções capazes de otimizar o clima psicossocial e minimizar situações de indisciplina e violência. Trata-se, pois, de identificar o problema, apontar soluções de acordo com o estado atual da ciência e garantir o envolvimento de todos na implementação das soluções (Pereira, 2009). Foi desta perspetiva que partimos na organização e dinamização do projeto que se apresenta.

**Figura 1.** Organização da intervenção de acordo com o modelo de Resposta à Intervenção



### **Projeto de intervenção**

O projeto que se apresenta foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Frazão – Paços de Ferreira, com vista promover a melhoria do clima psicossocial da escola e a consequente redução das situações de indisciplina, com o envolvimento de toda a comunidade escolar. Trata-se de um projeto em curso, com objetivos e metas definidas até ao ano letivo de 2017/2018, com início em 2013/2014<sup>3</sup>. A sua organização teve em conta as necessidades específicas do agrupamento bem como as orientações da literatura nacional e internacional neste âmbito.

### **Metodologia**

Este projeto foi operacionalizado de acordo com os princípios da metodologia de investigação-ação, podendo ser entendido como um projeto colaborativo de investigação em que um grupo de profissionais desenvolve uma ação integrada no sentido de dar

---

<sup>3</sup> Para efeitos de apresentação do projeto, considera-se como data de início o ano letivo de 2013/2014. Contudo, destaca-se que o agrupamento tinha definido anteriormente um conjunto de metas e formas de atuação específicas no domínio.

resposta a problemas concretos com que se defrontam no seu quotidiano e de derivar possíveis formas para a sua resolução (Menezes, 2003, 2007). As características principais desta metodologia são (i) a natureza colaborativa, que assenta na comunicação aberta entre os diferentes intervenientes, (ii) a ênfase nos problemas práticos dos intervenientes e na formulação conjunta de estratégias de resolução e (iii) a consolidação de uma estrutura de projeto que providencie aos intervenientes tempo e apoio para uma comunicação aberta e frequente que facilite ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão (Menezes, 2007). Considerando o modelo de trabalho do agrupamento, enquanto escola TEIP, pode dizer-se que as condições indicadas foram conseguidas.

No âmbito do projeto foram desenvolvidas ações que implicaram toda a comunidade escolar. Contudo, considera-se que os intervenientes principais no projeto foram o grupo de docentes envolvidos na oficina de formação desenvolvida no seu âmbito e elementos-chave no agrupamento.

Destaca-se, ainda, que o projeto se organizou em quatro fases distintas, não necessariamente sequenciais, mas complementares, conforme apresentamos em seguida.

### ***Fase 1. Levantamento das necessidades***

A fase inicial do projeto consistiu no levantamento das necessidades específicas do agrupamento através de instrumentos de observação e de análise documental. A observação dos contextos e dos intervenientes foi realizada de modo informal mas orientada por uma grelha de indicadores relativos a conceções acerca do fenómeno, formas de atuação e resultados.

Verificou-se que dominavam conceções essencialmente catastrofistas e deterministas associadas ao fenómeno de indisciplina e uma atuação essencialmente de tipo corretivo/punitivo, traduzida na definição de medidas corretivas e sancionatórias, e com excesso de recursos humanos afetos à remediação de problemas disciplinares. Paradoxalmente, constatou-se que dominavam comportamentos de indisciplina considerados menores ou de baixa intensidade, mas de elevada frequência, perturbando sistematicamente o normal funcionamento das aulas. Os problemas disciplinares de elevada intensidade/gravidade apresentavam baixa frequência. Ainda assim, o número de ocorrências disciplinares era considerado elevado bem como o número de medidas corretivas e sancionatórias. Ainda assim, existiam ações dirigidas à promoção da

participação e envolvimento dos alunos em atividades diversificadas, enquanto estratégia de prevenção da indisciplina.

Partindo dos dados anteriores, considerou-se necessário promover uma linguagem comum e reconfigurar conceções acerca do fenómeno, promover uma leitura integrada e sustentada relativamente à indisciplina e formas de atuação e estimular uma atitude proativa, comum e de responsabilidade partilhada.

### ***Fase 2. Envolvimento e participação***

A fase 2 consistiu na participação e organização de atividades orientadas para a promoção de uma leitura comum, integrada e sustentada relativamente ao fenómeno de indisciplina com implicações na atuação dos diferentes intervenientes do agrupamento. Neste âmbito, foram organizados momentos de formação para professores, assistentes operacionais e pais (oficina de formação, seminários, ação de formação/sensibilização), elaboradas propostas de trabalho dirigidas aos órgãos de gestão e reformuladas/reforçadas as formas de colaboração com elementos/estruturas responsáveis pela intervenção neste âmbito.

Destaca-se que a organização de uma oficina de formação dirigida a professores garantiu oportunidades de reflexão conjunta acerca do fenómeno e das formas de atuação e conduziu à elaboração de propostas aglutinadoras dos contributos teóricos e das necessidades específicas do agrupamento.

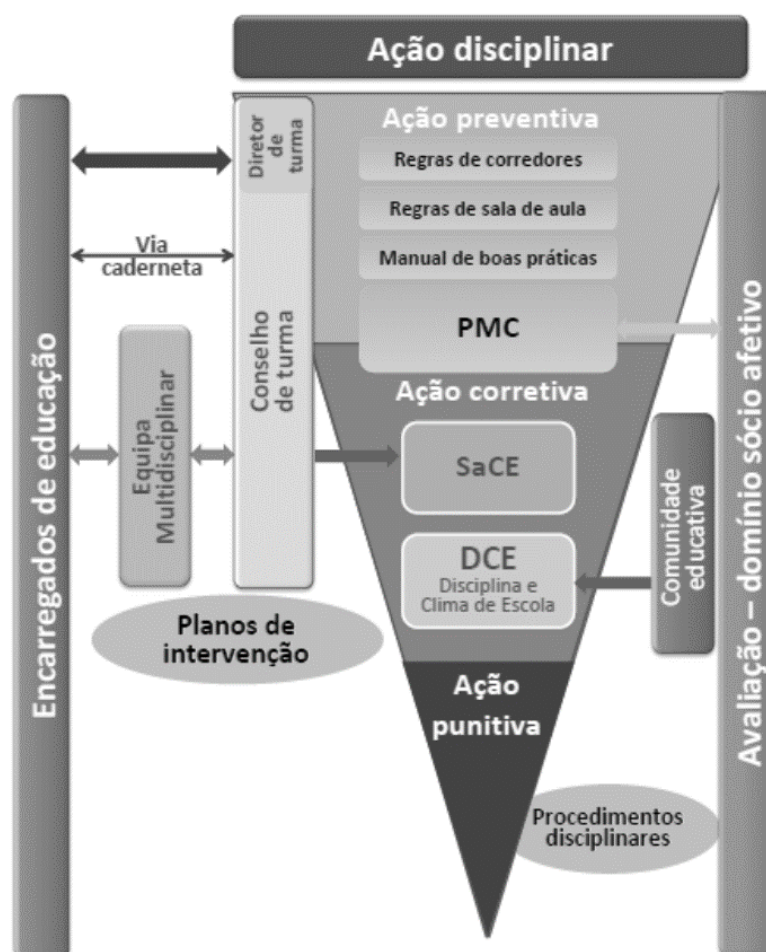
### ***Fase 3. Integração e ação***

Partindo de um conjunto de propostas, procedeu-se à integração dos principais contributos num modelo de intervenção orientador da atuação do agrupamento no âmbito da indisciplina. A figura 2 sistematiza este modelo de atuação, integrando ações de nível universal, indicado e intensivo.

De forma a ilustrar a atuação em cada um dos níveis, apresentamos brevemente três ações específicas. No nível 1, intervenção de tipo universal, é de destacar a definição conjunta de regras comuns de atuação por parte dos professores, em termos de entradas e saídas de sala de aula e de comportamento dentro da sala de aula. Após a definição e seleção das regras, foi elaborado e divulgado um documento de apoio à sua implementação. Complementarmente, foram lembradas e monitorizadas as regras

correspondentes para os alunos. No nível 2, intervenção de tipo indicado, destaca-se o trabalho de acompanhamento/tutoria a alunos, considerados de risco em função do número de ocorrências disciplinares, por parte dos elementos que integram a Sala de Complementos Educativos e em articulação com os diretores de turma/conselhos de turma. No nível 3, intervenção de tipo intensivo, destaca-se a atuação junto de alunos específicos por parte dos técnicos da equipa multidisciplinar.

**Figura 2.** Modelo integrado de atuação do Agrupamento de Escolas de Frazão.



#### ***Fase 4. Reavaliação e ação***

Finalmente, a avaliação da implementação do modelo apresentado conduziu à reformulação do projeto, justificando-se a alteração, o reforço e a inclusão de ações/medidas a implementar com respetivas formas de avaliação/monitorização. Por um lado, salienta-se a necessidade de consolidação de procedimentos em termos de regras



comuns de atuação no quotidiano escolar e em termos de encaminhamento para serviços/estruturas face à ocorrência disciplinar. Por outro lado, verifica-se a necessidade de reforço de medidas essencialmente preventivas tais como ações associadas à promoção do sucesso académico ao longo da escolaridade, ações impulsionadoras da participação, voluntariado e solidariedade e ações de reconhecimento do mérito em termos sociais.

## Resultados

Os objetivos do projeto, conforme indicado anteriormente, consistiam na melhoria do clima psicossocial do agrupamento e a redução dos problemas disciplinares. O indicador definido para a avaliação da concretização dos objetivos traçados foi o número de ocorrências disciplinares. Por conseguinte, apresentam-se os dados relativos ao número de ocorrências disciplinares, dentro e fora de sala de aula, por ano de escolaridade e período letivo, ao longo de três anos letivos.

A tabela 1 apresenta o registo de ocorrências disciplinares dentro da sala de aula, ao longo de três anos letivos. Verifica-se que o ano letivo com maior número de ocorrências disciplinares registadas é o de 2013/2014. Contudo, no último período letivo ocorre uma diminuição significativa, ao contrário do que acontece no ano letivo de 2012/2013, onde se verifica um aumento das ocorrências disciplinares registadas ao longo dos três períodos. No ano letivo de 2013/2014, o segundo período apresenta maior número de ocorrências disciplinares registadas. Em termos de anos de escolaridade, verifica-se alguma variabilidade em função do ano letivo (2012/2013 – 6.º ano; 2013/2014 – 7.º ano; 2014/2015 – 8.º ano). Em 2013/2014 destaca-se o número de ocorrências disciplinares registadas nas turmas relativas a Outras Modalidades de Ensino.

**Tabela 1.** Registo de ocorrências disciplinares dentro da sala de aula

Ano letivo	2012/2013 <sup>2</sup>			2013/2014			2014/2015		
Período letivo	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º
5.º ano	7	13	19	12	36	11	0	9	0
6.º ano	18	28	40	8	15	13	3	0	2
7.º ano	8	25	42	76	60	27	2	7	3
8.º ano	3	9	3	16	10	1	14	21	6
9.º ano	1	14	18	3	4	7	1	3	0
OME <sup>1</sup>	4	9	3	164	154	9	13	7	0
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>98</b>	<b>125</b>	<b>279</b>	<b>279</b>	<b>68</b>	<b>33</b>	<b>47</b>	<b>11</b>

<sup>1</sup>OME – Outras modalidades de ensino (2012/2013 – 1 Curso de Educação e Formação; 2013/2014 – 1 Curso de Educação e Formação; 2 Cursos Vocacionais; 2014/2015 – 2 turmas de Percursos Curriculares Alternativos). <sup>2</sup>Registo não sistemático.

A tabela 2 apresenta o registo de ocorrências disciplinares fora da sala de aula, ao longo de três anos letivos. Verifica-se uma redução do número de ocorrências disciplinares fora da sala de aula ao longo dos três anos letivos. O ano letivo com maior número de ocorrências disciplinares registadas é o de 2012/2013. Em todos os anos letivos ocorre uma diminuição significativa do número de ocorrências disciplinares registadas ao longo do ano letivo. Verifica-se ainda a distribuição do número de ocorrências disciplinares registadas pelos diferentes anos de escolaridade. Em 2013/2014 destaca-se o número de ocorrências disciplinares registadas nas turmas relativas a Outras Modalidades de Ensino.

