



CATÓLICA
PORTO

EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA



**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO
**I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL**

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. II – COMUNICAÇÕES LIVRES

Porto

Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

Ficha técnica

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. II – Comunicações Livres

Organizadores: Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

Autores: Adérito Barbosa, Adorinda Gonçalves, Alcina Martins, Alexandre Ventura, Almerinda Coutinho, Amelia Alberto, Amélia Simões Figueiredo, Ana Carita, Ana Certã, Ana Cristina Castedo, Ana Cristina Tavares, Ana Isabel Vigário, Ana Maria Calil, Ana Melo, Ana Mouta, Ana Paulino, Ana Pereira, Ana Santos, Andreia Gouveia, Andreia Vale, Angélica Cruz, Angelina Sanches, António Andrade, António Neto-Mendes, António Oliveira, Bruna Ribas, Cândido Miguel Francisco, Carla Alves, Carla Baptista, Carla Cibele Figueiredo, Carla Guerreiro, Carolina Gomes, Carolina Mendes, Cátia Carlos, Christiane Barbato, Cicera Lins, Clara Freire da Cruz, Clara Gomes, Cláudia Gomes, Cláudia Miranda, Conceição Leal da Costa, Cristiana Madureira, Cristina Bastos, Cristina Palmeirão, Cristina Pereira, Daniela Gonçalves, Diana Oliveira, Diogo Esteves, Diogo Esteves, Elisabete Pinto da Costa, Elvira Rodrigues, Elza Mesquita, Emilia Noormahomed, Eva M. Barreira Cerqueiras, Evangelina Bonifácio, Fernando Azevedo, Fernando Sousa, Filipa Araújo, Filipe Couto, Filipe Matos, Flávia Freire, Florbela Samagaio, Francisca Izabel Pereira Maciel, Giane Maria da Silva, Giovanna Costa, Graça Maria Pires, Helena Castro, Helena Correia, Henrique Gomes de Araújo, Ilda Freire, Ilídia Cabral, Isabel Cavas, Isabel Machado, Isabel Rabiães, Isabel Ramos, Isabel Santos, Isilda Monteiro, Joana Fernandes, Joana Isabel Leite, Joana Sousa, João Ferreira, João Formosinho, Joaquim Azevedo, Joaquim Machado, José Almeida, José Pedro Amorim, José Graça, José Matias Alves, José Pacheco, Juan Carlos Torrego Seijo, Laura Rego Agraso, Liliana Costa, Luís Castanheira, Luísa Moreira, Luísa Ribeiro Trigo, Luiz Filipe Machado, Macrina Fernandes, Magda M. R. Venancio, Mahomed Ibraimo, Márcia Leal, Margarida Quinta e Costa, Maria da Conceição Azevedo, Maria da Conceição Martins, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria de Lurdes Carvalho, Maria do Céu Roldão, Maria Helena Martinho, Maria Ivone Gaspar, Maria João de Carvalho, Maria José Rodrigues, Maria Lopes de Azevedo, Maria Lucimar Jacinto de Sousa, Marina Pinto, Marli Andre, Marta Garcia Tracana, Martins Vilanculos, Natália Costa, Nazaré Coimbra, Neusa Ambrosetti, Oscar Mofate, Paulo Carvalho, Paulo Gil, Raquel Mariño Fernández, Raul Manuel Tavares de Pina, Regina Coelli Gomes Nascimento, Renilton Cruz, Rosângela Gonçalves de Oliveira, Rosemar Lemos, Rui Amado, Rui Castro, Rui Cordeiro da Eira, Sandra Almeida, Sérgio Ferreira, Sílvia Amorim, Sofia Bergano, Sofia Oliveira Martins, Sónia Soares Lopes, Susana Gastal, Suzana Ribeiro, Teresa Guedes, Vitor Ribeiro, Vivian Assis, Vivianne Lopes, Zita Esteves

Design e Paginação: Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa – Porto

Colaboração: Cristina Crava, Francisco Martins

ISBN: 978-989-99486-0-0

Editor: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

Local e data: Porto, 2015

(IN)DISCIPLINA E (IN)SUCESSO ESCOLAR: ECOS DE UM PROJETO IMPLEMENTADO NUMA ESCOLA TEIP

CLÁUDIA ALEXANDRA PEIXOTO MIRANDA¹ (claudiamiranda@portugalmail.pt) &
MARIA ILÍDIA DE MEIRELES CABRAL DA ROCHA² (icabral@porto.ucp.pt)

1 Faculdade de Educação e Psicologia, Católica Porto, Porto, Portugal

2 Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Católica Porto, Porto, Portugal

RESUMO

A presente comunicação parte de um projeto de intervenção implementado numa escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), no ano letivo 2013/2014, no âmbito de um mestrado em Ciências da Educação. O projeto de intervenção consistiu na monitorização e avaliação um projeto designado por X, que procurou combater a indisciplina e promover o sucesso escolar, de forma a avaliar a sua eficácia. Os dados recolhidos e analisados permitiram-nos concluir que o projeto X não alcançou plenamente os objetivos almejados, porque na sua génese o projeto não contemplou a necessária mudança de paradigma nem ao nível das práticas organizacionais, nem ao nível dos processos educativos. O discurso dos professores continua a dar indícios de uma cultura profissional pouco reflexiva, que invoca sistematicamente causas externas para explicar o fracasso da ação pedagógica. Ao nível do investimento no envolvimento das pessoas que participaram no projecto houve falhas, o que comprometeu também o seu sucesso. Concluimos existir a necessidade da promoção na escola de uma cultura de trabalho colaborativo ao nível da planificação, monitorização e avaliação da ação educativa, e de dinâmicas que permitam o desenvolvimento de uma verdadeira cultura de inovação organizacional.

