



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Indisciplina em contexto escolar
Uma abordagem à indisciplina e seus contornos

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre
em **Ciências da Educação**, especialização
em **Administração e Organização Escolar**.

Sofia Maria Araújo de Canha

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

JULHO 2017



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Indisciplina em contexto escolar
Uma abordagem à indisciplina e seus contornos

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre
em **Ciências da Educação**, especialização
em **Administração e Organização Escolar**.

Sofia Maria Araújo de Canha

Sob a Orientação da Prof.º Doutor **Carlos Alberto
Vilar Estêvão**

***“A questão é: como podemos levar
inteligência às nossas emoções,
civildade às nossas ruas e
envolvimento à nossa vida
comunitária?”***

Goleman (1995)

PALAVRAS CHAVE: indisciplina, modelos organizacionais, professor

I. Agradecimentos

A concretização desta etapa no meu percurso académico foi possível graças ao contributo de diversas pessoas e entidades, a quem presto, desde já, os meus sinceros agradecimentos, mesmo aqueles que não nomeio, mas cuja presença em determinados momentos foi significativa.

Ao Sindicato dos Professores da Madeira, que promoveu, junto da Universidade Católica de Braga, a realização do mestrado e que tem sabido adaptar-se às necessidades formativas dos seus associados, sem negligenciar a sua matriz sindical.

Ao Professor Carlos Estevão, pela orientação, incentivo, boa disposição, disponibilidade absoluta para a leitura e resposta às dúvidas e situações que se colocavam.

Ao Nélio Sousa, por despoletar a reflexão sobre o tema, de forma persistente e consistente, dando contributos válidos para este relatório.

Ao José Augusto Cardoso, pelo incentivo, partilha de bibliografia, revisão do texto e contributos, mas sobretudo, pela amizade.

À Jackeline Vieira, por me ter incentivado a realizar o mestrado, revelando sempre uma estima genuína, e à Lucinda Ribeiro, pelas achegas e apoio sempre pronto.

A todos os professores que, com a sua experiência, dedicação e paciência, vão resistindo e lutando para cumprir as suas funções docentes com a maior dignidade.

À minha filha e à minha mãe, pela paciência e compreensão em aceitarem a ausência que se imponha.

A todos dedico este trabalho.

II. Resumo

Este relatório pretende refletir uma preocupação generalizada na sociedade, que perpassa o contexto escolar, mas onde se manifesta e será objeto de reflexão, baseada na própria experiência profissional: a indisciplina em contexto escolar e os seus contornos.

A temática da indisciplina escolar reveste-se de muita complexidade. Desde logo, porque é mais do que um fator individual e uma mera questão comportamental isolada e descontextualizada quando ocorre. É sim um fenómeno social e cultural, pois decorre de uma multiplicidade de fatores intrínsecos e extrínsecos à escola, implicando sempre uma redefinição de sentido, consoante a época e o contexto civilizacional.

O facto é que a indisciplina ou os comportamentos disruptivos têm efeitos perversos tanto no próprio indivíduo, como no grupo, ou ainda no processo de ensino-aprendizagem. Os docentes e as instituições educativas, devido às dinâmicas sociais e às transformações que elas operam, confrontam-se com dificuldades em responder adequada e eficazmente aos problemas criados, revertendo-se os efeitos negativos para a saúde dos docentes.

O discurso prevalente da escola pública revela-se desajustado e contraditório, pois o sistema assenta num modelo organizativo burocrático, quando se preconiza, nos próprios documentos orientadores, uma abordagem democrática ou política em termos organizativos.

ABSTRACT

This report intends to think over a common concern in society, which runs through the school context, but where it reveals itself and will be the subject of reflection, based on professional experience: indiscipline in a school context and its framework.

The subject of school indiscipline is very complex. First, because it is more than an individual issue and a mere behavioral matter isolated and decontextualized when it occurs. Rather, it is a social and cultural phenomenon, as it results from a multiplicity of intrinsic and extrinsic factors to the school, always implying a redefinition of meaning, according to the time and the civilizational context.

The fact is that indiscipline or disruptive behaviours have perverse effects on the individual as well as on the group or on the teaching-learning process. Teachers and educational institutions, due to the social dynamics and transformations that they produce, face difficulties in responding sufficiently and effectively to the problems created, reversing the negative effects on the health of teachers.

The prevailing discourse of the public school is flawed and contradictory, because the system is based on a bureaucratic organizational model, when it is recommended, in the own documents, a democratic or political approach in organizational terms.

III. ÍNDICE

I. AGRADECIMENTOS	3
II. RESUMO.....	4
III. ÍNDICE	6
IV. INTRODUÇÃO	7
V. SUMÁRIO EXECUTIVO.....	10
VI. PARTE I- FATORES ORGANIZACIONAIS E ESTRUTURAIS	14
A. DISCIPLINA/INDISCIPLINA	15
B. ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO - MODELOS ORGANIZACIONAIS.....	18
C. FATORES ORGANIZACIONAIS DA INDISCIPLINA	26
D. VARIÁVEIS DE CONTEXTO.....	30
1. Família (modelos parentais).....	31
2- A Escola e a sua função social	35
3- Comunidade/Sociedade.....	38
E. VARIÁVEIS HUMANAS E PESSOAIS.....	41
1- Perfil do professor	42
2. Contexto de grupo	45
3- Código linguístico.....	47
F. REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO.....	49
1. Tipificação dos comportamentos	50
2. Mecanismos legais	54
G. IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	55
1. Preparação e planificação dos conteúdos programáticos.....	57
2. Planeamento da aula, escolha das metodologias e atividades.....	57
3. Dinâmica da aula.....	58
4. Aprendizagem efetiva.....	59
VII. PARTE II - ANÁLISE REFLEXIVA	62
A. CONTEXTUALIZAÇÃO	62
B. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO.....	66
C. CONCLUSÕES.....	78
VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
IX. ANEXOS	84

IV- INTRODUÇÃO

Pese embora o facto de a indisciplina ser reconhecida como um fator determinante para as boas relações sociais e institucionais, o tema parece não ter tido a relevância teórica desejável para uma abordagem eficaz do problema em contexto escolar.

Normalmente há grandes pruridos em falar de indisciplina nas escolas e assumi-la como um verdadeiro problema com todas as consequências que daí advêm. Esta questão nunca é verdadeiramente discutida nas escolas, porque não se assume como um problema da escola, mas sim do professor. Desviou-se a questão para a natureza psicológica do professor, em vez de se assumir como um problema da escola e da sociedade e, assim, se dar instrumentos claros, precisos e justos, de regulação.

O conceito de indisciplina, que decorre de uma ação cultural, não é uniforme nem estático, variando ao longo do tempo, da cultura, da comunidade e dos valores éticos da sociedade. Por isso, é necessário conhecer os contornos e características da indisciplina nos contextos escolares atuais, para que se intervenha eficazmente no fenómeno, no sentido de provocar uma alteração do cenário problemático que muitos professores e escolas enfrentam.

As dinâmicas sociais do mundo ocidental tomaram proporções de complexidade tal, que a ação educativa e pedagógica requer maior preparação e capacidade dos educadores (informais e formais) de modo que os jovens sejam melhor preparados para as funções sociais e profissionais que venham a desempenhar.

A complexidade crescente das civilizações traz como consequência a diversificação dos papéis sociais e a necessidade de preparar as jovens gerações para o desempenho desses papéis. (ESTRELA, 2002, p.34)

Esta complexidade civilizacional e as dinâmicas sociais projetadas através da escola, não têm sido acompanhadas pela necessária adequação dos métodos, processos de ensino-aprendizagem e abordagens pedagógicas por parte dos atores educativos, que se vêm cada vez mais confrontados com comportamentos desadequados e obstrutivos aos processos de ensino-aprendizagem, sentindo-se incapazes de lidar com o fenómeno.

Temos por outro lado, uma estrutura de funcionamento do sistema educativo, da escola e do currículo organizada, na sua generalidade, de forma tradicional, exigindo-se

aos alunos e aos docentes determinados desempenhos, quando as condições à persecução dos objetivos pessoais e profissionais não são garantidas, tais como o acesso a tecnologias de informação, oferta formativa que corresponda às aptidões individuais, cultura de trabalho, ambiente educativo favorável, etc. Não se pode exigir que se parta de uma estrutura de escola tradicional, marcadamente seletiva e disciplinadora, para atingir os mesmos níveis de sucesso acadêmico, numa escola de massas. Ao se promover, e bem, a educação para todos, não se garantiu dois dos direitos estruturantes: o direito de os alunos aprenderem e o direito dos professores exercerem em condições regulares e desejáveis a sua profissão.

Fazer depender a gestão da indisciplina na aula unicamente das características pessoais e do perfil do professor, não só é desconhecimento, como desfocagem da problemática em causa. A principal função do professor é a de ser o responsável pelo desempenho de diversos papéis: o orientador das aprendizagens, o mediador do conhecimento e ainda o facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e relacionais, mediante os conteúdos programáticos que, formal ou informalmente, constam do programa e/ou do projeto educativo. E é precisamente esta função que, não raras vezes, acaba por ser secundarizada, perante situações disruptivas constantes, que desviam a atenção do professor da sua principal função. A relação pedagógica deve assentar em princípios de relacionamento, onde os valores e papéis que cada um desempenha sejam claros e inequívocos, tendo por base as condições para o pleno exercício das funções e papéis que cabem a cada um.

Ora, para que o relacionamento dentro e fora do espaço escolar decorra com civilidade e promova os efeitos desejáveis, é necessário a aceitação e cumprimento de comportamentos socialmente aceites, sobretudo em contextos que impliquem relações formais. Cumprir as regras de conduta não significa submissão ou servilismo. O sentido da aceitação de normas para a criança ou adolescente terá valor quando aprenderem que viver em sociedade significa construir regras e que disciplina é sinónimo de autocontrolo (ANTUNES, 2005). Uma coisa é certa, uma criança não deve ser refém dos seus impulsos mais primitivos. A autodisciplina pressupõe cumprimento e prática regulares de um conjunto de comportamentos trazidos pelo processo de educação que promovem o seu processo de socialização.

Contudo, em termos do modelo organizativo não deixamos de encontrar alguma contradição. Se por um lado temos um modelo organizacional da escola de tipo burocrático/racional aplicado à generalidade das escolas, onde “a previsibilidade dos

comportamentos dos actores é grande, beneficiando para tal, da existência de regras escritas que definem o comportamento aceitável e do planeamento prévio” (ESTEVÃO, 2001), por outro, no que toca à questão da disciplina e regulação comportamental, advoga-se a autonomia e negociação como métodos para definir as regras de comportamento, à luz de modelos de gestão democrática.

Estevão (2004, p.48) propõe, adaptando a tipologia definida por L. Demailly, que “podemos ter na educação uma regulação burocrática tradicionalista, uma regulação modernizadora, uma regulação neoliberal e uma regulação crítica e democratizante”. Quer isto dizer que as áreas de intervenção não são estanques, nem as formas de regulação são aplicadas isoladamente; coexistem no mesmo palco educativo por opção dos atores para abordar determinadas áreas no contexto escolar, por exemplo a indisciplina.

São estas complexidades que se pretende abordar e apreciar neste relatório, com base na experiência educativa pessoal, sustentada pela reflexão crítica da própria prática e dos fatores que a envolveram.

V- SUMÁRIO EXECUTIVO

A breve experiência como professora, no ano letivo de 1988/89, ainda antes de estar habilitada profissionalmente para a docência, quando ainda era possível lecionar com habilitação suficiente, proporcionou-me a possibilidade de vivenciar na prática o processo de ensino-aprendizagem, com tudo o que o constitui. O contacto e interação com os alunos e a partilha com os colegas foram motivadores bastantes para tomar a opção de seguir a via de ensino em termos profissionais.

A Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português/Inglês e respetiva profissionalização, concluída em 1997, capacitaram-me para o exercício da docência em pleno.

Após o ano de estágio profissional, realizado na Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, fui colocada, através de concurso público para seleção e recrutamento de pessoal docente, na Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol, com contrato de provimento. Pude desenvolver, em paralelo com a lecionação e direção de turma, um projeto para a abordagem das questões da Europa, enquanto comunidade de países, que conjugam o exercício da sua soberania, no respeito pelas suas idiossincrasias e história, com o potencial Europeu, que promove a unidade em torno dos interesses transversais e comuns a todos eles. O projeto denominado Clube Europeu proporcionou a um conjunto de jovens a reflexão sobre estes assuntos e também a possibilidade de uma deslocação à capital portuguesa, onde visitaram os principais pontos de interesse histórico, assim como visitar a Expo 98, que se realizou em Lisboa, em 1998.

No ano letivo seguinte, vinculei à Escola Básica e Secundária da Calheta, onde exerci a docência até o ano letivo 2011/2012.

Esta escola inscreve-se num ambiente rural, muito disperso em termos de ordenamento territorial. O concelho tem cerca de 13.000 habitantes, cuja maioria trabalha no setor primário e terciário, sobretudo ligado à restauração e hotelaria.

Tendo sido a escola onde cumpri o meu percurso escolar no segundo e terceiro ciclos, a integração e motivação não poderiam ter sido melhores.

Sempre me pautei, em todo o percurso profissional, por uma atitude pro-ativa, propositiva e reflexiva. Não concebo o exercício de funções docentes numa perspetiva meramente funcional, isolada de todos os componentes que constituem uma entidade educativa. Assim, o compromisso para com a instituição é, para mim, um imperativo ético que me leva a adotar uma atitude responsável e respeitadora da regulação exigida

pela entidade educativa, por um lado, e cumpridora dos deveres para com os alunos, numa relação pedagógica, definidora, ela mesma, da profissão docente.

Conjugando este princípio profissional com a boa integração na escola Básica e Secundária da Calheta, mais não fiz do que implicar-me na melhoria da instituição educativa, sobretudo em algumas áreas que considerava relevantes, nomeadamente, o insucesso e o abandono escolar, a desregulação comportamental e falta de cultura cívica, que por sua vez se interligava à educação ambiental e tolerância quanto ao género.

A questão da indisciplina escolar sempre fez parte das minhas preocupações, enquanto docente, na medida em que os comportamentos disruptivos condicionam não só as aprendizagens dos próprios atores desses comportamentos e as aprendizagens dos outros alunos, mas também os processos de ensino dos docentes. Se pensarmos que uma grande parte dos estudantes que frequentam o ensino público depende das suas referências em termos de formação cívica e de cidadania, para poderem aceder à mobilidade social, pois o contexto familiar e social é desfavorável, entendemos então que os referenciais morais e cívicos da escola pública deveriam ser mais exigentes e elevados.

Entre as diversas iniciativas promovidas pelo projeto Fazer Mais por Quem tem Menos, cujo objetivo principal era encontrar alternativas pedagógicas e estratégias didáticas para ir ao encontro daqueles a quem a escola nada dizia e tendiam para o insucesso educativo, destaco um debate sobre a disciplina como valor para a realização pessoal e profissional que envolveu oradores de diversas áreas profissionais: psicólogos, forças de segurança, representantes religiosos, políticos, desportistas olímpicos. Esta iniciativa teve muita participação da comunidade escolar, o que revela a comunhão do interesse no tema.

Reporto algumas das considerações ali expressas: são os valores que impedem de violar as regras e não a existência de regras em si; a disciplina mais eficaz é preparar as pessoas para o sentido da importância do outro; no desporto, a cultura da disciplina perdeu-se e isso compromete os resultados desportivos; os limites e hábitos desde que a criança nasce determinam a aquisição de competências sociais e autodisciplina; a disciplina exige uma ação sistémica, em que cada ator faz a sua parte; a liderança democrática, que é o modelo que melhor serve o meio escolar e familiar.

Tive também a oportunidade de desenvolver um projeto europeu de intercâmbio com escolas estrangeiras, nomeadamente, da Holanda, Itália e Letónia. Esta iniciativa

envolveu tanto alunos como docentes dos países envolvidos e proporcionou-me o contacto com realidades escolares díspares.

De um lado observamos in loco a forma como as escolas se organizam, o exercício docente dos professores letões e a postura e atitude dos alunos, que se pautavam por um código normativo imposto e perfeitamente aceite por todos os atores educativos. Do outro lado, registamos uma experiência na gestão da indisciplina na escola coordenadora do projeto, na cidade de Enschede, Holanda, que se tornou referência no país. Esse contacto foi muito proveitoso, pois a indisciplina era um dos fenómenos que mais me preocupava enquanto professora. Esse foi o embrião de um conceito aplicado nas escolas da Madeira, de gabinetes para gestão de casos de indisciplina escolar.

Em termos de cargos de gestão intermédia, foi-me proporcionada a hipótese de exercer diversas funções: dinamizadora de formação contínua, diretora de turma, delegada de disciplina, coordenadora de departamento de Línguas, presidente do Conselho da Comunidade Educativa, órgão de direção responsável pela definição da política educativa da escola.

Enquanto presidente do conselho da comunidade educativa, propus-me criar entre todos os atores o espírito de cooperação e facilitar os processos de intervenção de cada um no âmbito das suas funções. Destaco, entre outras iniciativas, um plano de formação sobre o novo acordo ortográfico dirigido às forças vivas do concelho da Calheta, nomeadamente, bombeiros voluntários, centros de saúde, câmara municipal e juntas de freguesia, entre outras entidades públicas. Esta iniciativa contou com a colaboração de outros docentes de Língua Portuguesa, que ajudaram na execução do plano.

Já como coordenadora do departamento de línguas, procurei proporcionar espaços de reflexão para os docentes sobre as problemáticas e assuntos pertinentes, seja da área didático-pedagógica, seja da área científica, numa perspetiva interna à escola e, por outro lado, levar os colegas a valorizar e assumir o seu papel enquanto educador em exercício diário. A assunção deste papel e a postura de abertura da escola à comunidade levou-me a propor ao grupo a criação de cursos de línguas para adultos, o que foi bem acolhido e desenvolvido. Atualmente da escola Básica e Secundária da Calheta disponibiliza aulas de Língua Portuguesa para estrangeiros, de Inglês, Francês e Alemão.

Durante oito anos estive a liderar o grupo disciplinar de Inglês. Foi um período de grande crescimento profissional, pois a experiência de gestão de um pequeno grupo que, comungando a mesma área disciplinar, apresentava grande diversidade em termos de abordagens metodológicas e conceitos pedagógicos, permitiu-me desenvolver capacidades de liderança. Sempre com a aceitação e colaboração dos elementos do grupo disciplinar, foi possível implementar alguns projetos que implicavam empenho e dedicação extra. Destaco a integração do campeonato SuperTmatik no plano anual de atividades do grupo, que envolvia todos os elementos e contava com a participação de mais de cem alunos do segundo e terceiro ciclos. A nossa escola teve uma participação de relevo a nível nacional. Foi também o grupo que fez a proposta de parâmetros da avaliação do domínio socioafetivo em vigo, após prolongadas reflexões.

Em 2012, um desafio me foi proposto: liderar o maior e mais antigo sindicato de professores na Madeira. O âmbito da liderança mudou, assim como o rumo da minha vida profissional. Exerci a função de coordenadora geral do Sindicato de Professores da Madeira, integrado na FENPROF, onde fui secretária nacional durante os três anos de mandato. Esta foi uma experiência fundamental para a apropriação de um conjunto de valências e conhecimentos no âmbito da política educativa e administrativa, que me viriam a ser muito úteis para as funções políticas que assumi a partir do mês de abril de 2016, enquanto deputada eleita na Assembleia Legislativa da Madeira, onde atualmente me encontro. Sou também secretária da Mesa da Assembleia e membro das Comissões da Educação, da Saúde e dos Assuntos Sociais.

E é neste percurso diverso e cheio de desafios proporcionados pela vida que vou experienciando uma multiplicidade de funções e serviços sem nunca perder a matriz que me define: a ligação às pessoas e a postura pedagógica.

VI- PARTE I- FATORES ORGANIZACIONAIS E ESTRUTURAIS

As organizações procuram definir os seus objetivos depois de identificados os fatores externos e internos que as afetam e condicionam, adaptando-se aos diferentes agentes.

São múltiplos os fatores que geram comportamentos indisciplinados cada vez mais generalizados nas escolas, mas podemos sistematizá-los em dois grupos fundamentais: as causas externas à escola e as causas internas. Entre as primeiras vamos encontrar a influência exercida pelos meios de comunicação, redes sociais, ambiente social e familiar. As causas internas, por sua vez, incluem o ambiente escolar e as condições de ensino aprendizagem, o modo de relacionamento humano, o perfil dos alunos e a sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola. Assim, na relação entre professores e alunos existem motivos propiciadores de indisciplina e as próprias formas de intervenção para a gestão dos conflitos podem reforçar ou gerar atitudes de indisciplina.

Não estando alheia ao primeiro grupo de causas, interessa, nesta reflexão, o segundo grupo, sendo que ele próprio reflete as causas do primeiro.

A. DISCIPLINA/INDISCIPLINA

Na abordagem à indisciplina, impõe-se uma pergunta: qual o conceito de disciplina que vigora na escola atual, nos contextos sociológicos presentes? A pedagogia evoluiu ao longo dos tempos para uma prática da responsabilidade e liberdade do aluno como indivíduo autónomo. Porém, essa evolução trouxe exigências ao professor em termos de competências relacionais que uma matriz de escola tradicional não exigia.

Escola e disciplina estiveram sempre associados, a tal ponto que a palavra ‘disciplina’ tomou como significado um saber curricularmente estruturado, uma ordem estruturada de saberes e um modo de comportamento social em consonância com essa ordem, sem o qual se tornava impossível a aprendizagem reconhecida. Nesta ordem de ideias, entende-se que a disciplina dos alunos torna-se fator imprescindível e fundamental para a instituição escolar, uma vez que a sua finalidade é educativa.

