



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**A PERCEÇÃO DA INDISCIPLINA NA AULA DE HISTÓRICA**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar

*Fernando Valentim Ferreira de Sousa*

Porto, Dezembro 2013



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**A PERCEÇÃO DA INDISCIPLINA NA AULA DE HISTÓRICA**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar-

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Cristina Palmeirão

*Fernando Valentim Ferreira de Sousa*

## **Dedicatória**

Dedico esta reflexão à minha família, com quem tive de partilhar os momentos bons e menos bons. À Monica, para que se mobilize para trabalhos futuros. Aos meus filhos, para que se referenciem, e deste modo olhem o futuro com sorrisos, mas também com rigor e empenho.

A todos os alunos que nesta fonte beberam e àqueles que “muita sede” terão no futuro

## **Agradecimentos**

Quero exprimir o meu agradecimento a todos os que, direta ou indiretamente, comigo partilharam as horas e as circunstâncias da elaboração desta reflexão:

À Professora Doutora Cristina Palmeirão pela disponibilidade e paciência, por todo o apoio concedido na orientação deste relatório, pelo rigor e pertinência dos seus ensinamentos, sugestões e comentários, pela simpatia demonstrada.

A todos os professores que integram a equipa do mestrado pelos ensinamentos e incentivos.

A toda a minha família, em especial à Mónica, esposa que sempre demonstrou estímulo permanente e um carinho latente, pela paciência e disponibilidade no saber ouvir.

Aos meus filhos pela alegria inesgotável, pelas constantes desatenções, ausências e indisponibilidades para com eles conviver.

E, a todos quantos, de uma forma ou de outra, contribuíram para tornar realidade, um desejo e uma vontade.

## Índice

<b>Introdução</b>	9
<b>I Parte. Aprender para ensinar</b>	12
1. Razões de ser da formação inicial	12
1.1. O primeiro tempo – 1998 a 2000	13
1.2. O segundo tempo – 2001 a 2013	16
2. Refletir para melhorar	20
2.1 - Ser professor – em tempos de mudança	20
2.2 – Ser professor e (n)a diversidade de papéis – Diretor de Turma	25
2.3. Ser professor - liderança de equipas	26
<b>II Parte – Da (re)visão teórica</b>	33
1. A (In)Disciplina na escola da nossa contemporaneidade	33
1.1. Articular diálogos	33
1.2. (In)disciplina e interações na sala de aula	36
1.3.- Os (im)poderes da relação pedagógica	38
2. A escola positiva	40
2.1. (im)Pactos para ativar a participação dos pais na vida da escola	41
2.2. - Gestão de sala de aula e situação de (in)disciplina	44
2.3.- Exercício prático: questões da indisciplina	46
3. Apresentação dos Resultados	49
<b>Conclusão</b>	55
<b>Bibliografia</b>	57

## **Índice de quadros**

Quadro I – Percurso Profissional.....	12
Quadro II – Da ditática tradicional à didática ativa.....	45
Quadro III – Questões da Indisciplina.....	47
Quadro IV – Questões de Gestão de aula.....	51

## **Índice de figuras**

Figura 1	48
----------	----

## Sumário Executivo

Mais de vinte anos de carreira alimentam o exercício de autoavaliação tão necessário à persecução da nossa missão – ser professor no século XXI. No presente relatório reflexivo e teoricamente fundamentado elegemos como questão para a reflexão a (in)disciplina, a partir das vivências na sala de aula de História.

Contextualizado o percurso e experiência profissional, refletimos sobre marcos teóricos que fundamentam as situações de indisciplina na nossa contemporaneidade. Conjuntamente, abordamos as metodologias adequadas a uma eficiente gestão do espaço da sala de aula, pondo em confronto duas didáticas: tradicional e ativa.

A missão de ser professor enfrenta diversos dilemas, como é o exemplo da manutenção da disciplina na sala de aula. Por isso, torna-se necessário refletir sobre esta questão, analisando situações menos assertivas e modos de as prevenir e/ou equacionar. Com este propósito, efetuamos uma análise, por via da aplicação de um questionário aos alunos da nossa disciplina – História. A ideia foi identificar as causas percebidas pelos nossos alunos como fatores impulsionadores de comportamentos menos assertivos.

Nesse horizonte é importante identificar cuidadosa e rigorosamente a causa e a natureza das situações de indisciplina. Obviar este tipo de situações tem sido (e ainda é), a grande preocupação das políticas educativas. Cabe ao professor estruturar o seu projeto curricular de turma de forma a motivar os alunos para a aprendizagem e assim, inibir o incumprimento das “boas regras de educação”.

Concluimos com a convicção que uma didática ativa, baseada no trabalho do aluno, com estímulo pela fantasia, com estratégias lúdicas de motivação, é em oposição a um modelo expositivo, com aulas monótonas e sem interesse para os alunos, fonte de prazer e logicamente cria um ambiente propício à inexistência de indisciplina.

Palavras-chave: (in)disciplina; profissionalidade; liderança; tradicional/ativo; motivação; Reflexividade; relação pedagógica; ética.

## **Executive Summary**

More than 20 years of career in teaching feed the practice of self- evaluation, so necessary for the prosecution of our mission- being a teacher the 21st century. This reflexive report, theoretically grounded, is about the (in)discipline observed in History lesson.

After contextualizing the route and professional experience, we have reflected on the theoretical frameworks which substantiate the situations of indiscipline in our contemporaneity. Together, we have approached the appropriate methodologies for an efficient management of the classroom area, confronting two different didacticisms: the traditional and the active.

The mission of being a teacher faces different dilemmas, like maintaining the discipline in class. Therefore it is necessary to reflect on

this subject, analyzing less assertive situations in order to prevent and/ or question them. Having in mind this aim we have made a research based on questionnaires answered by our students in the History lessons. The idea was to identify causes, pointed out by them, which give an impulse to those less assertive behaviours.

In this Horizon it is important to identify, strictly and carefully, the cause and the nature of those situations. Educational policies tend to turn these behaviours obvious. The class teacher has to find strategies in order to motivate his/her students for learning and practicing good rules of education.

To conclude, we are convinced that with an active didactic, based on the students' work, stimulated for the use of fantasy, with ludic motivational strategies can be the solution, in opposition to a less expositive and monotonous method, for a time with pleasure in class and logically an environment without bad behaviours.

Key Word: (In) discipline, professionalism, leadership, traditional / active; motivation; Reflectivity; pedagogical relationship; ethics.

## **Introdução**

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

O debate sobre a disciplina e indisciplina na sala de aula é cada vez mais 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. Ainda assim, há quem assevere que o número (e grau) de situações-problema de indisciplina não é assim tão desigual das ocorrências verificadas em tempos precedentes. Há, sim, por parte da comunicação social, um empolar e repetir sucessivamente estas questões. O mundo mudou e as sociedades estão hoje a viver questões de ordem socioculturais muito diferentes, factos que parecem justificar alguns modos de estar (e de ser) desiguais aos vividos nas escolas do Estado Novo.

Nesse horizonte é importante identificar cuidadosamente e rigorosamente a causa e a natureza das situações de indisciplina. Obviar este tipo de situações tem sido (e ainda é), a grande preocupação das políticas educativas. Cabe ao professor estruturar o seu projeto curricular de turma de forma a motivar os alunos para a aprendizagem e assim, inibir o incumprimento das “boas regras de educação”.

No nosso caso, e portanto, no que à docência da disciplina de história respeita, temos procurado adotar metodologias ativas e criativas e ao implicar (constantemente) o aluno no seu processo de aprendizagem ganhamos o interesse e a motivação para aprender mais. Nesta missão que cumprimos há já um quarto de século o importante é seduzir os alunos para o valor da história e do seu impacto na construção diária de um mundo melhor. E a questão é: será que a aplicação de estratégias de ensino ativas promovem um interesse maior por parte dos alunos e, assim, a disciplina necessária para continuar a querer aprender?

Pretende este trabalho ser uma reflexão sobre a nossa profissionalidade docente. Deste modo, numa primeira parte apresentamos a razão de ser da formação inicial, centrando o mesmo em dois períodos distintos, que encetam eles também duas experiências diferenciadas e motivadoras. O primeiro momento circunscreve-se ao período entre 1988 e 2000, período em que desempenhamos funções numa escola de ensino particular e cooperativo, aonde tivemos a oportunidade de assumir papéis relevantes na vida da escola, nomeadamente: professor, diretor de turma, representante de grupo disciplinar, coordenador de desporto escolar, qualificando-se profissionalmente para o grupo 400.

No período que decorreu entre 2001 e a atualidade, assumimos função em três escolas públicas, tendo oportunidade de desempenhar novamente um conjunto de funções, que exigiram noas habilitações qualificantes, agora para o grupo 200. Na nova realidade, foram refletidas funções de diretor de turma, coordenador de Ciclo, coordenador de departamento, membro do conselho pedagógico, coordenador da equipa de autoavaliação, sendo sempre muito apoiado na frequência de um conjunto de formações que permitiram um exercício mais refletido das mesmas.

Num segundo ponto, abordamos as funções de professor em tempos de mudança, procurando refletir sobre a diversidade de papéis assumidos, a sua importância na vida escolar, nomeadamente o papel mediador do diretor de turma, as lideranças intermédias como chave do sucesso organizacional, o papel da equipa de autoavaliação, na análise da eficácia dos sistemas educativos e da qualidade das escolas.

Seguidamente, procedemos à análise teórica sobre a indisciplina na atualidade, apresentando as diversas visões sobre os autores contemporâneos. Centramos a nossa análise nas relações pedagógicas em sala de aula, verificando os níveis de interações entre os seus elementos.

Procuramos dar uma visão dos nossos alunos sobre a (in)disciplina, questionando-nos sobre os modelos de gestão pedagógica da sala de aula, opondo dois modelos: o tradicional e o ativo. Efetuamos uma refletida análise destes modelos pedagógicos, e suas implicações nos níveis de (in)disciplina gerados em sala de aula. Realizamos, ainda, um exercício prático, ligado às questões de indisciplina, fazendo a análise das tipologias e incidências, criando domínios comportamentais de acordo com o comportamento assumido.

