

digital

PROFESSORES E ESCOLA

CONHECIMENTO, FORMAÇÃO E AÇÃO

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[organização]



PORTO



PROFESSORES E ESCOLAS –Conhecimento, formação e ação
JOAQUIM MACHADO E JOSÉ MATIAS ALVES [ORGANIZAÇÃO]

© Universidade Católica Editora . Porto
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Revisão de texto · Joaquim Machado

Data da edição · outubro de 2016
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8835-12-3

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>1. Políticas educativas e governação das escolas</i> Luís Miguel Carvalho	· 08 ·
<i>2. Escola e sala de aula: A liderança dos professores</i> Maria Assunção Flores	· 31 ·
<i>3. Formação e ação docente:</i> <i>Desenvolvendo competências profissionais</i> Elza Mesquita	· 55 ·
<i>4. (In)disciplina e formação docente</i> Cristina Palmeirão	· 77 ·
<i>5. Observação de aulas e formação entre pares</i> Eugénia Siva	· 86 ·
<i>6. Os professores e a gestão da mudança educativa:</i> <i>Implicações de uma proposta de supervisão entre pares</i> Joaquim Machado	· 97 ·
<i>7. Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens:</i> <i>da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação</i> Ílídia Cabral	· 112 ·
<i>8. Matemática multimédia interativa</i> Salvador Vidal Raméntol	· 124 ·
<i>9. Mais Ciência:</i> <i>Monitorização e registos de um projeto de desenvolvimento</i> Angelina Pimenta	· 136 ·
<i>10. Práticas curriculares de professores em escolas curricularmente</i> <i>inteligentes: Uma experiência de consultoria</i> Fátima Braga	· 144 ·
<i>11. Ousar ensaiar:</i> <i>O que acontece quando se associam diretores de turma</i> Paulo Gil e Joaquim Machado	· 157 ·
<i>12. Os coordenadores de ano como gestores pedagógicos</i> Zita Esteves, João Formosinho e Joaquim Machado	· 171 ·

(In)disciplina e formação docente

Gestão Construtiva de Conflitos

Cristina Palmeirão²²

Introdução

(In)Disciplina e Formação Docente é uma dimensão de evidente interesse no mundo escolar. A literatura mais recente destaca que os aspetos mais importantes da discussão sobre a construção da disciplina escolar são os que privilegiam o paradigma da gestão construtiva de conflitos por via da capacitação dos profissionais e da melhoria gradual da escola e das aprendizagens.

Este trabalho é resultado do desenvolvimento de um plano de consultoria formativo, realizado num grupo de escolas/agrupamento da rede de escolas da Católica.Porto²³. O objetivo é promover o conhecimento e a compreensão das situações-problema de conflito em contexto escolar, especificamente em sala de aula e identificar os processos de prevenção e de gestão construtiva de conflitos existentes em cada uma das respetivas unidades orgânicas. “Investigar a minha (in)disciplina” é o mote que anima a discussão e desafia cada professor a pensar a sua filosofia de ação enquanto profissional da educação.

A formação contínua de docentes é, assim, o cenário empírico onde desenvolvemos e fortalecemos o paradigma da melhoria gradual das escolas e o desenvolvimento profissional.

Em cada escola/agrupamento o plano formativo assume e convoca técnicas de recolha de dados diferenciadas. E, em cada uma, reiteram-se reptos de natureza qualitativa em ordem à investigação-ação. A máxima é, de dentro para fora, identificar e compreender o que gera as situações-problema de conflito em contexto de sala de aula e perspetivar medidas alternativas capazes de ativar a motivação e o desejo para mais aprender.

Dos dados analisados fica o constructo de uma outra conceção e atitude face ao conflito e às situações de indisciplina em contexto de sala de aula e a imperativa necessidade de por em

²² Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

²³ Rede de Escolas UCP, ver em <http://www.fep.porto.ucp.pt/same?msite=37>

prática um paradigma comunicacional dialógico e assente em princípios de escuta ativa e de desenvolvimento humano por via da inovação e mediação pedagógica.

A base de uma boa relação

Mais de quarenta anos estão passados sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) e o programa educativo preconizado está para se cumprir. Na escola para todos, o princípio geral é “educar para a sociedade mundial” (Delors *et al*, 1997, p. 215) e para a (re)valorização do direito às raízes identitárias, relacionais e históricas (Augé, 2005, p.47). A força das tecnologias da comunicação e da informação, aliadas à ação ininterrupta dos *média*, geraram um novo tipo de relacionamento entre o indivíduo e a comunidade. A efemeridade e a expansão do *homo consumens* (Bauman, 1995, p. 94) segmenta a vida em sociedade e fragiliza as relações:

Num mundo que já não oferece planos de carreira e empregos estáveis, assinar um contrato de hipoteca com prestações de valor desconhecido, a serem pagas por um tempo indefinido, significa, para pessoas que saem de um projeto para outro e ganham a vida nessas mudanças, expor-se a um nível de risco atipicamente elevado e a uma fonte prolífica de ansiedade e de medo (Bauman, 2003, p.64).