A questão da indisciplina na escola não pode nem deve ser interpretada como a expressão de comportamentos individuais disruptivos, mas como um fenómeno social complexo, onde diversos padrões comportamentais e axiológicos se intercetam e condicionam. Na verdade, a indisciplina deixou de ser um fenómeno meramente comportamental para se tornar uma forma social de expressão, uma cultura cada vez mais dominante nas escolas e por isso cada vez mais complexa a sua abordagem. “Na verdade, saber escolar e disciplina social andaram «naturalmente» associados num tempo em que a escolarização prolongada estava reservada a uma elite social, já culturalmente disciplinada. A indisciplina, quando existia, não constituía problema escolar, mas apenas uma questão comportamental de natureza individual, visto que por norma se resumia a fenómenos isolados e isoláveis.” (CORREIA e MATOS, 2003, p. 27)

As escolas e mais particularmente os docentes não têm acompanhado, nesta área, as dinâmicas da sociedade democrática e as transformações sociais que se projetam na escola, e por isso, são eles que mais sofrerão as consequências algo perniciosas dessas dinâmicas, podendo resultar em situações de grande desgaste emocional e psicológico. Na conceção de indisciplina proposta por Max Weber (2001, p.81-82) “chamar-se-á a probabilidade de, numa multidão dada de homens, encontrar uma obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem, em virtude de uma atitude adestrada”. Se transpusermos este conceito de indisciplina para a escola atual que funciona num registo

democrático e assente na relação interpessoal, claramente constatamos que o conceito de disciplina tem de ser repensado. No entanto, continua atual o conceito de Weber que funda a obediência no reconhecimento da legitimidade da autoridade exercida.

O professor é um agente normativo por excelência, veículo de uma determinada ética, parte integrante de um currículo oculto, que ele interpreta, criando um quadro de ação para si próprio. “As regras de comportamento dos alunos que o professor institui ou leva os alunos a instituírem têm, pois, como pano de fundo um referencial normativo e axiológico que traduz não só a interpretação pessoal que cada professor faz das normas e valores veiculados pelo sistema educativo, das normas e valores próprios do estabelecimento escolar e do seu projeto educativo, como a interpretação que ele faz da ética profissional” (ESTRELA, 2002, p.128). Assim, cabe ao docente viabilizar aprendizagens, experiências e até assumir-se como figura de referência moral.

Para Emile Durkheim a disciplina surge como um “instrumento de educação moral” em associação direta com o papel desempenhado pelo adulto em presença da criança ou do jovem. Segundo Durkheim, deve valorizar-se o “papel do mestre” sendo na sua firmeza que se fundamenta a moralidade da classe. É realmente indubitável que uma classe indisciplinada é uma classe que se desmoraliza” (DURKHEIM, 1984, p 253)

Como tal, cada professor transporta um conjunto normativo e axiológico na sua ação profissional que vai influenciar a relação pedagógica com os alunos, ao mesmo tempo que o vai definir enquanto profissional. No confronto com uma diversidade de sistemas normativos, porque têm vários professores, os alunos vão eles próprios construindo um quadro comportamental que espelha essa diversidade. Essa construção faz parte do processo de aprendizagem e de aquisição de valores que lhe permitirão adquirir competências de autocontrole e de socialização. O comportamento disciplinado é aprendido e por isso a escola, para além de lidar com o ensino sistematizado, também desempenha um importante papel no desenvolvimento de comportamentos.

(...) a integração entre ação e juízo moral será possível para Piaget, quando o sujeito se sentir obrigado racionalmente por sua necessidade interna, a agir moralmente, de acordo com princípios universais de justiça e igualdade. Esse nível de desenvolvimento ideal de autonomia moral dificilmente poderá ser alcançado por sujeitos que vivam constantemente em ambientes de coação e respeito unilateral, uma vez que esse tipo de relação é irreduzível à moral do bem. Somente poderão construí-lo lentamente (como possibilidade) os indivíduos que tenham oportunidade de estabelecer

relações interindividuais com base na cooperação, na reciprocidade e no respeito mútuo. (REGO, apud AQUINO 1996, p. 110)

Na concepção de Montessori “a disciplina não é, pois, um fim, mas um caminho” que permitirá à criança “saborear as alegrias da ordem interior, atingidas graças a conquistas sucessivas” (Montessori, 1958). E esse caminho vai sendo traçado em interação com diversos agentes, entre eles os professores, agentes disciplinadores por excelência. Sobre o papel desempenhado pelo professor, Vygotsky (2007) afirma que o professor é aquele que vai mediar e incentivar o aluno a novas descobertas, que vai indicar novos desafios, novas formas de solucionar os problemas, auxiliando na maturação dos conceitos científicos.

De um ponto de vista mais determinista, Skinner (1972, p. 238) afirma que “é o professor quem está em contacto direto com os alunos e quem planeia as contingências de reforço sob as quais eles aprendem; se ele falha, todo o sistema fracassa.” O professor será um mediador que aplicará os instrumentos mais adequados para a regulação dos naturais conflitos originados pela diferença de interesses, aspirações, opiniões que surgem no contexto escolar, ao mesmo tempo que promoverá o desenvolvimento da autodisciplina nas crianças e jovens.

Concluindo, tendo o termo disciplina uma “carga polissémica”, como o considera Estrela (2002, p. 17), em que se intersejam diferentes significações tais como as regras e a ordem delas proveniente e as sanções quando ocorrem desvios a essa ordem, a verdade é que a funcionalidade da disciplina mantém-se como veículo de educação que “visa a inserção do indivíduo numa sociedade que se pretende ordenada e harmónica. (...) se a aprendizagem e a interiorização de regras prescritas socialmente se apresentam como um fim educativo, essa aprendizagem constitui ao mesmo tempo uma condição de exercício da ação educativa e, em especial, da ação pedagógica ligada às aprendizagens institucionalmente organizadas.” (ESTRELA, p.18). Não podemos, contudo, perder de vista que “a disciplina constitui um modo de imposição da ordem escolar e a indisciplina constitui a reação negativa a essa imposição” (CORREIA e MATOS, 2003, p. 67), pelo que ambos os conceitos são indissociáveis e ingredientes do ato educativo.

B- ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO - MODELOS ORGANIZACIONAIS

O estudo da escola como organização reveste-se de alguma complexidade e os diversos modelos de análise da escola como organização parecem-me incapazes de retratar e abarcar a complexidade de tudo o que os palcos escolares contêm. Num sistema complexo como o educativo existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e de modalidades de regulação, em função da diversidade dos atores envolvidos, das suas posições e dos seus interesses.

A sua complexidade advém também, e sobretudo, da interferência do elemento humano que, no caso de uma organização educativa, é determinante para o seu funcionamento e desenvolvimento. Lima (2011, p. 17) afirma que “a organização enquanto estrutura social, de resto, encontra-se não apenas dependente da ação humana em termos de constituição mas também em termos de manutenção e de reprodução. Ela é o resultado da agência humana mas, por seu turno, constrange e limita as possibilidades dessa agência, a qual por sua vez não deixa de interferir na estrutura.”

A articulação entre modelos são, pois, a forma mais pertinente e compreensiva de entender e abordar essas organizações escolares. Costa (1996, pp.7-8) refere não existir “um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais permitirão uma visão mais holística da escola.”

A compreensão da escola como estrutura organizativa leva-nos a considerar as três perspectivas de análise em sentido mais lato. Os modelos organizacionais vigentes podem ter um pendor positivista, ou interpretativo ou ainda crítico. A perspectiva positivista, com raiz em Comte, encara a educação como um processo para atingir resultados, pela produtividade e eficiência. Privilegia-se o pragmatismo, a impessoalidade e a tecnocracia. Neste paradigma, cabe o modelo burocrático, racional e o modelo (neo)taylorista. Na perspectiva interpretativa, Greenfield propõe que se compreenda a organização escola como uma construção social, dependente da ação dos indivíduos e dos seus objetivos e por isso sujeita a instabilidades e mudanças sociais. Esta visão reflete-se no modelo democrático, no modelo de ambiguidade, e na escola como cultura, por exemplo. A perspectiva crítica propõe-nos trazer para as organizações os conceitos de justiça social, emancipação e igualdade, mobilidade social, partilha do

poder pelos diversos atores. Os modelos que mais se adequam a esta perspectiva são o modelo político, a escola como cultura, e o modelo democrático.

Assim, neste capítulo, irei abordar os diversos modelos explicativos da organização escolar.

A) Modelo racional burocrático

Este modelo, de inspiração weberiana, perspectiva as organizações como sistemas, destaca a estrutura oficial e hierárquica da organização, a orientação para a consecução de objetivos, a racionalidade do processo de decisão, a autoridade legitimada pelos cargos de gestão, a prestação de contas às instâncias hierárquicas superiores e assenta no princípio de que a burocracia das organizações formais é o modo mais eficaz de gestão.

Costa (1996, p.39) elenca os principais indicadores da imagem burocrática da escola: centralização das decisões, regulamento pormenorizado de todas as atividades, previsibilidade pela planificação minuciosa, formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional, prevalência dos documentos escritos, ação de rotina pelo cumprimento de normas estáveis, uniformidade e impessoalidade das relações humanas, conceção burocrática da função docente e currículo escolar uniforme definido pelo poder central para todas as escolas.

Na perspectiva de Silva (2011, p. 95) “o aparelho burocrático cumpre um papel aglutinador e integrador de ação organizacional num contexto de disputa conflitual e de amplas ambiguidades (...). Nesse sentido, pode-se afirmar que, enquanto substrato organizador, a burocracia torna-se dominante, estabelecendo a base legítima da ação organizacional em torno da qual os processos se desenrolam”. Ou seja, o sistema burocrático, legitimado pela legislação e pelo poder, serve de base estrutural da organização escolar, pois permite regular o conflito e a incerteza que são gerados no seio da organização, exercendo um domínio de tipo racional na tomada de decisão.

Este modelo evidencia a estrutura hierárquica da autoridade legal, a orientação da organização para o alcance de objetivos e finalidades, a divisão e a especialização do trabalho, a existência de regras e regulamentos, as relações impessoais para certificar a neutralidade e a progressão pelo mérito. Podemos dizer que a burocracia reflete uma organização formal que pretende a eficiência máxima por meio de uma gestão racional.

B) Modelo democrático

Este modelo implica um modo de regulação baseado numa cultura democrática e de participação, consubstanciada numa perspetiva de justiça social, em que se reconhece os diferentes atores educativos como cidadãos de plenos direitos. Estevão (2004, p. 51) advoga que este referencial

“levaria a conceber a realização da autonomia da escola como um projeto emancipatório, em que o controlo democrático estaria nas mãos dos próprios actores afectados pelas decisões educativas, o que evitaria, entre outras coisas, que a competência especializada dos professores se constituísse num obstáculo ao diálogo com os pais, ao mesmo tempo que impediria que a participação de outros actores nas decisões da escola pudesse violar outras pautas morais como a justiça social e a igualdade.”

Ao contrário do que se passava anteriormente, a imagem da escola como democracia veio dar ênfase ao indivíduo e ao seu comportamento dentro da organização, assumindo-o como um elemento chave para a eficiência e rentabilidade organizacionais. De acordo com esta imagem democrática, a escola deixa de ser considerada como serviço local do estado e passa a ser concebida com base em diferentes princípios, tais como a autonomia, a participação e a responsabilização perante os seus membros, a abertura a todos os seus interessados no processo educativo (COSTA, 1996, p.68). Os documentos estruturantes da organização, desde o Projeto Educativo de Escola, passando pelo Regulamento Interno, pelos Projetos Curriculares de Turma até aos critérios de avaliação, são produzidos com a participação da comunidade escolar, que fica implicada não só na sua elaboração, como na sua aplicação.

Este tipo de imagem organizacional tem como pressupostos a decisão colegial, ou seja, a decisão partilhada. Fomenta e valoriza comportamentos e atitudes de modo a criar condições de trabalho favoráveis e assim motivar todos os agentes da organização. Um dos grandes defensores da escola democrática foi John Dewey, que concebe a

educação como preparação para a vida em sociedade e a escola como o lugar privilegiado onde se processa essa preparação.

A imagem da escola como democracia propõe, como refere Costa (1996, p.71), “uma concepção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escola, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam”.

C) Modelo (neo)taylorista

Este modelo organizacional, concebido por Frederick Taylor, reflete uma imagem da organização como uma empresa, com características da produção industrial, ou seja, a estrutura organizacional está hierarquizada, centralizada e devidamente formalizada; a planificação dos objetivos a alcançar é rigorosa e pormenorizada; privilegia-se a uniformização dos processos, métodos, espaços e tempos.

Uma organização escolar do tipo taylorista reveste-se de características idênticas, que se expressam na uniformidade curricular, nas metodologias dirigidas para o ensino coletivo, no isolamento dos professores, na uniformidade dos espaços educativos e dos horários, na disciplina formal e relações distantes e escassas com a comunidade.

A escola como empresa, segundo Costa (1996, p.31) corresponde ao decalque para a organização escolar dos princípios da Teoria da Administração Científica de Taylor e Fayol e da Escola Clássica, o que faz com que a escola seja concebida como uma empresa educativa. O mesmo autor sustenta, ainda, (1996, p.25) que esta visão empresarial da escola como produtiva, lucrativa, fábrica ou mesmo máquina, é sustentada por pressupostos teóricos que têm a ver com uma concepção do homem economicista e mecanicista e por uma visão reprodutora da educação, em que o aluno é perspectivado como matéria prima que pode ser moldada.

D) Modelo político

A imagem organizacional da escola como arena política privilegia a participação de todos os membros de uma organização. O desenvolvimento desta imagem marca uma mudança na concepção da análise organizacional, recusando as perspetivas da imagem da escola como burocrática, empresarial e democrática. Com esta perspetiva, as

relações humanas e a noção de grupo ganham grande importância e a racionalidade e a previsibilidade, que caracterizam as anteriores imagens, são postas de lado.

Gronn (1986) citado por Costa (1996, pp. 80-81) identifica quatro fatores que, na sua opinião justificam a caracterização da escola como arena política. São eles: a escassez de recursos, a diversidade ideológica, a conflitualidade de interesses e as diferenças de personalidade. Cada ator vai construindo uma leitura da realidade organizacional assumindo uma postura ativa e interventiva, em função da sua ideologia, dos seus interesses e da sua personalidade. A luta pelo poder é uma consequência.

Costa, por sua vez, define o modelo político em quatro conceitos fundamentais: o interesse, o conflito, o poder e a negociação. A escola como arena política caracteriza-se, assim, por uma multiplicidade de comportamentos dos seus membros que, em conjunto, defendem os seus interesses através da negociação e do conflito. A imagem da escola tem um caráter eminentemente social. Desta forma, aceita a existência do conflito, pois é através da conflitualidade que chega à solução passando pela negociação.

Já em 1976, por emanção do Decreto-Lei nº781-A/76, se previa um regime de governo democrático e participativo. As universidades, organismos com maior predisposição para a autonomia, entretanto espelharam esta forma de governo, instituindo-se órgãos e estruturas de gestão colegiais e de participação nos processos de decisão, formalmente consagrados pela publicação da Lei nº 108/88, de 20 de junho. Lima (2009, p.240) diz que a universidade era representada como uma “arena política e cultural”, “constituída por projetos e interesses diversos, com legitimidade e liberdade de expressão, democraticamente dirimidos em órgãos de governo participados, de tipo colegial, assim de assemelhando a um sistema de governo, ou a uma cidade governada em termos democráticos.”

E) Modelo de ambiguidade

Os modelos formais de organização e liderança oferecem uma análise simplista do processo de tomada de decisão em educação, que os modelos de ambiguidade pretendem colmatar. As correntes organizacionais que reconheciam a escola como sistema mais complexo, subjetivo e permeável ao contexto materializaram uma rutura com o paradigma formal e normativo do modelo burocrático, instituindo uma perspetiva

que reconhecia a incerteza, a imprevisibilidade e a instabilidade como características próprias dos modelos organizacionais de ambiguidade.

“Ambiguity models assume that turbulence and unpredictability are dominant features of organizations. There is no clarity over the objectives of institutions and their processes are not properly understood. Participation in policy making is fluid as members opt in or out of decision opportunities.” (BUSH, 1986, p.108)

A ambiguidade foi sendo cada vez mais assumida como característica das organizações educativas que decorre da falta de clareza em relação aos objetivos da organização, o que pode gerar conflitos, da fragmentação das organizações em grupos com valores e objetivos comuns, da fluidez da participação nas decisões, da autonomia individual e grupal, da liderança que é vista como facilitadora ou mediadora do processo de decisão, da imprevisibilidade das decisões.

Estevão (2001, p. 203) conclui que “este modelo contempla um tipo de racionalidade que integra (...) a imprevisibilidade e o paradoxo dos factos organizacionais, com algum menosprezo por vezes pelos processos rotineiros e pela estabilidade das estruturas, atribuindo a estas, inclusive, outras funções que não as ligadas à mera eficiência.” O modelo de ambiguidade não é tido como guião para orientar as práticas organizativas, como se percebe, mas é um contributo válido para compreender o funcionamento das instituições educativas, que retratam a complexidade dos contextos em que se inserem e a forma como as escolas são estruturadas em termos de processos de decisão.

F) Escola como anarquia organizada

Este modelo inspirado em Michael Cohen olha a escola como uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua. Ou seja, um estabelecimento de ensino não constitui um todo articulado e coerente, mas sim uma estrutura vulnerável em relação ao ambiente externo, que quanto mais turbulento e incerto for, maior a incerteza e a ambiguidade organizacionais. Aqui a palavra anarquia não tem uma conotação pejorativa ou negativa. Esta imagem está relacionada com a desvinculação dos aspetos normativos e prescritivos da escola.

Para Lima (1992, p.72), este modelo caracteriza-se por objetivos pouco claros e conflitantes e tecnologias ambíguas e incertas, em contraste com o modelo burocrático. Dito de outro modo, este modelo concebe a escola como uma organização onde se verifica uma indefinição de objetivos concretos, a falta de clareza, a incerteza, a instabilidade e a imprevisibilidade das decisões, a falta de compreensão dos processos e a participação espontânea na tomada de decisões. Contudo, como refere Lima (1992), esta perspetiva não comporta necessariamente uma apreciação negativa.

De acordo com o modelo de anarquia organizada, na escola a tomada de decisões constitui uma oportunidade para descobrir objetivos e os eventos não são determinados pelas intenções, mas pelo fluir dos processos. Podemos considerar como exemplo, a existência de regras informais que ajudam na resolução de problemas comportamentais. Nem tudo está pré-determinado. Muitas das decisões dependem das circunstâncias criadas pelos atores educativos, que adequam os objetivos às situações experienciadas.

Adotou-se uma metáfora de caixote do lixo para explicar o processo de tomada de decisões dentro deste modelo. A tomada de decisões não segue os processos de sequencialidade lógica, mas que depende do contexto situacional; resulta do número de soluções existentes no momento específico. Não existe, pois, uma reflexão prévia ou racionalidade na tomada de decisão.

Segundo Costa (1996), a imagem da escola como caixote o lixo não significa que o seu funcionamento seja desorganizado. Há ordem na atividade organizacional, que o autor considera de uma ordem diferente e que não tem a ver com a racionalidade dos modelos tradicionais. Dentro da escola, porém, não há desagregação porque, como refere o autor, há uma lógica de confiança.

Este modelo vem, então, desafiar o modelo racional burocrático, não para o substituir, mas para interpretar os processos decisórios com outros olhos.

G) Escola como cultura

William Ouchi, mentor desta perspetiva de análise da escola, encara a organização escolar como uma mini-sociedade, pois cada escola tem especificidades próprias que constitui a sua cultura e que se traduz em diversas manifestações simbólicas, tais como valores, rituais, crenças, linguagens, cerimónias, etc.

A imagem da escola enquanto cultura constitui uma das principais imagens a ser utilizada por diversos investigadores nesta área.

Para Teixeira (1995, p.73), por exemplo, a cultura apresenta-se como elemento altamente relevante na compreensão da vida das organizações. Através desta imagem podemos compreender a sua adaptação a novas realidades ou mudanças impostas pelo desenvolvimento das sociedades às organizações. Os modelos culturais assumem que as crenças, valores e ideologias estão no cerne das organizações. Estes elementos tornam-se tradições partilhadas pelos indivíduos que delas comungam e são comunicadas no grupo, que por sua vez as transformam em rituais e símbolos.

O sucesso da organização depende do grau de partilha de valores, rituais e formas de comunicação, que podem ou não constituir uma cultura forte, tendente à promoção do sucesso da mesma, devido à coesão que provoca (COSTA, 1996).

Hoje a escola tende a ser cada vez mais um espaço heterogéneo de convergência de forças e papéis. Por isso, o estudo e a caracterização da organização escolar exigem a necessária compreensão da cultura e do clima de escola, pois dele depende muitas vezes a dinâmica e eficácia organizacional.

“Daí que a análise da escola e da sua identidade múltipla não pode ficar insensível à gramática da comunicação e da justificação que ocorre no seu interior, em que circulam diferentes vozes, diferentes sintaxes, diferentes semânticas, diferentes racionalidades (produtivas, cidadãs, mercantis, domésticas, entre outras) de modo nenhum identificáveis com a mensagem oficial que transmitem, e que colocam permanentemente a pessoa numa situação de risco de desenraizamento cívico, necessitando, para o evitar, de desenvolver uma identidade multicultural e de proceder a um trabalho contínuo de justificação e de compromisso que faça dele um verdadeiro sujeito.”
(ESTEVÃO, 2011, p. 220)

Uma miríade de outras imagens organizacionais são propostas por diversos autores, que procuram entender a escola enquanto organização complexa, multicultural, dinâmica ao serviço de um propósito ideológico e moral, variável no tempo e no lugar. Neste capítulo elencamos os mais comuns e mais estudados, não se esgotando, porém, aqui.