Concluimos com uma perspetivação da escola para os anos 20 do século atual, refletindo sobre o modelo de escola, de prática pedagógica, e de educador capazes de atingir a perfeição utópica.

## I Parte. Aprender para ensinar

### 1.- Razão de ser da formação inicial

*Os professores estão hoje submetidos a um conjunto de pressões sociais e políticas, que põem em causa a sua própria identidade profissional (Nóvoa, 1995).*

A motivação para frequentar a licenciatura em Ciências Históricas<sup>1</sup> nasce do gosto que sempre tivemos pela disciplina de história. O início da carreira inscreve-se no ano de 1987 e, dado o facto de à data não poder ser opositor ao concurso de professores, comecei por lecionar a disciplina de Geografia na ESR. Um tempo de aprendizagem e de grande satisfação.

A partir daqui, o nosso percurso profissional faz-se de forma paulatina e estruturada em dois tempos. O primeiro vai de 1987 a 2000 e o segundo de 2001 a 2013, perfazendo 26 anos de trabalho na carreira docente (Quadro I).

**Quadro I. Percurso profissional**

<b>Primeiro tempo 1987 a 2000</b>	<b>Segundo tempo 2001 a 2013</b>
Professor	Professor
Profissionalização em Serviço - Grupo 400	Profissionalização - Grupo 200
Diretor Turma	Diretor Turma
	Coordenador Diretores de Turma
Representante Grupo Disciplinar	Coordenador Departamento
Conselho Pedagógico	Conselho Pedagógico
Diretor Biblioteca	Coordenador da Equipa Autoavaliação
Desporto Escolar	Responsável pela equipa de Xadrez – Desporto
Coordenador Desporto Escolar	Escolar

Fonte: Registo Biográfico, 2012

<sup>1</sup> Curso concluído, com 16 valores, no ano de 1987, Universidade Portucalense, Infante D. Henrique, premiado pela Fundação Eng<sup>o</sup> António José de Almeida, por ter a maior média de curso.

### **1.1.- O primeiro tempo – 1988 a 2000**

O ano 1987 marca o primeiro Concurso Nacional de Professores e a colocação na escola C+S S. Um convite para lecionar no EDAH<sup>2</sup> fez-nos declinar a primeira opção a favor desta segunda instituição, onde permanecemos durante trezes anos.

Cinco anos depois, fui chamado a fazer a **Profissionalização em Serviço - Grupo 400** (então 23), qualificando-me profissionalmente para o ensino da História<sup>3</sup>. A disciplina subdividia-se em duas partes distintas: do 7º ao 9º anos, dedicada à História Geral das Civilizações, enquanto nos 10º a 12º anos, me dedicava intensamente à História de Portugal. Uma experiência enriquecedora e um trabalho que possibilitou o gradual desenvolvimento profissional e o cumprimento da missão que sempre ambicionamos – ser professor.

No **EDAH** vivemos (e observamos) situações-problema de vária ordem – positivas (sucesso, relação pedagógica interpares e com os alunos) e menos positivas (insucesso, indisciplina). As situações de sucesso, olhava-as com júbilo e com a emoção de dever cumprido! Os casos de insucessos serviam para estimular a procura de estratégias diferenciadas ora pela via da formação, ora pela via da experimentação. De facto, o meu ponto de chegada era sempre o meu ponto de partida. Nunca me conformei com as metas alcançadas.

Dos primeiros treze anos da minha carreira, sobressaem, para além da docência, os cargos de (1) Diretor de Turma; (2) Representante de Grupo Disciplinar e por inerência membro do Conselho Pedagógico; (3) Diretor da Biblioteca; e (4) Coordenador do Clube de Desporto Escolar.

---

<sup>2</sup> Uma instituição particular com contrato de associação.

<sup>3</sup> Concluído em 1994, com quinze valores, publicado em DR, II série, 03.01.1995.

Ser ***Diretor de Turma***, possibilitou conhecer de forma particular a história de vida de alguns dos nossos alunos e das suas famílias e, no âmbito das suas funções, intervir em prol do desenvolvimento e sucesso do aluno. No exercício destas funções, muitas foram as situações/medidas de prevenção e de intervenção sentenciadas. Contudo, duas delas marcam de forma indelével a minha carreira (pelo menos até à data). A primeira respeita a um jovem que com a morte da mãe e o casamento do pai, tenta o suicídio. A segunda, é relativa a um jovem cujas relações pai/filho são conflituosas e que prenunciam um desfecho nefasto para ambos. Hoje, homens de família, profissionais e conscientes do quão importante foi a mediação do diretor de turma na/para a persecução das suas vidas.

A figura do Orientador Educativo da Turma e do coordenador dos professores de classe foram objeto de preocupação dos governantes dos diversos países, desde longa data. Em Portugal remonta já aos finais do século XIX – início da implementação do Sistema Escolar Público -, tendo-se consubstanciado na criação da figura do Diretor de Classe, através da Reforma do Ensino Liceal do ano de 1895 (Castro.1995). No quadro da proposta do “Ordenamento Jurídico da Direção e Gestão das escolas dos Ensinos Básico e Secundário” (1988), sobressai a multiplicidade de atribuições e competências, a nível de alunos, pais/encarregados de educação e professores (Castro, 1995:71). As responsabilidades são inúmeras e a sua ação equipara-se a um “gestor pedagógico intermédio” (Castro, 1995:71), com responsabilidades acrescidas no domínio educativo, social e de desenvolvimento humano (idem).

Enquanto Diretor de Turma, acolhemos e mediamos situações-problemas que na sua base tinham como razão a integração do aluno no quotidiano da escola. Nesse sentido, importava conhecer as suas histórias e com eles desenhar a medida mais adequada para por em prática o seu projeto de desenvolvimento. Ciente da importância dos pais na escola, estabelecemos (sempre que possível) compromissos e ocasiões de comunicação que extrapolavam os tempos usualmente definidos para informar os pais/encarregados de educação do percurso académico do(s) seu(s)

filho(s) ou para “fazer queixas”. Toda a ação é regulada por critérios educativos, como professor facilitador de diálogo e como gerador de consensos. Ora, numa comunidade pobre e agrícola, a estratégia usada para “chamar” os pais à escola foi a de flexibilizar o dia/tempo de atendimento para que não houvesse conflito com o tempo profissional ou com a falta de transportes públicos.

Enquanto **Representante do Grupo Disciplinar** (já que não existiam departamentos), favorecemos o diálogo, a partilha e a reflexão entre pares. O propósito era “colocar na mesa” os modos que cada um usava em contexto de sala de aula e a partir daí refletir sobre os “modelos de prática letiva” possíveis para a escola atual. Um diálogo complexo, sobretudo, quando o debate “mexia” com práticas e modelos pedagógicos tradicionais e a necessidade de utilizar modos de ensinar mais participados e mais interativos.

A participação no **Conselho Pedagógico**, enquanto lugar de construção e discussão do projeto educativo da escola e da vida da/na escola, possibilitou uma maior reflexão em torno do sentido e da qualidade da educação e da necessidade de a escola ser hoje uma escola que se desenvolve em prol da sua verdadeira missão. Efetivamente, a escola atual é uma escola exigente e como tal uma escola que tem que aprender a ser melhor escola.

Na **Biblioteca**, aprendemos que é preciso ativar o espaço de modo criativo e ativo, pois só assim é possível implementar a verdadeira cultura de leitura assídua. “Para serem bem sucedidos na sua vida pessoal, escolar e profissional, os jovens têm hoje, não só de dominar um conjunto de novas competências de literacia, cada vez mais complexas e variadas” (<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/709.html>, online, 12-11-2013). Nesse pressuposto, organizamos o espaço e criamos uma dinâmica interativa de leitura e de consulta de obras que visavam despertar os alunos para o contacto com o livro e para a leitura assídua.

O **Desporto Escolar** surge na escola como uma medida que visa proporcionar aos alunos um tempo diferente e uma oportunidade para mais motivar os alunos. O

sentido é gerar uma “estratégia de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis” (<http://www.desportoescolar.min-edu.pt/newsDet.aspx?id=1377>, online, 12-11-2013). Neste quadro, surgiu a possibilidade de “treinar” os alunos em Ténis de Mesa e Futebol, circunstância que requereu da nossa parte fazer formação específica para o exercício dessa tarefa<sup>4</sup>. Posteriormente, nomeado Coordenador do Desporto Escolar.

### **1.2.- O segundo tempo – 2001 a 2013**

Treze anos depois ... na escola pública.

A saída da EDAH sucede da vontade para viver outras experiências de ensino e de aprendizagem. No ano 2001/2002 lecionamos na ESEM a disciplina de História, participando também num projeto diferente, com formação nas unidades capitalizáveis. Entre o ano de 2002 e o ano de 2005, lecionamos a disciplina de História, nos 7º, 8º e 9º anos, na ECSSMZ. Durante dois anos, assumimos a docência das disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, 2º ciclo, desta vez na EPR e posteriormente na escola/agrupamento AESMZ.

Um novo grupo e com ele a possibilidade (e a necessidade) de mais formação - **Profissionalização<sup>5</sup> no Grupo 200**. Durante a formação trabalhamos as questões do (1) (in)sucesso educativo; (2) escola inclusiva; (3) (in)disciplina; (4) papel dos professores e (5) (des)motivação da classe docente. Bases para melhorar o nosso desenvolvimento profissional e as nossas práticas educativas, mormente, no campo

---

<sup>4</sup> Cursos frequentados na Associação de Ténis de Mesa do Porto e na Associação de Futebol de Viseu.

<sup>5</sup> Conclui com dezasseis valores, publicado em DR, II série, em 28.12.2005.

da sala de aula e no desempenho das funções que viríamos a assumir ao nível das lideranças intermédias.

*Qualquer professor consciente que por mais projectos escolares em que se envolva, por melhor aulas que dê, necessita avançar de mão dada, num passo firme, com o apressado saber humano. Que, não progredindo no que sabe sobre o seu trabalho, não merecerá conseguido na sua carreira. (Aires, 2011: 97)*

Há semelhança do trabalho (e princípios) assumido e desenvolvido na instituição escolar anterior, encetamos novos (velhos) desafios: Diretor de Turma; Coordenador dos Diretores de Turma; Representante de Grupo Disciplinar e, posteriormente Coordenador de Departamento. E mais recentemente, desde 2009, a coordenação da Equipa de autoavaliação do projeto TEIP do AESMZ.

