



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 Rabiáis, 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

AS PRÁTICAS DE ENSINO E SUAS IMPLICAÇÕES NA (IN)DISCIPLINA NA SALA DE AULA

FERNANDO VALENTIM FERREIRA DE SOUSA¹ (fernandofsousa@sapo.pt) & CRISTINA PALMEIRÃO² (cpalmeirao@porto.ucp.pt)

¹ Doutorando em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Porto, Agrupamento de Escolas do Sudeste de Baião

² Universidade Católica, Faculdade de Educação e Psicologia

RESUMO

O mundo mudou e as sociedades estão hoje a viver questões de ordem socioculturais muito diferentes. O debate sobre a disciplina/indisciplina na sala de aula é uma questão premente nas agendas educativas nacionais e estrangeiras. O número crescente de episódios de indisciplina convocam todos nós a melhor pensar as causas que lhe estão subjacentes. A qualidade do ensino depende do esforço, do compromisso e da responsabilidade que cada um é capaz de assumir e valorizar (Bolivar, 2012). Nesta perspetiva, urge questionarmo-nos que estratégias de ensino promovem um interesse maior por parte dos alunos e, assim, a disciplina necessária para continuar a querer aprender, ou seja, que implicações tem no interesse dos alunos, no clima de sala de aula, na aprendizagem real e nos resultados académicos.

O trajeto de investigação que trazemos para esta comunicação alimenta-se da nossa experiência, da revisão da literatura sobre (in)disciplina (e.g. Amado & Freire, 2014; Carita & Fernandes, 2002; Estrela, 2002; Lopes, 2002; Veiga, 2007) e das representações que os alunos do 3º ciclo do agrupamento de escolas do Tâmega têm sobre a indisciplina.

Metodologicamente, a pesquisa alicerça-se numa estratégia de natureza plural (Creswell, 2012) e enquanto técnicas de produção de dados, serve-se da pesquisa arquivística, observação e inquérito por questionário. São objetivos de estudo identificar e caracterizar as situações-problema mais frequentes de indisciplina, construir e tipificar um dispositivo de monitorização sobre indisciplina em contexto escolar.

Os resultados do estudo exploratório apontam para perfis diferenciados e dão a entender que a existência de metodologias de diferenciação pedagógica, no espaço de sala de aula, contribuem para prevenir a indisciplina e para ambientes propiciadores de mais aprendizagem.

Palavras-chave: (in)disciplina; liderança; práticas letivas; comunicação.

INTRODUÇÃO

O homem torna-se homem através da aprendizagem (Savater, 2010, 13).

Na escola contemporânea a problemática da (in)disciplina inscreve-se no debate quotidiano de todas as comunidades. Na era das sociedades em rede a violência no mundo surpreende e inibe a construção de um mundo solidário (Baudrillard e Morin, 2004) e força-nos a questionar como estamos nós a educar filhos autónomos e responsáveis (Sousa, 2013, 8). A “fuga à regra” (Amado, 2001) não é uma situação nova. Pese embora, a percepção é de que as situações de indisciplina é crescente (Lopes, 2002, 23). Daí a necessidade de “identificar cuidadosamente e rigorosamente a causa e a natureza das situações de indisciplina” (Sousa, 2013, 9) e perceber o que estrutura a “roda de conflitos”.

“Aprender a conviver” é um dos princípios identificados UNESCO como grande desafio para o século em que vivemos (Delors *et al.*, 1997, 83). Urge, por isso, indagar sobre as causas que a fundamentam e decodificar os processos que as (des)ativam. No mesmo relatório a máxima é “todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors *et al.*, 1997, 86).

Assim, é neste contexto que inscrevemos a nossa pesquisa, com a qual pretendemos indagar se a utilização de metodologias ativas e interativas estimulam nos alunos um comportamento assertivo, disciplinado e motivado para melhor desenvolver a sua personalidade e desenvolvimento humano.