C- FATORES ORGANIZACIONAIS DA INDISCIPLINA

A origem de comportamentos disruptivos e indisciplinados está relacionada com diversos fatores: uns externos à escola, outros internos e dentro destes, podemos distinguir aqueles que se prendem com os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, a aula, e outros que implicam outros níveis de regulação e de ação, mas determinantes também no processo educativo das crianças e jovens.

Sobre distintas óticas, Lima (2003) e Libâneo (2013) irão valorizar a escola como organização social, como parte de um sistema mais amplo e na qual há tomadas de decisão por parte de diferentes atores em torno de objetivos comuns. A tomada de decisão seria a efetivação do objetivo, considerando ainda as afirmações de Libâneo (2013), que geraria o processo educativo e a aprendizagem dos alunos.

Ainda segundo este último investigador, são características organizacionais das escolas a capacidade de liderança dos dirigentes, em particular a figura executiva, especialmente o diretor; as práticas de gestão participativa; o clima de trabalho da escola; o relacionamento entre os membros da escola (LIBÂNEO, 2013, p.22).

As características identificadas anteriormente interligam-se e interpenetram-se. Porém, podemos considerar que a capacidade de liderança dos dirigentes é aquela que determina a boa prática das restantes características organizacionais. Na atual conceção de escola, as práticas de liderança vão para além das práticas diretivas e normativas. Elas pressupõem um objetivo transformacional da organização que gerem. Daí, a preponderância do tipo de liderança transformacional aplicada às escolas, que se desenvolveu a partir dos anos oitenta. As particularidades da organização escolar e as exigências da sociedade da informação combinam com o estilo de liderança transformacional que se desenvolveu a partir dos anos oitenta, com uma forte base humanística.

O líder transformacional deve ter uma visão para a organização que gere, ser capaz de comunica-la aos outros e obter deles o compromisso para com a instituição. Além disso, deve orientar para transformar comportamentos, hábitos e crenças dos atores, particularmente, das crianças e jovens, isto é, deve ser capaz de transformar a cultura da organização, focando-se mais nas pessoas do que nos aspetos formais.

Será esta cultura de compromisso, participação e são relacionamento entre os membros da escola que potenciará as boas relações escolares e o cumprimento das orientações comportamentais, diminuindo-se a incidência da indisciplina.

Considerando que a indisciplina emerge dos processos educativos formais, inseridos em contextos cada vez mais diversos e complexos, pressupõe-se desejável que as escolas se passem a definir em função de uma cultura da diversidade em vez de uma cultura de homogeneidade, de uma cultura de implicação em vez de uma cultura de subordinação, de uma cultura de participação em vez de uma cultura do isolamento (BARROSO, 1998).

Nesta perspectiva, infere-se que a escola pode ser vista como uma organização social e educativa na qual o convívio social tem espaço privilegiado, em que o clima escolar e os relacionamentos interpessoais afetam o seu funcionamento e em que o gestor escolar tem forte papel no seu modo de funcionar.

Alguns estudos têm sido levados a cabo no sentido de se perceber o que determina os níveis de incidência da indisciplina nas instituições escolares e uma das conclusões a que se chegou foi a de que o melhor recurso que uma escola pode ter para lidar com a indisciplina é ter uma matriz disciplinar ampla de base preventiva. As escolas que têm baixa incidência de problemas disciplinares não são produto do acaso. Revelam elementos comuns, quando observadas comparativamente.

Um dos elementos é a existência de uma postura comum entre profissionais da escola, com base num compromisso de estabelecer e manter uma disciplina estudantil apropriada, entendida como uma condição necessária para o processo de ensino-aprendizagem. O primeiro ponto a ser destacado refere-se à necessidade de as escolas desenvolverem uma diretriz disciplinar de base pedagógica ampla, legitimada pela comunidade escolar, consoante o seu projeto político-pedagógico. Tal diretriz deve incluir o desenvolvimento de orientações disciplinares claras e de base ampla, as quais ganham em legitimidade à medida que são desenvolvidas com a participação dos estudantes, tornadas claras e conhecidas de toda a comunidade envolvida com a escola. Para D'Antola (1989b) participação dos alunos é um elemento importante, pois favorece o sentimento de pertença e implica o exercício de algum grau de poder sobre as disposições coletivas, bases na criação de um sentido de responsabilidade comum e um elemento de motivação.

Uma disseminação ampla destas orientações comuns assegura que todos os estudantes, pais e profissionais da escola tenham claras as expectativas sociais e pedagógicas que serão implementadas na escola. Ressalta que a diretriz disciplinar não se deve restringir ao estabelecimento de um conjunto de normas que organizam o ambiente escolar, mas deve também orientar a própria cultura em termos de

desenvolvimento disciplinar. Afinal, a disciplina deve ter também um objetivo educacional (ABUD e ROMEU, 1989, p. 89).

Por isso, essa diretriz disciplinar combina encaminhamentos preventivos e interventivos, na forma de práticas de sala de aula em particular, tendo por complemento disposições disciplinares de base mais abrangente, relativas à escola como um todo, e que sejam conhecidas e reiteradas pelos diversos profissionais que nela atuam.

Ainda, as escolas bem disciplinadas tendem a conjugar uma política de valorização da aprendizagem e uma disposição crítica diante das condições que a inibem. Um outro aspecto relevante reside na cultura de expectativas elevadas quanto ao desempenho escolar, socialização e comportamento dos estudantes. Uma escola bem disciplinada pressupõe compartilhar e comunicar aos estudantes as expectativas que reflitam uma apreciação quanto às suas potencialidades e que expressem a visão de que as responsabilidades são partilhadas e assumidas por cada um dos atores, consoante as funções que lhes sejam adstritas.

Outro elemento preventivo relevante está no ambiente da escola, assumidamente humano, no sentido de se construir um espaço democrático onde se cultiva o diálogo e a afetividade humana, em que se pratica a observação e garantia do exercício dos direitos humanos. (ABUD e ROMEU, 1989; VASCONCELLOS, 1995)

Outro aspecto a considerar prende-se com a direção da escola. O órgão responsável pela gestão tem um impacto positivo na instituição quando proporciona encorajamento e suporte a alunos e professores, ao manter a sua presença frequente e regular nos diversos espaços da escola e quando interage informalmente com professores e alunos, expressando genuíno interesse pelas suas atividades.

Também se considerou a relação formal entre a direção e o corpo docente, a quem é delegada responsabilidade para lidar com as questões disciplinares de rotina. Devem ser dadas condições, portanto, para que os professores desenvolvam e conquistem maior autonomia para lidar com a indisciplina na sala de aula. Isto não significa deixá-los isolados com o fenómeno da indisciplina na sala de aula, mas fomentar um trabalho de parceria, baseado em responsabilidades claramente definidas e na intervenção estratégica de equipas ou outras entidades pedagógicas.

Finalmente é preciso considerar a necessidade de estreitar as relações entre a escola e a comunidade. O desenvolvimento cívico e disciplinar na escola requer um alto

nível de comunicação e relações democráticas com as comunidades que a atendem (D'ANTOLA 1989b; GUIMARÃES, 1985).

Entende-se, assim, que as organizações educativas não estão isoladas e imunes ao sistema político e social; são sim organismos que estão em constante diálogo com a comunidade e com o contexto em que se inserem, por forma a dar respostas educativas justas e pertinentes aos seus alunos, que vão para além das orientações oficiais, implicando professores e outros agentes com ação pedagógica, na construção da organização. A este respeito, Estevão (2004, p. 64) refere que

“...a escola não pode ser vista meramente como locus reprodutor de definições oficiais estabelecidas por entidades externas à escola, que assim regulariam de acordo com referenciais mais consentâneos com os seus interesses (pretensamente) universalistas, omitindo, por exemplo, as gramáticas locais de bem comum e de justiça organizacional.”

O modo como se concebe a organização escolar é determinante para a abordagem que os elementos na escola terão em termos de comportamento e de ação, numa perspetiva de bem comum, com referenciais mais abrangentes e universais, mas conjugados com os referenciais de contexto.

D- VARIÁVEIS DE CONTEXTO

De acordo com os princípios do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI (DELORS, 2006), qualquer ambiente escolar que desconsiderar a interferência das múltiplas variáveis socioculturais, nos dias de hoje, pode comprometer o papel essencialmente pedagógico e formativo de que se reveste a função de educar.

Chrispino (2007) advoga que a massificação da educação ampliou o número de alunos e trouxe para dentro da escola populações advindas de culturas diversas, o que estabelece e amplia o campo do conflito a partir do convívio na diversidade social. A estrutura social e os fatores contextuais, particularmente a classe social, exercem uma importante influências nas práticas de socialização, devido à existência de sistemas de valores diferentes, bem como às experiências sociais a que as crianças e jovens estão expostos (GRUSEC & LYTTON, 1988).

Impõe-se, nesse contexto, o princípio da negociação para a gestão dos conflitos gerados pela convivência das múltiplas sensibilidades sociais, tendo em conta a sua resolução adequada. A propósito do conflito, Chrispino (2007, p. 17)) afirma ainda que

“o conflito ajuda a regular as relações sociais, ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro, permite o reconhecimento das diferenças, ajuda a definir as identidades das partes que defendem as suas posições, permite perceber que o outro possui uma percepção diferente e ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e amadurecimento social”.

É na multiplicidade de interações, em contextos diversos, que o indivíduo se constrói. Todos os estímulos concorrem para essa construção que será mais ou menos estruturada consoante a natureza dos contextos internos à escola ou externos, começando no ambiente familiar e acabando na comunidade.

A disciplina, pois, deve ser enquadrada numa “visão holística do ensino” (AMADO, 2001, p. 44) que “assenta num conjunto de princípios interpretativos do comportamento humano e que constituem a sua especificidade.” Numa perspectiva holística a relação pedagógica não se limita à interação entre professor e aluno, mas tem em conta outros elementos de contexto que a condicionam.

Desta forma, nas variáveis de contexto irei abordar de forma sucinta algumas vertentes fundamentais para a sua compreensão. São elas: a família (modelos parentais), a escola e a sua função social e a comunidade/sociedade.

1. Família (modelos parentais)

O desenvolvimento humano faz-se em interação com o meio físico, humano e social, de que faz parte a organização família, também ela sujeita às interações e transformações dos indivíduos que a compõem e do meio envolvente. Com as transformações impostas pela globalização e pelos avanços tecnológicos a organização família tem sofrido impactos no seu interior, adotando diferentes configurações e padrões, dando margem para a precarização das relações familiares.

Conforme afirma Sarti (2011, p.21-22), “A partir da década de 1960, (...), difundiu-se a pílula anticoncepcional, que separou a sexualidade da reprodução (...). Esse facto criou as condições materiais para que a mulher deixasse de ter a sua vida e a sua sexualidade atadas à maternidade como um ‘destino’ (...), associada a outro fenómeno social, a saber, o trabalho remunerado da mulher, abalou os alicerces familiares, e ambos inauguram um processo de mudanças substantivas na família.”

Estes dois fatores foram preponderantes para as mudanças na constituição e organização da família, que passou a contar com uma diversidade de padrões que têm impacto na estrutura educativa das crianças e jovens. Deixou de haver um acompanhamento dos filhos de forma absoluta, ao mesmo tempo que se inaugura uma época da massificação da escola e em que os filhos passam a interagir mais com os seus pares e outros adultos. Sarti (2011) ressalta que devido à elasticidade que a mesma comporta no seu interior, sobretudo pelas uniões instáveis ou empregos incertos, há dificuldades para a realização dos papéis familiares, levando assim a envolver a rede de parentesco como um todo.

Não obstante todas as configurações de família, esta não deixa de se constituir como “mediadora entre o homem e a cultura (como) unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva” (p. 22, DESSEN e POLONIA 2007). Portanto, a família torna-se

estruturante ao assumir um papel substancial na sociedade e especialmente na vida das crianças na sua relação com o mundo.

As figuras parentais exercem grande influência na construção dos vínculos afetivos, da autoestima, autoconceito e também constroem modelos de relações que são transferidos para outros contextos e momentos de interação social (Volling & Elins, 1998). A família é o lugar privilegiado para a promoção da educação infantil, exercendo uma forte influência comportamental na vida da criança. É o lugar para a apropriação, por excelência, dos valores e virtudes que inibem o comportamento antissocial. Ou seja, o desenvolvimento do sentido moral depende sobretudo da educação familiar que a criança recebeu.

Segundo Piaget (1932), o primeiro contacto da criança com as questões morais dá-se a partir da aprendizagem dos deveres morais impostos pelos pais, à medida que se desenvolve cognitiva e fisicamente, o repertório de interações e vivências amplia-se, permitindo à criança a experiência com as regras dos mais diferentes contextos e ainda aquelas necessárias ao convívio social. Logo, as relações, interações e vivências que forem tecidas durante essa fase irão nortear de forma substancial a formação moral da criança.

Quando há falhas na formação moral no âmbito familiar, a criança quando inserida noutros espaços reproduzirá os comportamentos que aprendeu no contexto familiar o que poderá tornar conflituosa a sua adaptação a novos contextos, nas suas relações com os seus pares e ainda dificuldades em acatar as normas, por não reconhecer as figuras de autoridade. La Taille (2007) chama a atenção para a potencialidade que todas as crianças apresentam para o despertar do sentido moral, porém isto demanda a vivência da criança com relações de qualidade. A criança que ao longo da sua infância não pode contar com uma figura de referência da moral ou com pessoas com as quais estabeleça uma relação de confiança, necessita encontrar noutros espaços tais referências.

No que se refere ao fornecimento de informação e desenvolvimento de competências, a forma como os pais resolvem os conflitos e as suas capacidades de negociação podem ter impacto na habilidade do adolescente em adquirir essas capacidades. Os modelos de socialização parentais parecem ter também um impacto não só no comportamento social, como também nos resultados académicos (BORNSTEIN, 1995). As práticas educativas utilizadas pelos pais e educadores, que se classificam por técnicas coercivas (punição verbal ou física, ameaça, castigo, privação de privilégios) e

indutivas (explicação, comando verbal não coercivo, alteração da situação ambiental), seguindo a proposta de Hoffman (1975), visam a regulação do comportamento da criança e não estão diretamente relacionadas com um estilo parental. São técnicas aplicadas num determinado momento em função do comportamento que se propõe corrigir. Baumerind (1997) parte do pressuposto de que é muito difícil executar o processo de socialização sem a utilização de estratégias coercivas.

Relativamente aos estilos parentais, durante anos foram realizados vários estudos com o objetivo de examinar os resultados as crianças e dos adolescentes expostos a diferentes níveis de exigência e capacidade de resposta parental. Uma das mais importantes abordagens para caraterizar as relações entre pais e filhos resulta do trabalho de Diana Baumrind, que tem influenciado a investigação posterior nesta área. De acordo com o seu trabalho, existem dois aspetos críticos no que toca ao comportamento parental em relação aos adolescentes: a capacidade de resposta e a exigência. A primeira refere-se à forma como os pais respondem às necessidades dos filhos, de forma favorável. A exigência diz respeito à medida em que cada pai espera e exige maturidade e responsabilidade da parte dos filhos.

Segundo Baumrind (1967, 1971), existem três tipos de estilo parental: o estilo permissivo, o estilo autoritário e o estilo democrático. Os pais de estilo permissivo evitam exercer controlo e não encorajam a obediência a padrões externos; fazem poucas exigências. Não se apresentam como agentes de modificação de comportamento. Os pais autoritários recorrem ao controlo tentando modelar o comportamento dos filhos de acordo com os padrões de conduta rígidos, inflexíveis e absolutos. Algumas das características associadas a este estilo parental são: a valorização da autoridade e da ordem, recorrendo a atitudes punitivas para controlar o comportamento dos filhos e a sua obediência. Os pais cujo estilo é democrático procuram estabelecer limites e regras de forma racional e orientada, valorizam tanto a obediência como a autonomia, o que faz com que exerçam um controlo consistente quando há divergências, mas não imponham restrições excessivas nem recorram a práticas punitivas exageradas, como o estilo autoritário. São pais que privilegiam a autonomia dos seus filhos, de acordo com o seu nível de maturidade e responsabilidade.

As pesquisas sugerem que aqueles que foram expostos a uma educação democrática são classificados como mais competentes e com níveis mais elevados de autoestima, desenvolvimento moral, controlo de impulsos e sentimentos de

independência do que as crianças criadas noutro tipo de ambiente, seja ele mais permissivo ou autoritário.

Os adolescentes criados em famílias democráticas são psicologicamente mais competentes que os pares que tenham sido criados em famílias autoritárias, permissivas ou negligentes. São mais responsáveis, seguros, adaptados, criativos, curiosos e com mais competências sociais. Adolescentes criados em famílias autoritárias são mais dependentes, mais passivos, menos socialmente adaptados, menos seguros e menos curiosos. Já nas famílias permissivas, são mais imaturos, mais irresponsáveis, conformam-se mais facilmente com o seu grupo de pares e são menos capazes de assumir papéis de liderança. Além disso, são impulsivos e têm mais probabilidade de se envolverem em comportamentos delinquentes e de experimentarem drogas e álcool mais cedo. No geral, esta falta de resposta por parte dos pais tende a ser pior nas raparigas, enquanto que a falta de exigência tende a ser pior nos rapazes (STEINBERG 2001).

Dornbush, Mounts, Darling, Lamborn e Steinberg (1994) realizaram um estudo, com uma amostra multiétnica de 4000 estudantes entre os 14 e os 18 anos de idade, no qual os estilos parentais foram relacionados com diferenças medidas de desenvolvimento psicológico (competências sociais, autoconfiança, orientação para o trabalho e competências escolares), realização escolar (competência académica e orientação para a escola), problemas de comportamento e ainda problemas associados à internalização do sofrimento. Os resultados evidenciaram as vantagens do estilo democrático em todas as medidas de competência emocional e académica.

“Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais e particulares. Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. E é por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa.” (DRESSEN e POLONIA, p. 22)

Posto isto, podemos afirmar que as práticas e os estilos parentais desempenham um papel crucial no que toca ao desenvolvimento e aquisição de competências sociais e académicas nas crianças e adolescentes. Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica de relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um determinado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana.

2- A Escola e a sua função social

Sendo a escola “uma instituição criada para a transmissão intencional do saber considerado socialmente útil, a sua primeira função é naturalmente uma função de transmissão cultural. Com essa função natural articulam-se as outras funções que a escola possa desempenhar (como por exemplo, nas sociedades actuais industrializadas, a função política de preparação dos cidadãos para a democracia, a função económica de preparação dos trabalhadores para o mercado do trabalho, a função social de igualização de oportunidades ou, pelo contrário, de reprodução social...)” (ESTRELA, 2002, p.37)

Entendemos, portanto, que a escola assume-se como instrumento de transmissão do saber e do conhecimento, revestindo-se de determinadas características de acordo com o tempo e o espaço, mas tendo uma intencionalidade que vai para além da sua função cultural. A intencionalidade varia consoante os contextos históricos e geográficos e determina a função e o papel da escola. A este propósito Estrela (2002, p. 37) diz que

“O saber que é objeto de transmissão, a sua natureza e extensão e as condições da sua apropriação e distribuição social determinam em cada sociedade e em cada tempo histórico as formas e condição da sua apropriação e, ao determinar estas condições, determina as funções e a hierarquia das funções que a escola desempenha.”

Marques (2001), por seu lado, destaca que a função da escola no século XXI tem o objetivo principal de estimular o potencial do aluno, levando em consideração as diferenças socioculturais em prol da aquisição do seu conhecimento e desenvolvimento global. Isto implica, necessariamente, a promoção de atividades ligadas aos domínios afetivo, motor, social e cognitivo, de forma integrada à trajetória de vida da pessoa.

Enfatiza também a importância das tarefas desempenhadas em sala de aula que favorecem as formas superiores de pensar e aprender.

No entanto, o uso de estratégias deve ser adaptado às realidades distintas dos alunos e professores, às demandas da comunidade e aos recursos disponíveis, tomando em conta as condições e peculiaridades de cada época ou momento histórico. A escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem.

Numa outra dimensão social, os laços afetivos estruturados e consolidados tanto na família como na escola permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aprendendo a resolver os problemas de maneira adequada ao seu equilíbrio. É, aliás, a função tradicional da escola: facilitar a inserção do indivíduo no mundo social. A escola, segundo Guimarães (1999) apresenta-se como único lugar de possíveis convivências com grupos de crianças, adolescentes e jovens. É, portanto, um lugar oportuno para desenvolver os hábitos de socialização, necessários para a vida em comunidade, além de propiciar cultura e favorecer o acesso a bens culturais.

A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas. Assim, é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, o que se reveste de grande complexidade. Ressalta aqui a importância do estabelecimento de relações apropriadas entre família e escola. “Os conhecimentos oriundos da vivência familiar podem ser empregados como mediadores para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola.” (DESSEN e POLONIA 2007, p. 27)

As práticas educativas têm um cunho eminentemente social, na medida em que favorecem a inserção dos indivíduos como cidadãos. Ou seja, é possibilitado à criança, quando entra na escola, um maior grau de autonomia e independência comparado ao que tinha na família, o que amplia o seu repertório social e círculo de relacionamento. Neste caso, a escola oferece uma oportunidade para exercitar um novo papel que propiciará mecanismos importantes para o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, distintos do ambiente familiar.