Palavras-chave: sucesso escolar, indisciplina, melhoria das escolas

ABSTRACT

This paper emerges from an intervention project applied in a TEIP school, in the school year 2013/14, integrated in a master's degree in Educational Sciences. The intervention project consisted in the monitoring and evaluation of a project named X which tried to fight indiscipline and promote academic success, so that its effectiveness might be evaluated. The investigated data enabled us to conclude that "project X" has not completely achieved its aims. It has failed to contemplate the necessary change of paradigm in its genesis as far as organizational practices and educational processes are concerned. The teachers' speeches continue mirroring a low reflective professional culture which systematically invoke external causes as explanation for pedagogical failures. The project also revealed a lack of commitment of the people who have participated in it. We also concluded that schools need to promote a culture of collaborative work in order to plan, regulate and evaluate educational actions. They also need to encourage dynamics which will enable a sustained culture of organizational innovation.

Keywords: academic success, indiscipline, improvement of schools

Na presente comunicação procura-se explicitar os contornos e os impactos de um projeto de intervenção realizado no âmbito do mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica do Porto. Com o referido projeto que se apresenta, pretendeu-se monitorizar e avaliar o Projeto X, um projeto implementado numa escola TEIP com vista a combater o problema da indisciplina e do insucesso escolar.

O problema que deu origem ao projeto de intervenção (PI) na base desta comunicação situa-se, assim, ao nível da necessidade de avaliar a eficácia da resposta encontrada por esta escola para combater a indisciplina e o insucesso escolar e identificar formas de o otimizar.

Integrado no eixo 1 do plano de melhoria TEIP 2013/2014 – apoio à melhoria das aprendizagens – surge o Projeto X, para combater a indisciplina e o insucesso escolar, procurar a melhoria do ambiente de trabalho na sala de aula, o reforço da autoridade e liderança dos professores, bem como o desenvolvimento de competências sociais e emocionais que permitissem aos jovens agarrar oportunidades e ser mais competitivos.

O objeto do projeto de intervenção (PI) consistiu no Projeto X, implementado na referida escola, doravante designada por alfa. A presente comunicação pretende relatar o projeto de intervenção desenvolvido, sendo constituído por três partes principais: enquadramento do estudo, enquadramento metodológico e apresentação e discussão dos resultados. Por último, a conclusão, onde se sinalizam as ideias-chave que podem permitir a otimização do projeto estudado.

1. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

1.1. A ESCOLA ALPHA

A escola alfa é uma escola básica do 2º e 3º ciclos inserida num agrupamento TEIP, desde 2009. Tem 366 alunos, 7 turmas do 2º ciclo, 11 turmas do 3º ciclo e 3 turmas com currículos diferenciados (uma turma CEF - curso de educação e formação, uma turma PIEF - programa integrado de educação e formação, e uma turma do curso vocacional). É uma escola caracterizada por variáveis de contexto bastante desfavoráveis, segundo o relatório da Inspeção Geral da Educação, de janeiro de 2013. Nas metas do TEIP e na avaliação interna da escola os números relacionados com os resultados escolares e a indisciplina estão ainda aquém do desejado, números que são traduzidos também pela insatisfação da generalidade dos professores, funcionários, pais e alunos da escola alfa. Paralelamente, existe a perceção generalizada, por parte de pessoal docente e não docente, de existirem diariamente comportamentos inadequados dos alunos dentro e fora da sala de aula, o que prejudica o seu funcionamento harmonioso e cria um sentimento de urgência face à melhoria do ambiente educativo. Mais do que *expressa*, a indisciplina é um problema sentido, daí a necessidade *apercebida* de um projeto, para a melhoria da ação da escola (Bolívar, 2003).

O projeto X foi concebido e implementado pela primeira vez numa escola básica e integrada do Norte do país, no ano letivo 2010/2011, tendo sido obtido bastante sucesso ao nível da melhoria do comportamento dos alunos.

Dada a experiência positiva do projeto X na escola básica e integrada, conscientes dos problemas de indisciplina dos alunos da escola alfa e da importância de um clima de sala de aula saudável para a promoção de aprendizagens escolares de qualidade, decidiu-se implementar no ano letivo 2013/2014 o projeto X, enquadrado no eixo 1, apoio à melhoria das aprendizagens, do plano de melhoria TEIP. Deste modo, o projeto X focou-se nos seguintes objetivos:

- i) Melhorar os comportamentos dos alunos dentro e fora da sala de aula;
- ii) Melhorar o clima na sala de aula;

- iii) Motivar os alunos para a alteração dos comportamentos;
- iv) Aumentar a participação dos alunos nas atividades;
- v) Melhorar os resultados escolares dos alunos;
- vi) Reforçar a comunicação entre a escola e os encarregados de educação.

Considerando os objetivos, o Projeto X procurou atuar essencialmente em três vertentes:

1. assiduidade, responsabilidade e comportamento;
2. aproveitamento;
3. atividades.