1. A (IN)DISCIPLINA NA ESCOLA DA NOSSA CONTEMPORANEIDADE

1.1 ARTICULAR DIÁLOGOS

No presente, falar de disciplina é articular diálogos e modos assertivos de comunicar. E se no início do século XX, a escola portuguesa adotava uma pedagogia do tipo impositiva só derrubada na escola do pós 25 de Abril, altura em que se defende a relação pedagógica de liberdade e de cooperação, na nossa contemporaneidade, a disciplina (ou a falta dela) têm agora muito a ver com as questões da motivação e do valor que os alunos reconhecem à escola e à educação. Ora, “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (Estrela, 2002, 17). Mais, no dizer da mesma autora, indisciplina implica uma ação e uma conduta desviante, cujos fatores estão, muitas vezes, para além do contexto da escola e, portanto, assume tipologias invulgares e um móbil que é resultante de uma certa mundivivência.

A disciplina é, naturalmente, consequência de um contexto e de um tempo socio histórico muito singular. Nesse sentido, transforma-se num esteio educativo de carácter imediato, onde a aprendizagem e interiorização de regras socialmente organizadas ostentam uma atitude e um comportamento interpessoal positivo.

O aluno pode agora contactar e manipular material didático inovador e desafiante. Todavia, é a disciplina e o interesse quem facilita toda e qualquer experiência. “O interesse representa a força motriz dos objectos – quer percebidos, quer imaginados – em qualquer experiência que tenha um propósito” (Dewey, 2002, 123). O “bom professor” é aquele que é capaz de organizar um ambiente de aprendizagem estimulador, livre e participativo, a fim de imprimir uma pedagogia e uma “disciplina que não poderá

nunca obter-se por ordens, por sermões, mas resulta do respeito pelas leis naturais e pelos princípios de trabalho e de liberdade” (Montessori, citado por Estrela, 2002, 21).

Nestes termos, a pedagogia deve privilegiar uma ação educativa comprometida e capaz de levar o aluno a exprimir o seu próprio pensamento (Lobrot, 1973). Efetivamente, a concretização de uma relação pedagógica positiva é complexa, porquanto resulta da interação e da gestão dos comportamentos que o professor for capaz de imprimir ao processo de fazer aprender. Ora, o interface professor/aluno, aluno/professor nem sempre é assertivo. Há situações que originam problemas de comunicação e resultam em atos de indisciplina e, em alguns casos, de violência escolar. Pese embora, “a escola é talvez uma das instituições melhor colocada para criar as condições que se aproximem de uma vivência igualitária entre grupos diferentes e onde ocorram processo de comunicação que favoreçam uma aprendizagem do viver e conviver com a diferença” (Leite, 2003, 40).

A propósito da indisciplina, João Amado (2000: 42), realça a necessidade de olhar de forma cuidada os fatores internos e externos das questões geradoras de indisciplina. Na sua tese, o ato disruptivo é consequência de múltiplos fatores (e.g. individuais, sociais, psicológicos, comunicacionais). Toda a gente sabe que o número de crianças e adolescentes cresce, hoje, em famílias cujos sistemas relacionais são desiguais das famílias do tipo tradicional (Alarcão, 1996) e, por isso, estão sujeitos a modelos parentais diversos – famílias monoparentais, famílias reconstituídas, famílias multiproblemáticas, ...

Sem dúvida, os problemas da (in)disciplina “começam, continuam e acabam, antes, durante e depois da escola, e portanto é difícil ou mesmo impossível tentar compreendê-los apenas sob um ponto de vista (Strecht, in Sampaio, Strecht, Zink, Amado & Woods, 2001, 17). A indisciplina é, muitas vezes, uma chamada de atenção, um ato de fragilidade pessoal e/ou a inexistência de uma pedagogia diferenciada sustentada em estratégias consertadas entre professores e alunos.

Num estudo datado de 2001, João Amado identifica e propõe níveis diferenciados de indisciplina e nota que a natureza das ações é, também, diferenciada do comumente classificado como indisciplina e violência escolar (Amado, 2001). Mais, esclarece o autor, as situações de indisciplina não se esgotam numa causa, num prevaricador, num juiz. Importa, por isso, orientar “os sujeitos acerca de quais os tipos de comportamentos que são ou não aceitáveis e em que contextos” (Amado, 2001, 44).

1.2 A INDISCIPLINA EM CONTEXTO DE AULA

Há quarenta anos atrás, a escola passava para o exterior uma imagem negativa, caracterizada pela repressão da afetividade, pela opressão e carência de personalização. A escola era considerada um lugar frio onde a interação não era desejável e a indisciplina punida severamente. Hoje, a visão é outra. Santos Guerra (2003), fala da necessidade de “viver a escola” (p. 198) para a conhecermos melhor.