**Tabela 2.** Registo de ocorrências disciplinares fora da sala de aula

<b>Ano letivo</b>	<b>2012/2013<sup>2</sup></b>			<b>2013/2014</b>			<b>2014/2015</b>		
<b>Período letivo</b>	<b>1.º</b>	<b>2.º</b>	<b>3.º</b>	<b>1.º</b>	<b>2.º</b>	<b>3.º</b>	<b>1.º</b>	<b>2.º</b>	<b>3.º</b>
<b>5.º ano</b>	23	24	8	8	14	4	13	4	0
<b>6.º ano</b>	42	26	15	5	15	4	6	2	0
<b>7.º ano</b>	17	17	8	7	12	12	5	10	6
<b>8.º ano</b>	10	6	9	7	10	1	10	5	3
<b>9.º ano</b>	18	4	3	17	4	0	2	1	0
<b>OME<sup>1</sup></b>	11	17	3	49	56	16	19	2	2
<b>Total</b>	117	94	46	93	111	21	55	24	11

<sup>1</sup>OME – Outras modalidades de ensino (2012/2013 – 1 Curso de Educação e Formação; 2013/2014 – 1 Curso de Educação e Formação; 2 Cursos Vocacionais; 2014/2015 – 2 turmas de Percursos Curriculares Alternativos). <sup>2</sup>Registo não sistemático.

## Conclusão

A análise e discussão deste projeto põe em evidência a necessidade da escola reconhecer o seu papel no levantamento e resolução de problemas do quotidiano, especificamente problemas de indisciplina e violência. De facto, é insuficiente diagnosticar e compreender o problema. É fundamental que cada escola encontre soluções capazes de otimizar o clima psicossocial e minimizar situações de indisciplina e violência. Trata-se, pois, de identificar o problema, apontar soluções de acordo com o estado atual da ciência e garantir o envolvimento de todos na implementação das soluções (Pereira, 2009). O projeto apresentado pretendeu constituir-se como uma resposta integrada e sustentada de promoção de comportamentos positivos na escola, inspirando-se na investigação e literatura científica atual, nacional e internacional, acerca da intervenção na indisciplina (e.g., Amado & Freire, 2009, 2013; Bean & Lillenstein, 2012; Espelage & Lopes, 2013;

Hughes & Dexter, 2011; Lopes, 2009; Sugai, 2014). Além disso, procurou responder às necessidades efetivas do agrupamento, surgindo como uma proposta construída na escola e com a escola.

Os resultados alcançados confirmam a necessidade de respostas diversificadas, definidas em função dos problemas disciplinares diagnosticados, e reforçam a importância de estratégias preventivas, dentro e fora da sala de aula. A investigação recente tem demonstrado que as intervenções de carácter preventivo e alargadas ao contexto escolar e comunitário são as mais eficazes. O agrupamento em questão tem procurado atuar a este nível, criando oportunidades para a promoção do sucesso académico, de competências sociais e de cidadania dos alunos e envolvendo todos os intervenientes educativos. Com efeito, trata-se de uma atuação concertada, onde todos os intervenientes têm um papel ativo. É neste âmbito que se enquadra a ação do psicólogo escolar, contribuindo com uma leitura diferenciada e compreensiva do fenómeno e estimulando formas de intervenção sensíveis, relevantes e eficazes. Cabe ao psicólogo escolar uma atitude, essencialmente proativa, criativa, socialmente comprometida e potencialmente transformadora dos contextos, reconhecendo as necessidades ao nível do sistema escolar e da comunidade e contribuindo para a capacitação de outros intervenientes educativos.

### Referências bibliográficas

Algozzine, B., Wang, C. & Violette, A. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 3-16.

Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: CRIAP/ASA.

Amado, J. & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: FEP/UCP.

Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

Atkins, M., Hoagwood, K., Kutash, K. & Seidman, E. (2010). Toward the integration of education and mental health in schools. *Adm. Policy Ment. Health*, 37(1-2), 40-47

Bean, R. & Lillenstein, J. (2012). Response to intervention and the changing roles of schoolwide personnel. *The Reading Teacher*, 65(7), 491-501.

Carvalho, M. (2014). Milagreiro ou Psicólogo Escolar? Reflexões em torno da ação do psicólogo em contexto educativo. *Revista Desafios*, 6, 63-67.  
[http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/\\_Cadernos\\_Desafios\\_6\\_Maio2014\\_.pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/_Cadernos_Desafios_6_Maio2014_.pdf)

Elliott, D, Hamburg, B., & Williams, K.R. (1998). *Violence in American schools*. New York, NY: Cambridge University Press.

Espelage, D. & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Hughes, C. & Dexter, D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory into Practice*, 50(1), 4-11.

Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Alghorani, M. A., Kanjaradze, A., Forster, J., & The ISPA research committee. (2008). The international school psychology survey: Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology International*, 29(1), 5-28.

Kutash, K. (2007). *Understanding school-based mental health services for students who are disruptive and aggressive: What works for whom?* Proceedings of Persistently Safe Schools: The 2007 National Conference on Safe Schools and Communities.

Lopes, J. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem". Na ordem e desordem na sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Lopes, J. & Almeida, L. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em psicologia escolar: O caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 78-85.

Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, S. L. & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: Practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2, 115-125.

Menezes, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In M. E. Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária. Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.

Pereira, B. (2009). Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades. Covilhã, 1.<sup>a</sup> Conferência Internacional de Psicologia e Educação.

Reschly, D. J. (2003). School Psychology. In W. M. Reynolds & E. M. Gloria (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp.431-453). New York: Wiley.

Silva, A. & Marujo, H. (2005). Consulta psicológica em contexto escolar: competências, possibilidades, recursos e outros tesouros. In M. C. Taveira (Coord.), *Psicologia escolar. Uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto.

Skiba, R. & Peterson, R. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 32, 200-216.

Sprague, J. & Horner, R. (2006). School wide positive behavioral supports. In S. R. Jimerson and M. J. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety: From research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sprick, R. S., Borgmeier, C., & Nolet, V. (2002). Prevention and management of behavior problems in secondary schools. In M. A. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp.373-401). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Sugai, G. (2014). *MTSS: Connecting school climate, behavior support & academic success*. DMSelpa, Victorville.

Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24(1/2), 23-50.

Sugai, G. & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.

Tolan, P. & Guerra, N. (1994). *What works in reducing adolescent violence: An empirical review of the field*. Colorado: Institute of Behavioral Science.

## GAIA - Gabinete de Apoio e Intervenção ao Aluno<sup>4</sup>

**Cláudia Monterroso<sup>5</sup>**

**Cristina Maia<sup>6</sup>**

**José Ricardo Antunes<sup>7</sup>**

**Lucinda Alves<sup>8</sup>**

**Manuel Saleiro<sup>9</sup>**

### Resumo

O desenvolvimento deste projeto inscreve-se no domínio dos Resultados Sociais – cumprimento de regras e disciplina. Almejar a implementação e o desenvolvimento de um conjunto de medidas que visam melhorar a atitude cívica e os comportamentos de indisciplina dentro e fora da sala de aula, assumem-se como as premissas fundamentais.

O GAIA sobrevém da necessidade de dar resposta a um conjunto de situações-problema diagnosticadas no Externato de Vila Meã, nomeadamente no campo da indisciplina, absentismo e aproveitamento, no âmbito da oficina de formação “Desenvolvimento Profissional e Organizacional – dinâmicas de implicação, conhecimento e melhoria”<sup>10</sup>

A gestão de conflitos e o acompanhamento dos alunos, mediante sinalização, é extensível a todos os níveis de escolaridade de qualquer ciclo de ensino.

O projeto visa (i) identificar as principais causas de indisciplina dentro e fora da sala de aula; (ii) melhorar a atitude cívica no interior e nos espaços exteriores da escola e (iii) aumentar a participação da comunidade educativa e, cumulativamente, promover a

---

4 Estudo realizado no âmbito do trabalho desenvolvido pela Consultoria UCP-FEP-SAME e pelo NIP – Núcleo de Inovação Pedagógica – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família.

5 Cláudia Sofia Pereira Monterroso | Externato de Vila Meã - Departamento de Línguas

6 Cristina Maria Rebelo Maia | Externato de Vila Meã - Departamento de Matemática e Ciências Experimentais

7 José Ricardo Leite Antunes | Externato de Vila Meã - Departamento de Ciências Sociais e Humanas

8 Lucinda Manuela Machado Alves | Externato de Vila Meã - Departamento de Matemática e Ciências Experimentais

9 Manuel Augusto Saleiro Barros | Externato de Vila Meã - Departamento de Ciências Sociais e Humanas;

10 Desenvolvimento profissional e organizacional: dinâmicas de implicação, conhecimento e melhoria | CCPFC/ACC-70781/12. Uma oficina gerada e assumida pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, através do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) - <http://fep.porto.ucp.pt/same/>.

corresponsabilização dos pais/encarregados de educação no cumprimento das regras conducentes ao sucesso educativo.

*The development of this project comes within the field of Social Results – enforcement of rules and discipline. Aim the implementation and the development of a set of measures to improve the civic attitude and behaviors of indiscipline inside and outside the classroom, are assumed to be fundamental premises.*

*GAIA befalls the need to respond to a set of problem situations diagnosed in Externato de Vila Meã, particularly in the field of indiscipline, absenteeism and performance, in the scope of the training workshop "Professional and Organizational Development - implication of dynamic, knowledge and improvement".*

*The conflict management and the monitoring of students, by signaling, is extensible to all levels of education in any school level.*

*The project aims to identify the main causes of indiscipline inside and outside the classroom; improve civic attitude inside and outside school spaces and increase the participation of the educational community and also promote co-responsibility of parents / guardians in complying rules leading to educational success.*

**Palavras-chave:** Disciplina / Discipline; Sucesso educativo / Educational Success; Mediação de conflitos / Conflict mediation

## **Introdução**

O sucesso educativo será porventura hoje a questão central do debate na educação, não podendo dele ser dissociada a temática da indisciplina, do reconhecimento da autoridade do professor e das relações de poder entre os diferentes atores numa comunidade educativa. “Indisciplina define-se pelo comportamento indisciplinado como qualquer ato ou omissão que contrarie alguns princípios de uma norma, regulamento ou regras básicas estabelecidas por uma escola, pelo professor ou por uma comunidade” (Estrela, 1992). Qualquer que seja a definição que se analise, independentemente do autor, todas elas têm um denominador comum: o não cumprimento de normas, regras ou padrões.

O **GAIA** é um projeto de intervenção pedagógica (PIP) que visa desenvolver um plano de ação tutorial, a operacionalizar por via do Gabinete de Apoio e Intervenção ao Aluno,



conta com a participação de cinco professores tutores, que implementam e dinamizam o projeto. A ideia concretiza-se com a criação e divulgação do grupo de trabalho, no início de cada ano letivo. Deve em cada circunstância, o agente educativo procurar agilizar a sua capacidade de diagnóstico, de bom senso, no sentido de descobrir a solução mais pertinente e adequada para os problemas com que se depara (Amado & Freire, 2009).

Numa lógica sistémica de escola, a articulação do GAIA com as diferentes estruturas pedagógicas do externato constituiu-se como a base metodológica para o desenvolvimento do projeto, sem pretender esvaziar ou reclamar qualquer competência que possa estar inserida noutras medidas de promoção do sucesso educativo. A “(...) criação de um clima de trabalho, simultaneamente tranquilo, seguro, estimulante e envolvente dos alunos em trabalho produtivo significativo – significativo em função do nível de desenvolvimento dos alunos, dos seus interesses, aptidões e cultura(...)” (Carita & Fernandes, 1999), é indispensável para a conquista deste mesmo sucesso. Assume-se por inteiro como um gabinete colaborativo entre alunos, docentes, não docentes, pais e encarregados de educação com base num plano de trabalho estruturado em três fases: i) identificar as principais causas de indisciplina dentro e fora da sala de aula; ii) melhorar a atitude cívica no interior e nos espaços exteriores da escola; iii) aumentar a participação da comunidade educativa e, cumulativamente, promover a corresponsabilização dos pais/encarregados de educação no cumprimento das regras conducentes ao sucesso educativo. A primeira fase inicia-se logo que seja identificado algum caso problemático, o qual depois de analisado em grupo será encaminhado para tutoria de um dos elementos do GAIA. A segunda, dá lugar à operacionalização e ao envolvimento de outros elementos se necessário (Encarregado de Educação, Psicóloga, Assistente Social).