A aceitação da diversidade e o compromisso intergeracional acentuam a necessidade de uma educação comprometida com os valores da justiça, da paz e dos direitos humanos. É compreensível, por isso, o temor perante o sucesso e a eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem para “preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo” (Delors *et al*, 1997, p. 41). Para alcançar este sucesso, Pedro Cunha e Sofia Leitão (2011), registam a importância de “gerir e resolver conflitos, de modo construtivo” (p. 13). O sentido é alargar o campo de visão relativo ao conflito escolar e pensar a disciplina escolar e/ou em sala de aula como um processo complexo e interativo (Mayer, 2000). A gestão desta complexidade e interatividade faz-se em ordem a uma responsabilidade mútua e inteligente. Pessoas diferentes requerem respostas diferentes e uma filosofia de ação comprometida com a aprendizagem cooperativa e não uma resposta normativa enclausurada sobre os ideais da escola “padrão”. “Tudo o que a escola pode é ensinar os usos da liberdade, e não aconselhar os alunos a que renunciem a ela” (Savater, 2006, p. 88).

Um clima escolar positivo é insígnia para a ligação significativa entre os elementos da comunidade educativa, especialmente entre professores-alunos e alunos-professores (Dupper, 2010, p. 27).

A convivência escolar

Aprender a conviver torna-se a ideia chave no século presente. “As nações confrontam-se, os casais separam-se, os vizinhos não se falam, a agressividade dispara” (Marina, 2007, p. 15). A propósito, Fernando Savater (2006), regista que “não basta nascer para se ser homem: é também necessário aprender” (p. 45).

A primeira coisa que a educação transmite a cada um dos seres pensantes que somos é que não somos únicos, que a nossa condição implica o intercâmbio significativo com outros parentes simbólicos, que confirmam e possibilitam a nossa condição (Marina, 2007, pp. 45-46).

Neste horizonte, a vida em sociedade determina modos diferentes para a gestão de conflito e isso obriga a mudar o conceito operacional no sentido de aumentar a cooperação humana. As estruturas educativas têm hoje que ser definidas em função da escola cultural e não da escola curricular (Patrício, 1996, p. 101). O foco é o debate de ideias e jamais a ideia de “um contra o outro” (Appadurai *et al*, 2009). Nesse desafio, importa acionar uma abordagem de natureza assertiva capaz de reconhecer o conflito cognitivo em detrimento do conflito emocional (Mayer, 2000). O sentido superior é responsabilizar as partes envolvidas e cada um dos seus elementos na construção positiva de uma resposta meditada e assente em interesses análogos (Thomas, 1992). “Somos os responsáveis pelo caminho” (Kapuscinski, 2006, p. 15) e, nesse percurso, defrontamo-nos com mais um dos muitos paradoxos da nossa complexa contemporaneidade. O sucesso em contexto educativo envolve mais do que o desempenho académico. Significa, também, aprender a viver com os outros, resolver problemas, pensar criticamente, cooperar em ordem à realização pessoal e à felicidade.

Está em nós a possibilidade para ativar o diálogo e fazer nascer uma escola que perseguida pela sua missão (e convicções) ajudará a gerar futuros mais felizes para os nossos filhos (Damon, 2009). Na base está a grande questão (e desafio): o que pode cada escola, cada professor, fazer para melhorar a qualidade das aprendizagens e das interações e simultaneamente incluir oportunidades para o desenvolvimento humano?

Princípios e modelos para prevenir e reduzir as situações de indisciplina

Olhando para a nossa experiência, como educadora, ao nível da docência, da observação, de gestão, da investigação, do contato com as escolas, dentro e fora das respetivas instituições,

percebemos que o comportamento, as atitudes, os valores, as motivações, o envolvimento e as maneiras de fazer, são distintas das gerações precedentes mais próximas. Os modos de conhecer o mundo e a vida, de sentir e de agir são desiguais. Pese embora, “O princípio básico para alcançar relações positivas entre adultos e jovens é tratá-los com respeito” (Skager, 2007, p. 3). Mais, para prevenir e reduzir as situações de indisciplina escolar, a escola global precisa conceber e elaborar formas de comunicação ecléticas e aprender a gerir “os riscos do diálogo porque o diálogo ameaça sempre ocultar os debates internos ou exagerá-los” (Appadurai *et al*, 2009, p.37). E isso envolve compreender as situações problema para prevenir e agir de forma assertiva e cuidada as questões relativas ao comportamento e disciplina nas escolas (Rogers, 2011). No centro está a aprendizagem diferenciada e personalizada (Palmeirão, 2015a) e, obviamente a construção da disciplina na escola (Amado, 2007).