É facto que cada função assume especificidades únicas, porquanto o contexto e “públicos” são igualmente únicos. Apesar disso, o exercício de **Diretor de Turma** pauta-se por princípios e modos de atuar que, obviamente, visam responder de forma eficiente a melhor relação pedagógica professor/aluno e relação escola-família. A propósito do papel de Diretor de Turma, Lourenço (2009: 166), enfatiza o papel de mediador deste profissional da educação, porquanto tem que ter “capacidade de escuta activa, o perfil de liderança e o estar informado” (Lourenço, 2009:166). E, nesse sentido, tem que “procurar em simultâneo, trabalhar as relações (pela forma) e os conteúdos (na tentativa de acordo) conferindo/distribuindo poder, aumentando-o, pois maximiza os seus resultados (Lourenço, 2009:168).

Uma lógica desafiante que experimentamos aquando da **Coordenação dos Diretores de Turma**. Uma tarefa que tivemos que aprender a flexibilizar, quer ao nível das disposições organizacionais, profissionais e pedagógicas. O distanciamento geográfico entre a escola e a residência do(s) aluno(s), a falta de uma rede de transportes diária e a dificuldade de conjugar o tempo da escola com o tempo profissional, promove, neste caso, uma dialética mais ou menos positiva entre a escola e a família por via da (in)ação do coordenador e/ou diretor de turma. Efetivamente, a relação escola-família requer uma ação dinâmica e estratégias diversificadas de aproximação da família à escola. Casos há em que em vez dos pais/encarregados de educação se deslocarem à escola (como é habitual), é aqui o Diretor de Turma que se desloca a casa dos alunos.

Aludindo à função dos coordenadores dos diretores de turma, (Costa, Sousa & Neto-Mendes, 2000:99) referem que “perante a nova face da escola ditada pelo esforço político de procurar fazer cumprir os ditames da escolaridade obrigatória numa sociedade formalmente democrática, estes gestores pedagógicos são chamados a esforços exigentes de tutoria dos alunos, de coordenação dos professores e de sensibilização dos pais para os quais nem sempre se encontram devidamente preparados”. Nesse sentido, “delegados de grupo, directores de turma, (...) entre outros assumem um papel decisivo e insubstituível no desenvolvimento organizacional das escolas, de modo particular em contextos dotados de alguma margem de flexibilidade e autonomia organizacional” (Costa; Sousa & Neto-Mendes 2000:102).

Ora, é na função de **Coordenador de Departamento** que percebemos a exigência (e a necessidade) de refletirmos sobre a ação. É expectável que seja no seio do Departamento que se discutam as opções educativas, a prática letiva, a estrutura e a articulação curricular, a administração intermédia, o papel da comunidade, .... É verdade que o debate e a reflexão se leva, depois, para o **Conselho Pedagógico**, onde importa fundamentar e equacionar as propostas à luz de uma escola para todos, uma escola aberta ao diálogo, à comunidade, ....

A escola global é uma escola exigente e uma escola que precisa aprender sempre mais e, nesse horizonte, seguimos a corrente da escola atual, segundo a qual esta tem que se transformar “numa comunidade de aprendizagem profissional” (Bolivar, 2012:129).

A escola que aprende é a escola que se (re)constrói a partir da sua comunidade e que mobiliza os seus atores para a participação e para a redação dos documentos orientadores chave, como são o Projeto Educativo; Projeto Curricular de Escola, Regulamento de funcionamento do Conselho Pedagógico; Regulamento de Funcionamento do Departamento, nos quais tivemos a possibilidade e oportunidade de ajudar a construir.

No **Conselho Pedagógico** integramos a comissão de avaliação e desempenho docente (CADD), que cooperou na elaboração e discussão do documento guia do CADD e SAAD (Secção de Avaliação do desempenho docente). Para esse efeito, frequentamos várias ações de formação<sup>6</sup> conducentes à capacitação para o exercício do/da desafio/tarefa. Ainda neste âmbito, apresentamos ao Conselho Pedagógico propostas de matrizes curriculares, construídas em ordem a preservar o equilíbrio e articulação entre grupos e/ou disciplinas. Elaboramos ainda um plano curricular para promover a Análise documental e para o Clube do Xadrez. O primeiro como oferta para o 7º ano e com o intuito de apoiar os alunos na análise das fontes e o segundo, enquanto disciplina e estratégia para provocar nos alunos a congruência de raciocínios e levar os alunos a pensar.

No ano letivo 2009/2010 fui desafiado a **Coordenar a Equipa de Autoavaliação** e nessa missão apresentar o modelo e dispositivos de monitorização

---

<sup>6</sup> Centro de Formação de Professores de Amarante e Baião:

A avaliação de desempenho docente e supervisão Pedagógica, registo de Acreditação CCPFC/ACC - 53663/08, 0,9 créditos, Classificação de 10 valores (Excelente);

As dinâmicas organizacionais da escola e o modelo de avaliação de desempenho docente, registo de Acreditação CCPFC/ACC – 53565/08, 0,6 créditos, classificação de 10 valores (Excelente);

A função de coordenação do processo de avaliação do desempenho docente, registo de Acreditação CCPFC/ACC – 53613/08, 0,6 créditos, classificação de 10 valores (Excelente).

que haveriam de regular o projeto TEIP e cuja inspiração resulta do modelo estudado a partir de Alaiz (2003).

## **2. Refletir para melhorar**

### **2.1 - Ser professor – em tempos de mudança**

Relatado percurso (e desenvolvimento) da nossa carreira, é agora tempo para reflexão e, nesse compromisso, assume particular relevo a questão do “ser professor – em tempos de mudança”.

É facto que ser professor - em tempos de mudança é uma experiência enriquecedora e um trabalho (árduo) que possibilitou (possibilita) o gradual desenvolvimento profissional e o cumprimento da missão que sempre ambicionamos – ser professor.

Ser professor implicou para nós situações de incerteza constante, com desafios intermináveis, e com atitudes de crítica constante face à profissão. Os alunos precisaram sempre de um apoio constante, vivenciando vários problemas, como desemprego, de pobreza e violência, com repercussões no ambiente em sala de aula. “Os professores enquanto profissionais da relação, são agentes privilegiados de proximidade humana” (Baptista, 2005a: 88). Nesse desiderato, o compromisso assumido regula e alimenta a nossa relação pedagógica e responsabiliza-nos pelas aprendizagens que fomos capazes de desenvolver. Sem dúvida, “altos níveis de compromisso entre professor e aluno influenciam a melhoria significativa dos resultados (Bolivar, 2009 citando Firestone e Pennell (1993) e Dannetta (2002). Não chega, contudo, ter comprometimento e motivação para o trabalho com os alunos, é também necessário ter empenho e compromisso com a instituição – a escola, participando ativamente na tomada de decisão e no

seu cotidiano. Um bom desenvolvimento profissional depende, obviamente, do contexto de trabalho, das políticas de apoio claras e das relações positivas que formos capazes de criar connosco, com os alunos, com os pares e com os encarregados de educação (Bolivar, 2009).

Nesse sentido, privilegiamos a relação com as famílias que, sempre que necessário, mostraram apoio na tomada de decisão em prol do bem comum - sucesso dos alunos. Nem sempre foi fácil, faltava, por vezes, aos pais/encarregados de educação, as competências necessárias para o exercício de uma efetiva escola de pais.

As direções com quem trabalhamos, evidenciaram (quase sempre!) elevados índices de proximidade, propiciando situações de trabalho positivas, assente no compromisso. Que seguindo as palavras de Peterson e Martin (1990), citados por Bolivar (2012), significa dizer que são direções com uma missão clara, coesão cultural, um bom sistema de apoio e recompensas, e o exercício de uma liderança de alta qualidade. Assim sendo, o nosso trabalho foi facilitado pela proximidade das direções, mas assente num princípio de competência e exercício autónomo das nossas funções. Sempre tivemos uma enorme satisfação pelo trabalho, sem absentismo, tendo presente em primeiro lugar o sucesso (rendimento!) dos alunos.

Assumimos claramente a paixão do professor reflexivo, evitando a “pobreza das práticas” (Nóvoa, 2007:5), e exultando a nossa reflexão sobre o nosso trabalho. Estamos longe das tradições individualistas do trabalho, assente numa margem de liberdade, independência, colegialidade, partilha e culturas colaborativas, apesar de se verificar que, “contrariamente a outras organizações, as escolas dedicam muito pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho, isto é, às tarefas de concepção, análise, inovação, controlo e adaptação” (Walo Hutmacher, 1992. Citado por Nóvoa:1991:24).

DE facto, existiu sempre uma grande articulação com a Universidade, enquanto “espaço da prática e da reflexão sobre a prática” (Zeichner, 1992. Citado

por Nóvoa:1991:26), no sentido da participação desta na construção da nossa profissionalidade docente, na nossa busca sobre formas de atuar, de introduzir melhorias no nosso processo pedagógico. As nossas

*práticas, especialmente as práticas profissionais mantêm um debate permanente e um permanente desejo de melhora sobre os modos de alcançar os bens intrínsecos de cada profissão em função das necessidades existentes, dos recursos disponíveis e inovações viáveis. Porém o profissional não inventa a sua profissão. Na maior parte das vezes atua dentro das normas institucionais que dizem o que tem que se fazer e o que se espera dele” (Hortal, 2002: 72. Citado por Estevão & Monteiro. 2012:170).*

Deparamo-nos com um dilema. Como ser reflexivo e inovador, dentro de normas institucionais rígidas e pré definidas?

Nunca quisemos ser um mero agente reprodutor do sistema, mas antes autónomo, crítico e plural, mas sempre num ambiente ético, democrático, justo respeitoso e solidário, como advoga Goergen (2005), citado por Estevão & Monteiro (2012:171). “É importante lembrar que a reflexão crítica não se restringe aos problemas da sala de aula ou mesmo da escola, que, embora necessária, é suficiente para elaborar uma compreensão abrangente dos fatores que condicionam a prática profissional (Idem).