Obviamente, “a escola como estrutura viva e profundamente inscrita nas sociedades espelhará sempre as circunstâncias sociais, económicas, científicas e culturais próprias a cada momento da evolução das sociedades” (Morgado, 2001, 13). Nesse contexto, emerge a necessidade de prover (e desenvolver) um sistema de regras que prezem a natureza positiva das interações e o contínuo processo de transações interpessoais e de aprendizagens relevantes.

O sucesso e a eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem parecem estar relacionados com os modos de ensinar e com a vontade para aprender. Juan Tedesco (2007), convoca um outro (novo?) “pacto educativo” que faculte a aprendizagem significativa e a melhoria da escola.

O constante fluir da realidade acentua o peso dos processos, desvendando em muitos produtos uma efémera condição de transitoriedade” (Silva & Stoer, 2005, 7 e a fragilidade das relações interpessoais. Na sala de aula o professor não é o único detentor do poder. Pois, “usando o seu poder, os alunos podem assim contestar o ritmo da aula, os conteúdos programáticos, o estilo do professor, o sistema escolar em que se inserem, a obrigatoriedade de frequentarem a escola (Curto, 1998, 30). Obviamente, as bases do poder do professor são superiores, sobretudo, se pensarmos na questão da autoridade docente e, em especial, nos aspetos físico, cognitivo e normativo (Formosinho, 1980). Circunstância que marca a “diferença de estatutos” (Carita & Fernandes, 2002, 116) e impõe a articulação dos diálogos e a existência de interações positivas.

2. A ESCOLA POSITIVA

O primeiro grande impulso da escola positiva está ligado a relações e a processos intergeracionais e interinstitucionais. Por isso, regista Maria Teresa Estrela (2002),

não deixa de ser irónico verificar-se a prevalência destas razões de carácter afectivo, numa escola de pendor essencialmente intelectualista que sistematicamente, ao longo dos tempos, tem minimizado o desenvolvimento socioafectivo do aluno e sobrevalorizado tudo o que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo, apesar do discurso oficial sobre a formação integral do individuo. Essas razões de carácter afectivo põem em relevo a dimensão relacional da instituição escolar” (2002, 50).

E, portanto, a escola como sistema social que é enfatiza a interação interpessoal, os valores e rituais designados como fulcrais para aprender a ser. Todavia, são inúmeros os dados e os escritos pessoais e científicos que revelam a fragilidade das relações na comunidade escolar. Na perspetiva pedagógica, o (bom) clima escolar é uma variável complexa. A expansão (e complexificação) do sistema educativo aporta experiências e relações de poder desiguais e, também, grandes assimetrias nos modos de ensinar. O comportamento e aproveitamento dos alunos variam nas diferentes escolas, ficando as mesmas a dever não só aos alunos e professores mas também ao processo de desenvolvimento da escola.

Autores como João Amado (1998, 2001) e Teresa Estrela (2002) defendem que as situações problema de indisciplina estão associadas à gestão de sala de aula. Mais, o problema da indisciplina, reiteram os mesmos autores, surge relacionado com o processo de aprendizagem, nomeadamente com as práticas letivas. E, nesse sentido, importa que o professor “seja capaz de antecipar as situações, que de uma forma proactiva possam definir um conjunto de técnicas pedagógicas que lhe permitam ocupar os alunos, tê-los profundamente activos e evitar que as situações de disrupção surjam” (Sampaio, 2001:14). “O ensino criativo articulado com a aprendizagem criativa evita muitos dos problemas identificados” (Woods, 2001:73). A missão é fazer aprender e exige o esforço do professor, do aluno e uma gestão curricular flexível (Pais & Monteiro, 1996:35).

O que ativa o processo de aprendizagem é o desejo por aprender. Nessa aventura, importa “construir com os alunos pequenos projectos” (Pais & Monteiro, 1996, 73) e “fazê-los crescer em autonomia e responsabilização” (Idem). “Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio” (Dias, 1998, 84).

O MÉTODO E OS PARTICIPANTES

O trabalho que agora se apresenta teve como finalidade aceder à percepção dos alunos sobre atos graves e menos graves de situações de indisciplina. Com esse propósito, a metodologia de investigação seguida foi

a da metodologia plural (Afonso, 2014). O grupo de participantes foi constituído por 199 alunos (7º ano = 79; 8º ano = 63 e 9º ano = 57). A média de idade é de 14 anos, 97 raparigas e 102 rapazes.