A última fase é o contínuo seguimento do caso, reajustamento de medidas se necessário e avaliação do processo.

### **Concretizando ...**

Sem escamotear, a escola no seu sentido mais lato, tem vindo a reproduzir relações de poder estruturantes das sociedades atuais. Estas relações ocorrem no sentido horizontal, entre pares, e vertical entre os diferentes intervenientes de uma comunidade educativa. A rispidez, o autoritarismo e a repreensão física do passado, entendidas como



instrumentos fundamentais no exercício das regras de conduta, foram sendo substituídas nas práticas pedagógicas por exercícios de vigilância (testes, grelhas de observação, sinalização para acompanhamento). Contudo, aplaudindo sem qualquer reserva esta evolução, o risco de estigmatização ainda está bastante presente, perceptível pelo que ainda hoje se entende como o «mau aluno», intrínseco à hierarquização por níveis de concretização e pela parametrização do sucesso educativo, ou metas de concretização. Assistimos porventura a momentos de claro antagonismo, ora por força de orientações políticas ou ideológicas, entre uma visão mais clínica no identificar e concretizar do sucesso educativo, e de uma outra visão claramente mais romântica. No projeto GAIA, foi tentado de forma mais subtil mitigar o estigma do «mau aluno», vincando contudo, que a vigilância é condição fundamental para o exercício de uma vivência saudável de escola. A medição, promovida muitas vezes em espaços mais informais, e sem rigidez de horários, terá sido uma mais-valia.

Este projeto despiu-se de qualquer forma de determinismo na identificação de causas de indisciplina ou de normas mais desajustadas de conduta. Não obstante, aparenta haver alguma causalidade entre uma menor supervisão parental e os casos mais evidentes de desrespeito pelas regras de conduta, entretanto sinalizados e encaminhados para o GAIA. Outras causas podem estar subjacentes, ainda que a amostra dos alunos acompanhados seja demasiado curta para ser ilustrativa. Porém, défices afetivos, baixa autoestima e dificuldades na concretização das propostas educativas, surgem a encabeçar os motivos mais frequentes. Será demasiado forçado estabelecer qualquer paralelismo entre o insucesso educativo e um contexto social específico, ainda que se afigure claro que determinada situação económica mais desfavorável poderá ter algumas implicações.

Neste projeto a ideia base de uma escola inclusiva, democrática, onde o sucesso educativo é entendido como um direito de todos os alunos, é condição fundamental no diálogo com as diferentes estruturas pedagógicas do externato. Assim, a exclusão por via da retenção, ou da sanção disciplinar, são propostas como medida in extremis. Compreendem todos os integrantes deste grupo de trabalho que vivemos numa escola que espelha um mosaico de relações cada vez mais complexas, fruto de uma multiplicidade de espaços de vivência, consequência direta de uma sociedade de informação, numa era digital onde tudo se pretende resolvido à velocidade de um «clique». Afigura-se claro que

as culpas do insucesso educativo são «culpas partilhadas», e deste modo, a leitura que aqui se faz reveste-se mais de um carácter qualitativo.



Cartaz do projeto GAIA

### **Adversidades...**

O encaminhamento para o GAIA, implica sempre alguma relutância, por parte do discente e/ou encarregado de educação, pois o receio da catalogação, está inerente a estes alunos.

Para obstar, o gabinete prima por não estar identificado fisicamente, tentando evitar a exposição pública do aluno ou da ocorrência.

### **Epílogo...**

A extenuação do final do ano letivo é um tempo muito laborioso... os alunos têm que apresentar resultados para progredirem, o cansaço é propício à dispersão e alheamento das atividades escolares o que requer um apoio mais persistente por parte do GAIA.

No desenlace do ano letivo fica a perceção que os alunos intervencionados estimaram o acompanhamento do seu professor tutor, solicitando autonomamente a nossa presença para aconselhamento e orientação tanto na vivência escolar, bem como nos seus problemas pessoais.

### **Resultados**

A avaliação do **GAIA** é ainda precoce, pois é um projeto que implica uma monitorização mais abrangente no tempo que terá, forçosamente, continuidade. Alunos já intervencionados deverão permanecer supervisionados. No entanto, é perceptível o impacto positivo (Quadro 1) e da continuidade de um Gabinete de Apoio e Intervenção ao Aluno na Escola.

<b>Alunos /Turma</b>	<b>Professor mediador</b>	<b>Transitou</b>
3 <u>alunos/7º1</u>	Cláudia Monterroso	✓
2 <u>alunos/7º1</u>	Lucinda Alves	✓
1 <u>aluno/6º9</u> (Abrangido pelo Decreto-Lei nº3/2008.)	Cristina Maia	X
1 <u>aluno/6º9</u>	Cristina Maia	✓
1 <u>aluna /8º9</u>	Cristina Maia	✓
1 <u>aluna/7º5</u> 1 <u>aluno/7º8</u>	José Ricardo	✓

**Quadro 1:** Alunos intervencionados pelo GAIA 2014/2015 – monitorização final

### Nota final

Tal como os impactos também as conclusões são ainda precoces. Acreditamos, contudo que existe espaço, desde que continuado, para fazer nascer uma cultura de mais responsabilidade e compromisso em prol da disciplina e da qualidade da educação que caracteriza a nossa ação e a nossa escola. Obviamente, são necessários melhoramentos e reajustamentos como é inerente a qualquer projeto ainda em fase embrião.

Os nossos agradecimentos vão para a Universidade Católica e, em especial, para o Externato de Vila Meã por nos terem possibilitado a implementação e desenvolvimento deste projeto que acabou por se revelar uma mais valia para todos.

### Referências bibliográficas

Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir*. Porto: ASA.

Carita, A. & Fernandes, G. (1999/2012). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, M. (1992). *Relações pedagógicas, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora

## Disciplina: questões e conceitos para aprender juntos



**Graça Maria Pires<sup>11</sup>**

### Resumo

A finalidade deste artigo é divulgar um projeto inserido no âmbito do Programa de Formação “Líderes Inovadores”, destinado a diretores escolares, que resultou da parceria desenvolvida entre o Ministério da Educação e a *Microsoft* no âmbito do protocolo *Partners in Learning*, e que foi implementado num agrupamento de escolas. O agrupamento em questão situa-se no norte do país e possuía em 2011, cerca de setecentos alunos distribuídos entre a educação pré-escolar e o 9º ano do Ensino Básico, Cursos de Educação Formação e Educação e Formação de Adultos B3 e Ensino Secundário.

Estando ainda no terreno, após algumas alterações resultantes da sistemática monitorização e avaliação, apresentam-se neste artigo os resultados obtidos no ano letivo da sua implementação: 2011-2012. Estes apontam para um impacto bastante positivo ao nível da melhoria das aprendizagens, prevenção de comportamentos e atitudes inadequadas no contexto escolar e uma evidente melhoria ao nível do desenvolvimento de competências sociais e relacionais, aumento da autoestima e melhoria do clima da escola tornando-o mais favorável às aprendizagens.

**PALAVRAS-CHAVE** – clima de escola, indisciplina, melhoria das aprendizagens, competências sociais e relacionais

### Introdução

O conceito de indisciplina é complexo e ambíguo. Podemos associar a indisciplina a uma atuação inadequada resultante do desconhecimento de um conjunto de normas, que é suposto serem cumpridas num determinado contexto, ou também a uma não-aceitação deliberada do cumprimento dessas normas por parte do sujeito. Em contexto escolar, e

---

<sup>11</sup> Docente e Doutoranda de Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar

partindo do pressuposto que a indisciplina pode afetar a qualidade da educação e os modos de comportamento e atitudes que permitam um convívio e entendimento pacíficos entre os diferentes pares, é salutar que ela seja colmatada quer no interior da sala de aula, quer no espaço escolar.

É, porém, também assumido que aquilo que é comumente classificado como indisciplina no contexto escolar, se insere, frequentemente, no âmbito da irreverência própria da faixa etária da formação da personalidade, das variáveis psicológicas que emergem de um contexto social que as propicia ou mesmo do alheamento face às tarefas escolares cuja causa seria objeto de outro estudo.

É num contexto de melhoria de comportamentos, atitudes, valores e, consequentemente, de melhoria das aprendizagens que se insere este projeto que teve, desde o seu início, um carácter inovador, uma vez que, na sequência da formação teórica, implicou uma imediata aplicação no terreno através da elaboração de um plano de melhoria que incluiu um plano de ação no contexto da escola. Este foi o desafio que levei para o meu contexto de trabalho. Definir a área de intervenção prioritária implicou um processo de reflexão sobre o nosso contexto, as nossas práticas, o nosso quotidiano e os nossos resultados de forma a encontrar uma área que desse resposta a algo que pretendêssemos alterar e/ou melhorar. O primeiro passo constou em envolver um pequeno grupo de docentes de diferentes departamentos que me auxiliassem na seleção da área a intervir e se sentissem parte do projeto e corresponsáveis pela sua implementação. Procedemos à análise e reflexão cuidada dos resultados académicos da avaliação final, provas aferidas e exames nacionais, aferimos as taxas de transição por ano de escolaridade, e concluímos que, pese embora a necessidade do desenvolvimento de um trabalho que privilegie a qualidade do sucesso e a melhoria contínua das aprendizagens e dos resultados, essa não seria uma área de intervenção prioritária direta. Perspetivando uma entrada dos nossos alunos no mundo do trabalho, cada vez mais exigente e competitivo, e sustentados na visão do nosso agrupamento que salienta: “a formação de cidadãos mais exigentes, participativos e competitivos capazes de agarrar as oportunidades, encarámos a hipótese de trabalhar a área do desenvolvimento de competências sociais, relacionais e emocionais no Plano de Melhoria a implementar.

## Área de Intervenção

A delimitação da área de intervenção fundamentou-se, pois, na missão e visão do agrupamento perspetivada a médio e longo prazo. Mantendo cada escola a sua identidade própria, estamos conscientes que uma evolução e melhoria contínuas não se alcançam pelo cumprimento de normativos, mas através da capacidade de uma organização aprender com o seu próprio percurso e encontrar o equilíbrio entre o consolidado e a necessidade de inovação e adaptação. Objetivos e metas devem ser claros e alicerçados em linhas orientadoras de ação para a sua concretização. A opção pela construção de um plano de melhoria na área de intervenção pedagógica sustenta-se na necessidade de definir opções estratégicas que promovam uma escola eficaz e de elevado sucesso bem como o alargamento das expectativas escolares, a capacidade de inovação e o empreendedorismo. Deverá ainda fundamentar-se em evidências e num conjunto de princípios orientadores e estruturantes que a torne distinta pela sua eficácia e eficiência. Esta opção surge ainda pelo sentir partilhado que a escola, prioritariamente inclusiva, não pode continuar a contentar-se com o mediano numa era em que a constante evolução tecnológica e a agressividade dos mercados exigem o domínio também de técnicas interventivas de concorrência e competição. A melhoria das aprendizagens precisa situar-se a um nível mais elevado, as competências a adquirir precisam situar-se num nível mais desenvolvido e o processo de ensino aprendizagem precisa ser mais flexível, motivador, inovador, mas também rigoroso. Inúmeros fatores se conjugam para promover a eficácia e a eficiência da escola e foi neles que se baseou o plano de melhoria que implementamos.