Nesta perspetiva, Estevão & Monteiro (2012:176), definem quatro identidades docentes: identidade docente conformista; identidade docente crítico-reflexiva; identidade docente afetiva e identidade docente gerencialista. O primeiro assenta na passividade, do não envolvimento, inexistência de entusiasmo, sendo o trabalho regulado pela obrigação contratual. Este não é nosso apanágio. Pelo contrário, identificamo-nos com o professor detentor de uma identidade crítico-reflexiva, aquele que defende que “o professor pode e deve fazer algo para melhorar a vida dos seus alunos e de seus pares” (Estevão, 2012:177). Nestes

termos buscamos sempre o interesse dos nossos alunos, ajudando-os a superar as suas dificuldades, no caminho para uma sociedade mais justa e mais igualitária, assente na liberdade, equidade, mérito e autoridade.

Também mostramos desejo do exercício da profissão docente, típico do docente afetivo, aquele que tem amor à sua profissão e entusiasmo com que realizamos as nossas atividades profissionais, com paixão e no respeito pelas diferenças. Sempre estivemos distanciados do docente gerencialista, recusando demonstrar obediência às regras impostas pelo mercado.

Das três funções do professor, que Roldão (1999:11) se questiona, (Profissional? Técnico? Funcionário?), assumimos claramente a tipologia “profissional”, na medida em que a especificidade da função desempenhada distingue-a de outras; com domínio e produção de saber específico necessário à atividade profissional; com poder de decidir acerca do modo como desenvolvemos o nosso trabalho; com capacidade de analisar e avaliar a ação desempenhada e introduzir-lhe ajustamentos – reflexividade; a pertença a – e o reconhecimento por – uma comunidade de pares, com identidade científica e profissional própria e com práticas profissionais partilhadas (1998:11). Maria do Céu Roldão (1998:105) diz-nos, ainda, que “a prática reflexiva é hoje um conceito recorrente sempre que se fala de formação de professores”. E, continua a autora, “a capacidade de exercer esta reflexividade constitui um dos elementos definidores da profissionalidade em geral (por contraponto ao desempenho do técnico ou do funcionário) e em particular da profissionalidade docente”. Entendemos, como Farias (2009) que “ensinar é uma atividade interativa mediada pelo entendimento discursivo entre o professor, os alunos e o conhecimento” (citado por Estevão, 2012:174) e, nessa lógica, ensinar tem um carácter explícito, intencional e organizado (idem). E, acrescentamos nós, implica avaliar.

De facto, em qualquer dimensão, avaliar é sempre uma parte integrante do processo (Hargreaves et al, 1989:143), circunstância que suscita teses a favor e

contra. Contudo, para Hargreaves et al (2001) a avaliação não pode ser abolida. A avaliação é não só uma parte essencial do ensino e da aprendizagem, mas também inseparável do próprio ensino escreve Shipman (1983), citado por Hargreaves et al (2001:145).

Na nossa prática letiva a avaliação diagnóstica<sup>7</sup> revela-se de fundamental importância, pois é a partir dela que planejamos toda a ação. Cada subunidade é iniciada com uma intervenção avaliativa para aferir o “estados de alma” do aluno e, a partir dela, avaliar o índice de conhecimento para assim verificar a medida de “valor acrescentado” que precisamos “ministrar”. Um processo que, nas palavras de Hargreaves et al (2001:144), se caracteriza por uma lógica de “encorajamento das escolas na monitorização do seu próprio desempenho” e que não se esgota na avaliação diagnóstica. Efetivamente, o campo da avaliação, comporta outras dimensões - formativa<sup>8</sup> e/ou sumativa<sup>9</sup> -, cuja intenção é na visão de Lucie Ribeiro (1997:84), “determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de lhe identificar dificuldades e de lhes dar solução” e, assim, melhorar o ensino e a aprendizagem. Para isso socorremo-nos de formação qualificante, que nos torna mais aptos para o exercício de avaliador<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> A avaliação estrutura-se em três dimensões: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica tem como função identificar se o estudante tem ou não dificuldade, no sentido de tomar decisões quanto à gestão do programa. Na escola usamos uma avaliação de diagnose no início do ano letivo, esta de forma estruturada e escrita. Mas, também é usada, uma avaliação de diagnose em cada unidade ou tema de ensino/aprendizagem, revestindo-se de um caráter informal e contínuo, numa interação constante com o aluno na sala de aula. Esta permite modificar o estilo de ensino, adaptar ou alterar o programa, investir mais ou menos neste ou naquele conteúdo programático.

<sup>8</sup> A avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social (cf. Fernandes, 2006).

<sup>9</sup> A avaliação sumativa é utilizada aquando do fim da aprendizagem e tem por objetivo verificar o que foi realmente alcançado. No processo moderno de avaliação, temos de ter em conta a avaliação referenciada a resultados, a qual nos permite disponibilizar ao aluno a ajuda apropriada (cf. Fernandes, 2006).

<sup>10</sup> Avaliação das Aprendizagens, Registo de Acreditação CCPFC/ACC – 43 553/05, 1 crédito, classificação de 4 valores – Muito Bom (escala 1- 4 valores). Dificuldades de Aprendizagem –

Ainda no domínio da avaliação, Przesmycki (2000) refere que importa estabelecer um contrato didático de exigência e de regras, de direitos e deveres, explícitos ou implícitos entre professor e alunos. “A avaliação permite ao professor apreciar o processo de aprendizagem, identificar os níveis de compreensão dos estudantes, localizar problemas e oferecer ajuda individual ou ajustar o programa de acordo com as dificuldades identificadas (Hargreaves, 2001:148). E, desse modo, possibilita, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

## **2.2 – Ser professor na diversidade de papéis – Diretor de Turma**

Enquanto Diretor de Turma, acolhemos e mediamos situações-problemas que na sua base tinham como razão a integração do aluno no quotidiano da escola. Nesse exercício, assumimos (muitas vezes) o papel de mediador “perante pessoas em situação de crise, que se acodem a ele porque num determinado momento se deparam com um obstáculo que deverão superar para prosseguir as suas trajetórias vitais” (Torremorell, 2008: 27). E, sempre que possível, promovemos uma mediação de natureza informal, cuja base assentava na “criação, originalidade e inovação” (Torremorell, 2008:34) de práticas educativas na/para a resolução de problemas. A máxima era e é, assumir um modelo catalisador, desprovido de poder coercivo, decisório e legislativo (Cf. Torremorell, 2008).

Mas qual é a razão de ser de mediarmos uma escola? Costa (1996) fala-nos das imagens organizacionais da escola e associa-lhe diferentes modelos – empresa, burocracia, democracia, arena política, anarquia, cultural – , isto porque a escola atual é complexa e muito exigente, sobretudo ao nível das relações e dos resultados. “A diversidade de interesses inerentes aos vários grupos que compõem a organização escolar traduz-se, na hora de decisão, em situação de conflito”

(Costa, 1996:82) que urge mediar em prol da qualidade e do sucesso educativo. “A mediação é um paradoxo na sociedade atual, constituindo uma imperfeição no mundo, mas também uma abertura à esperança” (Almeida, 2009:115).

Enquanto diretor de turma, sempre optamos por resolver as situações-problema por via do diálogo e/ou por estratégias de mediação negociada entre as partes implicadas. Porém,

*o clima relacional da escola revela uma excessiva polarização nos conflitos, reveladora de uma ausência de cultura de mediação, democrática, participativa e integradora de todos os seus elementos constitutivos, nomeadamente nos processos de tomada de decisão de forma autónoma, voluntária e sistemática (Lourenço. 2009:163).*

Apesar disso, procuramos seguir a linha definida por Lourenço (2009:166), ou seja, pautar a nossa ação por atitudes de “paciência, disponibilidade, bom senso, escuta e uma liderança informada”. Obviamente uma tarefa exigente e nem sempre fácil de conseguir numa sociedade em rápida mutação. Mesmo assim, uma lógica desafiante, sobretudo ao nível da Coordenação dos Diretores de Turma. Uma tarefa que tivemos que aprender a flexibilizar, quer ao nível das disposições organizacionais, profissionais e pedagógicas.

### **2.3.- Ser professor - liderança de equipas**

Lideramos várias equipas, com especial ênfase para a Coordenação de Departamento, participação no Conselho Pedagógico, elemento da SAAD, e Coordenador da Equipa de Autoavaliação. E, nessas funções, procuramos sempre

honrar a confiança que nos foi adjudicada e o compromisso assumido. Mais ainda porque estamos conscientes do quanto “é conhecida a importância das lideranças de topo e das lideranças intermédias na criação de condições de sucesso” (Alves:2010, citado por Moreira, 2011: 28). A melhoria das escolas faz-se por via de do diálogo e dos consensos que se geram e aqui as lideranças intermédias são “a chave pela sua função reguladora e mediadora” (2011:29) que ajuda a construir a escola como comunidade educativa.

A ligação à escola comunidade educativa traduz-se, no nosso caso, nas ações que desenvolvemos como:

### **Coordenador de Departamento**

Define a legislação que o Coordenador de Departamento deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional (ponto 5, artº 43º Decreto-lei 137/2012). Segundo o ponto 7, “o coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo. Fomos um dos três elementos indicados pela diretora, enquadrado na alínea a) do ponto 6, dado possuir formação especializada em Supervisão da História e Ciências Sociais.<sup>11</sup> Procedendo-se à eleição, recaiu sobre nós a escolha para um terceiro mandato. O exercício do cargo levou-nos à frequência de diversas ações de formação e seminários.<sup>12</sup> Sobre a forma de escolha deste gestor intermédio, (Costa et al (2000:102-103) refere que “estamos, pois, conscientes que o que se exige aos gestores pedagógicos intermédios, particularmente numa experiência como a que acabamos de descrever, é um desafio ao mesmo tempo generoso a ambicioso, o que desaconselha que os mesmos sejam eleitos, por quem quer que seja (...)”. No entanto temos de referir

---

<sup>11</sup> Curso de especialização, concluído na Universidade do Minho, com a classificação de 17 (dezassete) valores.

<sup>12</sup> Seminário em “observação de aulas”, pelo Centro de Formação de Escolas de Amarante e Baião.  
Seminário em “A classificação na Avaliação do desempenho”, pelo Centro de Formação de Escolas de Amarante e Baião.

que esta eleição é muito condicionada à qualidade dos três elementos, que a direção assume como os mais qualificados para o exercício de tais funções.