INSTRUMENTOS

Tendo em atenção os objetivos, os instrumentos de recolha de dados privilegiados foram o questionário e a observação participante.

No que respeita ao questionário, o modelo assumiu duas versões: a primeira de associação livre, estruturado a partir do *Questionnaire on Teacher Interaction* (Wubbels, Creton e Hooymayers, 1988) e seguindo uma escala de 4 pontos – nada grave, pouco grave, grave e muito grave, com 21 itens. A segunda, estruturada sob a forma de “banda desenhada”¹, onde se relatam duas situações em sala de aula (Figura 2).



Os instrumentos aplicados integram um ponto prévio que inclui a caracterização sociodemográfica dos respondentes (idade, sexo, ciclo e ano de escolaridade).

PROCEDIMENTOS

Para a concretização deste estudo, seguimos os padrões éticos da investigação e produção de conhecimento científico (Afonso, 2014). Obtidas as respetivas autorizações (escola e pais/encarregados de educação) iniciamos o trabalho de recolha de dados, realizado entre os meses de maio e julho do ano letivo de 2013/2014.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Da análise dos questionários, e tendo como inspiração as funções enunciadas por Estrela (2002:93) a propósito das categorias de comportamento indisciplinado na sala da aula – funções de proposição, evitamento, obstrução, contestação e imposição, emergiram três grandes categorias:

¹ A do menino respeita à didática tradicional (Modelo A) e o da menina à didática ativa (Modelo B). As questões formuladas foram (1) as aulas de História são mais parecidas com o modelo A ou B; (2) se pudesses escolher gostarias que ela fosse como a do modelo A ou B; (3) Em qual destas aulas os alunos têm comportamentos mais indisciplinados – modelo A ou B?

- (1) uma indisciplina que perturbando a aula o faz mais discretamente, com maior prejuízo para o aluno indisciplinado, portanto mais privada, que designamos de *Indisciplina Discreta*²;
- (2) uma indisciplina que visa a perturbação do desenrolar da aula, seja direcionada para os colegas, seja para o professor, que designamos de *Indisciplina Ativa*³ e
- (3) uma indisciplina que visa o confronto com autoridade do professor e o desenrolar da situação de aula, que designamos por *Indisciplina Ativa e Confrontativa*⁴.

E, em cada um destes domínios percebemos que a ao nível da Indisciplina Discreta, os comportamentos por parte dos alunos, evidenciam danos na sua pessoa, afetando a dinâmica de aula de modo discreto e local. Na realidade, a maioria dos alunos (=196), considera que este tipo de indisciplina está associado a situações de sala de aula em que os alunos estão a “ler textos não ligados à aula”.

No quadro da Indisciplina Ativa, sobressaem situações que perturbam o desenrolar da aula mas que não visa um conflito explícito (e.g. sair e entrar na sala sem autorização, dormir, comer). No entanto, e tendo em consideração o terceiro fator que é de natureza mais confrontativa, os itens deste fator caracterizam uma indisciplina ativa mas não diretiva. Neste ponto, os itens considerados mais graves, por todos os níveis de ensino, foram (1) Insultar o colega (n= 195); (2) Entrar na sala de aula sem pedir autorização (n=196) e (3) Comer (n= 196).

Relativamente à Indisciplina Ativa e Confrontativa, os dados relatam comportamentos que envolvem um confronto direto com alguém, seja professor, seja aluno – no caso por exemplo de atirar papeis (n=86) – seja na demonstração de satisfação ao ser colocado fora da sala de aula, a maioria das respostas (n= 100) categorizam-nos como sendo “Muito Graves”. A não realização das tarefas e a interrupção do professor com questões fora do assunto de aula também se poderão considerar comportamentos confrontativos dado que não só claramente se manifestam contra a autoridade do professor (diretamente) como manifestam o desejo de perturbar o funcionamento da aula e, por exemplo, a atenção dos restantes alunos para outras temáticas que nada tendo a ver com a aula de história, se revelam impertinentes e desviantes.