A opção por uma área de intervenção que promova o desenvolvimento de competências sociais, relacionais e emocionais e práticas de competição saudável, neste plano de ação, sustenta-se em quatro eixos:

- ☐ Os resultados académicos são, só por si, insuficientes, para garantir a formação integral dos jovens;
- ☐ O reconhecimento do mérito dos alunos noutras áreas do conhecimento melhora a sua autoestima, promove a autoconfiança e a vontade de fazer mais e melhor.
- ☐ O desenvolvimento do gosto pela participação nas atividades extra curriculares dinamizadas na escola torna os alunos mais capazes de agarrar as oportunidades e aceitar desafios.

☐ A melhoria do clima da escola, torna os alunos mais responsáveis pelas suas atitudes e favorece a aprendizagem.

## O Plano de Ação

Passamos então à operacionalização que, numa primeira fase, era ainda passível de alterações. Pretendíamos, desde o início, que o plano de melhoria envolvesse toda a comunidade educativa para que o seu impacto fosse visível e projetasse a escola para o exterior e que o seu sucesso fosse marcante no sentido de lhe dar continuidade em anos letivos posteriores. Antes do processo de implementação e, na qualidade de diretora e mentora do plano, calendarizei as seguintes reuniões com todos os membros da comunidade para apresentar o programa de formação “Líderes Inovadores” e a proposta do Plano de Melhoria a implementar:

<u>junho</u>	Reuniões com todos os departamentos, separadamente
<u>14 de setembro</u>	Reunião com o Pessoal Não Docente
	Reuniões com Pais e Encarregados de Educação
<u>21 de setembro</u>	<u>5º e 6º anos</u>
<u>22 de setembro</u>	<u>7º ano</u>
<u>26 de setembro</u>	<u>8º ano e 9º ano e CEF - separadamente</u>
<u>22 a 30 de setembro</u>	Reuniões com cada uma das turmas do 2º e <u>3º ciclos</u>
<u>3 de outubro</u>	Início <u>do projeto</u>

Quadro 1

Envolver os docentes no projeto implicava fazê-los acreditar nele provocar o entusiasmo, motivação e as sinergias que permitissem avançar. A opção por reuniões por departamento, onde se incluía um dos docentes envolvidos na tarefa de elaborar o trabalho preparatório de reflexão, foi uma estratégia conseguida. Ressalvo o papel fundamental que assumiria também o pessoal não docente na concretização do plano de ação, pelo que a sua motivação era também imprescindível. As reuniões com os pais e encarregados de educação, por ano de escolaridade, foram, igualmente, de extrema importância para os envolver e desenvolver a relação escola-família num projeto com objetivos partilhados de melhoria. O seu interesse foi expressivo no que respeitou à área do desenvolvimento de competências relacionadas com o mercado de trabalho, melhoria de comportamentos e atitudes e valorização do mérito dos seus educandos.

Finalmente, faltava o desafio e a motivação dos alunos. A estratégia seguida pretendeu criar curiosidade sobre algo que estaria para chegar. Assim, logo no início das





movimentações que levaram à implementação do projeto, foram colocados comunicados, em diversos locais da escola, com o objetivo de captar a atenção dos alunos para algo que iria acontecer, o que fez emergir uma enorme curiosidade entre eles. As reuniões com cada turma para apresentação do projeto pretenderam ser motivadoras, envolventes e desafiantes. De salientar a atitude positiva em várias turmas, colocando diversas questões gerais e especificamente sobre a forma de participação da turma em concursos e sobre concurso mais estimulante à data e que pretendia eleger a “Melhor Turma”. À medida que o projeto ganhava expressão emergiam as questões logísticas inerentes à sua dimensão e complexidade. Essa logística de apoio, sustentou-se na criação de equipas que asseguraram os mecanismos de acompanhamento, controlo e verificação: equipa coordenadora: constituída pela diretora e dois docentes que reuniam semanalmente, e de cujas funções constavam: a elaboração de todos os instrumentos de registo e de análise de resultados; a aferição dos registos entregues e a divulgação de resultados mensais; registos de cada concurso / actividade a nível da respetiva planificação, execução, avaliação e resultados; elaboração de um Regulamento para o concurso melhor turma; monitorização intermédia do projecto; elaboração do relatório final e apresentação de resultados; uma equipa intermédia constituída pelos coordenadores de ciclo, diretores de turma e chefe dos assistentes operacionais que procediam à recolha de dados quer dos restantes docentes, quer do pessoal não docente a fornecer à equipa coordenadora e um grupo de outros colaboradores que incluía docentes, assistentes operacionais, e associação de pais e encarregados de educação.

## Objetivos

Procedemos à identificação do objetivo estratégico e dos objetivos operacionais:

OBJECTIVO ESTRATÉGICO
Aumentar a participação dos alunos, individualmente e em grupo, nas atividades curriculares e de complemento curricular, perspectivando a sua formação integral, a melhoria de resultados, o comportamento, a participação e a capacidade de competir e agarrar os desafios / oportunidades.
OBJECTIVOS OPERACIONAIS
1. Participar em concursos e atividades que estimulem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais e práticas de competição saudável de índole académica, artística e desportiva.
2. Reconhecer e premiar a “Melhor Turma” do ano a nível de comportamento, atitudes e responsabilidade.
3. Destacar os jovens de sucesso através da criação de um quadro de mérito em diversas áreas.

Quadro 2

De seguida, definimos os indicadores, as metas e as ações a implementar no âmbito de cada um:

<b>1. Participar em concursos e atividades que estimulem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais e práticas de competição saudável de índole académica, artística e desportiva.</b>		
Indicadores	Metas	Ações
<ul style="list-style-type: none"> <li>N.º de concursos / atividades a realizar em cada período</li> <li>N.º de alunos participantes nas atividades/concursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação individual de 50% dos alunos do 2º e 3º ciclo nas atividades concretizadas.</li> <li>Participação de 100% das turmas do 2º e 3º ciclo em atividades coletivas.</li> </ul>	Implementar um número de atividades e concursos ao longo do ano que vão de encontro aos interesses e gostos dos alunos estimulando a participação e a prática de competir, individual e coletivamente.
<b>2. Reconhecer e premiar a melhor turma do ano a nível de comportamento, atitudes e responsabilidade</b>		
Indicadores	Metas	Ações
<ul style="list-style-type: none"> <li>N.º de faltas de TPC;</li> <li>N.º de faltas injustificadas;</li> <li>N.º de faltas / participações disciplinares;</li> <li>N.º de aplicações de medida disciplinar;</li> <li>N.º de níveis inferiores a 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Turma com maior n.º de pontos somados ou diminuídos de acordo com a tabela</li> <li>Turma com maior recuperação de pontos a partir do segundo período</li> </ul>	<p>Sensibilizar os alunos para a importância de um comportamento e atitudes adequados, para a responsabilidade e para a manutenção de um clima favorável às aprendizagens com vista ao sucesso educativo;</p> <p>Divulgação do plano junto de todos os alunos do 2º e 3º ciclos e encarregados de educação;</p> <p>Registo mensal dos indicadores estabelecidos por turma, em sala de aula e no espaço escola;</p> <p>Acompanhamento e Monitorização, por parte da equipa responsável, dos resultados do projeto por turma.</p>
<b>3. Destacar os jovens de sucesso através da criação de um quadro de mérito em diversas áreas</b>		
Indicadores	Metas	Ações
<ul style="list-style-type: none"> <li>N.º de áreas a reconhecer</li> <li>% de alunos que integrarão o quadro "Jovens de Sucesso"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abranger 12% dos alunos do 2º e 3º ciclo para além dos que já integram o Quadro de Excelência.</li> </ul>	<p>Recolher e divulgar no jornal local (<u>parceria</u> com a escola) e página do Agrupamento os alunos que sejam premiados em concursos internos, locais, regionais e nacionais;</p> <p>Reconhecer o mérito, em atividade aberta à comunidade, através da atribuição de diplomas e/ou prémios nos diversos concursos ao longo do ano.</p>

Quadro 3

## Regulamento das Atividades

O regulamento foi considerado um documento de relevante importância. Nele se explicitou todo o processo, regulamentaram-se todas as atividades e estabeleceram-se balizas de ação. No que respeita às ações a desenvolver, estas foram descritas prevendo-se a atuação em cada domínio abrangido pelos objetivos operacionais, bem como as fórmulas de obtenção de resultados intermédios e finais. No final de cada mês, de cada período e ano letivo, foram apurados os resultados de cada atividade / concurso realizados, cabendo à equipa coordenadora a monitorização e divulgação dos resultados. No que respeita ao objetivo do concurso a **“Melhor Turma”**, os resultados foram também divulgados no final de cada mês, período e no final do ano letivo tendo por base os indicadores supracitados. O “Quadro Jovens de Sucesso” foi também apurado no final do ano letivo. A codificação relativa ao comportamento, atitudes e resultados académicos era a seguinte:

1 Ponto	Falta Injustificada	FI
2 Pontos	Falta / Participação disciplinar	FPI
2 Pontos	Falta de Trabalho de Casa / por disciplina	FTC
2 Pontos	Falta de Material	FM
2 Pontos	Participação por Comportamento Inadequado fora da aula	PCI
2 Pontos	Aplicação de Medida Educativa Disciplinar Pedagógica / dia	MDP
5 Pontos	Aplicação de Medida Disciplinar de Suspensão / dia	MDS
0,5 Ponto	Nível inferior a 3 em cada disciplina / Nível Negativo	NN
0,5 Ponto	Nível 4 ( <u>bonificação</u> )	NP1
1 Ponto	Nível 5 ( <u>bonificação</u> )	NP2

Quadro 4

## Apreciação intermédia

O primeiro momento de avaliação ocorreu no final do primeiro período de 2011. A implementação do projecto foi avaliada pelos dinamizadores do Programa de Formação “Líderes Inovadores”. Na sua visita à escola pretendemos evidenciar a implementação do plano de melhoria em todas as suas vertentes, apresentar alguns resultados mensais e toda a logística inerente ao seu registo análise e divulgação. Dada a envolvimento da comunidade escolar, estiveram presentes, nessa reunião, dezassete pessoas, distribuídas do seguinte modo: duas diretoras de turma - a coordenadora do departamento de Ciências Sociais e Humanas - os dois docentes da equipa coordenadora - uma docente responsável pela logística dos concursos/atividades - a professora bibliotecária – a chefe das assistentes operacionais e uma assistente operacional – o presidente e um outro membro da Associação de Pais e encarregados de educação - três alunos - membros da Direção:

diretora, subdiretor e adjunto. Nesta primeira fase, foi apresentada a logística do projeto, os primeiros resultados relativos a outubro e novembro e tecidas as seguintes considerações: o projeto abarcava três objetivos operacionais bastante amplos e envolvia toda a comunidade educativa, o que o tornava bastante complexo. Requeria um trabalho sistemático, regular e articulado entre docentes, diretores de turma, assistentes operacionais e equipa coordenadora. Salientou-se a convicção de que qualquer plano de melhoria, que implique mudanças, necessita de tempo para se poder avaliar o seu impacto e que só no final do ano letivo se poderia fazer uma avaliação mais concreta de todo o processo. Contudo, reforçou-se a nossa intenção de dar corpo a um projeto sustentado e sistemático que evidenciasse um impacto positivo nas suas vertentes de forma a evoluir nos anos seguintes. Mantivemos a nossa convicção de que o desenvolvimento de competências sociais, relacionais e emocionais, as práticas de participação e competição saudável teriam uma influência positiva na formação integral dos jovens, na melhoria do clima da escola e das aprendizagens. Esta primeira monitorização teve como consequência a aferição e o ajuste de alguns procedimentos a nível das grelhas de registo e da logística da atribuição de pontos às turmas. No gráfico abaixo é possível constatar, após análise de todos os dados referentes ao 1º período relativos ao concurso **“Melhor Turma”** uma evolução bastante positiva, no que respeita à redução de faltas de trabalho de casa e de material, comportamentos inadequados e resultados académicos.