O sistema escolar, para além de envolver uma gama de pessoas com características diferenciadas inclui um número significativo de interações contínuas e complexas, em função dos estágios de desenvolvimento do aluno. Trata-se de um

ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e prepara para a inserção na sociedade (OLIVEIRA, 2000).

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI sugere que os sistemas educativos modernos contribuíram, profundamente, para moldar os indivíduos, mas também a sociedade no seu conjunto. A escola emerge, assim, como uma instituição fundamental para o indivíduo e a sua constituição, ao mesmo tempo que contribui para a evolução da própria sociedade e humanidade. Como um microssistema da sociedade, a escola não reflete apenas as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado. Uma das suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades num mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais.

Marques (2001) destaca que a função da escola no século presente tem o objetivo principal de estimular o potencial do aluno, tendo em consideração as diferenças socioculturais em prol da aquisição do seu conhecimento e desenvolvimento global. Partindo deste pressuposto, ele aponta três objetivos:

1. Estimular e fomentar o desenvolvimento a nível físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade;
2. Desenvolver a consciência de cidadania e a capacidade de intervenção social;
3. Promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando ao aluno capacidade de aprendizagem autónoma e condições de inserção no mercado de trabalho.

Isto implica, necessariamente, promover atividades ligadas aos domínios social, afetivo, motor e cognitivo de forma integrada. Não obstante, as estratégias devem ser adaptadas às realidades distintas dos alunos e professores, às demandas da comunidade e aos recursos disponíveis, tendo em conta as condições e particularidades de cada época.

Em síntese, a escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e o currículo, por sua vez, deve envolver todas as experiências realizadas nesse contexto. Isto significa considerar os padrões relacionais, aspetos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos. Desta forma, os conhecimentos oriundos da vivência familiar podem ser empregados como mediadores para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola.

3- Comunidade/Sociedade

No que tange às causas da indisciplina externas à escola, o modelo capitalista ocidental, com uma matriz individualista, competitiva e meritocrática, pode ser um dos fios condutores desse problema. Vejamos o que diz Rodrigues (2007, p. 91) sobre a questão: “As concepções de mundo, as ideias e os valores que as pessoas compartilham entre si e que ensinam aos seus filhos não são dádivas do céu; são construídas na teia cotidiana de relações e interações. São invenções do homem, são construções sociais. E são sempre resultado dos conflitos e dos consensos que se estabelecem na sociedade, são fruto das relações de poder e da violência (física ou simbólica) que alguns grupos ou classes são capazes de exercer sobre outros.”

Compreendemos que o ser humano vive em contextos capazes de desencadear inúmeros fatores de instabilidade, como desemprego, exclusão, precaridade laboral, assimetrias salariais, etc, que podem desencadear fenômenos de violência de diversa ordem. A partir das interações que o sujeito estabelece com o mundo e com as pessoas que o cercam, decorre o desenvolvimento moral. No momento em que ele passa a adquirir a consciência de que o respeito mútuo se sobrepõe à coerção e que todo o dever emana de pessoas superiores, o ato desse sujeito evocará disciplina.

Todavia o contexto social corrobora para as causas de indisciplina, interna e externamente à escola. Aquino (1996, p.41) afirma

“da mesma forma que não é possível supor a escola como uma instituição independente ou autônoma em relação ao contexto sócio histórico (isto é, outras instituições), não é lícito supor que o que ocorre em seu interior não tenha articulação com os movimentos exteriores a ela. Claro está também, que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato das relações extraescolares. Vale dizer que é mais um entrelaçamento, uma interpenetração de âmbitos, entre diferentes instituições, que define a malha das relações sociais, do que uma suposta matriz social e supra institucional, que a todos submeteria.”

A escola ao possuir uma cultura-padrão com base na cultura dominante na sociedade, faz exigências de adaptação incompatíveis para alunos oriundos das camadas desfavorecidas ou com menor cultura escolar, dado o desfasamento existente entre a sua cultura e a da escola. Assim, muitos são levados a rejeitar meios ou objetivos

valorizados pela escola e pela sociedade. Contudo, outros alunos poderão também rejeitar objetivos e meios independentemente da sua origem social.

São múltiplos e variados os fatores internos e externos que desencadeiam comportamentos de indisciplina e a verdade é que a escola pública com a preocupação de contribuir para a igualdade de oportunidades, impõe valores e objetivos padronizados, geradores de conflitualidade quando esbarram com os valores do grupo de proveniência dos alunos.

Segundo Estrela (2002, p. 18) “a carga ético-religiosa ligada ao conceito de disciplina (...) tende a desvanecer-se gradualmente no século XX, com as novas conceções educativas que põem em causa a educação tradicional e os seus fundamentos filosóficos e com a modificação das condições de vida a que não foram alheios os conflitos mundiais. Carga ético-religiosa que dará lugar a um vazio axiológico ou se transformará em carga ético-política na “Educação nova” e sobretudo na educação de inspiração socialista.” Estrela evoca, ainda, Makarenko, que declara que a disciplina na sociedade socialista “é um fenómeno moral e político” pois o homem indisciplinado é aquele que se volta contra a coletividade cujo interesse está sempre acima do indivíduo. (Makarenko, s/d, pp. 43-44, apud Estrela, 2002, p.18).

A escola atual não espelha esta visão na sua conceção filosófica e pedagógica, mas importa refletir sobre os seus impactos na forma como o conceito de disciplina foi sendo perspetivado. Podemos falar de uma evolução concetual, começando por ser uma disciplina imposta, passando depois a uma disciplina consentida, porque se passou a considerar o aluno como sujeito complexo e único inserido num contexto que determina o seu desempenho e condição, passando por fim à autodisciplina.

A perda de fundamento religioso do conceito de disciplina deu por vezes origem a um vazio ou indefinição axiológica, geradora de dúvidas e incertezas: os professores estão preparados para as transformações sociais? Que valores são promovidos na escola? Que conceito de disciplina prevalece? Como tem evoluído a escola em função do desenvolvimento moral e social do aluno? De que modo lida a escola com os valores da sociedade atual? Qual o impacto transformacional da escola na sociedade? E que implicações tem esta na escola? Estas e outras dúvidas vão surgindo e contribuindo para encontrar caminhos possíveis na complexidade do processo educativo e formativo dos indivíduos.

O progressivo abandono de uma perspetiva instrutiva da educação e a evolução para conceções mais abrangentes e holísticas tem levado a escola a

assumir uma posição interativa com a comunidade, sendo esta fonte de desafios sociais e aquela promotora de respostas educativas. A escola e a educação devem ser “uma parte do continente” e não “como se de uma ilha se tratasse” (BRUNER, 1996, p. 59)

E- VARIÁVEIS HUMANAS E PESSOAIS

A função de formar social, intelectual e moralmente a criança perpassa pela tríade formada pela família, sociedade e escola. Logo, consideramos que a educação moral é da responsabilidade da sociedade como um todo, para a qual concorrem diferentes meios e contextos, como seja, a televisão, o desporto, os espaços religiosos, etc.

O desenvolvimento de um indivíduo é resultado de uma multiplicidade de fatores de contexto e fatores humanos e pessoais, dois aspetos intercomunicantes. Ao longo desse processo, o contacto humano, além das próprias características humanas do indivíduo, exerce um forte poder de influência na construção moral e comportamental da pessoa. Isto é, a construção do carácter depende não só da natureza da própria pessoa, mas também das influências que outros seres humanos exercem sobre si, seja uma influência individual, seja uma influência de grupo. A aprendizagem humana “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOSTKY, 2007, p.100)

O comportamento humano é condicionado por estímulos exteriores, determinados por uma certa ética de grupo. Segundo a teoria behaviourista todo o comportamento é fruto de um condicionamento, não existindo habilidades inatas nos indivíduos. Para Skinner, a aprendizagem concentra-se na capacidade de estimular ou reprimir comportamentos desejáveis ou indesejáveis, que ora são punidos ou estimulados repetidamente até que o comportamento se torne automático. O ensino, assim, é obtido quando o aluno pode ser colocado sob condições de controlo e em situações observáveis e a aprendizagem ocorre através de estímulos e reforços, até que se torne mecanizada. (SKINNER, 1972)

Temos, por outro lado, uma vertente da teoria cognitivista, sobretudo com Vygotsky, segundo a qual o comportamento humano depende da forma como a pessoa processa a informação e entende o mundo que a rodeia.

“Desde os primeiros dias do desenvolvimento da crianças, as suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até à crianças passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento

profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 1989, p.33)

O ser humano confronta as novas informações que adquire com a sua estrutura cognitiva e, a partir daí, molda a sua conduta e ação. Para este teórico do pensamento, a interiorização das relações sociais promove o desenvolvimento das funções mentais superiores. Existe uma influência recíproca entre aprendizagem e desenvolvimento humano. A instrução escolar é, assim, uma dimensão altamente necessária no processo de desenvolvimento intelectual.

Por aqui se constata a importância de entender a escola como um palco primordial da aprendizagem e desenvolvimento humano, sendo que, não deve apenas preocupar-se com a evolução intelectual dos indivíduos, mas compreender que esse desenvolvimento se estrutura nas relações e interações entre indivíduos, numa sociedade multicultural e diversa e por isso a importância da escola criar referenciais culturais e sociais saudáveis, na senda das recomendações feitas por Morin (2002) enfatizando a necessidade de educar para a compreensão da diferença num mundo multicultural e para uma ética da responsabilidade e da solidariedade global.

Neste capítulo, abordar-se-á três variáveis que condicionam o processo de ensino-aprendizagem, sendo a primeira o perfil do professor, a segunda o contexto de grupo e finalmente a terceira, o código linguístico.

1- Perfil do professor

O professor, para além da sua identidade profissional, definida estatutariamente, tem a sua identidade psicológica e ética, que o distingue e individualiza, mas que a mobiliza no exercício da sua profissão. Essas características individuais perpassam por toda a sua atividade docente e tem impactos na estrutura organizacional também.

Por isso, assumir a dimensão subjetiva do professor leva-nos a entender a sua ação pedagógica. A subjetividade tem sido resgatada como uma nova dimensão de análise das organizações, trazida, principalmente, dos estudos psicológicos, sociológicos e filosóficos para os estudos organizacionais. Rey (2003) entende a pessoa como sujeito de pensamento, emoção e linguagem, daí emergindo o sujeito reflexivo e

participativo. Ele recupera o caráter dialético e complexo do homem, que, de forma simultânea, representa em si uma singularidade e também um ser social. A subjetividade, na perspectiva de Rey, rompe com a ideia de que é um fenômeno individual, transpondo para a ideia de que a subjetividade produz-se nos níveis social e individual em simultâneo.

Por isso, quando abordamos a questão pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem e mais concretamente da gestão da indisciplina na sala de aula, a subjetividade inerente ao sujeito, neste caso ao professor, não pode ficar de parte e deve ser entendida como fenômeno em constante mobilização na sua ação pedagógica, com impactos na própria organização em que trabalha. As escolas, enquanto espaço do social, lidam permanentemente com a dialética entre o sujeito e o coletivo, entre o subjetivo e o concreto.

E quando falamos de indisciplina, evocamos naturalmente as relações de poder entre sujeitos que estabelecem entre si uma qualquer relação de hierarquia. A indisciplina ocorre quando uma das partes não se subordina à ordem imposta pelo outro. O poder, isto é, a possibilidade de encontrar obediência a uma ordem determinada, pode assentar em diferentes motivos de acatamento: pode ser condicionado apenas pela situação de interesses, ou por hábito de uma ação que se tornou familiar, ou ainda por um impulso ou ação afetiva do subordinado (WEBER, 2005). Ora, mas o poder deve assentar nas razões da sua legitimidade.

Para Weber (1971), a dominação/autoridade filiava-se em três modos de exercício do poder em que a obediência era esperada: tradicional, carismático e racional-legal. O exercício da autoridade será tanto mais eficaz quanto maior for o reconhecimento da sua legitimidade por parte de quem tem de obedecer. No entanto, a diluição da autoridade, que constitui característica essencial das sociedades democráticas, em que os cidadãos estão mais predispostos para a participação e vivência da autonomia, não dispensa limites e esses limites serão mais eficazmente reconhecidos e respeitados quando são resultado da partilha de responsabilidades, emergindo da negociação entre as partes que desempenham papéis diferentes e têm diferentes estatutos.

A relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um caráter paradoxal, uma vez que não se baseia numa afirmação de poder, mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber.

Esta noção de autoridade condiciona o sucesso do processo pedagógico, uma vez que ali subjaz a subjetividade inerente a toda ação do indivíduo, que por sua vez, contagia a relação.

Assim, a forma como se estabelece a relação de poder na sala de aula e os mecanismos adotados pelo professor para gerir as ocorrências disciplinares refletem um determinado estilo de liderança que por sua vez definem o perfil de professor.

Os estilos de liderança que o professor adota são uma das variáveis mais importantes na regulação do comportamento. Não esquecendo, porém, que os alunos, sobretudo adolescentes, transportam uma cultura comportamental que nem sempre se coaduna com o estilo de liderança exercido pelo docente, o que por si só, é um fator condicionante.

Um professor poderá adotar diversos estilos de liderança de acordo com as variáveis e contextos apresentados, mas haverá um estilo que se evidencia e o caracteriza quando assume funções de liderança, seja em contexto de turma, seja em funções de gestão. Isto não significa que o docente tenha de ser um líder nato, mas terá de adotar uma atitude de liderança perante o grupo que vai orientar. Aí essa atitude pode tomar forma de um largo espectro de estilos, que vão desde um estilo coercivo, passando por um estilo autoritário, paternalista, democrático, modelar até ao treinador (GOLEMAN, 2000). Por sua vez, a adequação do estilo à situação pressupõe uma decisão que não está isenta de emoção e de racionalidade. A tomada de decisões e a atitude a adotar perante uma situação que requer a intervenção do professor é precedida de uma reação emotiva. “A mente racional demora mais para registar e reagir aos factos do que a mente emocional, o “primeiro impulso”, em circunstâncias emotivas, não vem da cabeça, mas do coração. (...) A reação que se desencadeia é precedida de uma avaliação extensa: nossos pensamentos – o processo cognitivo – desempenham, no caso, um papel importante na determinação de que emoções serão despertadas” (GOLEMAN, 2011, p.334).

Daí a importância de uma inteligência emocional bem desenvolvida, essencial para quem lidera pessoas e tenta obter delas os melhores resultados. Para Goleman (2011, p. 74) “a arte de se relacionar é, em grande parte, a aptidão de lidar com as emoções dos outros”, por isso advoga que o quociente emocional num líder é mais importante que o quociente de inteligência. A profissão docente implica necessariamente atividade relacional e, conseqüentemente, emoção. O quociente emocional de um professor é, por isso, tão importante quanto as suas aptidões

cognitivas. O professor, ao longo do período em que decorre a aula, aciona constantemente o sistema límbico (responsável pelas emoções) e o reptiliano (instinto, segurança), o que potencia um quadro de stresse, pois obriga-o a desfocalizar-se e a interromper a atividade promovida pelo neocórtex, a racionalidade requerida na atividade intelectual.

Embora não seja possível definir um perfil ideal do professor em termos normativos, “parece-nos que as qualidades evidenciadas segundo um modelo relacional são imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos agentes em interação no processo de ensino-aprendizagem, o professor e o aluno” (JESUS, 2003, p.17)

A capacidade de liderança de um professor decorre da sua capacidade de lidar e gerir as suas emoções e as emoções de quem lidera. Essa sua habilidade, em paralelo com o domínio das matérias que leciona que, por sua vez, lhe atribuem legitimidade cognitiva e académica, concorre para a definição do seu perfil enquanto docente.

2. Contexto de grupo

À luz do modelo organizacional político, as organizações educativas são vistas como construções sociais, como arenas de luta e liberdade (ESTÊVÃO, 2001, p. 186). Essa visão materializa-se, em termos legais, no modelo de gestão democrática das escolas na Madeira (decreto legislativo regional 4/2000/M, de 31 de Janeiro) que, no que concerne à questão disciplinar, conjuga a normatividade, com a incerteza e a ambiguidade típicas do modelo político, na medida em que a gestão democrática dá espaço aos atores do palco educativo para a disputa ideológica e a tomada de decisão sobre as conceções pedagógico-didáticas e abordagens à regulação dos comportamentos e as orientações organizacionais nas estruturas em que participam.

É nesse contexto de ambiguidade e normatividade que se processa a construção do indivíduo social, no sentido em que uma das principais funções da escola é de facilitar a inserção do indivíduo na sociedade, que por sua vez se vê retratada na própria escola.

A função da escola tradicional é a de facilitar a inserção do indivíduo na sociedade. As normas sociais definem situações e tipos de comportamentos a elas apropriados: certas ações são prescritas (o que é “bem”), outras são interditas (o que é “mal”). Quando um indivíduo é suspeito de transgredir uma norma em vigor, poderá ser considerado como um gênero especial de pessoa em que não se pode ter confiança para viver segundo as regras com as quais o grupo se pôs de acordo (AMADO, 2000, p. 31). Ora, esta concepção não pode ser vista linearmente e o interacionismo veio trazer outras perspectivas de análise.

A identidade social de um indivíduo faz-se em interação com outros indivíduos e o estudo das interações, impulsionado sobretudo por Goffman (1993), é determinante para compreender o comportamento humano. Segundo este autor, “a interação social é um processo de relações interpessoais em que os indivíduos, colocados frente a frente, são levados a modificar o seu comportamento uns para com os outros, em função de estimulações ou influências recíprocas” (GOFFMAN, 1993, p. 26).

Porém, as interações não devem ser apreciadas fora do contexto em que ocorrem. Por contexto, Goffman (1993) entende como o conjunto de circunstâncias constituídas por um determinado meio físico e temporal, por um conjunto de estruturas sociais, por práticas mais ou menos padronizadas e codificadas e por um sistema simbólico (códigos de comunicação verbal e não verbal) que concretiza e confere ordem e sentido à interação.

Enquanto que na família a criança vivencia questões morais inerentes aos valores e crenças particulares de cada família, na escola, ela amplia os seus relacionamentos ao interagir com diversas culturas, princípios, atitudes, etc. Nessa mudança a criança terá de aprender a conviver com as regras que procuram o bem-estar coletivo, em vez de dar prioridade ao seu bem-estar, como ocorre no espaço familiar.

“A criança sabe que se mentir aos pais será castigada, mas a relação familiar será mantida. Ora, as suas experiências com colegas da mesma idade costumam ser mais cruéis do que o simples castigo. Se mentir, será a própria relação de amizade ou camaradagem que estará em jogo, podendo ser rompida; e ser marginalizado de um grupo tem efeitos muito mais sensíveis do que uma sanção expiatória. É por essa razão que se pode dizer que as relações entre crianças são constituintes e dependem, assim, do exercício de cooperação para serem constituídas.” (LA TAILLE, 2007, p.77)

O espaço escolar dá oportunidade à criança também de estabelecer processos de negociação e acordos entre elas, com vista a gerir essa relação de forma harmoniosa. Neste sentido, a relação da criança com o grupo e a mediação dessas interações pelo educador geram um cenário que é simultaneamente fértil e complexo para o desenvolvimento moral.

“Nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas na autonomia e reciprocidade. Unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é, um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a este duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo. (PIAGET, 2007, p.63)

As interações de grupo sugerem conflitos que são comuns e que darão oportunidade às crianças de assimilar as regras e normas escolares, bem como a aprendizagem de valores. Isto não dispensa totalmente uma mediação de qualidade da parte do educador, que aponta caminhos para a autonomização infantil perante essas situações de tensão escolar, sobretudo nos níveis escolares básicos.

O grupo é, assim, um meio potenciador de conflito mas, ao mesmo tempo, gerador de oportunidades de aprendizagem de competências emocionais e sociais, e a escola é o lugar privilegiado para esse processo de aprendizagem, pois conta com a supervisão e intermediação do educador quando chamado a intervir.

3- Código linguístico

A língua é o principal instrumento de comunicação do saber formal veiculado pela escola. Para que a mensagem seja entendida pelo recetor, este tem de conhecer o código linguístico utilizado pelo emissor da mensagem. A língua, por si só, não garante o entendimento da mensagem; ambos, emissor e recetor, partilham de um código linguístico comum para comunicarem.

Os termos comunicação e comunicar têm na sua raiz um adjetivo comum. De facto, comunicar é pôr alguma coisa em comum. E o que pretendemos pôr em comum são ideias, emoções, desejos, isto é, conteúdos mentais, coisas imateriais que não são apreendidas pelos sentidos. A ideia ou desejo que eu tenho não podem ser diretamente conhecidos pelos outros, a não ser que eu as comunique. O ser humano só tem conhecimento direto daquilo que pode apreender pelos sentidos. Portanto nem o emissor pode transferir diretamente para outrem os seus conteúdos mentais, nem o recetor pode apreender esses conteúdos mentais, pois são imateriais. No entanto é possível comunicar esses conteúdos, quando existe condições para a comunicação. E a base para essa comunicação é o código, elemento essencial de um ato comunicativo. O estatuto social, cultural, profissional dos interlocutores e a relação que existe entre eles condicionam necessariamente a comunicação.

A linguagem é uma capacidade inerente a todos os seres humanos, que se distingue dos demais seres vivos. Mas essa capacidade só pode ser exercida pelo recurso a uma língua, a um código. Para que um ser humano (criança, por exemplo) possa comunicar é necessário que aprenda um código linguístico. O exercício da linguagem exige o domínio de uma língua. A língua é de natureza social, na medida em que é um conjunto de signos e regras reconhecido pelos membros de uma dada comunidade.

Aqui reside um aspeto que não é de somenos importância no que toca à adaptação da criança ao contexto escolar e que pode determinar o seu sucesso e atitude comportamental: o reconhecimento do código linguístico utilizado na escola.