O questionário dois, relativo às *questões da gestão de aula*, revela que, regra geral, os alunos percecionam que a maioria das aulas “dadas” são do tipo “aulas ativas” – modelo B (n=157); sobre a possibilidade de escolha, registam que optariam por aulas ativas (n=183) e têm na ideia que é nas aulas menos participadas (n=139) que existe um maior número de situações-problema de indisciplina (Quadro 4).

Quadro 4: Questões de Gestão de aula

Questões	Modelo A	Modelo B	Misto
<i>As aulas de História são mais parecidas com o modelo A ou B</i>	35	157	7
<i>Se pudesses escolher gostarias que ela fosse como a do modelo A ou B</i>	16	183	2
<i>Em qual destas aulas os alunos têm comportamentos mais indisciplinados</i>	139	58	2

Da análise global, aferimos que os dados da indisciplina identificados na sala de história são coerentes com os registos de ocorrência que fomos conhecendo, avaliando, sancionando enquanto diretor de turma, coordenador dos diretores de turma ou já no âmbito da coordenação da equipa de autoavaliação.

² Neste domínio cabem as duas funções de Estrela (2002): proposição e evitamento. Ou seja: comportamentos que têm como fim mudar ou resistir à tarefa; Função de evitamento permite que o aluno se furte temporariamente ou durante toda a aula à tarefa ordenada pelo professor.

³ Esta dimensão enquadra-se na função de “obstrução” e põe em causa as possibilidades de realização da função principal de produção.

⁴ Esta dimensão engloba as funções de contestação e imposição. Isto é: a função de contestação põe em causa a autoridade do professor.

As sanções, sustentadas pelo Regulamento Interno, necessitam observação permanente e um ajustar pormenorizado a cada situação-problema. A máxima é, identificar e compreender a natureza e grau de indisciplina e, em particular, as medidas postuladas em prol de uma educação para os valores e para a cidadania.

Da nossa reflexão, em particular da disciplina de História, e tendo como suporte a visão dos alunos sobre as aulas onde é possível “estar mais atento”, com menos ruído e, portanto, com menor índice de probabilidade para gerar situações-problemas de indisciplina, percebemos que, regra geral, a metodologia mais eficiente é a que privilegia as sessões onde a relação pedagógica é mais interativa.

Na Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem (...) emerge como primeiro problema a resolver o da gestão do conhecimento e da sua estratégia de aprendizagem (Carneiro, 2001, 33).

E, aqui assume particular impacto a gestão de sala de aula e, claramente, o modelo didático assumido. Dos modelos clássicos aos modelos contemporâneos sobressai a necessidade de implicar de forma participada os alunos e de promover uma relação pedagógica interativa assente em valores de confiança, compromisso e responsabilidade. Sessões de aula interativas, onde o aluno é corresponsável pelo seu processo de aprendizagem possibilitam e geram a “aventura do conhecimento”, porquanto motivam os alunos para a “tarefa” e, nessa lógica, produzem um bom clima disciplinar (Caeiro & Delgado, 2005). Numa sociedade do aprender e do conhecimento, ser professor é um desafio (im)possível (!) (Nóvoa, 2013), pois, tal como refere Roberto Carneiro (2001), “entre as funções predominantes do professor em 2020 assistir-se-á, indubitavelmente, à valorização de novas tarefas como as de: conselheiro do aprendente individual; Gestor de contratos de aprendizagem; Moderador de processos de aprendizagem em grupo; Parceiro de trabalho de projecto; Prestador de serviços aos formandos que evidenciem maiores dificuldades pessoais; Mentor de trajectos particulares de aprendizagem; Co-criador de conteúdos multimédia de aprendizagem; Orientador dos processos de navegação nos oceanos de informação e do conhecimento; Integrador de saberes parcelares e segmentados (...) (p. 37). Seja como for, “esta transição de paradigma do educador, dinâmica que esbarra com a inércia das grandes burocracias e com a sua manifesta inadequação para lidar com os desafios da mudança ao ritmo acelerado em que ela passou a acumular-se no mundo, tem por pano de fundo uma gestão de qualidade dos sistemas de ensino-aprendizagem. (Carneiro, 2001: 38). E isso, derruba todo e qualquer atitude conservadora e/ou lógica predominantemente magistral.