Na primeira vertente procurou-se responsabilizar os alunos pelas faltas de presença, de trabalho de casa, de material e disciplinares e eliminar ou reduzir os comportamentos e atitudes que pudessem prejudicar o bom funcionamento das atividades letivas. Na segunda vertente valorizou-se o aproveitamento, numa vertente académica e, na terceira vertente valorizou-se a participação das turmas ou alunos em concursos ou atividades.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO X

O projeto X consiste especificamente no registo diário de ocorrências relativas a atitudes e comportamentos dos alunos, dentro e fora da sala de aula. A observação é realizada pelos professores e pelos assistentes operacionais. Os docentes registam em cada aula e numa grelha própria as faltas de material, faltas de trabalho de casa, faltas de presença e os comportamentos inadequados. Os funcionários registam por sua vez, também em grelha própria, os comportamentos inadequados dos alunos no exterior da sala de aula. Cada turma iniciou com uma pontuação de 500 pontos, tendo sido mensalmente retirados ou acrescentados pontos do seguinte modo:

- 1 Ponto	Falta injustificada
- 2 Pontos	Falta/Participação Disciplinar
- 2 Pontos	Falta de Trabalho de casa/por disciplina
- 2 Pontos	Falta de Material
- 2 Pontos	Participação por Comportamento Inadequado fora da aula
- 2 Pontos	Aplicação de Medida Educativa Disciplinar Pedagógica/dia
- 5 Pontos	Aplicação de Medida Disciplinar de Suspensão/dia
- 0,5 Ponto	Nível inferior a 3 em cada disciplina/Nível Negativo
+ 0,5 Ponto	Nível 4 (bonificação)
+ 1 Ponto	Nível 5 (bonificação)

Tabela 1: Pontuação do regulamento do projeto X

Relativamente ao desempenho académico dos alunos, no final de cada período são descontados pontos às turmas por cada nível negativo atribuído e somados pontos por cada nível superior a três. Pela participação em concursos e atividades, são também atribuídos pontos.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

2.1. O PROJETO DE INTERVENÇÃO

O projeto de intervenção (PI) desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, que deu origem a esta comunicação, teve como objeto o Projeto X, e focouse essencialmente em dois objetivos: monitorização e avaliação da implementação do projeto X, análise da sua eficácia e identificação das formas de o otimizar.

O projeto inseriu-se numa lógica de investigação/ação, tendo por objetivo central a contribuição para a melhoria do contexto educativo no qual foi desenvolvido. A partir deste objetivo foi definido o plano de ação/intervenção, bem como as metas a atingir, de acordo com os meios e recursos disponíveis. O PI desenvolveu-se em cinco fases:

1. Elaboração de um projeto de intervenção na escola alfa, com a definição do problema, metodologia, etapas de intervenção e enquadramento teórico (apêndice I);
2. Acompanhamento da implementação do Projeto X na escola alpha;
3. Ações de monitorização / avaliação do projeto: aplicação de entrevistas, questionários e análise documental;
4. Tratamento dos dados (análise de conteúdo dos dados qualitativos e tratamento estatístico dos dados quantitativos);
5. Análise e interpretação dos dados e redação do presente relatório.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta secção apresentam-se e discutem-se os resultados da avaliação do projeto X, realizada através das seguintes técnicas de recolha de dados:

- i) grupos de discussão focalizada (grupos de alunos e grupo de funcionários);
- ii) questionários (aplicados aos pais e aos professores);
- iii) análise documental (das atas de conselhos de turma).

Os resultados são apresentados por categoria de análise, nas seguintes subsecções, considerando as diferentes visões dos atores inquiridos: a dos professores, a dos alunos, a dos funcionários e a dos pais.

3.1. RECONHECIMENTO DA IDENTIDADE E DA MATRIZ DO PROJETO

Apenas um aluno afirmou não conseguir explicar o projeto X e 25% dos pais afirmaram não conhecer o projeto X. A maioria dos elementos dos diferentes grupos de atores parece conhecer bem a matriz e os objetivos do projeto, exceto o grupo dos pais, o que indicia a necessidade de melhorar a comunicação com este grupo específico.

3.2. INDISCIPLINA

3.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INDISCIPLINA

Durante a entrevista realizada aos alunos, estes identificaram os seguintes comportamentos como fonte principal de indisciplina na escola: a perturbação na sala de aula com “barulhos, conversas e outras coisas” (MT7), a falta de respeito aos professores e funcionários, a agressão física e verbal entre pares e a perturbação nos corredores. A maioria dos alunos é da opinião que a indisciplina está centrada num grupo de alunos.

Já os funcionários identificaram a desobediência e a agressão verbal e física entre os alunos como os principais problemas de comportamento: “Desobedecem constantemente, a gente dá uma ordem e eles simplesmente ignoram” (F13). A falta de educação e a ausência de regras de comportamento foram outros dos comportamentos apontados. Os alunos do 5º e 6º anos foram identificados como sendo aqueles que mais problemas de comportamento apresentam, além dos alunos de etnia cigana, dos alunos oriundos de famílias destruídas e dos alunos do curso vocacional.

Os professores apontaram como principais problemas de comportamento dos alunos os mesmos identificados pelos funcionários registrando-se a presença de três níveis diferenciados de indisciplina: «desvios às regras de produção», «conflitos inter-pares» e «conflitos da relação professor-aluno» Amado (2001).

Parece-nos existir da parte dos professores e dos funcionários a “expectativa de adaptação do aluno à definição imposta”, usando o poder que têm para exercer a sua autoridade (Carita, 1999). Contudo não pode haver aprendizagens de qualidade ou bons resultados dos alunos na escola sem que estes aceitem respeitar um conjunto de normas, valores ou regras construídas numa lógica de “*disciplina democrática*”. (Gomes, Silva, & Silva, 2010).