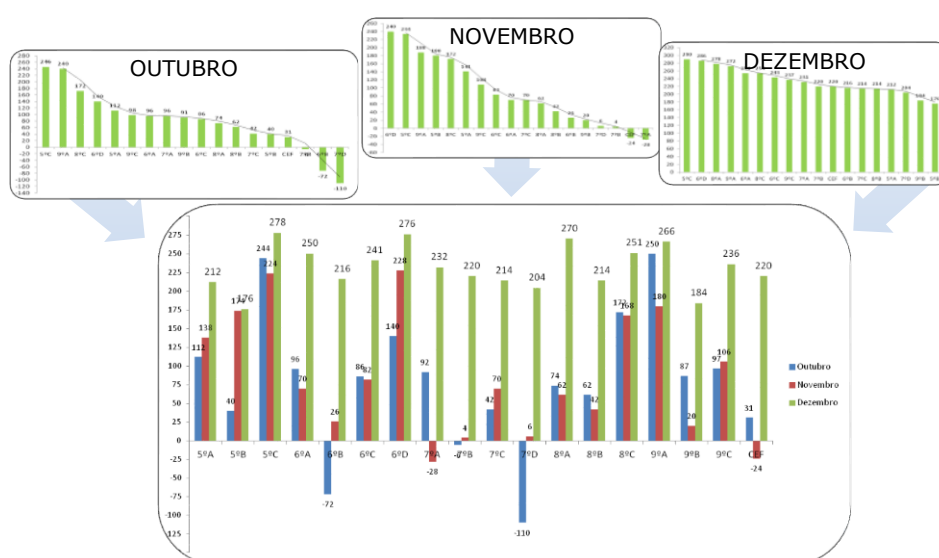


Gráfico 1

## Relatório final

O relatório final do ano letivo 2011-2012 começava por referir que o plano de ação proposto aos alunos fora, desde o primeiro momento, contagiante para a equipa de trabalho responsável por este projeto na sequência do entusiasmo que se foi verificando por parte dos alunos ao longo do ano. O desafio de fazer mais e melhor, participar nas atividades e melhorar o clima da escola era algo que começava a ser aceite e assimilado por eles.

A construção de um logotipo subordinado ao lema: *“Saber para Inovar; Conhecer para Superar; Aprender para Competir”* foi um primeiro desafio para todas as turmas que permitiu desenvolver a interdisciplinaridade, apelou à criatividade dos alunos e contribuiu para concretizar os objetivos, consolidar a nossa visão e promover os valores do projeto. Desenvolveu-se também toda a documentação em suporte digital para recolha de dados junto dos professores e assistentes operacionais. Estes foram sendo otimizados através de sugestões de melhoria acolhidas pela equipa coordenadora.

Da reflexão e análise dos resultados verificou-se que o projeto conduziu a uma maior abertura ao diálogo e a uma maior responsabilização. O aumento da participação dos alunos, individualmente e em grupo, nas atividades curriculares e extra curriculares, a perspetiva da sua formação integral, a melhoria das aprendizagens e a melhoria do comportamento foi uma aposta ganha ao longo do ano. Os alunos reconheceram o aumento da motivação para a participação em concursos e atividades dinamizados na escola ou fora dela, a motivação gerada através das práticas de competição de índole académica, artística e desportiva e a melhoria ao nível do comportamento, atitudes e responsabilidade tornou-se uma realidade. O sentido de pertença a uma turma, como unidade agregadora, foi também salientado pelos alunos como um ponto forte na medida em que permitiu que os problemas relacionais, muitas vezes emergentes, foram colmatados pelo delinear de objetivos comuns. A atitude vigilante e cooperante por parte dos pais e encarregados de educação foi também uma mais valia, uma vez que estes sentiram estar a partilhar o projeto com os seus educandos e ser parte interessada no mesmo em conjunto com a escola.

Concluiu-se que a sensibilização para a melhoria de comportamentos, de atitudes, de valores e de responsabilidade resultou numa efetiva melhoria do clima da escola.

## Resultados gerais no primeiro ano

Uma observação detalhada dos gráficos seguintes, permitirá concluir da pertinência deste projeto a nível da concretização dos seus objetivos. Apresentam-se dados focados essencialmente no objetivo operacional 2 por ser este o que se encontra diretamente relacionado com a melhoria de comportamentos, atitudes e clima escolar. De referir que o total obtido por cada turma resultava da subtração de pontos resultante de comportamentos ou atitudes inadequadas e resultados académicos gerais inferiores a três no final de cada período e da soma de pontos resultante da participação nas atividades e concursos quer internos, quer distritais ou nacionais em que cada turma / aluno participasse. O crédito inicial atribuído era de 300 pontos. Os gráficos seguintes espelham a evolução dos resultados por turma. Uma análise cuidada permite verificar a evolução positiva dos mesmos:

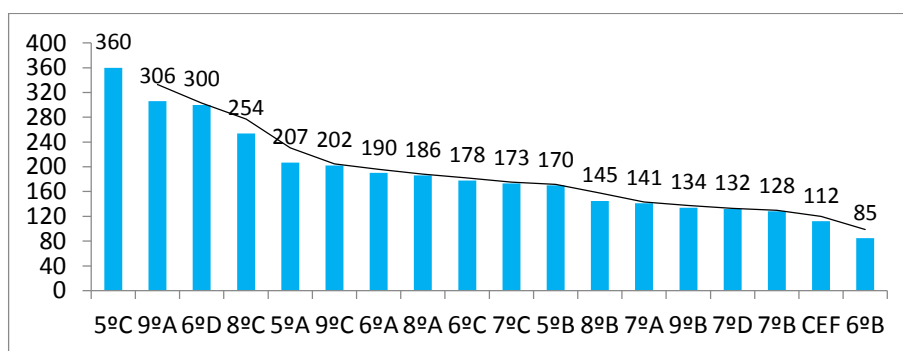


Gráfico 2: Pontos Final 1º Período 2011 - Média: 189,1

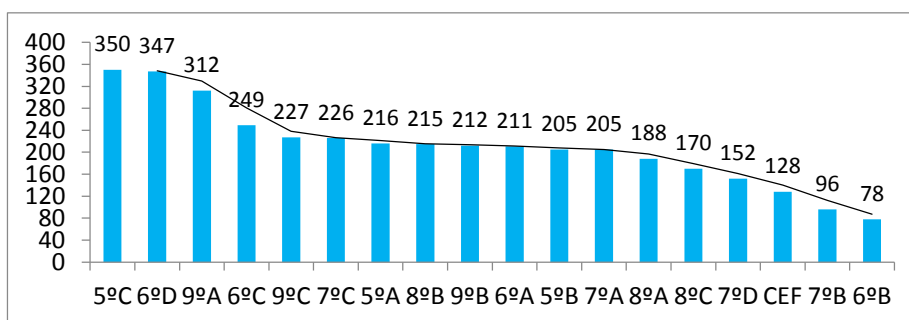


Gráfico 3: Pontos Final do 2º Período 2012 - Média: 210,4



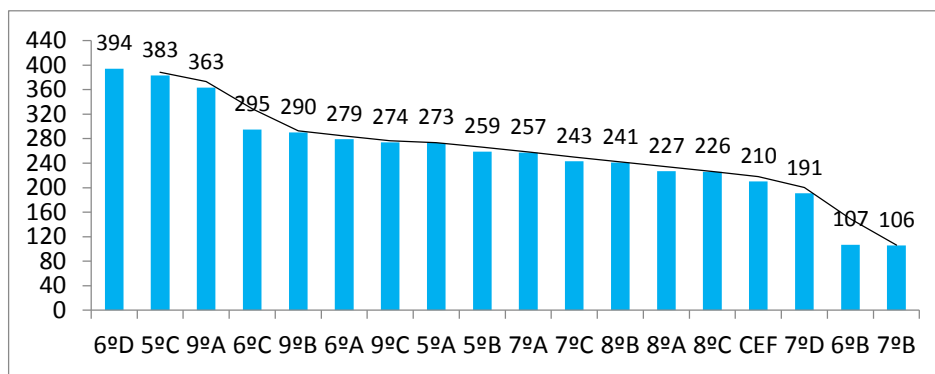


Gráfico 4: Pontos Final do 3º Período 2012 - Média: 256,6

Comparando os dois primeiros períodos ao nível dos pontos conseguidos verificou-se, uma melhoria em 14 das 18 turmas. As turmas que obtiveram uma maior diferença pela positiva foram: 9ºB (78 pontos), 6ºC (71 pontos) e 8ºB (70 pontos), por sua vez, as turmas com maior diferença pela negativa foram: 8ºC (-84 pontos), 7ºB (-32 pontos) e 5ºC (-10 pontos). Analisando comparativamente o 2º e o 3º período, salientam-se as turmas em que a diferença de pontos é mais positiva: 9ºB (78 pontos), 6ºA (68 pontos) e 5ºA (57 pontos). Por sua vez, as turmas com maior diferença negativa foram: 7ºB (10 pontos), 7ºC (17 pontos) e 8ºB (26 pontos). A média geral das turmas entre estes períodos letivos é de 44 pontos. Salienta-se que entre os dois últimos períodos não existiu nenhuma diferença negativa.

Se verificarmos as médias finais de cada período, a melhoria é evidente. Os pontos obtidos por cada turma foram crescendo ao longo do ano letivo: 1º período = 189,1 pontos; 2º período = 210,4 pontos; 3º período = 256,6 pontos). Média anual 219 pontos.

No gráfico seguinte avalia-se o nível de ocorrências mensais.

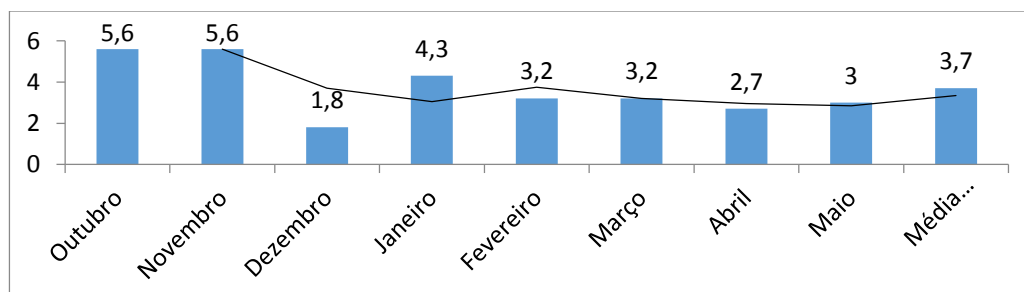


Gráfico 5

A média total turmas é de 3,7 ocorrências. Analisando a evolução do número de ocorrências mensais, por turma, verifica-se que treze turmas registam uma diminuição de

ocorrências. Sobre o número de ocorrências houve uma evolução muito positiva com uma descida de 1300 ocorrências durante o 1º período. Relembra-se que as ocorrências são as constantes do quadro 4. A melhoria mais significativa aconteceu no espaço exterior à sala de aula, ou seja junto dos assistentes operacionais o que produziu uma alteração benéfica a nível da tranquilidade e ordem nos espaços escolares. Durante o 2º período, houve uma diminuição de aproximadamente 420 ocorrências face ao 1º período. A melhoria mais significativa durante este período foi junto do professor, nomeadamente sobre o *item* Trabalho de Casa (janeiro 38,0; fevereiro 23,7 e março 18,3).