O desfasamento existente entre a oferta escolar e o modelo cultural dos alunos pode provocar rejeição por essa oferta, a qual varia consoante a amplitude desse desfasamento (NIZET e HIERNAUX, 1987 p. 65). Já M. ESTRELA (1994, p.51), faz referência à dificuldade que têm os alunos oriundos de estratos sociais mais desfavorecidos, relativamente à compreensão dos códigos linguísticos. Esta dificuldade pode também provocar rejeição pela escola.

A rejeição pela escola por parte dos alunos pode manifestar-se na forma de apatia, rebeldia, indiferença, insucesso, desinteresse, indisciplina, violência, etc. Ou seja, o facto de uma criança ou jovem não corresponder ou partilhar o mesmo

código linguístico dos professores, que são os responsáveis pela transmissão do saber com recurso a uma determinada linguagem e código e o código da própria escola, faz com se sintam excluída ou pouco integrada, pois a comunicação torna-se mais difícil. A criança que traz de casa uma cultura de disciplina, de gosto pelo saber formal, pela cultura, que comunga dos valores terá maior predisposição e estará mais apetrechada para obter resultados positivos em termos de desempenho académico e sentir-se-á mais integrada no contexto de escola.

F. REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO

A saudável convivência cívica requer um conjunto de normas expressas que regulam o comportamento em grupo. Essas normas deverão ser do conhecimento de todos os atores e serão mais ou menos eficazes se forem consentidas e aceites, sendo que têm um fim educativo em si mesmas, ao mesmo tempo que regulam os comportamentos, seja de forma preventiva, seja de forma sancionatória. Os efeitos que produzem dependem do grau de comprometimento e de aceitação das normas pelas partes. A relação entre a adolescência e a transgressão pode ser considerada como obrigatória, sendo necessária para o desenvolvimento, para o crescimento e para o processo de aquisição de novas formas de socialização (BENAVENTE, 2002).

As normas constituem dispositivos de regulação dos sistemas sociais, de que a escola faz parte. Segundo Reynaud (1997 e 2003, *apud* BARROSO 2005), é possível identificar três dimensões complementares do processo de regulação dos sistemas sociais: a regulação institucional, normativa e de controlo; a regulação situacional, ativa e autónoma; e a regulação conjunta. A primeira define-se como o conjunto de ações decididas e executadas por uma entidade investida de autoridade legítima (governo ou hierarquias) para orientar as ações dos atores de uma determinada instituição. A segunda é vista como um “processo ativo de produção de regras de jogo” que orientam o funcionamento do sistema e que se vão ajustando em função da diversidade de ações e dos vários atores, com algum grau de autonomia. A terceira pressupõe a interação entre a regulação institucional, normativa e a regulação situacional, autónoma. Dada a complexidade do sistema educativo, onde coexiste uma pluralidade de atores, funções, finalidades, fontes, interesses e estratégias, a terceira dimensão é a mais presente.

Na perspectiva de Barroso (2005, p. 733) o processo de regulação, enquanto modo de coordenação dos sistemas educativos, “compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento da diversidade de acções dos actores em função desses mesmas regras.” Acrescenta que “embora no quadro do sistema público de ensino o Estado constitua uma fonte essencial de regulação, ele não é a única, nem por vezes a mais decisiva nos resultados finais obtidos.”

Daí que a “diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder político.” (BARROSO 2005, p. 734)

Não obstante o sistema escolar português apresentar um forte pendor normativo e regulamentar da atividade educativa e administrativa, sob a vigência de um modelo organizacional burocrático, verificamos que, segundo Estêvão (2001, p.184) há também características de um modelo de tipo político, pois preconiza processos de negociação e pactos entre os elementos da comunidade, reconhece o conflito como fator de mudança, admite a ambiguidade e interpretação política das metas organizacionais e prevê a participação inconstante dos atores.

Neste capítulo, pretende-se fazer uma breve abordagem à tipificação de comportamentos e aos mecanismos legais de regulação desses comportamentos.

1. Tipificação dos comportamentos

Porque a disciplina consiste numa forma de imposição da ordem e a indisciplina, por seu lado, constitui a reação negativa a essa imposição (BARROSO, *in* CORREIA e MATOS, 2003, p.63), as escolas têm necessidade de criar um quadro normativo de atuação comum, mais claro e específico, a tal dimensão situacional de regulação, em relação às regras legalmente estabelecidas, onde se expressam os comportamentos potencialmente desviantes e as sanções correspondentes que pretendem modelar a reação negativa por parte dos alunos.

Cada instituição fará a abordagem mais adequada à sua realidade e contexto, no âmbito da sua autonomia conforme expresso no preâmbulo do DLR nº26/2006/M “*A competência para desenvolver as normas estabelecidas no presente diploma é da responsabilidade da escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica e administrativa, através do seu regulamento interno, o qual deve ser elaborado num processo que salvede a participação dos diversos elementos da comunidade educativa*”, pois uma norma válida para uma escola poderá não fazer sentido para outra. Certo é que todas têm uma diretriz legal, que dá sustentação às orientações específicas.

A adoção de um estatuto disciplinar do aluno dos ensinos básico e secundário na Região Autónoma da Madeira aconteceu através do Decreto Legislativo Regional nº 15/2001/M, de 27 de junho. Foi posteriormente revogado pelo DLR nº 26/2006/M de 4 de julho por se entender que as alterações normativas a nível nacional deveriam ser vertidas para o enquadramento jurídico na RAM, em matéria de estatuto, justificando-se por isso, novo diploma.

Foi introduzido no novo regime a subordinação de toda a “intervenção disciplinar a critérios de natureza pedagógica, devendo a aplicação de uma medida disciplinar ser adequada aos objetivos de formação do aluno.” Foi introduzida matéria sobre a frequência e assiduidade dos alunos, determinando-se que a falta de assiduidade, no âmbito da escolaridade obrigatória, não implica a retenção automática, tal como previsto na Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro, mas sim a retenção se se concluir no final do ano letivo que a mesma inviabilizou a avaliação sumativa ou determinou a falta de aproveitamento escolar. Remete-se, pois, para a autonomia pedagógica da escola.

Na Região Autónoma da Madeira, o governo implementou em 2012, um projeto chamado Carta da Convivialidade¹, de onde emana o documento referido no parágrafo anterior, cujos desígnios são a promoção nas escolas de reflexões sobre os problemas comportamentais que condicionam o insucesso, as possibilidades de intervenção, a documentação das boas práticas desenvolvidas nas escolas e a partilha de informação e estratégias de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos. Para a concretização destes objetivos, foram criados grupos de trabalho para dinamizarem as

¹ A Carta da Convivialidade Escolar pretende implementar grupos de trabalho nas escolas, que por sua vez, virão a dinamizar as estratégias necessárias à diminuição da indisciplina, do *bullying*, da violência e de outros fenómenos que lhe estão associados. http://www02.madeira-edu.pt/dre/projetos_dre/tabid/376/ctl/Read/mid/1464/InformacaoId/3274/UnidadeOrganicaId/5/Default.aspx

estratégias necessárias à diminuição da indisciplina, do *bullying*, da violência e outros fenómenos associados.

No âmbito mais amplo, estas abordagens enquadram-se na mais recente lei de estatuto, a Lei nº51/2012, de 5 de setembro, que aprovou o Estatuto do Aluno e Ética Escolar a nível nacional e no Decreto Legislativo Regional nº 21/2013/M (ANEXO 2) que estabeleceu os direitos e deveres do aluno nos ensinos básico e secundário. Deste último diploma, na Madeira, as normas de comportamento, em forma de deveres, vertem para os regulamentos internos das escolas básicas e secundárias. Podemos, então, ler no artigo 10º, Secção II do decreto, os deveres pelos quais se devem orientar os alunos em termos de comportamento institucional:

a) Estudar, aplicando-se na sua educação e formação integral, de forma adequada à sua idade, às suas necessidades educativas e ao ano de escolaridade que frequenta; b) Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares; c) Seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino; d) Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, discriminar em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social, ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas; e) Guardar lealdade para com todos os membros da comunidade educativa; f) Respeitar a autoridade e as instruções do pessoal docente e não docente; g) Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração na escola de todos os alunos; h) Participar nas atividades educativas ou formativas desenvolvidas na escola, bem como nas demais atividades organizativas que requeiram a participação dos alunos; i) Respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa, não praticando quaisquer atos, designadamente violentos, independentemente do local ou dos meios utilizados, que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial do pessoal docente, não docente e alunos; j) Prestar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa, de acordo com as circunstâncias de perigo para a sua integridade física e psicológica; k) Zelar pela preservação, conservação e asseio das instalações, material didático, mobiliário e espaços verdes da escola, fazendo uso correto dos mesmos; l) Devolver, no final do ano letivo, os livros e manuais cedidos pela escola em condições que possibilitem a sua reutilização; m) Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa; n) Permanecer na escola durante o seu horário, salvo autorização escrita do encarregado de educação ou da direção da escola; o) Participar na eleição dos seus representantes e prestar-lhes toda a colaboração; p) Não possuir e não consumir substâncias aditivas, em especial drogas, tabaco e bebidas alcoólicas, nem promover qualquer forma de tráfico, facilitação e consumo das mesmas; q) Não transportar quaisquer materiais, equipamentos tecnológicos, instrumentos ou engenhos passíveis de, objetivamente, perturbarem o normal

funcionamento das atividades letivas, ou poderem causar danos físicos ou psicológicos aos alunos ou a qualquer outro membro da comunidade educativa; r) Não utilizar quaisquer equipamentos tecnológicos, designadamente, telemóveis, equipamentos, programas ou aplicações informáticas, nos locais onde decorram aulas ou outras atividades formativas ou reuniões de órgãos ou estruturas da escola em que participe, exceto quando a utilização de qualquer dos meios acima referidos esteja diretamente relacionada com as atividades a desenvolver e seja expressamente autorizada pelo docente ou pelo responsável pela direção ou supervisão dos trabalhos ou atividades em curso; s) Não captar sons ou imagens, designadamente, de atividades letivas e não letivas, sem autorização prévia dos docentes, do responsável pelo órgão de gestão da escola ou supervisão dos trabalhos ou atividades em curso, bem como, quando for o caso, de qualquer membro da comunidade escolar ou educativa cuja imagem possa, ainda que involuntariamente, ficar registada; t) Não difundir, na escola ou fora dela, nomeadamente, via Internet ou através de outros meios de comunicação, sons ou imagens captados nos momentos letivos e não letivos, sem autorização do diretor ou presidente do órgão de gestão da escola; u) Respeitar os direitos de autor e de propriedade intelectual; v) Apresentar-se com vestuário que se revele adequado, em função da idade, à dignidade do espaço e à especificidade das atividades escolares, no respeito pelas regras estabelecidas no regulamento interno da escola; w) Reparar os danos por si causados a qualquer membro da comunidade educativa ou em equipamentos ou instalações da escola ou outras onde decorram quaisquer atividades decorrentes da vida escolar e, não sendo possível ou suficiente a reparação, indemnizar os lesados relativamente aos prejuízos causados, em resultado de um ato de indisciplina ou violação de normas e regras de segurança em uso; x) Conhecer e cumprir o presente Estatuto, as normas de funcionamento dos serviços da escola e o respetivo regulamento interno.

Entende-se, assim, que os comportamentos passíveis de sanções disciplinares decorrem da violação dos deveres expressos na lei e nos regulamentos internos das escolas a que estão sujeitos os discentes, conforme se pode ler na alínea 1, do art. nº22 do diploma regional:

“A violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 10.º ou no regulamento interno da escola, de forma reiterada e ou em termos que se revelam perturbadores do funcionamento normal das atividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infração disciplinar passível da aplicação de medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória...”

Por sua vez, esses comportamentos são objeto de tipificação em função da gravidade dos atos, que podem se ligeiros, graves ou muito graves. As escolas fazem depois corresponder as sanções adequadas a cada situação tipificada, nomeadamente, as medidas disciplinares de natureza corretiva e as medidas sancionatórias, para “salvaguarda da convivência escolar”, conforme se expressa no preâmbulo do mesmo decreto.

2. Mecanismos legais

O supramencionado decreto legislativo regional, que estabelece os direitos e deveres do aluno, prevê também, entre outras áreas, as medidas e procedimentos disciplinares, na secção II, do capítulo IV.

Logo na alínea 1, do primeiro artigo desta secção, art. nº24, regista-se de forma expressa a finalidade pedagógica, preventiva e dissuasora de todas as medidas disciplinares, sejam as corretivas, sejam as sancionatórias. Isto é, a aplicação de sanções não tem um caráter meramente punitivo, mas também educativo.

Para a determinação das medidas disciplinares, não é suficiente o reconhecimento do grau de gravidade da transgressão. Há circunstâncias agravantes e/ou atenuantes que serão consideradas, como sejam, a maturidade, as condições familiares, a premeditação, a reincidência, o arrependimento, etc.

Quando ocorre um comportamento passível de medida disciplinar sancionatória, a escola aciona um procedimento, previsto no artigo 30º, para determinar a gravidade do ato, posterior apuramento da verdade dos factos e aplicação da medida disciplinar. As medidas disciplinares sancionatórias previstas no ponto 2, artigo nº 28º vão desde a repreensão registada, passando pela suspensão até à expulsão da escola e são aplicadas pelo diretor ou presidente do órgão de gestão competente e pelo diretor regional quando se trate da transferência de escola ou expulsão.

Na circunstância em que ocorram atos de indisciplina passíveis de aplicação de medidas corretivas, o docente é responsável pela advertência e a ordem de saída da sala de aula, mas será o responsável pelo órgão de gestão da escola ou o diretor que decidem sobre a realização de tarefas, a inibição de participar nas atividades da escola, o condicionamento no acesso aos espaços escolares e a mudança de turma.

Entende-se assim que os instrumentos legais de regulação do comportamento são o DLR nº 21/2003/M, de 25 de junho e os regulamentos internos das escolas que o tornam mais funcional.

G. IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Na generalidade das salas de aula, em Portugal, gerem-se comportamentos e situações de conflito, quando se deveriam gerir aprendizagens. Ou seja, são tantos os fatores de dispersão que a aprendizagem e o conhecimento ficam secundarizados. Como se vem refletindo neste relatório, são múltiplos os fatores que contribuem para esse quadro, para o qual a democratização do ensino contribuiu.

Por outro lado, a cultura do prazer que se instalou na sociedade pós-moderna, influenciada pelas correntes humanistas mais fundamentalistas, fez emergir algumas teorias sobre o papel da escola, que têm contribuído para uma maior naturalização dos “maus comportamentos”. E esse quadro tem impactos no processo de ensino-aprendizagem, desde a preparação e planificação dos conteúdos programáticos, passando pela seleção das metodologias e atividades a desenvolver até à dinâmica da aula.

Aqui verificamos que, se a nível administrativo e organizativo, a escola se pauta sobretudo por um modelo burocrático e normativo, a nível da gestão do espaço de aula e da regulação comportamental dos alunos, convivem dois modelos:

um modelo burocrático, porquanto se aplicam normas orientadoras emanadas do Estatuto do Aluno e do Regulamento Interno da escola e um modelo de tipo político e de ambiguidade, em que a narrativa educativa contrasta com as práticas propostas. Isto é, no espaço da pedagogia por excelência, a sala de aula, onde se preconiza *uma prática* de justiça e participação, emanada da Lei de Bases do Sistema Educativo, verifica-se um confronto entre o cumprimento do que é comumente imposto - cumprimento de programas, parâmetros avaliativos pré-determinados, exames e provas finais, etc - e a gestão individual desse espaço, protagonizada pelo docente, que, não se despidendo da sua individualidade e natureza, atende a todas as variáveis do contexto que influenciam os processos de ensino-aprendizagem. Esse quadro, gera situações de ambiguidade, sujeitas à contínua interpretação individual e adequação de cada indivíduo à situação.

O Estado ao introduzir no seu discurso o conceito de “autonomia pedagógica” pretende atenuar o seu peso controlador, delegando aos docentes, o poder da gestão do espaço de ensino-aprendizagem, lugar privilegiado da ambiguidade e palco de disputas pela legitimidade e afirmação dos papéis que os atores desempenham.

O processo de ensino aprendizagem é a prática central da dinâmica escolar e é onde se podem desenrolar, à luz da autonomia pedagógica, boas práticas que contrastam com a matriz normalizadora e burocrática que a escola, enquanto instituição social, vai reproduzindo. Bruner (1996, p.57) regista que tudo aquilo a que se vem chamando de “boas práticas” situa-se no âmbito das “etnografias de sala de aula”, em vez de ser tratado no campo de uma “antropologia da educação”.

No entanto, as abordagens à indisciplina têm se mostrado ineficazes e desadequadas pois, não obstante a normatividade vigente, na sala de aula, há campo para a ambiguidade, pela diversidade de interesses e pouca definição de objetivos. A racionalidade organizativa não facilita a leitura e interpretação do contexto e das variáveis que geram os comportamentos disruptivos, deixando essa margem para o professor com a sua “autonomia pedagógica”.

A perspetiva de um ambiente de sala de aula instável ou a própria perturbação do processo de ensino-aprendizagem tem impactos a começar na preparação e planificação dos conteúdos programáticos, passando pelo planeamento da aula, na escolha das metodologias e atividades, na dinâmica da

aula e na aprendizagem efetiva. São estes quatro tópicos que se propõe abordar neste capítulo.

1. Preparação e planificação dos conteúdos programáticos

O processo de ensino-aprendizagem pressupõe a preparação e planificação dos conteúdos em diferentes planos: anual/longo prazo, médio e curto prazos, para uma abordagem mais inteligível dos programas.

O Estado exerce o seu papel centralizador ao emanar os programas e conteúdos e a instituição educativa de matriz essencialmente burocrática e racional impõe-se enquanto reguladora do cumprimento dos programas. A regulação faz-se pela imposição da prestação de contas e pela avaliação interna e externa, através de provas de aferição e exames.

O professor encontra-se no meio de uma situação antagónica, pois ao mesmo tempo que tem por dever profissional assegurar o cumprimento dos programas emanados pelo sistema, fica condicionado, na esfera da sua autonomia, pela natureza comportamental o grupo, que não raras vezes é um fator impeditivo do cabal cumprimento das emanações programáticas.

É nesta contradição que o docente vive o seu dia a dia, o que se impõe tomadas de decisão na elaboração das diversas planificações, desde as mais gerais, às mais específicas, por forma a que se adeque as orientações ministeriais à prática letiva. Mais uma vez se constata a insuficiência do modelo burocrático na perceção da escola, onde a imprevisibilidade, a incerteza e instabilidade são elementos comuns no palco educativo da escola atual.

2. Planeamento da aula, escolha das metodologias e atividades

Na conceção tradicional de educação, a metodologia de ensino é entendida como um conjunto padronizado de procedimentos destinados a transmitir todo e qualquer conhecimento sistematizado.

As metodologias de ensino e abordagens didáticas mais modernas têm por objetivo adequar os conteúdos programáticos aos níveis etários dos alunos e promover o seu envolvimento na aula, mas também é uma forma de gerir o espaço e o tempo de ensino, traduzindo diferentes estilos de comunicação e diferentes concepções de educação e da relação professor-aluno.

O professor, estando munido de uma diversidade de abordagens possíveis, desde as mais expositivas às mais ativas, vai optando e ajustando a abordagem ao contexto, ao grupo, ao processo de avaliação, ao conteúdo programático, sem descurar as características individuais de alguns alunos.

Há metodologias e atividades que envolvem e motivam mais os alunos, abordagens mais ativas e que implicam maior criatividade e compromisso dos docentes e dos discentes. Por outro lado, a cultura tradicional da escola de tipo formal e normativo e industrial, onde o professor ensina igual, ao mesmo tempo, no mesmo lugar, para um coletivo de alunos, propõe um conceito de abordagem menos dinâmica e mais expositiva, que perpassa por todas as áreas do saber e continua generalizado nas escolas. A metodologia, por si só, não potencia a indisciplina, mas é um fator importante a considerar. As atividades mais dinâmicas não garantem um ambiente de aula isento de interrupção nem melhores aprendizagens, mas podem ser mais motivadoras para os alunos.

Mas podemos afirmar que a perspectiva de encontrar um ambiente de sala de aula indisciplinado é um fator que condiciona de forma determinante a opção da abordagem a ter e a planificação da aula. Desde logo, o professor projeta o impacto que o método e as atividades têm no processo de ensino-aprendizagem e na gestão dos comportamentos, colocando em segundo plano outros aspetos essenciais.

3. Dinâmica da aula

A relação pedagógica deve assentar no respeito mútuo, tendo por base as condições para o pleno exercício das funções e papéis que cabem a cada um: ensinar/educar e aprender/educar-se. O professor ao longo do período da aula aciona constantemente o sistema límbico (responsável pelas emoções) e o

reptiliano (instinto, segurança), devido às diversas situações e problemas que ocorrem na aula, significando que nem sempre está concentrado e focalizado naquele que deveria ser o seu conteúdo funcional.

Esta intermitência, para além de afetar a dinâmica da aula, causa uma grande pressão sobre o professor que, a longo prazo, acarreta graves prejuízos para a saúde do docente e compromete o processo de ensino-aprendizagem, com prejuízos para os alunos.

O professor quando planifica a sua aula, perspetiva uma determinada dinâmica, cujo objetivo é motivar e envolver o aluno para melhor entendimento e apreensão dos conteúdos programáticos ali abordados. Se essa dinâmica é posta em causa, ficarão comprometidos os objetivos.