Os comportamentos desviantes dos alunos revelam que as suas necessidades individuais não são satisfeitas e que estes não correspondem às expectativas institucionais ou às normas instituídas. Revelam falta de competências interpessoais e grupais cruciais para cumprir as exigências na sala de aula (Arends, 2001), sendo a consequência um clima de escola e de sala de aula pouco potenciador de aprendizagens de qualidade.

3.2.2. CAUSAS DA INDISCIPLINA

Os docentes, quando questionados sobre as causas da indisciplina apontaram essencialmente fatores ligados aos alunos como sendo a principal causa, seguidos por fatores externos à escola e por último fatores ligados à escola. A desmotivação dos alunos, os “interesses divergentes dos escolares – o estar na escola por obrigação” (QP16), a falta de cumprimento das regras, as relações interpessoais conflituosas dos alunos e “fraco interesse e intervenção das famílias na educação dos seus educandos” (QE6) são os principais indicadores. Não houve no entanto qualquer referência a fatores ligados aos professores como causa de indisciplina (cf. Gráfico 1).

Isto acontece porque ao colocar a responsabilidade pela indisciplina no aluno, o professor está a defender-se, colocando no outro a origem do seu desconforto, resolvendo a situação pela via mais fácil,

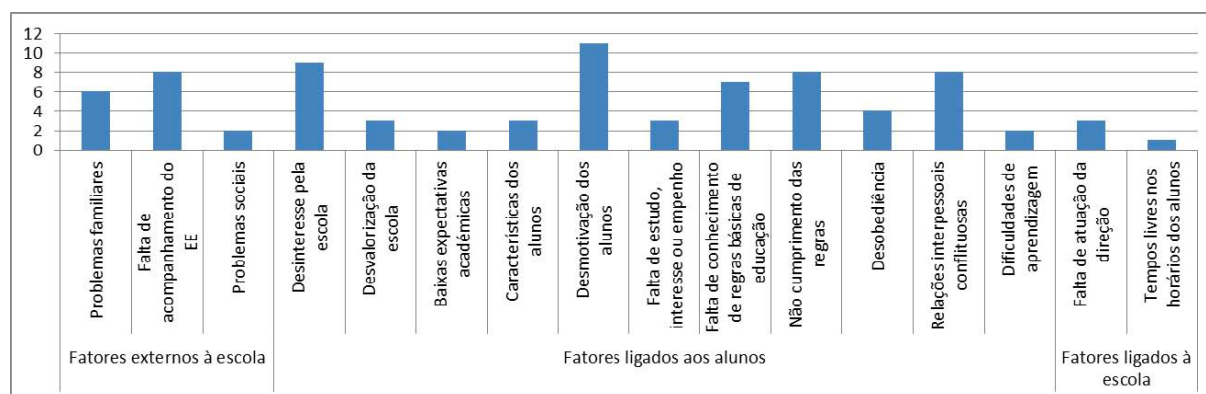


Gráfico 1: Principais causas da indisciplina no ano letivo 2013/2014 identificadas pelos professores

não se questionando das suas práticas educativas. Na representação do professor, não é ele ou as suas ações que estão na origem do conflito, por isso não propõe mudanças nas suas práticas ou atitudes como estratégia para a gestão de conflitos (Carita, 1999).

Os funcionários apontam o problema do tempo excessivo de espera dos alunos pelos professores, nos corredores, após ter sido dado o toque de entrada para a sala de aula, como a grande causa da indisciplina no exterior da sala de aula.

Mais uma situação que coloca nos professores no cerne da questão. Há de facto estudos como Rutter *et al.*, 1979 citado por Lima, 2008, que nos mostram que, quando as aulas começam imediatamente à hora marcada, verificam-se melhores comportamentos, maior assiduidade e sucesso académico dos alunos.

3.3. MONITORIZAÇÃO DO PROJETO X

No final do primeiro mês da implementação do projeto, seis das sete turmas do 2º ciclo já registavam pontuação negativa, juntamente com as turmas PIEF e curso vocacional do 3º ciclo. No final do segundo mês, todas as turmas do 2º ciclo registavam pontuação negativa, situação que se manteve ao longo do ano.

3.3.1. CAUSAS PARA A PONTUAÇÃO NEGATIVA DAS TURMAS

No questionário realizado aos professores, 71,4% (25 sujeitos) afirmaram que a pontuação negativa das turmas do 2º ciclo no projeto X se devia ao facto de alguns alunos não terem regras ou terem maior dificuldade no seu cumprimento, que acabam por prejudicar a pontuação da turma no projeto. Quarenta por cento dos professores (14 sujeitos) atribuem como causa o facto dos alunos do 2º ciclo serem mais novos, logo menos responsáveis na elaboração do trabalho de casa e em trazer o material necessário para a aula, 11,4% (4 sujeitos) devido ao facto de serem menos participativos nas atividades e 5,6% (2 sujeitos) consideraram que o prémio não era apelativo para a faixa etária destes alunos além de que os docentes do 2º ciclo são mais rigorosos no registo de ocorrências.

Uma vez mais, o discurso dos professores dá indícios de uma cultura profissional pouco reflexiva que invoca sistematicamente causas externas para explicar o fracasso da ação pedagógica.