Uma cuidada análise do quadro seguinte permite-nos perceber a diminuição do total de ocorrências mensais por dimensão no final de 2012:

Ocorrência / Mês		Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Média
Professor	FM - Falta Material (2)	21,5	20,7	5,6	15,6	12,0	12,7	5,4	11,1	13,1
	FTPC - Falta TPC (2)	49,6	47,6	13,0	38,0	23,7	18,3	19,1	17,6	28,4
	CI - Comportamento inadequado (2)	28,5	26,6	8,5	19,8	13,1	15,3	16,1	15,9	18,0
	<b>Média Professor</b>	<b>33,2</b>	<b>31,6</b>	<b>9,0</b>	<b>24,5</b>	<b>16,3</b>	<b>15,4</b>	<b>13,5</b>	<b>14,9</b>	<b>19,8</b>
Assistente Operacional	DF - Danificação de Material (2)	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
	AG - Agressão Verbal/ Física (2)	2,2	0,9	1,3	1,6	0,3	0,8	0,9	2,8	1,3
	DE - Desarrumação Escolar (2)	3,0	0,2	0,2	0,7	0,0	0,0	1,0	0,2	0,7
	NO - Não Cumprimento de Ordens/Orientações/Tarefas Superiores (2)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	CIE - Comportamento inadequado no corredor (2)	7,6	5,5	2,4	6,1	8,1	9,9	7,1	6,5	6,6
	SD - Saída Escola s/ autorização (2)	1,0	0,0	1,0	3,0	2,0	5,0	0,0	3,0	1,9
	PA - Perturbação actividades lectivas (2)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	NC - Não cumprimento dos horários lectivos (2)	3,3	1,7	2,5	0,8	1,9	0,4	0,0	1,1	1,4
	GP - Gritar, Assobiar, Palavrões (2)	2,0	0,9	3,2	0,6	2,8	0,3	2,2	1,7	1,7
	<b>Média Assistente Operacional</b>	<b>2,2</b>	<b>1,0</b>	<b>1,2</b>	<b>1,4</b>	<b>1,6</b>	<b>1,8</b>	<b>1,2</b>	<b>1,7</b>	<b>1,5</b>
Diretor(a) turma	FI - Faltas Injustificadas (1)	4,8	0,3	2,5	1,0	4,0	7,3	5,0	1,0	3,2
	POD - Nº de Participações / Ocorrências Disciplinares (2)	2,1	1,3	0,5	1,1	0,6	0,4	0,3	0,6	0,9
	MEDP - Medida educativa Disciplinar Pedagógica (2)	20,0	1,4	2,0	25,0	1,0	25,0	2,0	0,0	9,6
	SDC - Suspensão Disciplinar (5)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	<b>Média Diretor Turma</b>	<b>6,7</b>	<b>0,8</b>	<b>1,3</b>	<b>6,8</b>	<b>1,4</b>	<b>8,2</b>	<b>1,8</b>	<b>0,4</b>	<b>3,4</b>
<b>Média Total</b>		<b>14,1</b>	<b>11,1</b>	<b>3,8</b>	<b>10,9</b>	<b>6,4</b>	<b>8,5</b>	<b>5,5</b>	<b>5,7</b>	<b>8,2</b>

Quadro 5



A turma que mais se destaca pela negativa foi a turma do Curso de Educação e Formação, nomeadamente na *Medida educativa Disciplinar Pedagógica* com um comportamento irregular como se pode ver no gráfico seguinte. Contudo, tratando-se de uma turma com características específicas, não podemos deixar de registar também uma ligeira evolução.

Atentando na vertente 1 do quadro 4: responsabilização, faltas presença, trabalho de casa, comportamento inadequado, pode constatar-se que, apesar da irregularidade de ocorrências ao longo dos meses, a maior incidência negativa, relativamente à média anual, decorreu nos primeiros dois meses do ano letivo e início do 2º período. Se verificarmos o tipo de ocorrência, nesta vertente, com maior percentagem, constata-se que a falta de trabalho de casa foi, durante todo o ano, predominante apesar da diminuição progressiva mensal ao longo do ano letivo.

Na vertente 2: participação dos alunos e das turmas nas atividades e concursos, individualmente e em grupo, salienta-se que apesar de uma acentuada melhoria ao nível da participação dos alunos, não foi possível atingir as metas estabelecidas inicialmente que apontavam para uma participação individual de 50% dos alunos do 2º e 3º ciclo nas atividades concretizadas e uma participação de 100% das turmas do 2º e 3º ciclo. Este valor ficou este ligeiramente aquém com 46,4% e 96,8% respetivamente.

Finalmente, na vertente 3: aproveitamento, podemos também verificar uma evolução positiva num número significativo de turmas conforme comprovam os quadros seguintes:



	5ª A	5ª B	5ª C	6ª A	6ª B	6ª C	6ª D	7ª A	7ª B	7ª C	7ª D	8ª A	8ª B	8ª C	9ª A	9ª B	9ª C	CEF
Final 1º Período Níveis inferiores a três (3)	-11	-13	-5	-12	-6	-10	-5	-22	-19	-24	-26	-26	-24	-26	-11	-28	-17	-18
Final 1º Período Níveis iguais a quatro (4)	28	20	43	29	24	17	33	39	41	32	45	30	32	36	31	39	31	22
Final 1º Período Níveis iguais a cinco (5)	9	7	34	15	1	2	24	18	14	26	42	8	21	33	30	10	20	0
Média	8,7	4,7	24,0	10,5	6,2	3,0	17,3	11,7	11,8	11,3	20,3	4,0	9,5	14,2	16,5	7,0	11,3	1,3
Classificação			1ª				3ª				2ª							

Quadro 6: 1º Período 2011-2012

	5ª A	5ª B	5ª C	6ª A	6ª B	6ª C	6ª D	7ª A	7ª B	7ª C	7ª D	8ª A	8ª B	8ª C	9ª A	9ª B	9ª C	CEF
Final 2º Período Níveis inferiores a três (3)	-13	-11	-6	-9	-4	-7	-5,5	-20	-30	-25	-19	-16	-15	-16	-12	-25	-20	-8
Final 2º Período Níveis iguais a quatro (4)	25	20	29	27	18	18	31	32	36	33	30	36	36	35	33	38	36	23
Final 2º Período Níveis iguais a cinco (5)	26	8	56	21	3	7	39	31	22	26	53	7	27	33	41	12	20	4
Média	12,5	5,5	26,2	12,8	5,7	5,7	21,3	14,3	9,3	11,2	21,2	8,7	16,0	17,2	20,3	8,3	12,0	6,3
Classificação			1ª				2ª				3ª							

Quadro 7: 2º Período 2011-201

	5ª A	5ª B	5ª C	6ª A	6ª B	6ª C	6ª D	7ª A	7ª B	7ª C	7ª D	8ª A	8ª B	8ª C	9ª A	9ª B	9ª C	CEF
Final 3º Período Níveis inferiores a três (3)	-11	-9	-4	-9	-3	-3	-2	-8	-11	-10	-12	-12	-10	-10	-3	-11	-8	-4
Final 3º Período Níveis iguais a quatro (4)	24	23	28	27	22	22	33	37	39	28	38	34	35	38	35	37	35	20
Final 3º Período Níveis iguais a cinco (5)	36	19	64	25	10	10	48	34	33	41	60	19	33	43	57	42	37	10
Média	16,3	11	29,3	14,3	9,67	9,67	26,3	21	20,3	19,7	28,7	13,7	19,3	23,7	29,7	22,7	21,3	8,67
Classificação			2ª								3ª				1ª			

Quadro 8: 3º Período 2011-2012

	5ª A	5ª B	5ª C	6ª A	6ª B	6ª C	6ª D	7ª A	7ª B	7ª C	7ª D	8ª A	8ª B	8ª C	9ª A	9ª B	9ª C	CEF
Média entre 1ª e 2ª período	3,8	0,8	2,2	2,3	-0,5	2,7	4,0	2,7	-2,5	-0,2	0,8	4,7	6,5	3,0	3,8	1,3	0,7	5,0
Média entre 2ª e 3ª período	3,8	5,5	3,2	1,5	4,0	4,0	5,0	6,7	11,0	8,5	7,5	5,0	3,3	6,5	9,3	14,3	9,3	2,3
Média Final de ano	12,5	7,1	26,5	12,6	7,2	6,1	21,7	15,7	13,8	14,1	23,4	8,8	14,9	18,3	22,2	12,7	14,9	5,4
Classificação			1ª								2ª				3ª			

Quadro 9: Comparação entre períodos letivos

Os quadros acima espelham uma melhoria, em alguns casos muito positiva, na maior

parte das turmas (apenas três pioraram os seus resultados académicos, sendo uma a turma do CEF). Contudo, ao nível da progressão e desde o início do projeto até ao final do 3º período, esta dimensão esteve sempre com incidência de progressão positiva.

### **Áreas/ aspetos a melhorar:**

No final do primeiro ano de implementação, a equipa coordenadora refletiu sobre os dados obtidos e considerou alguns pontos de melhoria a implementar no ano seguinte. Deste modo, referiu a necessidade de clarificar os critérios do tipo de ocorrências junto dos professores e assistentes operacionais de forma a encontrar uma atuação assertiva entre todos; encontrar formas mais céleres de circulação da informação; reforçar a responsabilização individual pelas faltas de presença (sobretudo no 3º ciclo), de trabalhos de casa e sensibilizar os encarregados de educação sobre as atitudes e comportamentos dos seus educandos com vista a melhoria do sucesso educativo; aumentar o número de elementos da equipa coordenadora de forma a proporcionar uma reflexão mais heterogénea e a criação de uma dinâmica para novas respostas e estratégias.

### **Avaliação Global**

Tratando-se de um projeto experimental, entendeu-se que foi dado um passo significativo para a sensibilização dos alunos sobre a importância do comportamento, atitude, participação e responsabilidade e para a promoção de um clima mais favorável à melhoria das aprendizagens. Os registos evidenciam que não existiu qualquer média negativa no final do ano letivo, o que, por si só, é bastante significativo. O envolvimento da maioria dos alunos no esforço de melhoria do ambiente de trabalho na escola, foi constatado pela avaliação feita pelos próprios, pela informação dos diretores de turma e pela própria participação nas atividades inerentes ao projeto.

Pretendeu-se com este projeto, através de uma postura de liderança orientadora ativa, melhorar as aprendizagens e regular os comportamentos e atitudes inadequados em contexto escolar. Apesar todas as dúvidas inerentes a um novo desafio escolar, a certeza destes dois pontos remetem-nos para uma aprendizagem que se pretende mais abrangente, mais profunda e mais sustentável de forma a desenvolver o que importa e o que perdura para benefício de todos. Relativamente aos alunos com maior número de ocorrências seria desejável a mediação junto desses alunos por parte do diretor de turma

ou do secretário de forma a trabalhar competências relacionais, sociais e emocionais que possam permitir um desenvolvimento mais saudável no futuro. Como recomendação final concluiu-se da pertinência de criar diretrizes orientadoras sobre as ações dos alunos e de promover um Módulo de Formação para diretores de turma e professores com o objetivo de apresentar e discutir estratégias de atuação face a comportamentos e atitudes inadequadas. Salientou-se, em jeito de conclusão, que qualquer projeto em educação só pode ter impacto positivo se for objeto de reflexão permanente e de monitorização, avaliação e reformulação, se necessário, de forma sistemática e contínua.

Por último, deixar aqui alguns testemunhos dos muitos que recolhemos, de quem se deixou seduzir por este projeto, se envolveu, se entusiasmou e com quem a escola sabe que pode contar para continuar a sua aposta na melhoria das aprendizagens, na formação integral dos nossos jovens e na qualidade da educação:

*(...) abrange toda a comunidade, ativa o espírito competitivo, mostra que somos capazes de fazer mais e melhor. O prémio final é aliciante. 3 alunas do 9º A*

*Projeto extraordinário, abrangente, interativo, motivador e competitivo. Incita ao espírito de equipa promovendo os princípios e valores fundamentais, melhorando assim, comportamentos e resultados. Presidente da Associação de Pais*

*(...)projeto aliciante, contagiante, dinâmico que desenvolve competências académicas e sociais.Promove a competição e torna os alunos mais responsáveis e melhores cidadãos."*

*Duas Diretoras de Turma*

*A inovação promoveu a mudança e a vontade de vencer.*

*Coordenadora de Departamento*

### **Referências bibliográficas**

AIRES, L.M. (2011). *Argumentos para reconst(ruir) a Escola Pública Portuguesa*. Edições Sílabo.

AMADO, J. (2000). *A construção da Disciplina na Escola*. Porto: Edições ASA.

AMADO, J. (2001). *Interação Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.

AMADO, J. (2001). Compreender e construir a (in)disciplina. In *Indisciplina e violência na escola*. Cadernos de criatividade/AEDC.

BOLIVAR, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto. Edições ASA.

CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão

ESTRELA, M.T (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Coleção currículo, políticas e práticas. Porto. Porto Editora.

LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa

RUTHERFORD, R.; LOPES, J. (1994). *Problemas de comportamento na sala de aula. Identificação, avaliação e modificação*. Coleção crescer 10. Porto. Porto Editora.