4. Aprendizagem efetiva

A aprendizagem efetiva, ou seja, quando a exposição, formal ou informal, ao conhecimento produziu efeitos no indivíduo, é um fator determinante para a sua inclusão ao meio. Quando falamos em exposição formal ao conhecimento, naturalmente somos remetidos para a escola, onde todo o conhecimento se encontra estruturado e são proporcionadas condições para que a aprendizagem aconteça.

Para que a aprendizagem seja efetiva tem que ter um sentido para o aluno, ou seja, que o objeto do seu estudo tenha um significado. A formação de significados passa por um processo que Vigotsky (2001) chama de generalização, isto é, quando o indivíduo recebe a informação e interioriza, atribuindo-lhe um significado que pode ser usado em determinados contextos. Essa percepção dos conceitos, a generalização, também afeta os processos do pensamento.

A escola assume aqui um papel decisivo para o desenvolvimento mental, já que os conceitos científicos transmitidos formalmente (diferentes dos apreendidos de forma espontânea) são responsáveis pelo surgimento de uma nova estrutura de pensamento (Vigotsky, 2001). A partir do momento que o professor intervém na

zona de “desenvolvimento imediato” (Vigotsky, 2001) do aluno, ele estará a criar condições para que o estudante passe para uma outra ordem de pensamento, ou seja, o professor estará a promover a aprendizagem efetiva de conceitos que despoletarão o desenvolvimento do pensamento do aluno. Desta forma, o papel da escola como transmissora de conceitos científicos e a atuação do professor como mediador desse processo é muito importante na constituição da estrutura conceptual do aluno.

Os conceitos espontâneos são apreendidos pelo indivíduo em contacto com o seu meio social, nas suas experiências quotidianas. Os conceitos científicos, mais abstratos são percebidos de forma sistemática, mediados por outros conceitos, e relacionam-se com a estrutura conceptual do indivíduo. Os conceitos científicos são influenciados pelos espontâneos, pré-existentes no pensamento do indivíduo. Podemos inferir, então, que a perceção e apreensão de novos conceitos, mais abstratos e transmitidos formalmente, poderão encontrar um campo menos fértil na estrutura mental do indivíduo se o seu meio social, onde inicia o seu processo de desenvolvimento conceptual, não for favorável ou não lhe proporcionar as condições para a apropriação de conceitos fora do seu quotidiano. O papel do professor torna-se, pois, determinante.

A dificuldade de engajamento no processo de ensino-aprendizagem, que pode levar à exclusão do aluno, também advém deste fator, pouco atendido no entendimento das causas do insucesso educativo. Na verdade, a exclusão escolar não se limita apenas à ausência física do aluno, caracterizando-se também pela manifestação de desinteresse, desmotivação e indisciplina, pois o aluno deixa de acreditar no seu potencial, sobretudo quando os momentos de fracasso vão predominando. A exclusão acontece quando a escola e a relação professor/aluno não proporciona ao aluno o interesse para compreender o funcionamento do mecanismo social, ou seja, quando os conteúdos ensinados e as atividades realizadas na escola são distantes da sua realidade social, impedindo-o de perceber qual o seu papel enquanto pessoa e cidadão no contexto social em que vive e de pensar criticamente.

O modelo de escola tradicional é incapaz de entender estas dinâmicas e as considerar relevantes, apostando na impessoalidade dos processos para uma ideal eficácia organizativa. O modelo organizacional democrático, pelo contrário, tem em

consideração a perspectiva de justiça social, em que se reconhece os diferentes atores educativos como cidadãos de plenos direitos, como um desígnio da escola.

Ou seja, subjaz a ideia da escola como palco de promoção de justiça e participação, manifestando-se desde logo, pela forma como se organiza enquanto espaço democrático, público e de dialética e como espaço axiológico de ensino e aprendizagem pelo exemplo e pela prática. Estevão (2005, p. 5) tem defendido que a gestão da escola, para almejar uma “verdadeira cidadania organizacional” deve praticar “uma ética da justiça em cujo cerne se situam as questões dos direitos humanos.” Afirma ainda (p. 7) que o “vector democrático é assumido sobretudo como reparador das diferenças” sociais.

Ou seja, para que a igualdade de oportunidades seja mais do que um ideal normativo, será necessário distribuir os bens educativos proporcionalmente às necessidades manifestadas, logo de modo equitativo. A educação é um equalizador de justiça social. E, se para quem tem acesso à cultura e ao saber a instituição escola é menos relevante, para quem não tem acesso, a escola é o lugar privilegiado para adquirir ferramentas que vão ajudar o indivíduo a interpretar e estar no mundo. Os educadores e professores são agentes determinantes nesse processo de aquisição de competências, mas são também agentes de desenvolvimento humano, sobretudo nas escolas públicas, para onde convergem todas as classes sociais.

VII - PARTE II - ANÁLISE REFLEXIVA

A. CONTEXTUALIZAÇÃO

A Escola Básica e Secundária da Calheta localiza-se no concelho da Calheta, o mais ocidental e, territorialmente, o mais extenso da Ilha da Madeira, enquadrando-se na designada costa oeste. A evolução da população do concelho, caracterizada por uma redução do número de residentes, tem sido condicionada por diversos fatores de ordem económica, social e cultural. É de referir que ao longo dos últimos 10 anos se tem verificado uma diminuição da população escolar, em consequência do decréscimo da natalidade e do crescente fluxo migratório, fenómeno que desde sempre afetou aquele concelho.

A nota dominante na caracterização socioeconómica e cultural da população escolar é a heterogeneidade de situações. A grande maioria da população ativa do concelho tem ocupação no setor primário e terciário. Verificou-se, porém, uma melhoria significativa do nível de vida das famílias numa parte do concelho, no período entre o ano 2000 e 2010, em que a construção civil na Madeira estava com muita atividade. Esse facto, trouxe bem-estar mas também alguma oportunidade de acesso a outros bens, nomeadamente, eletrónicos e informáticos, o que teve reflexo no comportamento dos jovens.

No entanto, é importante salientar que a maioria dos alunos provém de famílias com um grau de escolaridade baixo e que cerca de 50% dos mesmos são apoiados pela Ação Social Escolar. A ruralidade do concelho associada aos baixos rendimentos familiares são elementos que marcam a dimensão social e comportamental dos alunos, expressando-se nas baixas perspetivas profissionais e académicas. Ou seja, a baixa escolaridade associada à precariedade laboral e baixos rendimentos das famílias constitui um quadro propiciador de baixa expectativa e valorização da escola, enquanto mecanismo de mobilidade social. Este facto levou à integração de uma técnica do serviço social em permanência na escola, que faz a

ligação entre a escola, o aluno e a sua família e os diferentes parceiros sociais e institucionais.

É de referir que o corpo docente do estabelecimento de ensino se tem mantido estável, o que permite um trabalho de continuidade e de afinidade com a missão, visão e objetivos do PEE, conforme está expresso no documento.

O Projeto Educativo da Escola Básica e Secundária da Calheta assume o tema da disciplina como um dos cinco eixos estratégicos (Qualidade das aprendizagens; Disciplina; Gestão e liderança; Identidade e imagem; Autoavaliação e melhoria) da sua ação educativa, considerando as potencialidades e constrangimentos que o contexto escolar proporciona. Não é, pois, um assunto despiciendo, uma vez que a comunidade educativa desta escola considerou ser a disciplina um fator determinante para que se cumprisse cabalmente a missão que assume na promoção da qualidade da educação e das aprendizagens dos jovens.

Para a elaboração do Projeto Educativo da Escola foi feito um levantamento de dados que resultou num quadro de referência, com a definição dos pontos fortes e fracos da instituição. Assim sendo, como pontos fortes são considerados: a estabilidade do corpo docente, a diversidade de formação e desempenho de excelência, possibilidade de continuidade pedagógica, a diversidade / qualidade de projetos / atividades de complemento do currículo que abrangem várias áreas do conhecimento, as relações interpessoais, motivação e empenho de todos os elementos da comunidade escolar em torno de metas e objetivos definidos, a oferta de apoios pedagógicos, a formação para adultos, a existência de serviços especializados de Educação Especial e Psicologia e Orientação e as parcerias com diferentes instituições.

Como pontos fracos foram apontados a escassez de meios informáticos, a estratégia preventiva de redução das ocorrências disciplinares, a falta de espaços específicos para trabalho e atendimento, existência de barreiras arquitetónicas que limitam a mobilidade de alunos com deficiência, oferta formativa pouco variada, ausência de uma Associação de Pais, fraco envolvimento da Associação de Estudantes na vida escolar, indisciplina dentro e fora da sala de aula, baixa classificação interna das disciplinas do ensino secundário.

Estas características foram o ponto de partida para a definição das estratégias de ação e a oferta formativa e atividades extracurriculares da escola no sentido de

colmatar as necessidades mais prementes e definir um rumo num prazo mais alargado.

O período a que se reporta esta reflexão sobre a minha atividade docente é entre o ano letivo de 2008/2009 e o ano letivo 2010/2011 durante o qual pude desenvolver iniciativas propiciadoras de reflexão e debate sobre os fatores de exclusão e insucesso educativos, onde se inclui, a indisciplina, no âmbito das funções de gestão intermédia que desempenhei e utilizar diversas metodologias e abordagens pedagógicas facilitadoras da aprendizagem, promovendo maior motivação e interesse pelo saber, enquanto professora de Inglês do terceiro ciclo, mais concretamente 9º ano². A adoção de abordagens didáticas mais ativas e centradas no aluno tinha por objetivo primeiro motivar os alunos para a disciplina e reduzir os níveis de desinteresse que levam à indisciplina perturbadora do processo de ensino-aprendizagem.

No exercício das diversas funções que desempenhava no período de referência, a questão da indisciplina escolar sempre fez parte das minhas preocupações, enquanto docente, pois tinha consciência dos impactos que os comportamentos disruptivos têm e como condicionam não só as aprendizagens dos próprios atores desses comportamentos e as aprendizagens dos outros alunos, mas também o processo de ensino dos docentes.

No âmbito do projeto Fazer Mais por Quem tem Menos, cujo objetivo principal era encontrar alternativas pedagógicas e estratégias didáticas para ir ao encontro daqueles que não se enquadravam na organização escolar e tendiam para o insucesso educativo, destaco um debate sobre a disciplina como valor para a realização pessoal e profissional que envolveu oradores de diversas áreas profissionais: psicólogos, forças de segurança, representantes religiosos, políticos,

² Num primeiro Estudo sobre Indisciplina em Portugal, promovido e publicado pela página eletrónica ComRegras, em março de 2016, o número de participações disciplinares, com ordem de saída da sala de aula é de mais de 9000 em apenas 4% dos agrupamentos/escolas, com um universo aproximado de 50 mil alunos. Se extrapolarmos os números para o total de alunos em Portugal dariam mais de 200 mil participações num só ano letivo. O ciclo de ensino com mais indisciplina registada foi o 3º ciclo, com 63%. Podemos tirar outras ilações: se se conhece apenas os casos mais graves de indisciplina, onde se faz a participação escrita, qual o quadro em termos de comportamento, dentro de uma sala de aula, em que as ocorrências menos graves nem são conhecidas?

desportistas olímpicos. Esta iniciativa teve muita participação da comunidade escolar, o que revela a comunhão do interesse no tema.

Durante oito anos estive a liderar o grupo disciplinar de Inglês. Foi também o grupo que fez a proposta de parâmetros da avaliação do domínio socio-afetivo em vigor, após prolongadas reflexões, que resultaram da experiência de cada docente, em que procuramos que a classificação final dos alunos projetasse também a atitude dos mesmos durante o trabalho realizado na sala de aula.

Em baixo, transcrevo uma enumeração de atitudes irregulares consideradas pela Escola Básica e Secundária da Calheta, que serve de base a um documento orientador para a coordenação de critérios de atuação dos professores, que contribuem, por sua vez, para a atribuição de um determinado valor qualitativo na escala de avaliação do domínio socio-afetivo. (Anexo 1)

1. Utilizar o telemóvel e/ou outros equipamentos tecnológicos interditos.
2. Mascar pastilha e/ou comer.
3. Apresentar-se com vestuário inadequado ao ambiente escolar ou entrar com boné/gorro/capucho na sala de aula.
4. Perturba o normal funcionamento da aula, conversando, fazendo comentários em voz alta ou intervenções inoportunas.
5. Uso de linguagem imprópria, fazendo observações e/ou gestos ofensivos, agressivos e intimidatórios para com o professor e colegas.
6. Manifesta ausência de limpeza e asseio da sala de aula.
7. Chega continuamente atrasado.
8. Recusa a realização das tarefas indicadas.
9. Não traz o material necessário para a aula, incluindo a caderneta.
10. Não conservação do material/equipamento da sala.
11. Expressa atitude de exclusão e preconceito.

Os comportamentos que constam da tabela são recorrentes nas salas de aula em geral, variando o seu nível de intensidade e frequência, não sendo diferente nas turmas que lecionei na Escola Básica e Secundária da Calheta. O quadro dos comportamentos nas aulas que servirão de referencial para esta reflexão não é grave nem impeditivo do processo de ensino-aprendizagem, mas pela recorrência dos comportamentos condiciona a dinâmica do processo.

B. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Já houve oportunidade, no enquadramento teórico, de abordar o conceito de indisciplina em contexto escolar e constatar que esta questão deve ser interpretada como um fenómeno social, porque a escola deixou de ser reservada para uma elite culturalmente disciplinada e passou a integrar crianças e jovens de todas as proveniências sociais e culturais. Naturalmente, para a escola foram trazidos comportamentos incompatíveis com a ordem social e escolar estipuladas, típicas de uma escola de elites, e estruturada para responder ao que se exigia dela: transmissão de saberes, conhecimentos e cultura.

A Escola Básica e Secundária da Calheta, longe de ser uma escola de elites, é uma escola pública que integra todos os jovens do concelho, com todas as suas problemáticas inerentes à proveniência familiar e ao contexto. Uma abordagem racional, positivista e impessoal da organização escolar seria, por isso, insuficiente e redutora para entender e lidar com a complexidade apresentada. Exige, naturalmente, invocar também um modelo organizacional que reconheça a escola enquanto projeto de emancipação social, atenta ao indivíduo e às suas idiossincrasias, reconhecendo a sua dimensão social e de justiça.

Neste pressuposto, e à luz da lei que preconiza uma gestão democrática da escola, a minha própria atuação enquanto docente procurava encontrar respostas, dentro dos normativos e dos preceitos democráticos, aos problemas disciplinares, sem deixar de reconhecer a imprevisibilidade das decisões relativas aos problemas.

Nesta reflexão, agrupei dois grupos de problemas, um com enfoque no aluno e outro da perspetiva do professor, segundo a minha própria prática.

1- Jovens com poucas competências emocionais e sociais;

Enquanto professora de inglês no terceiro ciclo e secundário, lidei com jovens numa fase de desenvolvimento moral que deveria corresponder à autonomia³,

³ A formação da moral infantil foi dividida em três etapas: anomia, heteronímia e autonomia (Piaget, 1992) sendo a primeira caracterizada pela ausência de regras e pelo egocentrismo infantil, a heteronomia pela obediência das regras dadas por outra pessoa e

indivíduos, portanto, com capacidade de autorregulação do comportamento. Mas sabemos, que o processo de formação moral da criança é complexo e depende de múltiplos fatores, razão pela qual nem sempre o nível etário do jovem corresponde o nível de desenvolvimento moral. E num mesmo espaço e momento, convive um grupo heterogêneo em termos de comportamento e que exige a mesma heterogeneidade de respostas.

Da minha experiência pude constatar que os comportamentos disruptivos ou desadequados decorrem de fatores intrínsecos e extrínsecos aos alunos. Os primeiros não dependiam de mim, enquanto responsável pela gestão da aula mas, porque reconheço o impacto que esses fatores podem ter no processo de ensino-aprendizagem, não ficava indiferente. Ainda mais, porque em termos organizativos, no âmbito de um modelo democrático, considera-se o aluno enquanto cidadão de direitos e em processo de formação, sendo que a sua cultura e contexto de origem eram determinantes.

Um caso exemplificativo de atuação: um aluno adolescente reincidia no incumprimento das tarefas remetidas para casa e as primeiras aulas da manhã estava ensonado e pouco participativo, tornando-se, não raras vezes, insolente quando chamado à atenção. Confrontado com a sua atitude, o jovem usou argumentos que me levaram a querer conhecer a sua realidade, tendo eu constatado que esse aluno percorria um longo e íngreme percurso até chegar à escola e executava árduas tarefas em casa, antes e depois das aulas.

À luz do modelo burocrático, em vigor na escola, a regulação do comportamento reiterado deste aluno exigia um registo escrito, com reflexos na avaliação qualitativa intercalar e posteriormente na classificação final. Porém, à luz de um modelo democrático, foi possível atuar de forma mais adequada, no sentido da construção da responsabilidade.

O comportamento deste aluno não constituía fator de destabilização do processo de ensino-aprendizagem, ao contrário de muitos outros casos cujo comportamento comprometia esse processo. Não obstante, o processo formativo do caráter, da moral e da socialização, pressupõe uma consciencialização dos atos e das consequências, seja de forma coerciva, seja de forma indutiva. A indiferença e inconsistência da atuação

a autonomia onde a criança tem a capacidade de autorregulação. Entende-se por isso, que o modo de regulação realizado nas escolas seja adequado e adaptado aos níveis etários dos alunos. Porém, o nível etário não corresponde necessariamente ao nível de autonomia da criança ou jovem.

perante esses atos não abona para a construção da autonomia e autorregulação do comportamento. Isto decorre do facto de a regulação disciplinar depender dos educadores, com características e estilos próprios e carga subjetiva que imprimem à sua ação e da ambiguidade própria do modelo político que também está subjacente à gestão da indisciplina na escola.

2- Regulação do comportamento muito dependente de fatores extrínsecos

Quanto aos fatores extrínsecos, ou seja, aqueles que na escola não dependem do aluno, incluo a minha própria atuação enquanto docente. Assim, de modo a motivar mais os alunos e envolve-los no processo de ensino-aprendizagem, também com o objetivo de reduzir desse modo os comportamentos disruptivos, adotava metodologias mais ativas (*communicative approach; multiple intelligence approach*; modelo do movimento da escola moderna), diversificando a tipologia de tarefas ao longo do período da aula. Ainda assim, não era totalmente evitável alguma perturbação na aula, sobretudo se a atividade implicava movimento e trabalho em conjunto. Esse facto condicionava, desde logo, o planeamento e preparação das aulas, pois a principal condição para a seleção das atividades passou a ser a redução da indisciplina e não a motivação e interesse nas matérias propostas.

Pude constatar, pela minha experiência, que a disciplina na sala de aula está dependente do perfil de professor e do seu estilo de liderança. Significa isto, que os atos de rebeldia gratuita, perturbadores do bom funcionamento de uma aula, provêm de indivíduos com pouca autonomia e capacidade de autorregulação do seu comportamento, em fase de heteronomia, e essa atitude poderá estender-se a outras áreas das suas vidas, se, entretanto, o caráter não se formar, na base do desenvolvimento ético e moral.

3- Contradição entre a racionalidade organizativa e o desenvolvimento integral do aluno

A escola tal como está organizada, com peso burocrático e racionalidade subjacente em termos organizativos, exigindo que as práticas pedagógicas vão ao encontro dessa racionalidade e promovam eficácia e eficiência produtiva, deixa pouco

espaço para o desenvolvimento da inteligência emocional, da moral e do caráter dos jovens.

Se o desenvolvimento do caráter é uma das bases das sociedades democráticas, pensem em algumas das maneiras como a inteligência emocional as reforça. O princípio fundamental do caráter é a autodisciplina; a vida virtuosa, como têm observado os filósofos desde Aristóteles, se baseia no autocontrole. Uma pedra de toque que guarda afinidade com o caráter é a capacidade de motivar-se e orientar-se, seja ao fazer o dever de casa, concluir um trabalho ou levantar-se pela manhã. E, como vimos, a capacidade de adiar a satisfação e controlar e canalizar nossos impulsos para agir é uma aptidão emocional básica, que em outros tempos se chamava de força de vontade. (GOLEMAN, 1995, p. 337)

O trabalho docente pressupõe contacto humano, acrescido da responsabilidade formativa, a que não podemos subtrair, a formação do caráter, do autoconceito e autoconhecimento dos alunos. Não recusando essa responsabilidade, sentimos que o sistema não valoriza na prática os processos de desenvolvimento emocional, mas sim os resultados académicos, que se julga serem possíveis alcançar em excelência, se os professores fizerem “bem” o seu trabalho, numa lógica determinista.

4- O egocentrismo e a falta de empatia

Eduardo Lourenço (1978) fala de “uma das menos repressivas educações infantis que existem”, com “adulação permanente e espectacular da criança-rei, porta aberta para a suas pulsões narcisistas e exibicionistas, ausência de perspectiva social positiva, salvo a que prolonga a afirmação egoísta de si, tais são os mais comuns reflexos da educação portuguesa”. O pensador português continua a sua análise: “A contrapartida desta “realeza” de “cada adolescente” “traduz-se numa indefinição do espaço humano que nada limita e define senão a vontade oposta, e dá origem a uma sociedade que, sem paradoxo algum, suscita e impõe uma “violência estatal” que, exteriormente, equilibra essa fictícia realeza individual.” E conclui: “Nada há na educação portuguesa – sobretudo hoje que a também “«exterior” mas efectiva pressão ética de ordem religiosa

naufragou – que contribua para a existência de um comportamento tanto quanto possível autodeterminado.”

Este quadro assim exposto por Eduardo Lourenço leva-nos a refletir na educação de modo mais abrangente, como fenómeno social, onde cabem diversas dimensões educativas, a familiar, religiosa, estatal, escolar, etc, sendo certo que a escola é o lugar da formação por excelência e onde as crianças e jovens adquirem competências essenciais para se enquadrarem na vida.