Os alunos apontam a fase da adolescência em que se encontram os alunos do 2º ciclo, sendo esta caracterizada por uma maior infantilidade e irresponsabilidade, como a causa para o elevado número de ocorrências, prejudicando a pontuação e no ranking da turma a que pertencem. Em relação à pontuação negativa das turmas CEF e do curso vocacional, apontam o comportamento dos alunos como sendo a principal causa.

3.3.2. ALTERAÇÃO DO REGULAMENTO

Considerando a pontuação negativa registada a equipa coordenadora do projeto X decidiu atribuir as seguintes bonificações, de forma a motivar os alunos para o projeto e dar oportunidade aos alunos para de recupera a pontuação da turma:

5 Pontos	Por aula, sempre que não se registar faltas de material ou de trabalho de casa
5 Pontos	Por aula, sempre que não se registar comportamentos inadequados dos alunos
10 Pontos	Por semana, se não se registarem comportamentos inadequados fora da sala de aula

Tabela 2: Pontuação das bonificações

Relativamente aos prémios e de forma a motivar os alunos, foram criados dois prémios, um para as turmas do 2º ciclo e outro para as turmas do 3º ciclo.

Estas alterações foram comunicadas na reunião com os diretores de turma, tendo sido recebidas de forma positiva pois poderia motivar os seus alunos para o projeto X, apesar de alguns docentes manifestarem alguma resistência ao projeto e às mudanças que implicam no seu dia-a-dia.

Foi ainda comunicado na reunião que não se iriam descontar pontos pela falta de assiduidade dos alunos que raramente comparecem às aulas, uma vez que além de prejudicar a situação destes alunos já está a ser acompanhada pelas técnicas do TEIP e por elementos de outras instituições (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Equipa Rendimento Social de Inserção (RSI) e Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais (EMAT)).

Esta última decisão contudo não foi comunicada na reunião de forma eficaz uma vez que, foi proposta por vários docentes como sugestão de melhoria do projeto e apontada por outros como uma das causas da pontuação negativa das turmas.

3.3.3. RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE OCORRÊNCIAS E O APROVEITAMENTO

Da análise de conteúdo realizada às atas dos conselhos de turma concluímos que a maioria dos professores apontam para o reconhecimento, de uma relação entre o número de ocorrências e o aproveitamento dos alunos, ou seja, quanto menor o número de ocorrências do aluno, maior é o seu aproveitamento. Sabemos no entanto que esta situação não se verifica para todos os alunos.

4. IMPACTO DO PROJETO

4.1. PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES

Concluímos, pela análise dos dados do projecto, que ao longo dos três períodos as turmas aumentaram a sua participação nas atividades, tendo sido este objetivo atingido.

4.2. EQUIDADE

Ao longo das entrevistas com os alunos foi notória a sensação de falta de justiça no projeto X no registo de ocorrências, da parte dos professores e da parte dos funcionários:

“Nem todos os professores “trabalham” no projeto de forma igual. Alguns que praticamente só estão preocupados em alcançar os objetivos do projeto, (...) Então por isso não apontam.” (PT2)

A falta de registo de ocorrências dos professores levou claramente ao desinvestimento dos alunos no projeto, uma vez que o esforço destes não foi valorizado pelos professores. Assim como as expectativas que os professores têm dos seus alunos condicionaram as suas atitudes:

(...) nós fazemos todos os tpc, os stores são obrigados a dar determinados pontos, mas há professores que limitam-se a não fazer isso. Eu tenho uma stôra que faz isso. Para ela pode não fazer diferença mas para nós é sempre aquela ajuda.” (PT2)

Em relação aos funcionários os alunos consideram que a situação é idêntica: “É como os professores, depende do grau de simpatia que têm connosco.” (MT3)

Quer da parte dos professores quer da parte dos funcionários existe uma profecia *autorealizável* em relação aos alunos. Esperam determinado tipo de comportamento inadequado dos alunos, agem de acordo com essas expectativas, o seu comportamento é comunicado aos alunos, o que afeta os alunos e leva-os a agir de acordo com as expectativas e o seu comportamento reforça as expectativas do professor ou funcionário. Um processo cíclico retirado do trabalho de Good e Brophy (1987), ilustrado em Arends (2001).

As respostas inconsistentes ou a falta de atuação dos professores ou dos funcionários face ao comportamento desviante dos alunos, as regras vãs e não reforçáveis, as diretrizes pouco precisas, leva a que estes sejam maus organizadores da disciplina. O efeito preventivo da indisciplina é conseguido pela função organizativa (Estrela, 2002).

4.3. GESTÃO DOS COMPORTAMENTOS

Nas atas dos conselhos de turma apenas um conselho de turma afirmou que o projeto X contribuiu positivamente para o reforço da gestão dos comportamentos dos alunos na sala de aula e a referida turma esteve sempre bem posicionada no ranking mensal do projeto X, o que explica a motivação dos alunos e o seu envolvimento.

Na entrevista aos alunos, ficou clara que a estratégia adotada na gestão dos comportamentos dos alunos pelos professores e pelos funcionários foi semelhante: “Às vezes [os funcionários] avisavam e se fizessemos outra vez a mesma coisa apontavam na sua folha.” (MS4)

A maioria dos funcionários é da opinião que o projeto facilitou a gestão dos comportamentos no exterior da sala de aula, no sentido em que os alunos paravam com o comportamento incorreto, após a advertência do funcionário. Aqueles que trabalharam, durante o ano letivo, com os alunos dos quintos e sextos anos são de opinião de que o projeto X não trouxe qualquer inovação: “No nosso piso não [facilitou a gestão dos comportamentos]. Tivemos sempre os mesmos alunos a fazer sempre as mesmas coisas do início ao fim do ano (...)” (F4)

Uma vez mais, os professores não sugeriram mudanças nas suas atitudes ou inovações nas suas práticas, de forma a obter resultados diferentes no comportamento dos seus alunos.