O aluno é acima de tudo pessoa, titular de direitos e deveres, em busca de uma educação pessoal e social, assente na liberdade e na solidariedade, e susceptível de a ajudar a encontrar um sentido para a vida (Carneiro, 2001: 248).

Parecerá utópico pensar que em 2020 alcançamos o que referiu Carneiro?

Se não vivemos a utopia, devemos no entanto estar “em direção a” essa mesma utopia, como nos refere Machado (2012: 22). O autor na sua obra alude à ilha da utopia, que nós podemos muito bem comparar com a escola.

Machado, baseando-se em Julien Freund, refere que “A utopia é ao mesmo tempo uma ucronia, visto que não pertence à história realmente vivida pelas sociedades. Ela é irreal porque não histórica ou pelo menos a-histórica” (2012:12). “Ela é uma mistura de racionalismo pueril e de angelidade secularizada que escamoteia o mal em que o homem se afoga, o exercício da penitência a que se reduz a prática da virtude e a maceração da aprendizagem. No entanto, a sociedade, se quer evoluir, precisa dela e dos seus ideais desproporcionados, de que as ideologias seriam sub-produtos (...) e, independentemente das estratégias

de utopia e do papel ambíguo que ela desempenha no jogo social, a verdade é que a dimensão utópica faz parte da condição humana”(2012:13) e deste modo do querer para a educação. Não teremos a ilha da utopia no ensino e na aprendizagem, mas teremos a utopia de para ela caminhar, podendo até estarmos conscientes que ela é inatingível, mas não o podemos assumir. Como refere Machado (2012:15), a utopia lançada para diante faz-se representação de um futuro a desejar realizado – ou, no caso da anti-utopia, a evitar -, envolvendo-se, assim, na história e tornando-se ela mesmo força do imaginário, individual e social, e expressão das margens de liberdade do indivíduo na história”. Para Machado (2012:16) “a utopia resolve o problema da desigualdade das riquezas”, mas não resolve o problema da desigualdade das aprendizagens, pois cabe ao professor, pensar nessa utopia, e enquanto a pensar como possível, estará a atenuar essa desigualdade.

Tal como na “própria ilha de utopia, sendo uma comunidade de humanos constituída pelos próprios humanos, está em direção à utopia, num processo in-findo cuja perfeição está no próprio processo evolutivo civilizacional e um processo de purificação de cada um dos utopianos”, também a escola, sendo uma comunidade de humanos constituída por humanos (professores, alunos, líderes intermédios, gestores de topo, pais, parceiros, comunidade) está em direção à utopia educacional, num processo in-findo cuja perfeição está no próprio processo de ensino-aprendizagem e no processo de purificação⁵ de cada um dos alunos.

CONCLUSÃO

No caminho para o sucesso dos alunos, ganha impacto o apoio à melhoria das aprendizagens, a natureza e qualidade do serviço educativo e, obviamente a gestão e lideranças das nossas escolas. Neste círculo de cuidados e de preocupações, a escola eficaz clama por professores reflexivos capazes de motivar os alunos que não querem aprender e de promover o valor da educação e da aprendizagem ao longo da vida. De facto, escreve Morgado (2001:18), “o desenvolvimento das escolas inclusivas, e portanto capazes de sustentar percursos educativos com sucesso para todos os alunos, passa necessariamente pela definição de uma acção educativa diferenciadora dos diferentes contextos de intervenção e simultaneamente diferenciada nos seus aspectos operativos”. Mais, ainda, quando, na ordem do dia estão questões complexas de indisciplina na escola, e em especial em contexto de sala de aula. Na base, o desinteresse e comportamento menos assertivos de alguns dos nossos alunos, a (des)estruturação das famílias (Alarcão, 1996), as novas tecnologias e até o valor da escola e da educação na “sociedade invisível”.

Que razões alimentam as situações de indisciplina dentro e fora da sala de aula? Que tipo de ocorrências são as que “atiram” para fora da aula os alunos?

Ser professor em tempo de mudança é exigente e pressupõe uma ação ativa que não se compadece com ações didáticas de natureza meramente tradicional e, portanto, assente em metodologias de participação passivas (Not & Bru, 1995). Hoje, mais do que nunca, compete ao professor proporcionar um ambiente de trabalho agradável e estimulante, ser um criador de situações de aprendizagem que fomentem atitudes positivas (Rodrigues & Fernandes, 1995: 418). Na escola contemporânea, “os alunos devem ter oportunidade de resolver uma grande variedade de problemas, de utilizar estratégias de resolução, de reflectir sobre as soluções encontradas, de assumir uma atitude crítica perante os resultados (idem), sob pena de se gerarem situações-problema de indisciplina e ou de desmotivação (Nunes, 1995: 457).