As escolas têm um papel central no cultivo do carácter pela inculcação de autodisciplina e empatia, que por sua vez permitem o verdadeiro compromisso com valores cívicos e morais. Ao fazer isso, não basta pregar valores às crianças; é preciso praticá-los, o que acontece quando as crianças formam as aptidões emocionais e sociais essenciais. Nesse sentido, a alfabetização emocional anda de mãos dadas com a educação para ter carácter, desenvolvimento moral e cidadania. (GOLEMAN, 2011, p. 337)

O egocentrismo, em oposição à empatia, fica bem expresso na postura que muitos jovens demonstravam e que eu pude constatar durante a minha prática. E esta postura perpetua-se e repete-se, revelando que a centralidade das ações escolares não se encontra nas emoções, mas na racionalidade. Na minha perspetiva, corretamente, mas a proporção está errada, sobretudo no percurso escolar de ensino básico. Para as aprendizagens serem efetivas, impõe-se a predisposição para aprender e a prática dos valores universais e considerados válidos pela comunidade escolar. Assim, o bem-estar emocional e social são imprescindíveis.

5- Pouca disciplina pessoal: barreira na integração laboral dos indivíduos

No dia 16 de abril de 2016 realizou-se a primeira das Novas Conferências do Casino, no Funchal, em que um dos oradores, o diretor de Recursos Humanos do maior grupo hoteleiro português, Jaime Morais Sarmento, expressava a sua preocupação quanto ao facto de que as competências técnicas e do currículo estarem a ser sobrevalorizadas relativamente ao perfil humano e atitudes das pessoas: como membros da sociedade ou como trabalhadores. As questões comportamentais estão no centro dos

critérios de contratação das empresas e de manutenção do emprego por parte do trabalhador. Jaime Morais Sarmiento afirmou que “99% dos despedimentos são por questões comportamentais e de atitude.” E sublinhou: “tenho de recrutar [trabalhadores] pelos comportamentos, que vão fazer a diferença”, não apenas ou sobretudo pelas competências técnicas. O perfil humano (“como é a pessoa e o seu comportamento”) é o que este gestor valoriza e prioriza na contratação da referida empresa. Algo que “não está no *curriculum vitae*”, mas que “vem de nascença”, isto é, da educação familiar.

No entanto, o discurso e retórica da Escola Pública, de matriz social, negligencia esta dimensão humana e impõe um padrão de normatividade e racionalidade, introduzindo a meritocracia como valor supremo. Aliás, a narrativa escolar, expressa nos seus documentos orientadores, reveste-se de outras contradições em relação à prática, uma vez que os princípios que advoga, tais como a vivência democrática, a participação, o sentido crítico, o respeito pela individualidade, a justiça social, etc, esbarram com o exercício meramente formal desses valores, ou seja, os espaços da práxis axiológica são limitados aos órgãos onde se exerce formalmente esses valores: conselho da comunidade educativa, nas associações de estudantes ou de pais, no conselho pedagógico.

Por isso, enquanto docente comprometida com a comunidade escolar, imbuída dos valores democráticos e assumindo a escola atual como palco de disputa ideológica e de interesses, procurei participar e promover momentos de abertura à participação dos alunos e pais, sempre no âmbito das minhas diversas funções. Constatou-se que a comunidade educativa é pouco participativa e resistente a manifestar opinião própria e posicionamento sobre os temas, uma característica que decorre de uma postura cultural enraizada na própria história política deste povo.

6- Sistema organizativo desajustado à realidade

O sistema organizativo, claramente assente num modelo de escola burocrático e descontextualizado, para além de inadequado, à nova perspetiva de desenvolvimento, prescinde, claramente, de qualquer dinâmica participativa. Santos Guerra refere-se às contradições evidentes na escola, entre os seus aparentes propósitos e a sua realidade funcional, em termos paradoxais:

A escola é uma instituição de recrutamento forçado que pretende educar para a liberdade; a escola é uma instituição hierárquica que pretende educar em e para a democracia; a escola é uma instituição heterónoma que pretende desenvolver a autonomia; a escola é uma instituição que pretende educar para os valores democráticos e para a vida; a escola é uma instituição epistemologicamente hierárquica que pretende educar a criatividade, o espírito crítico e o pensamento divergente; a escola é uma instituição sexista que pretende educar para a igualdade; a escola é uma instituição pretensamente igualitária que mantém mecanismos que favorecem o elitismo; a escola é uma instituição que busca a diversidade mas que forma para competências culturais comuns; a escola é uma instituição acometida de imposições que pretende educar para a participação; a escola é uma instituição acrítica que pretende educar para a exigência democrática; a escola é uma instituição aparentemente neutral que esconde uma profunda disputa ideologia e axiológica (Santos Guerra, 1995, p.129).

Na mesma linha de pensamento, caracteriza Estêvão o contexto e a época que vivemos, questionando sobre os impactos que tem nos padrões de convivência.

Este conjunto de características, que questiona velhas ortodoxias, dá bem a ideia de estarmos a caminhar para a mudança de um certo paradigma, que deixa cair a concepção de um mundo e de uma sociedade previsíveis e regulados e passa a valorizar o incessante fluxo das mudanças ao ritmo da evolução do próprio mercado (...). Então, que impactos nos padrões de convivência estarão a ter estas transformações a par de outras não menos importantes (...)? (2008, p. 505)

Ora, no decurso das mudanças dos tempos, a escola foi se adaptando, embora não sendo com a mesma fluidez e muitas vezes em contraciclo. A escola reflete a “racionalidade instrumental” do mercado, ao “banir as contradições, os dissensos” e adotar uma narrativa de competitividade, eficiência e mérito. Sendo esta a prática, parece-nos desadequada para a missão da escola pública e é até contraditória em relação aos principais documentos orientadores.

O Estado constitui, no quadro do sistema público de ensino, uma fonte de regulação, mas não é única, nem será a mais decisiva em termos de resultados

educativos. O funcionamento do sistema educativo resulta, de facto, da interação de uma diversidade de dispositivos reguladores e não apenas das orientações emanadas por decretos e do poder político. A este propósito Barroso afirma que

“... os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido a priori, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes.” (2005, p. 743)

Não sendo o Estado o único regulador, a verdade é que a intervenção do Estado se mantém muito presente pelo controlo burocrático através de normas e regulamentos. Em matéria de regulamentação sobre a disciplina escolar, estão previstos alguns mecanismos legais: estatuto do aluno, regulamentos internos das escolas e participações disciplinares, mas que se interroga sobre a sua eficácia, já que a prática demonstra uma notória incapacidade dos jovens adequarem o seu comportamento às situações e terem uma atitude de empatia em relação aos outros, pelo respeito que o outro merece em usufruir das experiências formativas que a escola promove, em contexto de sala de aula ou noutros.

Neste processo, a escola, na visão crítica mais radical, é muitas vezes utilizada como reprodutora de um sistema ideológico, uma instituição voltada para a classe dominante, a fim de impor uma cultura sobre a outra, tornando a sociedade uma só e o poder nas mãos do Estado. Percebemos que a escola extrai do contexto social essa ideia de disciplina, reproduzindo-a, a fim de manter uma ordem, manter o estabelecido, sem a preocupação efetiva de transformar os jovens, sobretudo, os socialmente mais vulneráveis, e dar-lhes ferramentas de emancipação autorregulada.

Naturalmente, este panorama não abona em favor dos jovens que dependem mais da escola para suprir muitas das carências que trazem e que a família não pode suprir.

Num projeto de investigação intitulado “Cidadania, Civismo e (In)Disciplina”⁴, a origem sociocultural dos alunos foi apontada por cerca de 84% dos docentes como

⁴ Os resultados obtidos no projeto levado a cabo entre 2006 e 2008, no âmbito de uma parceria entre o Gabinete de Políticas Educativas e Acção Organizacional do Departamento de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Minho e a Escola Básica Egas Moniz, de Guimarães, foram publicados no

causa da indisciplina na escola. Relacionado com este fator, existem outras problemáticas associadas, tais como, o código linguístico, a falta de uma cultura de escola, a desmotivação e baixas expectativas o que constitui um quadro pouco favorável para as transformações sociais previstas pela escola, que vê obstaculizada a sua função pelas atitudes e indisciplina, condicionadoras da aprendizagem. É que “a violência pode permitir salvar a dignidade do aluno, engrandecendo-o perante o grupo de iguais, restituindo-lhe de certo modo a sua dignidade e elevação” (ESTEVÃO, 2008, p.508). Ou seja, é uma forma de compensar, de modo negativo, é certo, a falta de estrutura e de suporte que a família e o contexto social não dão.

7- Docentes em tensão entre uma escola de raiz tradicional e as dinâmicas sociais da atualidade

Partindo do pressuposto que se mantém a estrutura de funcionamento do sistema educativo, da escola e do currículo organizada, na sua generalidade, de forma tradicional, é preciso assumir essas características e agir em conformidade. Não se pode exigir aos alunos e aos docentes determinadas *performances*, quando as condições à persecução dos objetivos pessoais e profissionais não são garantidas. Ou seja, parte-se de uma estrutura de escola tradicional, marcadamente seletiva e disciplinadora, e exige-se os mesmos níveis de sucesso académico, numa escola de massas.

Contudo, de acordo com o modelo de excelência, tão em voga, a escola deveria converter-se numa unidade de reprodução conformista, substituindo-se os valores da ética, dedicação e curiosidade intelectual, pelo rigoroso cumprimento de indicadores numéricos, em que tudo é passível de se converter em tabelas de *excel*. Toda a vertente relacional, que confere à escola o sentido de comunidade, é minimizada, confundindo-se obediência com responsabilidade, repetição com aprendizagem, indisciplina com irreverência.

Lima (2009, p. 249) receia que “a racionalidade técnico-instrumental, e várias dimensões do conceito weberiano de burocracia, nunca tenham atingido, nas formas de regulação da educação e de gestão das escolas, uma tão expressiva presença e

radicalização, também por essa via se constituindo como obstáculos à democratização do governo das escolas.”

Ora, verifica-se que o modelo weberiano não dá resposta aos problemas que a escola tem, sobretudo na questão da indisciplina, pois este fenómeno decorre de uma multiplicidade de fatores intrínsecos e extrínsecos à escola que não se compadece com o determinismo burocrático. Numa escola de massas, heterogénea em termos de proveniências sociais e culturas familiares e sensível aos fatores sociais, as respostas não têm sido sempre as mais adequadas, pois não se adaptaram as abordagens às tensões próprias deste modelo social, ao mesmo tempo que se delega nos professores um papel regulador e mediador entre as dimensões sociais e escolares, em constante pressão, recaindo sobre si o ónus do conflito.

Este cenário contribui, em larga medida, para o sentimento de impotência que muitos docentes sentem, que por sua vez, desencadeia mal-estar na profissão. Segundo Cosme e Trindade (2002, p.27) “o mal-estar docente explicar-se-ia em função do hiato existente entre uma Escola que continua sujeita às idiossincrasias de um modelo de intervenção pedagógica obsoleto e às transformações globais do mundo em que vivemos.” Consideram por isso que

uma abordagem prometedora de desencanto profissional dos professores passaria por transformações de natureza institucional e pedagógica mais do que pelo apelo ao retorno a um passado que não poderá ser recriado ou pela defesa de quaisquer medidas de natureza remediativa a adotar; os professores estarão condenados a realizar mal o seu trabalho se não se envolverem nessas transformações de natureza institucional e pedagógica. Ou seja, a sua missão é uma missão impossível face à discrepância existente, hoje, entre os princípios e os pressupostos que orientaram a escolarização no passado e o mundo em que vivemos. (COSME E TRINDADE, 2002, p. 27)

8- Autoridade como pilar da escola democrática

No entanto, a diluição da autoridade que constitui uma característica essencial das sociedades democráticas, visto que se presume que os cidadãos estarão mais aptos para a participação e para a vivência da autonomia, não dispensam limites, que serão mais

eficazes quando são o resultado da partilha de responsabilidades e da assunção de uma autoridade partilhada entre cidadãos que desempenham papéis diferentes e que têm estatutos distintos, mas não inconciliáveis.

Tem-se oposto a liberdade e a autoridade, como se esses dois fatores da educação se contradissem e se limitasse um ao outro. Mas tal oposição é artificial. Na realidade, estes dois termos implicam-se, em vez de se excluírem. A liberdade é filha da autoridade, evidentemente. Porque ser livre, não é fazer o que nos apetece; é sermos responsáveis por nós próprios, é sabermos agir pela razão e cumprirmos o nosso dever. Ora, é justamente para dotar a criança deste domínio de si própria que a autoridade do professor deve ser exercida. A autoridade do professor é apenas um aspeto da autoridade do dever e da razão. A criança deve, pois, exercitar-se a reconhecê-la na palavra do educador e a submeter-se ao seu ascendente; é através desta condição que saberá, mais tarde, encontrá-la na sua consciência e aí se conformar (DURKHEIM, p. 70, 2007)

Com efeito, o que está em causa quando discutimos a questão da autoridade em educação, ou seja, a questão da perda de autoridade dos professores e da escola nas sociedades democráticas, prende-se também com alguma confusão existente entre autoridade⁵ e autoritarismo⁶ dando como adquirido que o Estado democrático por si mesmo e de modo automático gera democracia nas instituições e cria condições para que todos os indivíduos possam agir com a plena consciência dos seus direitos e deveres de cidadãos. Confunde-se muitas vezes ausência de autoridade com democracia, como se esta dispensasse aquela ou como se fazer o apelo à autoridade em contexto democrático fosse autoritarismo.

Ou seja, é necessário um novo modelo de autoridade adaptado à escola democrática em que o desafio da escola passará por instituir uma autoridade democrática reconhecida pelos cidadãos e fundadora de novos modelos de relação entre professores e alunos. O que na verdade parece estar em causa são as fontes de legitimidade da autoridade do professor, que antes estava assente numa legitimação

⁵ *Autoridade: direito ou poder de se fazer obedecer*, in Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-06-11 15:54:16]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autoridade>

⁶ *Autoritarismo: atitude autoritária ou despótica; desrespeito ou desprezo pelas vontades ou opiniões do(s) outro(s)*, in Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-06-11 15:57:25]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autoritarismo>

estatutária atribuída pela sociedade e que agora é posta em causa, fruto das transformações sociais e da própria escola.

A autoridade na escola democrática reivindica o estabelecimento de regras reciprocamente reconhecidas e aceites por alunos e professores e a não demissão do professor, enquanto autor e figura tutelar, orientadora em quem os alunos podem confiar. Assim, a confiança, a responsabilidade e o reconhecimento estarão na base da relação de autoridade.

Numa escola que se reconhece como democrática e em que se admite uma abordagem política às dimensões relacionais, a abordagem ao tema da disciplina deverá passar, assim, a ser assumida como Estevão (2008, p. 511) o faz “assente nos valores do respeito mútuo e na negociação das normas de convivência. Esta disciplina democrática será, também, aquela que melhor se coadunará com o ideal de uma escola compreendida como organização comunicativa e convivencial.”

Concluindo este ponto, a escola ou assume um papel estanque e determinista ou assume um papel transformacional, integrando todas as dimensões sociais que nela recaem. Enquanto docente conoto-me com o papel transformador da escola, reconhecendo que não é o caminho mais fácil, mas que é incontornável à escala da heterogeneidade e da missão da própria escola.

9- Desgaste emocional dos docentes

Um dos grandes fatores de desgaste da profissão docente é a imprevisibilidade dos comportamentos, a incerteza dos efeitos que o plano da aula terá em termos de aprendizagem e o envolvimento e a apreciação dos alunos ao que é proposto. As escolas e os docentes não têm acompanhado as dinâmicas da sociedade democrática e as transformações sociais que se projetam na escola, e por isso, são eles que mais sofrem as consequências perniciosas desse desajustamento, podendo resultar em situações de grande desgaste emocional e psicológico.

Se, por um lado, temos acompanhado a uma valorização da racionalidade burocrática em termos administrativos e organizativos, por outro, temos as imprevisibilidades de um modelo político e democrático, que pressupõe a participação e o compromisso dos atores em relação às decisões que venham a ser tomadas. No caso da abordagem aos fenómenos de indisciplina, pese embora o facto de haver forte

regulamentação a montante, no caso de atos que justifiquem procedimentos disciplinares não se atua de forma eficaz na prevenção da indisciplina, o que implicaria dar condições aos docentes e às escolas para poderem lecionar e se sentirem legitimados de autoridade para uma eficaz regulação.

A par destas tensões, a negação, o branqueamento, a demissão e a inação dos responsáveis face ao problema da indisciplina na sala de aula tem provocado prejuízos à sociedade, para além dos prejuízos pessoais aos professores, tanto na saúde como na realização profissional. Permitir-se que se ponha em causa a autoridade de um professor pode dar azo situações de humilhação e atentatórias à dignidade humana e profissional dos docentes.

C. CONCLUSÕES

A escola é um palco primordial da aprendizagem e desenvolvimento humano, sendo que não deve apenas preocupar-se com a evolução intelectual dos indivíduos, mas compreender que esse desenvolvimento se estrutura nas relações e interações entre indivíduos.

Mas há uma questão essencial neste modelo de escola tradicional para as massas que compromete não só o cumprimento dos indicadores numéricos, como também a vertente relacional da escola. Falo da desregulação de comportamentos das crianças e jovens, da falta de civismo, da falta de respeito pelo próximo. Esta questão nunca é verdadeiramente discutida porque não se assume como um problema da escola, mas sim do professor.

Se pensarmos que uma grande parte dos estudantes que frequentam o ensino público depende das suas referências em termos de formação cívica e de cidadania, para poderem aceder à mobilidade social, pois o contexto familiar e social é desfavorável, entendemos então que os referenciais morais e cívicos da escola pública deveriam ser mais exigentes e elevados. A naturalização, aceitação ou desculpabilização da falta de civismo não abonam a favor de uma educação de qualidade nas escolas públicas.

De entre os múltiplos fatores que concorrem para a indisciplina na sala de aula, o mais determinante é o perfil de professor e a sua capacidade de gestão do grupo e da metodologia e pedagogia empregues nos processos de ensino-aprendizagem. O docente tem a perceção desse facto, que só por si é fonte de grande pressão e responsabilidade. Não existindo perfis ideais e não sendo isso um pré-requisito para o exercício da profissão, parece-nos pertinente a existência de um referencial normativo emanado de

uma entidade hierarquicamente superior e transversal, que transponha para o docente uma autoridade formalmente reconhecida emanada do saber e da função educativa que lhe é atribuída.

A disciplina deve ser vista como instrumento do garante do respeito, da coesão, da autonomia, da emancipação e por isso da convivência democrática. O exercício da democracia pressupõe a maturidade ética dos indivíduos que experimentam e exercem os valores e os atos considerados democráticos, após a vivência desses mesmos atos no processo de construção da sua cidadania, enquanto indivíduos de direitos. Por isso, considero os instrumentos reguladores da indisciplina essenciais para essa construção, dando balizas e referências importantes para que o exercício da liberdade que a democracia oferece, seja feito com responsabilidade

A escola, à luz de um modelo democrático, assumindo a dimensão política, deve contribuir para a transformação do indivíduo, educado e formado nos valores éticos da sociedade que o acolhe, garantido que a convivência entre os membros, a quem são atribuídos diferentes papéis, é possível em padrões de civilidade e respeito mútuo.

VIII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Maria, ROMEU, Sónia, (1989), A Problemática da disciplina na escola: relato de experiência, In D'ANTOLA, Arlette (Org.), *Disciplina na escola*, São Paulo, E.P.U., p. 79-90

AMADO, João da Silva, (2000) *Interação Pedagógica e indisciplina na aula*, Porto, ASA

ANTUNES, Celso, (2005) *A Linguagem do afeto: como ensinar e transmitir valores*, São Paulo, Editora Papirus

AQUINO, J.G.,(1996) *Alternativas na escola: alternativas práticas e teóricas*, São Paulo, Summus

BARROSO, João, (2005), *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial-Out.