4.4. COMPORTAMENTO E CLIMA DA SALA DE AULA

Relativamente à contribuição do projeto para a melhoria do comportamento e do clima de sala de aula, as opiniões dos professores são inconsistentes, sendo que a maioria dos professores (57,1%, 20 sujeitos) afirmaram que o projeto contribuiu apenas em algumas turmas e 25,7% (9 sujeitos) que o projeto não deu qualquer contributo para a melhoria dos comportamentos:

“Os bons alunos ou alunos bem comportados já o eram, antes do projeto, não foi o projeto que veio revelar a associação entre bons resultados/comportamento e ausência ou poucas ocorrências e o mesmo se passa em relação aos maus alunos: já o eram antes do projeto e mantiveram-se maus durante o projeto” (QP4)

Na opinião destes professores a falta de envolvimento dos alunos no projeto, principalmente os mais novos, deve-se à desmotivação à medida que eram conhecidas as pontuações das turmas.

Este discurso mostra-nos que os alunos não se sentiram envolvidos, como fazendo parte do projeto.

Este foi-lhes apresentado, não tendo havido qualquer contribuição na génese do projeto, o que justifica que o considerem como algo exterior a si e às suas necessidades.

Na análise da contribuição do projeto X para a melhoria dos comportamentos perspetivados alunos, podemos observar que existe uma grande dispersão de respostas, de acordo com as experiências vividas por estes. Desta forma, há alunos que consideram que o projeto X contribuiu para a melhoria do comportamento dos alunos da turma "... os da minha turma antes estavam sempre a portar-se mal e agora já é menos" (PT4); aqueles que consideram que depende dos alunos "É assim, na minha turma já há alguns alunos que já se portam melhor. Mas há outros que mesmo com o projeto X que continuam na mesma e não mudaram nada. Isso depende dos alunos. Mas de um modo geral tem feito alguma coisa." (MS3) e aqueles alunos que são da opinião que o projeto não contribuiu para a mudança do comportamento dos alunos "Na minha turma eles não querem saber de nada..." (MT10).

Na globalidade, os impactos percecionados pelos diversos atores no projeto no que diz respeito ao comportamento e ao clima de sala de aula são tendencialmente inconsistentes.

4.5. MOTIVAÇÃO

Quanto à motivação, existe novamente uma grande dispersão de respostas, quer no caso dos professores quer no caso dos alunos. A maioria dos professores afirma que o projeto X contribuiu para a aumentar a motivação de alguns alunos, por influência de pares:

- "Os alunos mais interessados viram o seu esforço premiado e permitiu repescar alunos através da influência positiva do projeto." (QP33)
- "Considero que as turmas que inicialmente tiveram posições de destaque motivaram-se e tentaram manter ou se possível melhorar a sua posição, repercutindo-se positivamente no ambiente da sala de aula." (QP12)
- Os alunos mostraram que a motivação ou interesse no projeto depende da posição da turma no ranking do projeto:
- "Tudo depende um bocado da posição em que estivesse a nossa turma. Eu se calhar já não ligava tanto ao projeto se estivesse em 10º." (MT3)

Assim como, a falta de motivação dos alunos no projeto à medida que o tempo passava mostrou-nos que houve um abrandamento do projeto, não se insistiu de forma intensa após as primeiras vitórias, até porque os sucessos ficaram restringidos a algumas turmas (Kotter, 1996, 2007):

- "Também alguns da minha turma que já desistiram porque tentaram subir mas não conseguiram e desistiram." (MS4).

Os discursos dos alunos levam-nos também a pensar que o projeto apenas terá servido para beneficiar alguns alunos, sendo esses aqueles que, já de si, não apresentavam grandes problemas de comportamento ou aproveitamento.

É o que acontece frequentemente na escola, a teoria do desânimo aprendido. Os alunos tentam, mas não conseguem e desistem: "aprendem" que "não são capazes" (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978).

"Para mim não [o projeto X não contribui para a motivação]. Já estava chumbado..."

"(PT3). Mais uma vez, o sentimento de inevitabilidade do aluno, o que nos mostra que a escola não está a cumprir a sua principal função, a de ensino/aprendizagem.

4.6. APRENDIZAGENS

Pela observação da média dos resultados escolares de cada turma, verificamos que esta aumentou de período para período, fenómeno frequente nas escolas, não podendo atribuí-la ao projeto X.

Em relação à média de ocorrências, por aluno, podemos constatar que esta reduziu, de período para período. O que nos leva a indagar se diminuiu porque os comportamentos dos alunos melhoraram (o que também é natural acontecer, o comportamento dos alunos é melhor no 3º período do que no 1º período) ou se foi porque os professores e funcionários deixaram de o registar as ocorrências com a mesma frequência.

Quando se questionou os professores relativamente às condições criadas pelo projeto X para que os alunos aprendessem mais e melhorassem os resultados, 48,6% (17 sujeitos) consideraram que esta situação apenas aconteceu em algumas turmas; 28,6% (10 sujeitos) considerou que o projeto não contribuiu para a melhoria das aprendizagens e 22,9% (8 sujeitos), considerou que sim.