O modelo de coordenação adotado, segue a matriz defendida Botler (2003), isto é a de “um gestor/educador que exerce a sua função de acordo com aquilo que foi determinado pela reflexão e decisão do grupo e dos indivíduos, inclusive dele próprio: seu perfil condiz com o perfil desejado pelo grupo do gestor/organizador e a sua competência é avaliada por sua formação/especialização/expertise e por sua conduta no grupo” (2003:131). Desempenhamos, assim, uma função na escola, com um código de conduta. Como refere Estrela (2010:67) “a profissão docente exerce-se por delegação social e assenta num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes (que podemos designar de profissionalidade) e um ideal de serviço que lhe confere significado e que remete para o conceito de profissionalismo. Esse ideal consubstancia o exercício ético da competência profissional e os fins e valores que uma sociedade acha dignos de serem transmitidos e exemplificados através do processo educativo”. E acrescenta que “tendo a função educativa como fim o desenvolvimento de outros seres humanos, torna-se evidente que ela tem de ser eticamente exercida, o que significa que quem a desempenha tem de orientar a sua acção por princípios éticos de carácter geral e por normas de carácter mais específico ajustadas às situações profissionais. Por outras palavras, o exercício docente requer uma ética profissional e/ou deontologia”.

### **Conselho Pedagógico**

A participação no Conselho Pedagógico, enquanto lugar de construção e discussão do projeto educativo da escola e da vida da/na escola, possibilitou uma maior reflexão em torno do sentido e da qualidade da educação e da necessidade de a escola ser hoje uma escola que se desenvolve em prol da sua verdadeira missão. Neste quadro, assumimos funções de extrema importância para o agrupamento, nomeadamente: apresentar propostas para a elaboração do

regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade...; participar na discussão sobre a emissão de parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia; participar na elaboração e aprovação do plano de formação e de atualização de pessoal docente; propor a criação de áreas ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas. Neste contexto, deu-me especial motivação a criação da disciplina de "Análise Documental" aplicada aos sétimos anos, e a disciplina de Xadrez a aplicar também ao sétimo ano. Também aqui a formação tornou-se fundamental.<sup>13</sup>

Em 2008, integramos a CADD<sup>14</sup> (cf. Decreto Regulamentar 2/2008, artº13º). A função era a "aplicação objectiva e harmónica do sistema de avaliação de desempenho e ainda da validação das classificações" (ponto 2, artº 13º).

Com o publicação do Decreto regulamentar nº26/2012, assumimos novamente a participação no órgão responsável pela avaliação docente, agora designado de SADD- Secção de Avaliação do desempenho docente, com a forma de eleição e não designação, como escolha dos referidos quatro elementos.

Neste diploma assumimos um conjunto alargado de funções, nomeadamente: colaborar na aplicação do sistema de avaliação do desempenho tendo em consideração, designadamente, o projeto educativo do agrupamento ... e o serviço distribuído ao docente; Calendarizar os procedimentos de avaliação; Colaborar na conceção e publicitação do instrumento de registo; acompanhar e avaliar todo o processo avaliativo; aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos; apreciar e decidir as reclamações, nos processos em que atribui a classificação final; e aprovar o plano de formação (artº 12º).

---

<sup>13</sup> 2º Ciclo de Seminários em Administração e Organização Escolar, pela Universidade Católica, Registo de Acreditação, CCPFC/ACC – 67409/11, Classificação de 8,7 valores (Muito Bom).

<sup>14</sup> Uma comissão constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico e mais quatro membros designados pelo mesmo conselho.

A conceção dos instrumentos de registo foi o processo abrangente e exigente. Como conseguir um documento objetivo, justo mas rigoroso, capaz de medir os desempenhos de forma eficaz? Pretendia-se uma avaliação do desempenho com procedimentos simples, com um mínimo de componentes e de indicadores e com processos de trabalho centrados na sua utilidade e no desenvolvimento profissional (Alaiz:2003). De facto, um processo em constante construção e muito exigente em termos de reflexão.

### **Equipa de autoavaliação**

Se a avaliação de alunos e professores é importante, não menos importante é a avaliação das escolas. A eficácia dos sistemas educativos e a qualidade das escolas, enquanto organização, tem agitado vários discursos, que se tem debruçado sobre a educação, o ensino e a formação.

Este processo teve o seu primeiro grande impacto com a Reforma de Veiga Simão<sup>15</sup>, aparecendo então a escola como unidade organizacional. Decorridas várias décadas, o tema continua a apaixonar os pedagogos, pois dela depende a qualidade da prestação dos professores, do sistema, enfim das aprendizagens dos alunos, a qualidade das escolas. Segundo Joaquim Azevedo (2006:10), as escolas “precisam de criar e/ou ampliar as mais diversificadas dinâmicas de melhoria da sua qualidade, devendo cada uma de per si e todas serem apoiadas pela administração educacional e por outras entidades da “sociedade civil” que procuram o bem-comum”.

Em Outubro de 2008 foi constituída a Equipa de Autoavaliação do Agrupamento de AESMZ tendo em linha de conta o cumprimento ao disposto na Lei 31/2002 e no Decreto Regulamentar nº 81-B/2007, bem como a necessidade de mostrar a realidade da escola à equipa inspetiva que em Janeiro viria efetuar uma avaliação externa ao agrupamento. Para isso frequentamos várias ações de formação, no sentido de conseguirmos uma efetiva preparação para o desempenho

---

<sup>15</sup> Lei 5 de 1973 de 25 de julho.

do cargo.<sup>16</sup> A avaliação foi iniciada sob a nossa coordenação, por decisão do Conselho Pedagógico, que solicitou a constituição de uma equipa capaz de coadjuvar todo o trabalho. O modelo a desenvolver baseou-se no trabalho escrito de Vitor Alaiz (2003) e, nessa perspetiva, a autoavaliação do agrupamento era, em primeiro lugar, “um convite à reflexão e à acção” (Idem). Do conceito à prática, o desafio materializou-se na/pela construção de um plano de autoavaliação e pela constituição de uma equipa de trabalho.

*A melhoria da qualidade da educação proporcionada por uma escola depende de vários factores e não apenas da entrada de mais recursos. Há factores de contexto – como, por exemplo, a origem socioeconómica e cultural dos alunos e as expectativas das famílias – ou internos à escola – como o tipo de liderança, o funcionamento das estruturas de orientação educativa, a motivação dos professores, o empenho dos alunos, entre muitos outros – que também influenciam a qualidade das aprendizagens que se fazem numa escola (Alaiz, 2003:7).*

A autoavaliação constitui pois um dos meios para uma indispensável e inadiável melhoria, instrumento fundamental para o reforço da autonomia responsável, capaz de responder ao profissionalismo. Nestes termos foi necessário recolher informação, analisar e apresentar resultados. O caminho feito segue as orientações nacionais e europeias e tem como meta uma análise dos desempenhos das escolas. É facto, “a ciência progrediu, abrindo as portas a novas perspetivas, tanto em matéria de metodologia de avaliação da educação como em matéria de conceptualização e de investigações sobre a eficácia da escola e melhoria dos seus desempenhos” (Scheerens, 2003: 102). Importa por isso, atentar na avaliação interna e, portanto, na unidade organizacional a fim averiguar os resultados

---

<sup>16</sup> Auto-Avaliação de Escolas: Perspetivas Metodológicas, pela FPCE da Universidade do Porto; “A auto-Avaliação – CAF Educação” pela SInASE, entidade acreditada nº 1430.

produzidos. Na verdade, o trabalho encetado baseou-se na missão da escola e isto tem a ver com o sucesso e a qualidade educativa. A nossa preocupação centra-se no processo contínuo de melhoria organizacional e “na aquisição das aprendizagens de base; ambiente disciplinado e seguro; alto nível de expectativas respeitantes aos resultados dos alunos; avaliação frequente dos progressos realizados pelos alunos” (Scheerens, 2003: 39). E, nesse andamento,

*a avaliação pode (deve) converter-se num fórum de debate que ajude a instituição a melhorar a formação dos seus profissionais e as práticas que estes realizam. Isto pressupõe uma atitude interrogativa que questiona a prática e uma atitude dialogante que dá lugar ao debate sobre o sentido das práticas e a sua melhoria. Questionar a prática, reflectir sobre ela, e chegar a compreendê-la é o caminho mais seguro para a sua melhoria (Guerra, 2003: 21).*

A matriz é atuar eticamente, com base num procedimento técnico e científico, considerando a quantificação dos resultados como elemento importante e indicador de qualidade e gerador de um plano de melhoria. Seja como for, “é necessário aprender a partir das avaliações e todos podemos aprender: os gestores que determinam a avaliação, os avaliadores e os avaliados” (Guerra, 2003:49), pois garante o mesmo autor, é a partir daqui que se atinge a qualidade da escola e da educação. E, assim sendo, “mais do que discutir a eficácia ou a qualidade, em termos gerais, motiva-nos a «garantia da qualidade» das instituições educativas, a braços com um rol imenso de dificuldades, desde as que se relacionam com a actualização da missão educacional até às que se referem à igualdade de oportunidades e à gestão quotidiana das escolas” (Azevedo, 2006:5-6).

## **II Parte – Da (re)visão teórica**

### **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 próprio. 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, 2007: 123). Assim, o “bom professor” é aquele que é capaz de organizar um ambiente de aprendizagem estimulador, livre e participativo. E, nesse sentido,

facultar a ajuda necessária ao entendimento das suas vivências. A máxima é (tem de ser) 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). A formação do cidadão responsável, livre e participante pressupõe uma educação flexível e integral, em que a escola permite o exercício da liberdade.

*A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberta ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Lei nº 46/86 - art.2º - 5).*

Nestes termos, a pedagogia deve privilegiar uma ação educativa comprometida e capaz de levar o aluno a exprimir o seu próprio pensamento (Lobrot, 1973). De qualquer modo, a concretização de uma relação pedagógica profícua é complexa, porquanto resulta da interação e da gestão dos comportamentos que o professor for capaz de imprimir ao processo de fazer aprender. O interface professor/aluno, aluno/professor nem sempre é positivo. Há situações que originam problemas de comunicação e resultam em atos de indisciplina e até violência escolar. Mesmo assim, “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 os fatores externos das questões geradoras de indisciplina. Na sua tese, o fenómeno da indisciplina transcende a sala

de aula e alimenta-se de ingredientes vários. 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, ...