⁵ Entenda-se purificação como desenvolvimento.

Nesta reflexão procuramos abordar a problemática de indisciplina a partir da visão dos nossos alunos e da nossa realidade – professor da disciplina de história. O fenómeno das situações-problema da indisciplina é crescente e carece de melhor conhecimento acerca das causas que lhe estão subjacentes. Nesta profissão que abraçamos há mais de vinte anos, pautamos a nossa ação por atitudes positivas, de compreensão e de tolerância e, foi com esta máxima que questionamos os nossos alunos para conhecer que ideias têm sobre o que origina as situações de indisciplina em contexto de sala de aula. Estamos convictos que numa escola para todos, o clima relacional e a gestão da sala de aula são a essência que ativa a relação pedagógica e a vontade dos alunos para aprender.

Da análise percebemos que os alunos privilegiam (dizem privilegiar) aulas ativas e, portanto, atividades de interações, de debate e de experimentação por contraste com aulas de natureza mais expositiva. A ligação à escola e ao professor resulta do diálogo e da capacidade do professor para cativar a atenção dos alunos e inibir as situações-problema de indisciplina. A este propósito, João Amado (2000) regista a necessidade de olhar atento e cuidado.

No final ficamos com a convicção que esta reflexão será o início de um outro processo reflexivo, mais profundo, que se pretende seja agora iniciado, porque o tema não se esgota, permanece sempre na ordem do dia nas nossas escolas. Não haverá sucesso nas nossas escolas, enquanto não tivermos a indisciplina focada nos olhares dos nossos responsáveis pelo ensino-aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. (2014). *A investigação naturalista em educação*. Vila Nova de Gaia: FML
- Aires, L. (2011). *Argumentos para reconst(ruir) a Escola Pública Portuguesa*. Edições Sílabo.
- Alaíz, V.; Góis, & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas. Pensar e praticar*. Porto. Edições ASA.
- Alarcão, M. (1996). *(Des)Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto
- Alves, J. (1995). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Cadernos Pedagógico. Porto. Edições ASA.
- Alves, J. & Moreira, L. (2011). *Projecto Fénix. Relatos que contam o sucesso*. Porto. Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.
- Almeida, H. (2009). *Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda de construção de sentido da mediação em contexto escolar*. In Tutoria e Mediação em educação. EDduca
- Amado, J. (2001). *Compreender e construir a (in)disciplina*. In Indisciplina e violência na escola. Cadernos de criatividade/AEDC.
- Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Amado, J. (2000). *A construção da Disciplina na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (1998). *Interacção Pedagógica e indisciplina na aula*. Tese para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Amado, J. & Freire, I (2009). *Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola*. Machado, J. & Alves, J. (Org.) (2014). *Melhorar a Escola*. Porto. UCP
- Araújo, A. & Araújo, J. (2006). *História, Educação e Imaginário*. Cadernos CIEd. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Araújo, J. (2012). *Utopia, diversidade e tolerância*. Porto. Edições Afrontamento.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2006). *Avaliação de Escolas. Programa AVES*. Vila Nova de Gaia. Edição Fundação Manuel Leão.