Os professores que consideraram que o projeto criou condições para que os alunos aprendessem mais e melhorassem os resultados justificaram essa ideia pelo facto de ter melhorado o clima na sala de aula:

“Proporcionou que alguns alunos fossem mais cumpridores (TPC, material, comportamento) e conseqüentemente criou melhores condições na sala de aula para o melhorar as aprendizagens e os resultados dos alunos” (Q11)

Já os que consideraram que não justificaram-no pelo facto de, o projeto ter-se centrado numa lógica de controlo, não tendo criado condições para o envolvimento dos diversos atores:

“O projeto pode vir a contribuir para uma melhoria dos resultados quando for interiorizado pelos alunos e restantes intervenientes (pais, professores, funcionários...) ...” (QP17)

Sobre o envolvimento dos professores, regista-se a opinião de um docente: “O papel dos professores foi muito importante, os que mais se envolveram no projeto melhores resultados [as turmas] obtiveram” (QP12), o que revela a importância do envolvimento do professor nos projetos e das suas ações para que as mudanças na escola ocorram.

Nas entrevistas aos alunos a maioria foram também da opinião que o projeto não contribuiu para a melhoria das suas aprendizagens, talvez por estes não terem encontrado um sentido claro para o mesmo. O enunciado de um dos alunos: “Eu já estava chumbado” indicia precisamente essa ausência de sentido de um projeto que é encarado como sendo inconsequente face à inevitabilidade da reprovação. Parece ser, de facto, essencial, que os alunos encontrem sentido no trabalho e na vida escolares (Perrenoud, 1995), pois a obrigação de fazer coisas para as quais não se vislumbra um sentido prático, acabará por levar, inevitavelmente, ao desinvestimento.

4.7. SUGESTÕES DE MELHORIA

Com o intuito de melhorar o projeto X, os diferentes atores fizeram sugestões de melhoria do projeto. A maioria dos professores sugere, quer nas atas quer no questionário, a criação de etapas intermédias do projeto, com atribuição de prémios, em que a pontuação das turmas retoma o valor inicial no início de cada etapa.

Sugerem ainda criar um maior envolvimento dos alunos e dos pais no projeto; desburocratizar o projeto e fazer alterações nas regras de atribuição de pontos (por exemplo, atribuir pontuação às turmas

pela presença dos pais na escola). No entanto há professores a propor medidas de discriminação “Excluir as turmas CEF, PIEF e

Vocacional do projeto” (QP12) o que sugere que os alunos são estratificados e rotulados à priori em função do tipo de oferta que frequentam. Assistimos a uma *crise de hegemonia*, uma “incompatibilidade entre a necessidade de assegurar a função credencializadora do sistema educativo, através de uma aculturação homogeneizante, e a necessidade de diferenciar para acolher públicos escolares social e culturalmente muito diversos” (Cabral, 2014, p.39).

Sancionar os alunos com maior número de ocorrências é uma sugestão discriminatória, contrária à função da escola de atenuar as desigualdades sociais. É uma sugestão que penaliza os alunos que mais necessitam de ver o seu percurso de vida alterado.

Os alunos fizeram as seguintes sugestões: aumentar a pontuação pelas notas mais elevadas (nível quatro e nível cinco) e retirar ainda mais pontos perante comportamentos desviantes dos alunos aumentar o rigor no registo de ocorrências, quer da parte dos funcionários, quer da parte dos professores.

Os pais deram várias sugestões de melhoria, como aumentar a rigidez com os alunos; melhorar a articulação entre pais, professores e alunos; melhorar o prémio; melhorar a constituição de turmas e colocar os alunos sozinhos em cada mesa.

Destaca-se a disponibilidade dos pais para colaborar o que revela provavelmente que gostariam de ter sido envolvidos de forma mais ativa no projeto.

Os funcionários fizeram duas sugestões de melhoria. A primeira diz respeito à necessidade de serem definidas no início do ano regras claras de conduta na escola, o que nos mostra a necessidade de implementar na escola uma “*disciplina democrática*” – Estevão (2008) citado por Gomes, Silva & Silva (2010) – que promova a explicitação e aplicação de regras ou normas consensualizadas e democraticamente construídas, junto da comunidade educativa, que “permitam superar o forte impacto negativo da indisciplina no processo ensino/aprendizagem” (id. *ibid*, p. 95).

A segunda sugestão revela a necessidade de existir um trabalho colaborativo: “Eu acho que temos de trabalhar todos em conjunto, funcionários e professores. Nestes projetos temos todos de saber o que estamos a fazer.” (F16)

Destaca-se que a maioria das sugestões apontadas pelos diferentes sujeitos inquiridos acabam por ficar tendencialmente pela espuma das coisas, não apontando para a necessidade de processos intencionais e sistemáticos de reflexão organizacional sobre modos de ensinar a aprender eficazes para todos, que são o cerne da questão quando se pretende combater eficazmente a indisciplina e promover um clima propício às aprendizagens.

A crença no poder inabalável da regra (mesmo quando as evidências apontam no sentido contrário...) parece criar a ilusão do controlo.

E nesta ilusão de que tudo se resolverá pelo ajuste (por vezes cego) das normas se vai desenrolando a vida na escola, sem que haja uma preocupação evidente em dotar essas normas de sentido para que possam ser, efetivamente, compreendidas, assimiladas e eficazes nos impactos que se espera que produzam.