BAUMERIND, D. & BLACK, A. E. (1967), Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls, *Child Development*, 38, p. 291-327

BAUMERIND, D. (1971), Current patterns of parental authority, *Development Psychology Monographs*, 41

BAUMRIND, D. (1997), The discipline encounter: Contemporary issues, *Aggression and Violent Behaviour*, 2, 321-335

BENAVENTE, R. (2002), Delinquência juvenil: Da disfunção social à psicopatologia, *Análise Psicológica*, 4, p. 637-645

BORNSTEIN, M., (1995) Handbook of Parenting, Vol.1, *Children and Parenting*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey

BRUNER, J. (1986), *Cultura da Educação*, Lisboa, Edições 70

BUSH, T. (1986) , *Theories of educational management*, London, Harper and Row

CHRISPINO, A., (2007) *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*, Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n.º54, pag. 11-28, jan/mar

CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel, (2003) *Violência e Violências da e na Escola*, Edições Afrontamento, Santa Maria da Feira

COSTA, J. (1996), *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto, Edições ASA

D'ANTOLA, Arlette, (1989b) Disciplina Democrática na Escola, in D'ANTOLA, Arlette (Org.), *Disciplina na Escola*, São Paulo, E.P.U., p.49-59

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa, *A Família e a Escola como contexto de desenvolvimento humano*, Universidade de Brasília, p.21-32, em www.scielo.br/pdf/paideia

- DORNBUSH, S. M., MOUNTS, N. S., DARLING, N., LAMBORN, S. D., & STEINBERG, L. (1994), Over time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families, *Child Development*, 65, 754-770
- DURKHEIM, Emile (2007), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2011), Perspetivas Sociológicas Críticas da Escola como Organização” in Licínio Lima (org.), *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*, V.N. Gaia, Fundação Manuel Leão
- ESTÊVÃO, Carlos V., (2005), Justiça e Direitos Humanos na Política Educacional Portuguesa, *Revista Iberoamericana de Educación* (versão eletrónica), 36 (2), Disponível em: http://www.campus-oei.org/revista/pol_edu15.htm
- ESTEVÃO, Carlos V., *Educação, Justiça e Democracia: um estudo sobre as geografias de justiça em educação*, São Paulo, Cortez Editora, 2004
- ESTEVÃO, Carlos V. (2008), *Educação, conflito e convivência democrática*, Revista Ensaio
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a02.pdf>
- ESTEVÃO, Carlos V., *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*, Braga, CIED, 2001
- ESTRELA, Maria Teresa, *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na sala de aula*, Porto, Porto Editora, 2002
- FONTES, M., (2003), *Ciência e Comportamento Humano*, São Paulo
- GARCIA, J. (1999), Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva, Curitiba, *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, p. 101-108
- GOFFMAN, E. (1993), *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio d'Água
- GOLEMAN, Daniel, (1995), *Inteligência emocional, a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*, Tradução Marcos Santarrita, Objetiva, Rio de Janeiro
- GOLEMAN, Daniel, (2011), *Inteligência emocional*, tradução Marcos Santarrita, Rio de Janeiro, Objetiva, recurso eletrónico
- GRUSEC, J. E. & LYTTON, H. (1988) , *Social development: History, theory and research*, New York, Springer-Verlang
- GUIMARÃES, A., (1999), *Autoridade tradição: as imagens do velho e do novo nas relações educativas. Autoridade e autonomia na escola*, São Paulo, Summus
- GUIMARÃES, Áurea, (1985), *Vigilância, punição e depredação escolar*, Campinas, Papirus
- JESUS, Saul Neves, (2003), Influência do Professor sobre os Alunos, *Cadernos Correio Pedagógico*, Asa editores

- LA TAILLE, (1992), O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS,H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13.ed. São Paulo: Summus, p.11-22
- LA TAILLE, Y., (2007), *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*, Porto Alegre, Artmed
- LIBÂNEO, J. C., (2013), *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*, São Paulo, Heccus
- LIMA, Licínio, (1992) *A Escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal*, Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho
- LIMA, Licínio, (2009) A Democratização do governo das escolas públicas em Portugal, *Revista Sociologia*, nº 19, pp. 227-253, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo%20Revista%20Sociologia%20n%C2%BA19%20%282009%29.pdf>
- LIMA, Licínio (2011), Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional, in Licínio Lima (org.), *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*, V.N. Gaia, Fundação Manuel Leão
- LOURENÇO, Eduardo, (1978), *O Labirinto da Saudade: Psicanálise Mítica do Destino Portugêses*, Publicações D. Quixote Lda, Lisboa
- MARQUES, R. (2001), *Professores, família e projeto educativo*, Porto , PT: Asa Editores
- MONTESSORI, M.,(1958), *Pédagogie scientifique*, Paris: Desclée de Bower
- MORIN, E., (2002), *Os sete saberes para a educação*, Lisboa, Instituto Piaget
- NEGREIROS, J. (2001) *Delinquências Juvenis: trajetórias, intervenções e prevenção*, 2ª edição, Lisboa
- NIZET, J. e HIERNAUX, J.P., (1987) *Aborrecimento dos Jovens na Escola*, Rés Formalpress, Lisboa,
- OLIVEIRA, M. I. de, (2005), *Indisciplina escolar: determinações, consequências e ações*, Brasília, Liber Livro Editora
- PIAGET, Jean (1994), *O Juízo moral na criança*, São Paulo, Summus.
- PIAGET, Jean, (2007) *Epistemologia Genética*, Tradução: Álvaro Cabral, 3ª ed., Martins Fontes, São Paulo
- REY, G. F. L., (2003), *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*, São Paulo, Thomson Learning
- RODRIGUES, A.T., (2007) *Sociologia da Educação*, Rio de Janeiro, Ed. Lamparina
- Santos Guerra, M. A. (1995), "Democracia escolar y el problema de la niève frita", In AA. VV. *Volver a pensar la educación* (Vol.I) Política educación y sociedad (Congreso

Internacional de Didáctica) (pp. 128-144), Madrid: Fundación Paidea/Ediciones Morata

SARTI, Cynthia A., (2011), *A Família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*, 7ª ed., São Paulo, Cortez

SEIÇA, Aline Bernardes, (2016), *Labirintos da Justiça na Escola*, Santo Tirso, De Facto Ed.

SILVA, Eugénio A. (2011), Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política, in Licínio Lima (org.), *Perspetivas de Análise Organizacional das Escolas*, V.N. Gaia, Fundação Manuel Leão

SKINNER, B. F., (1972), *Tecnologia do ensino*, (Rodolpho Azzi, tradução), São Paulo, Herder, Ed. da Universidade São Paulo

STEINBERGL. (2001), We know some things: Parental-adolescence relationships in retrospect, *Journal of Research on Adolescence* 11, p. 1-19

TEIXEIRA, M., *O Professor e a Escola, Perspetivas Organizacionais*, Lisboa, Editora McGraw Hill, 1995

VASCONCELOS, Celso, *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*, 4ª ed., São Paulo, Libertad, 1995

VIGOTSKY, L.S., (2001), *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes

VOLLING, B.L., e ELINS. J. (1998), Family Relationships and children's emotional adjustment s correlates of maternal and paternal differential treatment: A replication with toddler and preschool siblings. *Child Development* , 69(6), 1640-1656

VYGOTSKY, L. S., (1989), *Pensamento e linguagem*, São Paulo, Martins Fontes

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch, (2007), *Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, 7ª ed. São Paulo, Martins Fontes

WEBER, Max, (2001) *Conceitos sociológicos fundamentais*, Lisboa, Edições 70.

WEBER, Max, (2005), *Três tipos de poder e outros escritos*, Tribuna da História, Lisboa

LINKS:

<http://www.spm-ram.org/2016/07/17/acao-coletiva-para-reduzir-stress-e-mudar-a-escola/>

<https://www.noticiasaminuto.com/pais/650233/grande-maioria-dos-professores-sente-que-trabalho-nao-e-valorizado>

DELORS, Jaques et alii, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI in, <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001000047000/000046258.pdf>

<http://www.spm-ram.org/2016/07/17/acao-coletiva-para-reduzir-stress-e-mudar-a-escola/>

<https://www.noticiasaminuto.com/pais/650233/grande-maioria-dos-professores-sente-que-trabalho-nao-e-valorizado>

NORMATIVOS CONSULTADOS:

Estatuto do Aluno e Ética Escolar da Região Autónoma da Madeira- http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/gestao/DLR_21_2013_M.pdf

Estatuto do Aluno e Ética Profissional, que estabelece os direitos e deveres dos alunos do ensino básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação- http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/gestao/Lei_51_2012EstatutoAluno.pdf

Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação e de Ensino Públicos da Região Autónoma da Madeira - Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho

IX- ANEXOS



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DA CALHETA

Coordenação de Critérios de Atuação dos Professores

Atitude do Aluno: Situação irregular	Ação do Professor
1. Utilizar o telemóvel e/ou outros equipamentos tecnológicos interditos.	a. Relembra as normas da escola relativamente ao uso do telemóvel e/ou outros equipamentos tecnológicos, dando indicação para os arrumar de imediato. b. Se o aluno não alterar o seu comportamento, marca falta disciplinar e encaminha o aluno, acompanhado por uma assistente operacional para o GIA, sempre com marcação de uma tarefa no âmbito da disciplina.
2. Mascar pastilha e/ou comer.	a. Relembra as normas da escola em relação ao uso da pastilha elástica e/ou comer na sala de aula. b. Se entrou na sala a comer, indica ao aluno para acabar de comer fora da sala de aula, de forma breve, avisando-o para a não reincidência.
3. Apresentar-se com vestuário inadequado ao ambiente escolar ou entrar com boné/gorro/capucho na sala de aula.	a. Relembra as normas da escola relativamente ao uso do boné/gorro/capucho na sala de aula, dando indicação para o retirar de imediato. b. Fala com o(a) aluno(a) no final da aula, sobre a necessidade de se vestir de acordo com a situação (escola, festa, praia, etc).
4. Perturba o normal funcionamento da aula, conversando, fazendo comentários em voz alta ou intervenções inoportunas.	a. Chamada de atenção breve, realçando o lado positivo do comportamento esperado. b. Numa situação de reincidência, colocar o aluno noutra lugar da sala, caso tal seja possível. c. Se o aluno não alterar o seu comportamento, marca falta disciplinar e encaminha o aluno, acompanhado por uma assistente operacional para o GIA, sempre com marcação de uma tarefa no âmbito da disciplina.
5. Uso de linguagem imprópria, fazendo observações e/ou gestos ofensivos, agressivos e intimidatórios para com o Professor e colegas.	a. Chamada de atenção breve, realçando o lado positivo do comportamento esperado. b. Se o aluno não alterar o seu comportamento, marca falta disciplinar e encaminha o aluno, acompanhado por uma assistente operacional para o GIA, sempre com marcação de uma tarefa no âmbito da disciplina.
6. Manifesta ausência de limpeza e asseio da sala de aula.	a. Chamada de atenção breve, sublinhando o lado positivo da limpeza e asseio da sala de aula para uma melhor qualidade da aprendizagem. b. Se o aluno não alterar o seu comportamento, marca falta disciplinar e encaminha o aluno, acompanhado por uma

	assistente operacional para o GIA, sempre com marcação de uma tarefa no âmbito da disciplina.
7. Chega continuamente atrasado.	a. Procura apurar os motivos, dando posteriormente conhecimento do facto, ao diretor de turma.
8. Recusa a realização das tarefas indicadas.	a. Chamada de atenção breve, sublinhando o lado positivo da realização das tarefas indicadas. b. Se o aluno não alterar o seu comportamento, marca falta disciplinar e encaminha o aluno, acompanhado por uma assistente operacional para o GIA, sempre com marcação de uma tarefa no âmbito da disciplina
9. Não traz o material necessário para a aula, incluindo a caderneta.	a. Averigua o motivo. Em caso de falta de justificação adequada ou de reincidência, marcar falta de presença.
10. Não conservação do material/equipamento da sala.	a. Chamada de atenção breve, sublinhando o lado positivo da não destruição da material/equipamento da sala. b. Se o aluno não alterar o seu comportamento, marca falta disciplinar e encaminha o aluno, acompanhado por uma assistente operacional para o GIA, sempre com marcação de uma tarefa no âmbito da disciplina.
11. Expressa atitude de exclusão e preconceito.	a. Chamada de atenção breve, visando a sensibilização do aluno para o novo paradigma da inclusão. b. Se o aluno não alterar o seu comportamento, marca falta disciplinar e encaminha o aluno, acompanhado por uma assistente operacional para o GIA, sempre com marcação de uma tarefa no âmbito da disciplina.

TIPO	COMPORTAMENTO	SANÇÃO / MEDIDA DISCIPLINAR A APLICAR
LIGEIRA	Entrar ou sair da sala de aula de forma desordeira.	Advertência, pelo professor da disciplina. Voltar a entrar ou a sair de forma correta.
	Chegar atrasado à aula.	Advertência e envio de recado-tipo na caderneta, pelo professor da disciplina
	Não trazer o material necessário à aula.	
	Intervir na aula despropositadamente	Advertência pelo professor da disciplina
	Levantar-se durante a aula, sem autorização.	Advertência pelo professor da disciplina
	Mastigar pastilha elástica na sala de aula.	Advertência. Obrigatoriedade de deitar a pastilha no lixo
	Usar bonés, gorros, capuzes dentro da sala de aula.	Advertência. Obrigatoriedade de retirar/guardar o acessório
	Apresentar-se com vestuário inadequado na sala de aula.	Advertência. Obrigatoriedade corrigir a situação . Ex: vestir casaco.
	Não ter o telemóvel guardado e no silêncio durante a aula (1ª ocorrência)	Advertência severa. Obrigatoriedade de desligar e guardar o telemóvel.
	Fazer comentários jocosos relativamente aos colegas.	Advertência severa e pedido de desculpa ao colega ofendido
	Sujar a cadeira a mesa ou a sala durante a aula.	Advertência severa e obrigatoriedade de limpar no final da aula
	Conversar/brincar/adotar uma postura desadequada à sala de aula	Advertência severa e comunicação escrita ao encarregado de educação, através da caderneta escolar. Pode implicar saída temporária da sala de aula.
	Ter manifestações emocionais e atitudes despropositadas dentro da sala de aula	
	Brincar de forma desadequada durante os intervalos – atirar pedras, lutas, ...	Advertência severa de qualquer adulto que presencie.
	Deitar lixo para o chão nos espaços exteriores comuns.	Advertência severa de qualquer adulto que presencie. Obrigatoriedade de limpar o qua sujou. Em caso de recusa comunicação ao DT e realização de tarefas de limpeza mediante conhecimento do encarregado de educação.
	Utilizar qualquer meio multimédia não autorizado pelo professor, durante a aula. 1ª ocorrência	Advertência severa. Obrigatoriedade de desligar e guardar o equipamento.

TIPO	COMPORTAMENTO	SANÇÃO / MEDIDA DISCIPLINAR A APLICAR
GRAVE	Chegar três ou mais vezes atrasado ou sem o material necessário à aula.	Marcação de falta no livro de ponto seguida da sigla a.(atraso) ou m.(material). Comunicação da falta injustificada ao DT e ao encarregado de educação através da caderneta
	Não ter o telemóvel guardado e no silêncio durante a aula (a partir da segunda ocorrência).	Apreensão do telemóvel e entrega do equipamento na direcção. Repreensão oral. 1ª vez: apreensão durante 1 semana. 2ª apreensão o equipamento só será entregue no final do ano lectivo. Qualquer devolução só é feita ao encarregado de educação ou com conhecimento do mesmo.
	Persistir reiteradamente nas restantes infracções ligeiras	Comunicação ao DT que deve convocar o encarregado de educação para comparecer na escola. Supressão de intervalos ou realização de tarefas fora do horário lectivo, com o acordo do encarregado de educação.
	Perturbar sistemática e intencionalmente o bom funcionamento das aulas.	Ordem de saída da sala de aula, com tarefa, para o Gabinete de Apoio (GAP). Opção de marcação de falta disciplinar no livro de ponto. Caso seja marcada falta disciplinar Participação à direcção no prazo de 24 horas . 5 minutos antes do toque de saída o aluno deve regressar à sala de aula para mostrar/entregar a tarefa realizada ao professor. Possibilidade de proibição de participação em visitas de estudo por decisão do conselho de turma.
	Utilizar linguagem imprópria na sala de aula, sem ser dirigida a ninguém. (ocorrência pontual)	Ordem de saída da sala de aula, com tarefa, para o Gabinete de Apoio (GAP). 5 minutos antes do toque de saída o aluno deve regressar à sala de aula para mostrar/entregar a tarefa realizada ao professor. Não é marcada falta disciplinar. Participação do professor ao encarregado de educação, através da caderneta escolar.
	Utilizar linguagem imprópria fora da sala de aula, sem ser dirigida a ninguém.	Repreensão pelo professor ou funcionário. Comunicação da ocorrência ao DT ou, no caso de ausência deste, à direcção. Supressão dos intervalos durante o dia da ocorrência, permanecendo o aluno junto à funcionária da reprografia. Sinalização do aluno para a participação em sessões de capacitação, fora do horário lectivo, com conhecimento do encarregado de educação.

TIPO	COMPORTAMENTO	SANÇÃO / MEDIDA DISCIPLINAR A APLICAR
GRAVE	Não acatar as ordens do professor dentro da sala de aula	Ordem de saída da sala de aula, com tarefa, para o Gabinete de Apoio (GAP). Marcação de falta disciplinar no livro de ponto. Participação à direção no prazo de 24 horas. 5 minutos antes do toque de saída o aluno deve regressar à sala de aula para mostrar/entregar a tarefa realizada ao professor. Possibilidade de proibição de participação em visitas de estudo por decisão do conselho de turma.
	Destruir ou danificar intencionalmente material e equipamento escolar, dentro ou fora da sala de aula.	Participação do professor ou funcionário à direção. Comunicação ao encarregado de educação. Obrigatoriedade de pagamento ou reposição dos danos efetuados. Cumprimento de tarefas em benefício da escola, fora do horário lectivo, com conhecimento dos encarregados de educação.
	Utilizar qualquer meio multimédia não autorizado pelo professor, durante a aula (a partir da 2ª ocorrência)	Apreensão do equipamento e entrega do equipamento na direcção. Repreensão oral. 1ª vez: apreensão durante 1 semana. 2ª apreensão o equipamento só será entregue no final do ano lectivo. Qualquer devolução só é feita ao encarregado de educação ou com conhecimento do mesmo.
	Não cumprir as regras de utilização dos diversos espaços: biblioteca, refeitório, polivalente, etc.	Ordem para abandonar o local. No caso da biblioteca, proibição de a frequentar durante um determinado período de tempo Comunicação ao DT que informa o encarregado de educação. Em relação aos outros espaços, sinalização do aluno para sessões de capacitação fora do horário lectivo ou tarefas adequadas à situação.
	Agredir física ou verbalmente colegas na sala de aula ou em qualquer espaço do recinto escolar.	Participação disciplinar feita por professor ou funcionário e entregue na direcção no prazo de 24 horas. Ordem de saída da sala de aula com falta disciplinar ou do espaço onde a agressão ocorreu e encaminhamento para a direção. Situação passível de aplicação de medida disciplinar sancionatória de 1 a 3 dias de suspensão.
	Fumar no recinto escolar -1ª ocorrência	Advertência severa. Comunicação ou encaminhamento do aluno à direcção e contacto imediato com o encarregado de educação.
	Recusa no cumprimento de qualquer medida associada a infrações ligeiras.	Participação escrita à direção no prazo de 24 horas. Agravamento da sanção disciplinar.

TIPO	COMPORTAMENTO	SANÇÃO / MEDIDA DISCIPLINAR A APLICAR
MUITO GRAVE	Reincidência em qualquer das infrações graves	Participação à direção no prazo de 24 horas. Comunicação ao encarregado de educação. Aplicação de medida sancionatória de suspensão, de acordo com a gravidade / reincidência da infracção.
	Ofensas verbais a professores/funcionários	Em situação de sala de aula, ordem de saída imediata, com falta disciplinar, acompanhado de funcionária. Encaminhamento para a direção. Possibilidade de ser aplicada medida de suspensão preventiva. Entrega de participação disciplinar à direção no prazo de 24 horas. Instauração de processo disciplinar.
	Provocar/participar em conflitos verbais ou físicos com colegas da mesma turma.	Comunicação por professor, funcionário ou aluno ao DT. Comunicação e convocatória ao encarregado de educação para comparência na escola. Em situações que o DT considere particularmente graves comunicação por escrito à direção. Averiguação. Aplicação de medida disciplinar de acordo com a gravidade e reincidência da situação.
	Provocar/participar em conflitos verbais ou físicos com colegas de outras turmas.	Comunicação por professor, funcionário ou aluno à direção. Averiguação. Comunicação ao encarregado de educação. Aplicação de medida disciplinar de acordo com a gravidade e reincidência da situação.
	Roubar/furtar ou destruir bens	Entrega de participação na direção no prazo de 24 horas. Convocatória/comunicação ao encarregado de educação. Restituição do bem roubado/furtado ou, na impossibilidade, pagamento atempado do valor correspondente. Comunicação pela direção à Escola Segura. Sinalização do aluno para a frequência de sessões de capacitação fora do horário letivo.
	Recolha/divulgação de imagens e/ou sons captados em contexto escolar sem autorização expressa dos visados.	Entrega de participação na direção no prazo de 24 horas. Convocatória/comunicação ao encarregado de educação. Remoção imediata das imagens/sons gravados/publicados.
	Discriminação, difamação, divulgação de rumores ou mentiras, de modo a provocar humilhação pública ou privada.	Participação ao DT (se feita por alunos ou encarregados de educação) ou à direção (se feita por professores ou funcionários). Retirada imediata das ofensas publicadas. Possibilidade de informação à escola segura. Instauração de processo disciplinar.
	Ameaças/intimidação a colegas.	Participação ao DT (se feita por alunos ou encarregados de educação) ou à direção (se feita por professores ou funcionários). Supressão dos intervalos, suspensão preventiva, se necessário. Instauração de processo disciplinar. Possível participação à escola segura.

TIPO	COMPORTAMENTO	SANÇÃO / MEDIDA DISCIPLINAR A APLICAR
MUITO GRAVE	Fumar dentro do recinto escolar (a partir da segunda ocorrência).	Comunicação à direcção. Informação imediata ao encarregado de educação. Participação à escola segura. Aplicação de medida disciplinar sancionatória (1 a 3 dias de suspensão)
	Reagir agressivamente, com palavras ou gestos, contra o professor.	Em situação de sala de aula, ordem de saída imediata com falta disciplinar, acompanhado de funcionária. Encaminhamento para a direcção. Possibilidade de ser aplicada medida de suspensão preventiva. Entrega de participação disciplinar à direcção no prazo de 24 horas. Instauração de processo disciplinar.
	Fazer-se acompanhar comprovadamente por substâncias ilícitas para consumo próprio ou de terceiros	Participação à direcção. Comunicação imediata ao encarregado de educação. Participação à escola segura. Suspensão preventiva. Processo disciplinar.
	Recusa no cumprimento de qualquer uma das sanções aplicadas devida a uma infracção grave ou muito grave.	Convocatória do encarregado de educação. Processo disciplinar.