- Barca, I. (1995). *Aprender História Reconstruir o passado*. In *Novas Metodologias em Educação*. Coleção Educação. Porto. Porto Editora.
- Barca, I. (2007). *Investigação em Educação Histórica*. In *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica*. Actas das VI jornadas internacionais de educação histórica. Curitiba. Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Editora UTFPR.
- Baptista, I (2005). *Dar rosto ao futuro: A Educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bolivar, A. (2009). *Os Professores e as Lógicas de Compromissem Educação o e de Responsabilidade: O que nos ensina a investigação*. In *Culturas de Liderança, de Compromisso e de responsabilidade*. Seminário. Universidade Católica. Consultado em 20.03.2012.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova Gaia – FML.
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto. Edições ASA.
- Botler, A. (2003). *Autonomia e ética na gestão escolar*. In *Revista portuguesa de educação*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Baudrillard, J & Morin, E. (2004). *A violência no mundo*. Lisboa: Diversos
- Caeiro, J. & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa. Instituto Piaget.
- Capela, Z. (2003). *(In)disciplina Escolar e Auto-regulação da Aprendizagem*. Dissertação de mestrado para a obtenção do grau de mestre em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Carita, A. & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto. Edições ASA.
- Curto, P. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto. Porto Editora.
- Creswell, J. (2012). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. London: SAGE
- Day, C. (2007). *A reforma da escola: Profissionalismo e identidade dos professores em transição*. In *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga. Cadernos CIED. Universidade do Minho.
- Delors, J. et al (1997). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação*. Porto: Edições Asa.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- DIAS, L. (1998). *Aprendizagem Activa. Jogar Economia*. In *Experiências Inovadoras no Ensino*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Dubar, C. (2006). *A crise das Identidades. A interpretação de uma Mutação*. Porto. Edições Afrontamento.
- Estevão, C. (1998). *A escola privada portuguesa como organização*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, A. (2002). *In-disciplina: estratégias de intervenção*. In *Disciplina na Escola e na Família*. Psicologia Educação Cultura. Vol. VI, nº 1 Colégio Internato dos Carvalhos.
- Formosinho, J. (1980). *As bases do poder do professor*. *Revista portuguesa de pedagogia*. XVI.301-328.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). *Nova profissionalidade e diferenciação docente*. In *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga. Cadernos CIED. Universidade do Minho.

- Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto. Edições ASA.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Coleção Ciências da Educação. Porto. Porto Editora.
- Jares, X. (2006). *Educar para a verdade e a esperança*. Porto: Asa
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos. Coleção Educação e Formação*. Porto. Porto Editora.
- LOBROT, M. (1973). *A pedagogia Institucional*. Iniciativas Editoriais.
- Lopes, J. (2002). *Comportamento, aprendizagem e “ensinagem” na ordem e desordem da sala de aula*. Lisboa: Psiquilibrios
- Machado, J. (2012). *Utopia, Diversidade E Tolerância*. Porto:Edições Afrontamento.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Coleção Horizontes da Didáctica. Porto. Edições ASA.
- Not, L.; Bru, M. (1995). *Noções de método, sistema e modelo em didáctica: referências para a organização da variabilidade das condições de aprendizagem*. In *Novas Metodologias em Educação*. Coleção educação. Porto. Porto Editora
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora.
- Nunes, E.L. (1995). *Acerca dos Métodos em Educação Física*. In *Novas Metodologias em Educação*. Coleção Educação. Porto. Porto Editora.
- Oliveira, M. (1998) *A indisciplina Uma análise a partir da perspectiva do professor*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Pais, A & Monteiro, M. (1996). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa. Editorial Presença.
- Pinto, J. (2005). *Escola Global. Quo vadis?* Porto. Campo das Letras – Editores.
- Sampaio, D. (2001). *Prevenção da indisciplina na escola: o papel da mudança na sala de aula*. In *Indisciplina e violência na escola*. Lisboa: Cadernos de Criatividade/AEDC.
- Savater, F. (2010). *O valor de educar*. In *O valor de educar, o valor de instruir. Questões-chave da educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Silva, M. & Neves, I. (2006). *Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder*. In *Revista Portuguesa de Educação*, Vol.19, nº1. pp. 5-41.
- Stoer, S. & Silva, P. (2005). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, F. (2014). *A percepção da indisciplina na aula de história*. Tese de Mestrado apresentada à UCP (não publicada)
- Strecht, P. (2001). *Crianças e adolescentes violentos: o que devemos saber para prevenir e actuar*. In Sampaio, D., Strecht, P., Zink, R., Amado, J. & Woods, P. (2001). *Indisciplina e violência na escola*. Lisboa: Cadernos de Criatividade, p. 17-29
- Tedesco, J. (2007). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia:FML
- Woods, P. (2001). *Ser criativo em relação ao comportamento desviante na escola*. In *Indisciplina e violência na escola*. Lisboa. Cadernos de criatividade/AEDC.
- Wubbels, T., Creton, H., Levy, J., & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behaviour. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (1st ed., p. 13-28). London: The Falmer Press.
- Veiga, F. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Porto. Livraria Almedina.