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). Seja como for, 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 concertadas entre professores e alunos.

A investigação coeva, entre as quais sobrelevamos a de João Amado, num estudo datada de 2001, 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). O mesmo autor, esclarece, já o dissemos, que as situações de indisciplina não se esgotam numa causa, num prevaricador, num juiz. Os fatores são vários (Amado, 2001: 42). 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).

A este propósito, Teresa Estrela (2002:93), identifica cinco funções (1) função de proposição, (2) função de evitamento (3) função de obstrução (4) função de contestação (5) função de imposição.

## 1.2.- (In)disciplina e interações na sala de aula

*A indisciplina é uma situação em que frequentemente os professores se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas (Carita e Fernandes, 2002: 15)*

Há quarenta anos atrás, a escola passava para o exterior uma imagem negativa, caracterizada pela repressão da afetividade, pela opressão e carência de personalização. Nesse quadro, a escola era considerada um lugar frio onde a interação não era desejável e a indisciplina punida severamente. O mundo mudou e a escola também. No presente, é consensual que

*estar na escola, viver a escola deverá ser o caminho para chegar a conhecer, a amar e a desenvolver a nossa pessoa e, ao mesmo tempo, a ter em conta que há outras que merecem o nosso respeito, a nossa ajuda e o nosso afecto (Guerra, 2003: 198).*

O que é importante é o saber ensinar e querer aprender. Maria Teresa Estrela (1992) vê a escola como uma organização complexa e como um sistema de comportamentos de um grande número de atores organizados em grupos ligados entre eles por uma estrutura de autoridade e por uma rede de relações que permitem que as informações, recursos e produtos parcialmente acabados de passar de um grupo para o outro.

Um “lugar” com uma *ethos* própria onde se desenvolvem relações sociopedagógicas exigentes e cuja intenção é formar para cidadania ativa e, assim, construir um projeto educativo viável para viver o presente e chegar ao futuro.

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). O que significa que a relação que se estabelece na escola e, em particular, na sala de aula é eclética (Estrela, 1986) e, nessa matriz, gera 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 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 (Morgado, 2001: 18).*

Ora, o sucesso e a eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem estão relacionados com os modos de ensinar e com a vontade para aprender e, claramente, com o “pacto educativo” que se vier a gerar entre professor/aluno e/ou aluno/professor. O incumprimento do “contrato” faculta a contenda relacional e, impõe a necessidade de explicitar cabalmente a natureza e objetivos da correspondência pedagógica e educativa à vida e, portanto, ao desenvolvimento humano. O sucesso educativo de todos os alunos dependerá da capacidade que tenhamos de identificar, gerir e agir adequadamente o processo de ensino/aprendizagem. E aqui as práticas de diferenciação pedagógicas e os modelos didáticos mais ativos são, certamente, geradores de bons ambientes de aprendizagem e de maior motivação para todos nós, essencialmente, para os alunos que não estão motivados para aprender.

### 1.3. Os (im)poderes da relação pedagógica

As situações de indisciplina mexem com a autoridade docente, abalam a relação pedagógica e, claramente, enfraquecem o processo de aprendizagem. Na relação pedagógica, o carácter pedagógico subentende um referencial próprio e uma conexão que vai para além de qualquer outro tipo de relação humana. A complexidade crescente das civilizações altera papéis educativos e sociais, mormente, no campo da educação escolar, onde a escola tem a missão de construir um saber premeditado, de natureza holística e de avaliar resultados assentes, necessariamente, numa delimitação do processo no tempo. “Vivemos num tempo de mudança. O constante fluir da realidade acentua o peso dos processos, desvendando em muitos produtos uma efémera condição de transitoriedade” (Silva & Stoer, 2005: 7). Um desafio imenso e um conflito latente. E se é verdade que “para a melhoria da educação trabalham já muitos milhares de professores, directores, pais, autarcas e outros actores sociais” (Azevedo, 2011: 116) é igualmente verdade que “precisamos de gerar, a partir do muito que já se faz e da diversidade de actores e interesses, uma nova *responsabilidade social* pela educação (Azevedo, 2011: 117). Tudo isto em prol de uma relação pedagógica positiva, profícua e eficiente.

A relação pedagógica é o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos (Estrela, 2002). Nesse horizonte, é evidente que as relações pedagógicas se inscrevem num quadro complexo de relações mediatizadas e pelas condições institucionais criadas pelo processo de ensino/aprendizagem. O saber é a primeira ordem da relação pedagógica, sendo em sua função que se articulam os aspetos formativos e sociais do desenvolvimento de aluno. A “escola nova” estabelece (deve estabelecer) ligações entre os vários intervenientes (professores, alunos, encarregados de educação, ...) e fomentar um saber e uma aprendizagem contínua. Mas, a mediação do saber, exige contato (e contrato!) entre a população docente e a população discente. Assim,

*na sala de aula, professores e alunos detêm parcelas de poder de carácter e natureza diferentes e cada um deles tentará utilizar essas parcelas de poder para atingir os seus objectivos. A natureza eventualmente contraditória desses objectivos poderá estar na origem de conflitos e de situações de indisciplina”* (Magalhães, 1996 citado por Curto, 1998:31).

Na verdade, escreve a mesma autora, “a indisciplina poderá ser a face visível de um poder detido e exercido pelos alunos “ (Magalhães, 1996, Citado por Curto: 38). Contrariamente ao que durante muitos anos se pensou, numa 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). A propósito, Melo (1993:38) regista que “a estrutura da sala de aula confere uma desigualdade de poderes entre professores e alunos” e, nesse campo, a relação entre ambos é assimétrica. Tese, igualmente, reforçada por Sara Delamont (1987 citado por Melo, 1993:42) porquanto, escreve a autora, “os professores e alunos entram na sala de aula em posições negociais muito diferentes”. Naturalmente, 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). Segundo o autor, no poder do professor, podem residir seis poderes diferenciados: poder físico; poder normativo; poder pessoal; poder cognoscitivo; poder autoritativo e poder material.

Circunstância que, no dizer de Carita e Fernandes (2002: 116) marca a “diferença de estatutos, de papéis, de idades dos dois protagonistas da situação.” Obviamente, “qualquer plano de desenvolvimento terá que considerar a situação de partida face aos objetivos a atingir” (Morgado, 2001:27) e pensar na escola como uma instituição que aprende e que se desenvolve de forma esclarecida e útil.

## 2. A escola positiva

O primeiro grande impulso da escola positiva está ligado a relações de aprendizagem significativa e a processos intergeracionais e interinstitucionais. Maria Teresa Estrela, regista que

*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.

*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, 1996:85-86).*

A escola como organização complexa e como um sistema de comportamentos de um grande número de actores “organizados em grupos ligados entre eles por uma estrutura de autoridade e por uma rede de relações que permitem que as informações, recursos e produtos parcialmente acabados passem de um grupo a outro “ (Bates e Murray, 1981, citado por Estrela, 2002: 51), exige uma estratégia

plural, uma atitude de compromisso e ação de corresponsabilização interpessoal. 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 em termos de 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, nomeadamente a estrutura social e Cultura/clima organizacional. Na investigação coeva é possível encontrar quadros de leitura do real que nos ajudam a melhor compreender os contextos e as dinâmicas que despoletam situações-problema de indisciplina.

### **2.1. (im) Pactos para ativar a participação dos pais na vida da escola**

Nos últimos anos tem havido um enorme apelo no sentido de envolver os pais para uma participação parental mais eficaz. Esta situação tem levado por um lado à inclusão de representantes parentais em órgãos da própria escola e por outro a um esforço no sentido de responsabilizar estes pelos sucessos e insucessos dos seus educandos. No entanto, várias vicissitudes levaram a um afastamento da parte de alguns encarregados de educação, em relação à escola.

De facto, foram criadas as condições para promover na escola uma atmosfera que coloca as relações entre pais e professores num estatuto amigável, mutuamente aceitável. A “abertura” da escola ofereceu aos pais a oportunidade de satisfazerem o seu desejo de agir responsabilmente e em função dos interesses dos seus filhos (Stanley, et al 2005:65). Porém, predominam ainda situações e relações pouco sustentadas entre a escola e a família (cf. IGEC) que importa fortalecer e

ativar. Mesmo assim, consideramos que o AESMZ ultrapassa já a situação referenciada por Stanley et al (2005). Na impossibilidade de os pais/encarregados de educação se deslocarem à escola – recursos económicos e/ou acessibilidades -, a nossa escola vai a casa do aluno. A intenção é reunir com os pais/encarregados de educação na proximidade da área de residência. Desde 2011 que reunimos com um conjunto de seis pais/encarregados de educação num espaço fora da escola e próximo da residência de alguns dos nossos alunos (n=6). A distância da casa destes alunos à escola é, em alguns casos, superior a 18 quilómetros da escola e os meios de transporte são exíguos. E se é verdade que “o tempo do professor vale ouro” (Stanley et al (2005:67) é igualmente verdade que este tem que ser adequadamente utilizado, sob pena de estar em risco a sua missão primeira que, naturalmente, é a de fazer aprender os seus alunos (Roldão, 1999).

Stoer e Cortesão, explicam as relações entre professores e pais, por recurso aos estilos, “tipos de pais” (2005:75). Nesse quadro, o “pai responsável”, é o “mais informado, mais implicado e que tem um papel ativo na educação dos seus filhos”, posição parece estar longe da nossa realidade, não pela sua ambição, mas pelas dificuldades de assumir este papel. Podemos aceitar que o “pai colaborador”, descrito por Stoer et al (2005), começa nos anos 70 e ganha força nos anos 80. Não podemos, contudo, afirmar que estes não assumem o papel de “pai responsável”, pelo contrário, mas a sua responsabilidade é muito pontualizada. Trabalham lado a lado com o professor, aceitam o trabalho dos professores no projeto educativo dos seus educandos, mas não têm (infelizmente) as competências e disponibilidades para trabalhar conjuntamente com os professores.