SAMPAIO, D. (2001). Prevenção da indisciplina na escola: o papel da mudança na sala de aula. In *Indisciplina e violência na escola*. Lisboa: Cadernos de Criatividade/AEDC.

SILVA, P. & STOER, S. (2005). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora

## Prevenção da Indisciplina” – projeto de intervenção em contexto escolar, no Agrupamento de Escolas Soares Basto<sup>12</sup>

Ana Luísa Guedes, Liliana Vale, Manuela Borges, Maria José Oliveira e Paulo Azevedo<sup>13</sup>

### Resumo

A partir da avaliação dos aspetos a melhorar na escola/agrupamento, surgiu a necessidade de implementar medidas de promoção da disciplina em contexto escolar e, em particular, em contexto de sala de aula. O problema subjacente a este trabalho relaciona-se com o modo de prevenir a indisciplina. Para encontrar respostas é necessário compreender o conceito de indisciplina como um conceito não linear (Estrela, 1986 e 1992) que envolve, entre outros, aspetos sociais, morais e culturais com influência direta no processo de aprendizagem. Importa refletir sobre a prevenção e como esta pode ser eficaz, partindo de outras práticas, assim como da investigação existente. Considera-se fundamental, para a implementação de uma ação coerente de prevenção da indisciplina, o reconhecimento da importância de um processo de resolução de problemas que envolva o reconhecimento do problema, a planificação da mudança e a implementação (Rahim, 2001). Para implementar e acompanhar este processo, propõe-se a criação de uma equipa para a prevenção da indisciplina, que identifique as causas, proponha estratégias, acompanhe a implementação e avalie os resultados. Propõe-se também a elaboração de um código de conduta que permita saber claramente qual o papel de todos na relação com os outros e com a escola. Conclui-se que a escola/agrupamento, implementando práticas, refletindo sobre as mesmas, enfrentando constrangimentos, irá melhorar o serviço educativo e, mais importante, o sucesso educativo dos alunos.

Palavras-chave: indisciplina, gestão de conflitos, prevenção da indisciplina

---

<sup>12</sup> Trabalho realizado no âmbito da Formação: Gestão de Conflitos na Organização Escolar. Formadora, promovida pelo protocolo assinado entre a UCP-FEP-SAME e sob orientação de Cristina Palmeirão.

<sup>13</sup> Professores no Agrupamento de Escolas Soares Basto

## **1. Introdução**

Na senda da constituição do Agrupamento de Escolas Soares Basto, que a recente fusão das Unidades Orgânicas Bento Carqueja e Soares Basto consubstanciou e sendo uma das suas finalidades o respeito por valores como o trabalho, a disciplina, a responsabilidade, entre outros, torna-se premente refletir sobre práticas e estratégias que contribuam para a edificação de uma cultura de Agrupamento que concorra para a prossecução da sua missão primordial - o sucesso educativo.

Com efeito, esta nova realidade, de dimensão e complexidade acrescidas, reclama da parte de toda a comunidade educativa, desde alunos a professores, pessoal não docente e encarregados de educação, uma atitude de compromisso, envolvimento e cooperação, da qual emerja a assunção dos princípios que norteiam a ação deste Agrupamento e que potencie a sua afirmação como uma organização de referência, onde cada um dos seus membros, no desempenho do papel para o qual foi investido, se reveja e se sinta parte integrante.

Neste quadro, a gestão de conflitos assume-se como um eixo estruturante na definição das variadas políticas acometidas à Escola, desde a da gestão corrente, à dos recursos físicos e humanos, à pedagógica; as quais não são isentas de tensões, dadas as suas implicações nas relações interpessoais que se estabelecem entre todos os atores educativos.

É neste contexto que releva efetuar uma análise reflexiva sobre um dos problemas que mais preocupações tem suscitado no seio das escolas, devido, também, ao alargamento da escolaridade obrigatória, pelas suas inquestionáveis consequências na ação educativa em geral e, por inerência, na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento organizacional em particular - a (in)disciplina.

## **2. (In)disciplina – definição**

A (in)disciplina é um conceito polissémico e abrangente devendo ser analisado em função do contexto organizacional ao qual está associado, pelo que, naturalmente, neste trabalho, a sua abordagem será efetuada na ótica escolar. Neste sentido, importa ressaltar que, de acordo com Estrela (2002) a disciplina é

“sobretudo um meio de socialização, de desenvolvimento sócio-moral do aluno e um meio de criação e manutenção da ordem necessária a aprendizagens colectivas,

institucionalmente organizadas. Por isso, a indisciplina que ameaça esse desenvolvimento e perturba essa ordem desejada constitui, desde tempos remotos, uma preocupação de todos aqueles que reflectem na educação.”

A autora acrescenta ainda que a indisciplina é

“um fenómeno multidimensional e multicausal, ligado a uma causalidade complexa e não singular e linear, que tem que ser compreendido e explicado dentro do contexto em que se produz e em relação com os fins e funções que ela desempenha no processo educativo em curso na escola.” (Estrela, 1986 e 1992).

Conscientes de que são vários os fatores que contribuem para a profusão deste fenómeno, mormente sociais, económicos, culturais, étnicos... pretendemos, nesta formação, numa perspetiva reflexiva, delinear uma estratégia de ação que conduza à prevenção da indisciplina, como meio de promoção da inclusão dos alunos e do sucesso educativo.

### **3. Prevenção da indisciplina**

Prevenir comportamentos geradores de indisciplina deverá ser uma prioridade de qualquer organização que pretenda contribuir, verdadeiramente, para a formação dos seus alunos, em todas as suas vertentes, e para a criação de um clima de escola favorável ao ensino e às aprendizagens e motivador para todos os que dela fazem parte “pois é a nível da prevenção que professores e escolas se distinguem” (Estrela, 2002), “o que exige o abandono de um certo individualismo e a adopção de uma perspectiva cooperativa e colegial da função docente, associada a um novo conceito de profissionalismo que liga o desenvolvimento do professor e da escola” (Hargreaves, 1994, citado por Estrela, 2002).

É neste novo paradigma da ação docente, baseado na colegialidade, na reflexão na e para a ação, que se inscreve a necessidade desta formação, ao trazer para a esfera das preocupações docentes mecanismos que visam dar resposta às suas necessidades e aos seus constrangimentos, promovendo-se, em concomitância, o desenvolvimento profissional docente e, consequentemente, o organizacional.

Tendo em consideração estes pressupostos teóricos, e com vista à definição de uma linha de ação preventiva da indisciplina, foi efetuado um levantamento junto de alunos,



docentes e pessoal não docente que, a par da reflexão conjunta realizada sobre esta problemática, nos permitiu concluir que existem vários comportamentos/procedimentos que não contribuem para a resolução dos conflitos e da indisciplina, a saber: os docentes ou assistentes operacionais não informarem os diretores de turma, os encarregados de educação ou a diretora, das situações de conflito ou indisciplina que ocorram na escola; os docentes ou os assistentes operacionais não reconhecerem a sua incapacidade para resolver situações de indisciplina ou conflitos; os órgãos superiores considerarem que as situações de conflito ou de indisciplina em sala de aula são apenas resultado da incapacidade dos docentes presentes em prevenir ou resolver as situações; as constantes e, por vezes, rotineiras repreensões aos alunos envolvidos que não resultam em alteração dos comportamentos a médio e longo prazo; a falta de uma cultura, no agrupamento, de resolução real de problemas que envolva o reconhecimento do problema a planificação da mudança e a implementação (Rahim, 2001).

De forma a ser possível a qualquer organização escolar dirimir estes constrangimentos, esta deverá proceder à: implementação de uma cultura de resolução estruturada de problemas, que envolva o reconhecimento do problema, por parte da organização escolar, a definição de medidas que contribuam para a resolução do problema, que inclui a planificação da resolução do mesmo, e a implementação de medidas de resolução; participação ativa de todos os atores educativos na criação de um ambiente educativo promotor do respeito entre todos e no desenvolvimento integral dos alunos; implementação de gestão democrática e participada (Amado, 2001), através da criação de vias de comunicação descentralizadas em que todos se sintam participantes, respeitados, valorizados e reconhecidos.

Face ao exposto, foi desenhado um plano de ação, que se pretende eficaz e sustentável, com vista a ser implementado desde o início do próximo ano letivo.

#### **4. Plano de ação**

##### **4.1. Criação de uma equipa para a prevenção da indisciplina – fundamentos**

Conforme já exposto anteriormente, a (in)disciplina é um aspeto central da ação educativa. A escola, como organização, será mais eficaz na promoção da disciplina e de um ambiente salutar entre os diversos atores educativos se for capaz de criar uma cultura de prevenção de situações de indisciplina ou de situações de conflito.

Uma das práticas comuns em múltiplos contextos educativos é a criação de equipas dedicadas ao acompanhamento e à implementação de soluções para problemas de indisciplina ou de conflitos.

A criação de uma equipa composta por alunos, docentes, assistentes operacionais, psicólogo e encarregados de educação, terá um papel importante no diagnóstico, promoção de soluções e acompanhamento de alunos ao longo do percurso escolar. Esta equipa também deverá propor estratégias que resultem no sucesso comportamental dos alunos.

#### **4.1.1. Constituição da equipa**

A equipa deverá ser constituída por membros da comunidade educativa que se revelem empenhados e interessados na procura de soluções para os problemas apresentados e na implementação de uma cultura de respeito e de zelo entre todos os seus membros. Por conseguinte, propõe-se a seguinte constituição: representantes de docentes de diferentes níveis de ensino, representante dos assistentes operacionais, representantes dos alunos, representante da associação de pais e encarregados de educação, psicólogo(a).

#### **4.1.2. Objetivos da equipa**

A equipa deverá nortear a sua atuação de modo a atingir os seguintes objetivos: identificar as causas da indisciplina e dos conflitos em contexto escolar; propor estratégias e soluções para problemas de indisciplina ou de conflitos diagnosticados; acompanhar a implementação das soluções propostas; avaliar os resultados ao nível do comportamento e as consequentes implicações no aproveitamento dos alunos e das turmas; promover a divulgação, por todos os atores educativos, dos vários estilos de gestão de conflitos individuais de forma a prevenirem e a resolverem corretamente as situações de conflito (Rahim, 2001); promover a reflexão coletiva (Álvarez, 2005) sobre a atuação do agrupamento e dos atores educativos, na promoção de um ambiente escolar promotor do respeito entre todos.

#### **4.1.3. Identificação de estratégias de atuação da equipa**

Consideramos que, compreendendo a natureza não linear da indisciplina, será necessário que a equipa implemente as seguintes estratégias: identificação precoce por parte do agrupamento de alunos com problemas de comportamento; acompanhamento dos alunos sinalizados, das medidas tomadas pelos Conselhos de Turma e análise dos resultados das medidas aplicadas, ao longo do percurso escolar; análise global dos diferentes fatores que podem estar na base das situações de indisciplina; ouvir docentes, assistentes operacionais, alunos, encarregados de educação e psicólogos de modo a desenhar um quadro amplo que permita conhecer melhor as causas das situações problemáticas bem como encontrar as melhores soluções; propor, ao pessoal docente e não docente, estratégias de atuação; definir planos de atuação para os alunos, com o envolvimento de outros atores educativos; propor a realização de ações de formação para pais, alunos, pessoal não docente e professores.

#### **4.2. Elaboração do código de conduta**

Indisciplina é “a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente reflectem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes” (Garcia, 1999).

Nesta aceção de indisciplina está espelhada a reciprocidade entre o que é definido e o seu grau de cumprimento, pelo que, conforme assevera o autor, as escolas poderão, também, ser consideradas “indisciplinadas”, dadas as incongruências que por vezes apresentam.

Torna-se, então, imperativo que as escolas definam uma diretriz disciplinar, com orientações claras e abrangentes, desenvolvidas com a participação dos alunos, que traduzam as expectativas sociais e pedagógicas da escola, plasmadas no seu Projeto Educativo, divulgada a todos os membros da comunidade educativa. Não se trata de um mero conjunto de normas, mas de um instrumento de divulgação da cultura que a Escola pretende incrementar.