5. CONCLUSÕES

O estudo realizado permitiu-nos “ver para além da montanha” (Alves, 2006b), refletir sobre o percurso do projeto X, das ações dos diferentes atores e concluir sobre a inovação educacional por este trazida. O trabalho empírico realizado permite-nos chegar a algumas conclusões relevantes sobre a implementação do Projeto X e sobre processos de inovação e mudança nas escolas, que organizamos nos sete pontos que se seguem:

1. O projeto parece apresentar resultados inconsistentes, não tendo sido plenamente atingidos os resultados esperados, quer na mudança de comportamentos dos alunos, no clima de sala de aula, na motivação e no sucesso escolar. Considerando a implementação do projeto e os oito passos de Kotter (1996, 2007), houve uma falha na comunicação o que comprometeu a envolvimento dos pais, alunos, professores e funcionários no projeto.
2. Os professores invocam sistematicamente causas externas para explicarem o fracasso da ação pedagógica, sendo relutantes a analisar o problema do insucesso e da indisciplina numa lógica de reflexão sobre as suas práticas. Isto indicia uma cultura profissional pouco reflexiva e ainda muito enformada por lógicas de ação eminentemente neoinstitucionais, que permitem perpetuar o “mito do profissionalismo” (Alves, 1999). De acordo com este autor, “o profissionalismo terá uma dimensão mítica porque a actividade docente não reunirá todas as características de profissional, no sentido liberal do termo (designadamente na relação de responsabilidade face ao ‘cliente’), o que leva alguns autores a apelidarem a actividade docente como semiprofissional” (id. *ibid.*, p. 14). É esta *semiprofissionalidade* que parece estar expressa nesta aparente relutância em refletir sistematicamente sobre a prática docente, numa atitude de efetivo desenvolvimento profissional. O discurso dos professores sobre o projeto, retirado das atas de conselho de turma, vai de encontro ao que afirma o mesmo autor, assumindo uma função de legitimação da ação educativa:

“... as estruturas formais, os regulamentos e os discursos assumem-se, sobretudo, como dispositivos de legitimação, como significantes que pretendem fazer crer que a escola cumpre a sua missão instrutiva e educacional, procurando-se ocultar ou tornar invisíveis os sinais da sua ineficácia.” (id. *ibid.*, p. 14)
3. Os processos de inovação e mudança nas escolas têm que ser trabalhados de forma sistemática e intencional, aliando-se a dinâmicas que permitam o desenvolvimento de uma verdadeira cultura de inovação organizacional. Se os projetos não forem acompanhados de uma mudança de paradigma ao nível das práticas organizacionais, dificilmente surtirão os efeitos desejados.
4. É essencial criar uma cultura de trabalho verdadeiramente colaborativa, que permita um trabalho conjunto e consistente face a objetivos comuns.
5. As escolas são organizações hipercomplexas e, por conseguinte, os problemas que surgem nestas organizações exigem abordagens integradas e multifocalizadas. O fracasso do projeto mostra que não se pode resolver a indisciplina atuando apenas a partir de um modelo de atribuição de pontos, que deixa inquestionadas e inalteradas as práticas docentes em sala de aula, a forma de organizar os tempos e os espaços de aprendizagem e a relação pedagógica. No fundo, tratou-se de uma abordagem superficial, que pretendeu conseguir resultados sem alterar os processos educativos.
6. O sucesso dos projetos a desenvolver nas escolas está indissociavelmente relacionado com o sentido atribuído e construído pelas pessoas que nele participam. Diversos autores apontam para a centralidade da atribuição de um significado àquilo que fazemos. Frankl (2008), Perrenoud (1995), Crozier (1998), recorrendo a diferentes evidências, confirmam que a realidade só é transformável através da implicação do sujeito e que este é um construtor de significados.

7. É necessário que as escolas criem condições para a emergência de verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional (Bolívar, 2012) capazes de sustentar e fazer perdurar os processos de melhoria em que se envolvem. Só assim será possível implicar os diferentes elementos da comunidade educativa num compromisso conjunto para alcançar o sucesso educativo de todos os alunos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramson, L., Seligman, M. & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, p. 9-74.
- Alves, J. M. (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA
- Alves, J. (2006a). *Da melhoria da Escola*. Consultado em 30 de novembro de 2014, em <http://terrear.blogspot.pt/2006/12/da-melhoria-da-escola.html>
- Alves, J. (2006b). Ter bons olhos não é ver a montanha mas o que está para além dela. *Correio da Educação*, 248.
- Amado, J. (2001). Compreender e construir a (In)disciplina. In *Indisciplina e Violência na Escola*. Cadernos de criatividade, 3. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Arends, R.I. (2001). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA (pp. 105-126)
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Carita, A. (1999). O conflito na sala de aula: Representações mobilizadas por professores. *Análise Psicológica*, 1 (XVII). p.79-95.
- Crozier, M. (1998). *La Crise de l'intelligence – Essai sur l'impuissance des elites à se reformer*. Paris: Points.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Frankl, V. E. (2008). *Em busca de um sentido: Um psicólogo no campo de concentração*. São Leopoldo: Editora Sinodal.
- Gomes, C., Silva, G. & Silva, D. (2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista*. Marília, 11, (1), p.93-104.
- Kotter, J.(1996). *Leading Change*. Boston, Massachusetts: Harvard Bussiness Press.
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2007). *O Nosso Icebergue está a derreter – Mudar e ser bem-sucedido em condições adversas*. Porto: Ideias de Ler.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.