Esta parceria entre escola e pais, está explícita no Acordo entre a Confederação Nacional das Associações de Pais e o Ministério de Educação”, assinado em 11 de Março de 1997, o qual consagra como objetivo geral “a promoção da cultura participativa dos pais com a vida da escola”, cabendo ao Estado, o dever de garantir as melhores condições materiais e humanas possíveis para o funcionamento normal da escola. “O envolvimento dos pais na escola é uma

forma de investimento na qualidade da educação, no sucesso escolar, na completa integração de todos os alunos, numa sociedade mais articulada e mais solidária” (Stoer et al, 2005: 81) e, seguramente, no tipo de relações pedagógicas e sociais entre professor/aluno e entre aluno/aluno. No contactos que desenvolvemos com os pais/encarregados de educação, observamos e/ou auscultamos que a escola e a educação é relevante na para a vida dos seus educandos, porquanto acreditam que os pode catapultar social e economicamente para outros “voos”.

Aplicando a “moldura” de Stoer et al (2005), estamos capazes de afirmar que dos quatro “modelos” referenciados - (1) pai indiferente/hostil; (2) pai abordável; (3) pai colaborador; e (4) pai parceiro, estamos ainda muito condicionados pelo contexto, pela disponibilidade e pela natureza do conhecimento que possuem em relação aos conteúdos de aprendizagem. Todavia e apesar da distância não lhes permitir colaborar mais assiduamente com a escola, a disponibilidade no seu espaço residencial é uma realidade. Os “nossos” pais são claramente do tipo “pais colaboradores”, porquanto valorizam o papel da escola, mostram-se disponíveis para participarem em atividades e estão em contato frequente com a escola (Stoer et al,2005: 85). A propósito da relação pais/escola, Dulce Pereira regista que “os pais têm, à partida, as suas ideias, os seus códigos de leitura do que a escola espera deles e eles esperam da escola: diálogo, informações regulares sobre o desenvolvimento dos filhos ao nível dos saberes e do comportamento, colaboração mútua, disponibilidade dos professores para os receberem em horários adequados. E é a essa luz que vão reagindo às questões propostas” (citada por Stoer et al, 2005: 112). No nosso caso, a relação com os pais, sempre gerou diálogo, tolerância e proximidade. A divisa é fazer aprender e isso inclui a participação dos alunos, dos pais e um clima de bem-estar comum.

## 2.2.- Gestão de sala de aula e situação de (in)disciplina

*Diz-me e eu esquecerei*

*Ensina-me e eu lembrar-me-ei*

*Envolve-me e eu aprenderei*

*(Dias et al, 1998).*

Autores como João Amado (1998, 2001) e Teresa Estrela (1998) defendem que a gestão de sala de aula está associada com o maior ou menor sucesso escolar. Mais, o problema da indisciplina, reiteram os mesmos autores, surge relacionado com o processo de aprendizagem, nomeadamente com as práticas letivas. E, nesse sentido, é importante 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 autor chama a estas técnicas pedagógicas de pedagogia diferenciada, em que muitas ações/atividades podem ser feitas, como trabalhos de grupo, trabalho-projeto, exposição, com a tónica do professor centrada no processo de aprendizagem. “O ensino criativo articulado com a aprendizagem criativa evita muitos dos problemas identificados” (Woods, 2001:73), promove aprendizagens significativas e torna-o construtor do seu processo de aprendizagem. O professor é considerado eficaz, quando se foca na prevenção dos problemas de indisciplina, desenvolve a autonomia e os processos auto-regulatórios dos alunos (Good e Brophy, citado in Capela 2003). O mote é fazer aprender e isso envolve professor, aluno e um clima de bem-estar com implicação dos alunos nas tarefas. Obviamente, implica um modelo desigual e flexível (Pais e Monteiro, 1996:35). Mas, “nem tudo nas didácticas tradicionais é mau e nem tudo nas didácticas activas é fácil de transpor para a realidade da sala de aula” (Pais & Monteiro, 1996:36). Da didáctica tradicional à didáctica ativa, a

natureza do conhecimento, o papel do professores e a relação pedagógica equaciona estratégias e práticas variadas (Quadro 2).

**Quadro II. Da didática tradicional à didática ativa**

	<b>DIDÁCTICA TRADICIONAL</b>	<b>DIDÁCTICA ACTIVA</b>
Papel do aluno	Passivo, aluno padrão Recetor de conhecimento	Ativo, diferenciado, construtor da sua aprendizagem
Papel do professor	Essencialmente transmissor	Essencialmente facilitador e organizador de atividades
Comunicação	Biunívoca e convergente no professor	Cruzada e definida por todos os protagonistas
Relação com o saber	Acabado, previamente definido, programado, fragmentado, livresco, desligado da vida, uniforme, disciplinar	Construído, inacabado, integrado, ligado à vida e a experiências quotidianas, diversificado, interdisciplinar
Práticas	Ensino coletivo para um aluno médio, tarefas idênticas, sincronizadas, isoladas, a mesma solução, relativa facilidade das tarefas, predomínio da expressão escrita	Ensino individualizado, trabalho cooperativo, ritmos diferentes, soluções diversificadas, tarefas complexas, valorização de diversas expressões
Disciplina	Imposta, consentida, coerciva	Negociada, partilhada, Auto consentida
Relações	Hierarquizadas	Cooperação, entreajuda, partilha
Avaliação	Essencialmente sumativa e feita pelo professor	Essencialmente formativa, interativa, partilhada - auto, hétero e co-avaliação

O processo de ensino-aprendizagem é um processo global, com interação dos diversos elementos, que por si só, não têm significado. No sentido de fundamentar as suas práticas, os docentes procuram um modelo integrado de planificação, com: finalidades; atividades que envolvem alunos e professor; conteúdos e avaliação encarada como motor/reguladora de todo o processo de ensino-aprendizagem (Pais e Monteiro, 1996: 36). As questões são sempre as mesmas!

- Para que vou ensinar?
- Como vou ensinar?
- O que vou ensinar?
- Como poderei saber se os alunos aprenderam?

O que ativa o processo de aprendizagem é, sem dúvida, o desejo por aprender. E Nessa aventura, importa “construir com os alunos pequenos projectos” (Pais & Monteiro, 1996:73) e, desse modo, “empenhá-los nas actividades do dia-a-dia, fazê-los crescer em autonomia e responsabilização (Idem). A escola do/no século XXI, tem que ser capaz de “gerir as diferenças” (Pais & Monteiro, 1996:75) e, conjuntamente, “levar os alunos a estar interessados” (Idem). Deste modo reiteramos a missão da escola, em que o seu papel e o do professor tenderão a ser cada vez menos a transmissão de conhecimentos e cada vez mais o desenvolvimento das competências, capacidades e instrumentos de pesquisa, tratamento, análise e apresentação da multiplicidade de informações cada vez mais acessíveis numa pluralidade de fontes de informação disponíveis em diferentes tipos de suportes. Na atualidade, sobressai a necessidade de uma pedagogia (e uma metodologia) ativa por contraste com a pedagogia bancária que nos fala Paulo Freire (2005).

Na realidade, é útil que os professores sejam estimulados a utilizar as sinergias e os recursos humanos que estão disponíveis em todas as salas de aula: próprios alunos. “Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio” (Dias, 1998:84). Obviamente, o professor é a pessoa que concebe situações pedagógicas que despertam, desenvolvem ou, pelo contrário, limitam e reprimem a capacidade criadora.

### **2.3.- Exercício prático: questões da indisciplina**

Entendemos que à reflexão teoricamente fundamentada sobre “ser professor em contexto de mudança” e “questões da indisciplina”, fazia sentido juntar a voz dos nossos alunos. O exercício prático alimenta-se, então, da nossa ação enquanto professor da disciplina de História AESMZ, do papel desempenhado enquanto diretor de turma e Coordenador dos diretores de turma, da função assumida no

âmbito da coordenação de Equipa de autoavaliação e elege como objeto de estudo a indisciplina em contexto de sala de aula.

Claramente, ensinar hoje é um desafio complexo e muito exigente (Cohen e Barnes (1992), citados por Hargreaves et al (2001:185). Mais ainda quando temos a consciência que são esses requisitos que impulsionam (e impõe) a necessidade de refletirmos assiduamente sobre a nossa vida (prática) profissional. “O desenvolvimento profissional contínuo de professores sempre foi necessário para aqueles que trabalham na escola, dadas as mudanças no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho” (Day, 2007, citado por Herdeiro e Silva, 2008:3). Assim e a fim de acedermos à perceção dos alunos sobre atos graves e menos graves de indisciplina, aplicamos um *questionário – Questões da Indisciplina*<sup>17</sup> de associação livre, para a partir da palavra-estímulo “indisciplina” (Quadro 3).

### **Quadro 3: Questões da Indisciplina**

<b>Palavra estímulo: Indisciplina</b>	Nada Grave	Pouco Grave	Grave	Muito grave
Não deixar que os colegas ponham dúvidas ao professor				
Repetir baixo tudo o que o professor diz				
Circular pela sala de aula				
Fazer desenhos obscenos				
Picar um colega com um objeto				
Interromper o professor com questões fora do assunto da aula				
Insultar o Professor				
Não realizar tarefas				
Demonstrar satisfação ao ser expulso da sala de aula				
Atirar papéis				
	Nada Grave	Pouco Grave	Grave	Muito grave
Contar anedotas ao colega do lado				
Balançar-se continuamente na cadeira				
Estudar para outra disciplina				
Chegar atrasado às aulas				
Não trazer o material escolar necessário				
Comer				
Entrar na sala de aula sem pedir autorização				

<sup>17</sup> *Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)*, instrumento desenvolvido por Wubbels, Creton e Hooymayers (1988).

Insultar um colega				
Sair da sala de aula sem pedir autorização				
Dormir				
Ler textos não ligados à aula				

E, conjuntamente, distribuámos um segundo *questionário – gestão de aulas*, onde se relatam duas situações em sala de aula (Figura 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?

Ao todo participaram neste estudo exploratório 199 alunos (7º ano = 79; 8º ano = 63 e 9º ano = 57). A média de idade foi de 14 anos, 97 raparigas e 102 rapazes.

### 3.- Apresentação dos Resultados

Da análise do questionário, 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) 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**<sup>18</sup>;
- (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**<sup>19</sup> 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**<sup>20</sup>.