## 5. Conclusão

Visando, esta formação, o desenvolvimento profissional docente e o consequente desenvolvimento organizacional, através da análise reflexiva de um problema gerador de alguns constrangimentos na práxis docente – o conflito, foi seu desiderato compreender este fenómeno que, inequivocamente, é indissociável do (in)sucesso educativo, por forma a encontrar soluções que permitam fazer-lhe face.

Com efeito, urge a cada organização, que se assuma como aprendente, delinear linhas de atuação, baseadas na epistemologia da sua prática, na investigação na e para a ação, com vista à promoção da emergente mudança.

Na verdade, Bolívar (2012), refere-se à capacidade interna de mudança das escolas, perspetivando-a como um processo intrínseco às próprias organizações escolares, no qual todos os seus membros, coletivamente, têm de ser implicados, na procura de soluções para os problemas enfrentados, numa lógica de permanente inovação.

O presente trabalho visa, assim, responder a esta necessidade do agrupamento de dirimir situações de indisciplina, mediante a elaboração de um plano de ação, com carácter preventivo, que se afigurou como o mais adequado, de acordo com a diagnose efetuada, preconizando este a intervenção de todos os atores educativos.

Estamos convictos de que as propostas apresentadas neste trabalho podem constituir uma oportunidade de aprendizagem e de aperfeiçoamento ímpares no universo pessoal e profissional de todos os intervenientes. Todavia, estamos, também, cientes, de que imprimir mudanças a práticas instituídas e trabalhar em equipas colegiais, onde cada um dos seus membros se envolva em conjunto na ação, no questionamento, na resolução de problemas (Hargreaves, 2003), não são processos fáceis.

Capacitar a comunidade educativa para enfrentar os constrangimentos que a indisciplina desencadeia, elevando a qualidade do serviço educativo prestado pelo agrupamento, a um público cada vez mais heterogéneo, respondendo, em simultâneo, às exigências externas de mudança, numa escola cada vez mais volátil, constitui o âmago deste trabalho, expressão do compromisso com a profissão que cada um de nós pretende renovar, de forma a concorrer para a promoção do sucesso educativo dos nossos alunos.

## 6. Referências bibliográficas

Álvarez, J. (2005). *¿Es possible convertir nuestras escuelas en organizaciones que aprenden para mejorar?*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2005, Vol. 3, No. 1

Amado, J., et al, (2001). *Compreender e construir a (In) Disciplina*. In Indisciplina e Violência na Escola. Cadernos de Criatividade – Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade. Lisboa: Colibri Editora.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Eccheli, S.(2008) *A motivação como prevenção da indisciplina*. Educar, Curitiba, n. 32, 199-213.. Editora UFPR. Recuperado em 2015, abril 30 de <http://goo.gl/iMhTgS>

Estrela, M. (2002). *Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola*. Revista Psicologia Educação Cultura Disciplina na Escola e na Família. Recuperado em 2015, abril 30 de <http://www.cic.pt/pec/default.asp?link=N10>

Garcia, J. (1999). *Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva*. Revista Parananense de Desenvolvimento. Curitiba, n. 5, p. 101-108, jan./abr. 1999.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations* (3.ª Ed.). Westport, CT: Quorum Books.

## (IN)DISCIPLINA: o verdadeiro papel da escola



**Maria Salomé Fernandes Ribeiro<sup>14</sup>**

***Qualquer um pode zangar-se isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na medida certa, na hora certa, pelo motivo certo e da maneira certa não é fácil.***  
**ARISTÓTELES, Ética a Nicômaco**

Muito se tem escrito sobre a temática da indisciplina no sentido de dar pistas para a melhoria dos climas da organização escolar, no entanto é na ação que conhecimento se transforma em prática pedagógica, como escreveu Albert Camus *Não se pode criar experiência. É preciso passar por ela.*

Numa contemporaneidade que reflete uma humanidade em crise, em que nos confrontamos com uma existência em que a palavra que mais sobrevém quando se pensa em futuro é a palavra *incerteza*, traduzindo-se para o campo social com um aumento das tensões humanas relacionais e intrareacionais, o descontentamento espelha-se em vivências e convivências instáveis.

As escolas como reflexo do mundo atual têm visto aumentar a indisciplina dentro dos seus muros. Esta problemática não é apenas uma problemática de classe, ela é cada vez mais transversal a toda a sociedade. A falta de tempo dos adultos, resultado das transformações societárias na família em Portugal, relacionada com o aumento da taxa de participação das mulheres portuguesas no mercado de trabalho, a atomização dos agregados familiares e a maior volatilidade das relações conjugais, repercute-se no desenvolvimento das nossas crianças e jovens. Este mundo incerto e mais agressivo origina um contexto de um maior abandono da responsabilidade parental, resultante muitas vezes não do desejo dos intervenientes mas da dificuldade da consolidação do trabalho com a vida familiar dos dias de hoje.

---

<sup>14</sup> Coordenadora TEIP Agrupamento de Escolas de António Nobre

A escola como pilar de uma sociedade não pode virar as costas a este problema, argumentando que pelo facto de não ser a raiz do problema, ele não lhe pertence. Como instituição que deve ter como propósito maior, a promoção do desenvolvimento do capital humano, não se pode alhear de contribuir de que na falha de diretrizes a montante tudo se desvaneça. Ela deve criar dinâmicas capazes de alterar o percurso e contribuir para uma sociedade mais desenvolvida e promotora do bem-estar para todos. Apesar de per-si não resolver todos os problemas, ela deve utilizar os meios ao seu dispor para despoletar os mecanismos de acionamento das redes de intervenção para que todos sejam corresponsáveis e parceiros ativos na consecução do objetivo comum que é contribuir para a cidadãos que individualmente e coletivamente capazes de construírem uma vida autónima e com sentido. As escolas TEIP e a sua grande aposta nas equipas multidisciplinares têm tido um grande contributo para a constatação que as multivariáveis que induzem o aluno à indisciplina necessitam de uma intervenção multidisciplinar.

Trabalhar no dia-a-dia em contexto de sala de aula com os nossos alunos cada um com a sua história, confrontando-nos com crianças e jovens que não sabem como lidar com a sua vida e consigo mesmo, é uma das grandes dificuldades de ser professor hoje. A conquista deste público complexo e heterogéneo de hoje, pressupõe por parte do docente a capacidade de ter um comportamento, atitude e ação que interfira nos alunos de forma a influenciar o estar e o envolvimento destes para o objetivo da aprendizagem. Falar em ambientes de risco em educação deve ter sempre presente que este risco não deve ser sinónimo de hostilidade, pelo que o seu impacto quando compreendido e assimilado, não é nocivo, é sim, algo a acrescentar.

A indisciplina resulta de um processo vivencial que exorta para uma visão dos outros como sendo alheios e hostis sendo muitas vezes consequência da sua solidão e dos seus medos. É urgente e necessário por isso, uma desconstrução na criança/jovem do seu modo de olhar os outros. Um conhecimento das diferenças que os diversos contextos sociais, económicos e familiares imprimem na pessoa, aliada a uma intervenção sem preconceitos e com uma visão holística, pode permitir uma convivência pedagógica em que as pontes se vão construindo e a distância se vai desvanecendo.

A escola ao ignorar a dissemelhança, isto é, não se ajustando ao contexto da criança, vai-lhe transmitindo uma desvalorização de si mesma e, consequentemente, um desinteresse pelas atividades escolares. O crescente insucesso ano após ano exponencia o

desinteresse, que frequentemente se traduz em comportamentos problemáticos, ultimando um previsível abandono escolar.

A descrença em fórmulas para processos do envolvimento humano é generalizada, os professores procuram insistentemente a resolução para os problemas comportamentais dos alunos, já que estes se refletem nos resultados das aprendizagens. No entanto, as relações humanas pela sua diversidade e imprevisibilidade não se podem materializar em respostas mecânicas e simplicistas. A profissão docente é acima de tudo centrada num quotidiano de relações com os outros. O facto de existir uma imprevisibilidade da ação da convivência a nível da escola, esta terá de ser sempre acompanhada por um processo reflexivo de forma a melhorar a coexistência humana no espaço escolar. É através das reflexões sobre os sujeitos, que podemos consciencializar racionalmente as causas dos problemas com que somos confrontados no dia-a-dia escolar. As escolhas dos atos e das palavras, que aplicamos na condução dos processos e estratégias, devem conduzir à efetivação de uma relação empática com o outro, e consequentemente ter como corolário uma influência positiva sobre o sujeito, que permita gerar uma melhor prática de ensino-aprendizagem. Ninguém nasce líder, a liderança constrói-se, aprende-se com assunção da constante necessidade de aperfeiçoamento do humano. O professor tem de edificar o papel de líder dentro da sala através de uma ação balizada nos pressupostos de que o paradigma escolar alterou-se, as crianças de hoje não são as de ontem. Não adianta o legislador legislar continuamente sobre comportamentos e ações punitivas, se a escola não for capaz de dar uma resposta assertiva e de intervenção imediata a cada um dos problemas do quotidiano. O conceito de indisciplina está ligado às conceções de cada um em relação à forma como pensa a Escola, esta heterogeneidade de visão implica conflitualidade e confusão nos discentes. Na Escola estes coabitam com um leque de professores com posições, por vezes, diferentes e contraditórias na forma de atuar. Essa multiplicidade de posições gera confusão nos alunos, muitas vezes se ouve: "Este professor deixa, o outro não e outros só às vezes". Quando se fala em regras, estas têm de ser simples e claras, não podem deixar a decisão ao livre arbítrio. As normas devem ser trabalhadas e construídas com os discentes, para que desde cedo estes consigam perceber que as estas são sustentadas numa matriz de premissas produtoras de ações que visam o equilíbrio das relações humanas e que permite uma convivência harmoniosa entre todos.



## Indisciplina 2



**Manuela Gama<sup>15</sup>**

Mal sentados? Claro que a postura é péssima. Todos tortos, um ar desleixado. Sobretudo os rapazes. Todos esticados a dizer que não conseguem chegar-se para trás. Que lhes faz doer as costas. Ó professor, deixe lá, que eu estou bem assim. E pronto. É impossível que pensem, que se concentrem nessa posição. O peito está metido para dentro: inspiram mal, a oxigenação do cérebro é insuficiente. O certo é que as pernas não lhes cabem debaixo da mesa. É assim: como o mobiliário é igual para todos, é desadequado para uma grande parte dos alunos.

Mas tu lembras-te daquelas carteiras de madeira das antigas escolas primárias? Escrevia-se sobre um tampo inclinado, que é o indicado para evitar uma sobrecarga na cervical. Isto está mais que estudado. Transcrevo: “Esta relação entre a distância do material de trabalho e o eixo de visão, tem uma significativa influência na manutenção de uma boa postura sentada. A partir desta conclusão, Mandal (1981), recomenda que além da inclinação do tampo da mesa, haja também, uma pequena inclinação conjunta da superfície do assento da cadeira para frente, sugerida por Freudenthal (1991) e Bendix (1984).” In Moro, 2005, Ergonomia na sala de aula: constrangimentos impostos pelo mobiliário escolar.

Vais ali à Faculdade de Desporto e encontras dezenas de teses de mestrado e doutoramento que, partindo da literatura ergonómica, relatam as consequências da desarmonia estudante-mesa no comportamento em sala de aula. Qual é o peso destes estudos nos critérios de compra do mobiliário das escolas? Quanto dinheiro não poderia o Ministério da Educação poupar ao Sistema Nacional de Saúde? E parece que nós, professores, é que devíamos prestar atenção a isto e permitir que os

---

<sup>15</sup> Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)

alunos se levantassem de vez em quando, para alternar com a posição em que passam demasiadas horas. O sentar-se incorretamente será uma procura de compensação do desconforto, uma tentativa de melhorar a distribuição da pressão nas zonas do corpo sujeitas a longo tempo de mobilidade extremamente limitada.

No horário semanal, três horas de Educação Física e 24 de Deseducação Postural. Nervosos, impacientes e nós ali, como se não percebêssemos. Porque pensamos que esta circunstanciazinha do desempenho dos alunos já foi pensada e resolvida por quem de direito.