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”.

---

<sup>18</sup> 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.

<sup>19</sup> Esta dimensão enquadra-se na função de “obstrução” e põe em causa as possibilidades de realização da função principal de produção.

<sup>20</sup> Esta dimensão engloba as funções de contestação e imposição. Isto é: a função de contestação põe em causa a autoridade do professor.

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. 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 enquanto professor, 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 infindo 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 purificação<sup>21</sup> de cada um dos alunos.

---

<sup>21</sup> Entenda-se purificação como desenvolvimento.

## 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 geram situações-problema de indisciplina e ou de desmotivação (Nunes, 1995: 457).

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**

- AIRES, L.M. (2011). *Argumentos para reconst(ruir) a Escola Pública Portuguesa*. Edições Sílabo.
- ALAIZ, V.; GÓIS, E.; GONÇALVES, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas. Pensar e praticar*. Porto. Edições ASA.
- Alarcão, M. (1996). *(Des)Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto
- ALVES, J.M. (1995). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Cadernos Pedagógico. Porto. Edições ASA.
- ALVES, J.; M. MOREIRA, L. (2011). *Projecto Fénix. Relatos que contam o sucesso*. Porto. Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.
- ALMEIDA, H. N. (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. (1998). *Interação 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. (2000). *A construção da Disciplina na Escola*. Porto: Edições ASA.
- AMADO, J. (2001). *Interação Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- AMADO, J. (2001). *Compreender e construir a (in)disciplina*. In Indisciplina e violência na escola. Cadernos de criatividade/AEDC.
- ARAÚJO, A. F.; ARAÚJO, J. M. (2006). *História, Educação e Imaginário*. Cadernos CIEd. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- ARAÚJO, J. Machado. (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. (2004). *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Actas das quartas jornadas internacionais de Educação Histórica. Centro de Investigação (CIEd). Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- 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.
- BATISTA, I. (2005<sup>a</sup>). *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.
- BOLÍVAR, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V.N.Gaia. Fundação Manuel Leão.
- BOLIVAR, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto. Edições ASA.
- BOTLER, A.H. (2003). *Autonomia e ética na gestão escolar*. In *Revista portuguesa de educação*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- CAEIRO, J.; DELGADO, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa. Instituto Piaget.
- CAPELA, Z. E.O. (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.

- CASTRO, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas. O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis*. Colecção escola e saberes. Porto. Porto Editora.
- CARITA, A., e FERNANDES, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto. Edições ASA
- COSTA, J. A. (2004). *Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado*. In Revista Portuguesa de Educação. Vol.17, nº2. pp. 85-114. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- COSTA, J. A.; SOUSA, L.; NETO-MENDES, A.A. (2000). *Gestão pedagógica e lideranças intermédias no teip do Esteiro*. In território educativo de Intervenção Prioritária. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- CRUZ, C.F. (2003). *Com Tino e Compostura. História da disciplina escolar Liceu Sá da Bandeira 1925-1956*. Lisboa. Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.
- CURTO, P.M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto. Porto Editora.
- DAY, Christopher.(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 (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação*. Porto: Edições Asa.
- DEWEY, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa. Relógio D'Água Editores.
- DEWEY, J. (2004). *Educação, ética e Democracia*. Porto. Edições ASA.
- DEWEY, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- DIAS, L. (1998). *Aprendizagem Activa. Jogar Economia*. In Experiências Inovadoras no Ensino. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

- DIAZ-AGUADO, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Coleção Ciências da Educação século XXI. Porto. Porto Editora.
- DUBAR, C. (2006). *A crise das Identidades. A interpretação de uma Mutação*. Porto. Edições Afrontamento.
- ESTEVÃO, C. A. V. (1998). *A escola privada portuguesa como organização*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- ESTEVÃO, C. V. & MONTEIRO, I. A. (2012). *A ética na construção da identidade profissional e da profissão docente*. In Políticas de formação, ética e profissionalidade. Curitiba: Editora CRV, pp 167-181.
- ESTEVÃO, C.V.; GOMES, C.A.; TORRES, L.L.; SILVA, P. (2006). *Políticas e Práticas de Formação em Organizações Empresariais Portuguesas*. Cadernos CIEd. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- ESTRELA, M. T (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC
- ESTRELA, M.T (1992). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora
- ESTRELA, M.T (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M.T. (2003). *Pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses*. Cadernos de Educação, pp, 9-20.
- ESTRELA, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Coleção saberes plurais. Porto. Areal Editores.
- FERNANDES, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. In Revista Portuguesa de Educação. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. pp. 21-50.
- FERNANDES, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*. Perspetivas curriculares. Coleção Ciências da Educação século XXI. Porto. Porto Editora.
- FERREIRA, A.V. (2002). *In-disciplina: estratégias de intervenção*. In Disciplina na Escola e na Família. Psicologia Educação Cultura. Vol. VI, nº 1 Colégio Internato dos Carvalhos.

- FERREIRA; C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula. Colecção currículo, políticas e práticas*. Porto. Porto Editora.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que referencial?*. Colecção Ciências da Educação. Porto. Porto Editora.
- FLORES, M. A. et al. (2007). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança. Um estudo com professores portugueses e ingleses. In Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga. Cadernos CIED. Universidade do Minho.
- 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.
- FREIRE, P. (2005) *A Pedagogia do Oprimido*. Editor paz e Terra.
- GRILO. M. (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa. Oficina do Livro.
- GUERRA, M. (2003). *No coração da escola. Estórias sobre a educação*. Porto: ASA
- GUERRA, M.A.S. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto. Edições ASA.
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Colecção Ciências da Educação. Porto. Porto Editora.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. (2001). *Educação para a Mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto. Porto Editora.
- HERDEIRO, Rosalinda & SILVA, Ana Maria (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação Docente. ISBN: 978-85-87103-39-0

- JARDINE, G.M. (2007). *Foucault e Educação*. Mangualde. Edições Pedagogo.
- JARES, X. R. (2002). *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Coleção práticas pedagógicas. Porto. Edições ASA.
- Lei de Bases do Sistema educativo, Lei nº 46/86 - art.2º - 5*
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa
- LEITE, E. (1995). *Educação Visual e cumplicidade tecnológica ao nível dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. In *Novas Metodologias em Educação*. Coleção educação. Porto. Porto Editora.
- LIMA, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- LIMA, L.C. (2011). *Administração Escolar: Estudos. Coleção Educação e Formação*. Porto. Porto Editora.
- LOBROT. M. (1973). *A pedagogia Institucional*. Iniciativas Editoriais.
- LOURENÇO, A.R; (2009). *O director de turma como mediador de conflitos*. In *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa. ED EDUCA. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- MELO, L. (1993). *O poder e as estratégias dos alunos: contributo para uma reflexão sobre a organização escola*. In *poder nas Organizações*. Porto ISET.
- 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.
- NÓVOA, A. (1991). *O passado e o Presente dos Professores*. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão de Professor* (pp.13 a 34). Porto: Porto Editora.

- NÓVOA, A. (2007). O regresso dos professores. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, Parque das Nações
- NUNES, E.L. (1995). *Acerca dos Métodos em Educação Física*. In *Novas Metodologias em Educação*. Coleção Educação. Porto. Porto Editora.
- OLIVEIRA, M.H.L. (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.
- PERRENOUD, P. (1996). *La construcción del Éxito Y del Fracasso Escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- PERRENOUD, P. (2003). *Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz*. In *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Coleção perspectivas actuais/educação. Porto. Edições ASA.
- PINTO, J.L. (2005). *Escola Global. Quo vadis?* Porto. Campo das Letras – Editores.
- POCINHO, M.D.; CANAVARRO, J.M. (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal: Como compreender melhor as matérias e as aulas?* Mangualde. Edições Pedagogo.
- PRZESMYCKI, H. (2000). *La Pedagogia de contrato. El contrato Didáctico en La Education*. Barcelona: Editorial Graó.
- RIBEIRO, L.C. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Coleção Educação Hoje.
- ROCHA, A. P. (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto. Edições ASA.
- RODRIGUES, A. M. L. P. M.; FERNANDES, M. H. P. L. (1995). *Novas Orientações em Educação Matemática*. In *Novas Metodologias em Educação*. Coleção Educação. Porto. Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1998). *Que é ser professor? –A profissionalidade docente revisitada*. Revista ESES. Nova série, 9, 79-87.

- ROLDÃO, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Coleção CIDInE. Porto. Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- RUTHERFORD, R.; LOPES, J. (1994). *Problemas de comportamento na sala de aula. Identificação, avaliação e modificação*. Coleção crescer 10. Porto. Porto Editora.
- SAMPAIO, D. (2001). *Prevenção da indisciplina na escola: o papel da mudança na sala de aula*. In *Indisciplina e violência na escola*. Lisboa: Cadernos de Criatividade/AEDC.
- SANTOMÉ, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde. Edições Pedagogo.
- SAVATER, Fernando. (2010). *O valor de educar. In O valor de educar, o valor de instruir. Questões-chave da educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- SCHEERENS, J. (2003). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto. Edições ASA.
- SILVA, M. P.; NEVES, I. P. (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.
- SILVA, P. & STOER, S. (2005). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora
- Stoer, S. R. & Silva, P. (2005). *Do Pai colaborador ao Pai Parceiro. In Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto. Porto Editora.
- Stoer, S. R. & Cortesão, L. (2005). *A reconstrução das relações Escola-família*. In *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto. Porto Editora.
- Stanley, J. & Wyness, M. G. (2005). *Vivendo com a Participação dos Pais*. In *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto. Porto Editora.

- 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
- TOMLINSON, C.A.; ALLAN, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Coleção práticas pedagógicas. Porto. Edições ASA.
- TORREMORELL, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Coleção Ciências da Educação século XXI. Porto: Porto Editora.
- TRINDADE, R.; COSME, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- VEIGA, F.H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Porto. Livraria Almedina.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto. Edições ASA.
- 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.
- KOTTER, J.; RATHGEBER, H. (2008), *O nosso icebergue está a derreter*. Porto: Ideias de Ler.

**Sites consultados:**

<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/709.html>, online, 12-11-2013

<http://www.desportoescolar.min-edu.pt/newsDet.aspx?id=1377>, online, 12-11-2013