Na verdade, a melhoria da qualidade da educação para todos assenta em modelos de ensino e de aprendizagem de natureza humanista e cujos princípios de ação decorrem do entendimento ativo dos processos de inovação curricular e na configuração de estratégias de educação intercultural e intergeracional. O objeto crucial é “gerir a mudança” (Bolivar, 2003, p. 107) e sobre essa visão a lógica de ação só pode ser a que privilegia “uma educação acessível a todos e onde cada um possa ter lugar digno e vir a ser uma pessoa mais realizada, livre e autónoma” (Azevedo, 2011, p. 240). Compreende-se, nesta circunstância (e condição) que a cooperação de todos é a chave para mobilizar o compromisso e desenvolver estratégias em resposta a problemas concretos e que favoreçam a cultura escolar e a relação dialética com cada comunidade.

Se cada grupo tem a sua especificidade em termos de normas, valores, crenças, expectativas e ações convencionais, podemos concluir que o movimento intercultural do quotidiano não é isento de dificuldade. Diferentes cenários culturais proporcionam diferentes conhecimentos do mundo que são potenciais obstáculos ao cruzamento cultural (Santos, 1999, p. 156).

É um facto e é essa, talvez, a raiz dos conflitos que é um lugar comum aplicável a todas as escolas, a todos as sociedades e a todos os tempos. Na atualidade, chamar a atenção é, talvez, a máxima que orienta os alunos nesta demanda discordante e desafiante à autoridade docente. O incumprimento das regras, postuladas no Estatuto do aluno (Lei nº 51/2012, de 5 de setembro) e no próprio Regulamento Interno de cada escola, “ao adequado desenrolar da aula” (Amado e Freire, 2009, p. 5) inscreve-se, muitas das vezes, numa atitude de “reação à burocratização e ao autoritarismo das normas concretizadas na práxis escolar” (Arendt, 2000). É claro que também podemos convocar outras variáveis, nomeadamente, “resultados

acadêmicos pobres” (Harrison et al, 2007), “falta de diálogo” (Veiga, 1999) e a própria “gestão da sala de aula” (Doyle e Carter, 1984). Seja como for, fazer a mudança e assumir uma escola para todos pressupõe trabalhar os conflitos de forma racional em lugar de reagir (Mayer, 2000, p.98). Em termos práticos, significa desconstruir a “roda de conflitos” (Mayer, 2000, p. 29), ativar a dinâmica da gestão construtiva de conflitos (Cunha e Leitão, 2011) e, nesse sentido, adotar um paradigma de comunicação dialógico (Krauss e Morsella, 2006, p. 152). “A possibilidade de se ser humano só se realiza efetivamente por meio dos outros, dos semelhantes, quer dizer daqueles com os quais a criança fará depois todos os possíveis por se parecer” (Savater, 2006, p.32). O conflito é inerente à vida em sociedade. Apesar dos nossos melhores esforços para o prevenir, por vezes, estamos inevitavelmente em desacordo com outras pessoas (Mayer, 2015, p. 267).

A parceria formativa Universidade-escola

A parceria Universidade-Escola tem vindo a promover a reflexão-ação e, queremos crer, a melhoria das escolas. O argumento é “para melhorar é preciso pôr em causa o que se faz” (Guerra, 2014). No trabalho de consultoria científico e formativo que vimos desenvolvendo, o conhecimento educacional gera-se a partir de uma lógica centrada na reflexão para a ação e seguindo uma atitude combinatória entre a praxis e a discussão de modelos teórico-concetuais de análise e desenvolvimento profissional dos professores. No caso em análise, a agenda para a ação, inclui um curso em *Gestão de Conflitos em Contexto Escolar*.

Ao nível dos objetivos, o plano formativo criado visa, em primeira instância, responder a uma necessidade identificada (e vivida) por algumas escolas da rede UCP, apoiar a conceção, desenvolvimento e avaliação de um plano gradual de melhoria, neste caso, com enfoque em situações de risco – absentismo, abandono e indisciplina. Por este motivo, os destinatários são, preferencialmente educadores e professores, desde o pré-escolar ao ensino secundário, de grupos e níveis/ciclos de ensino diversos.

O Projeto: Gestão Positiva de Conflitos

O desenvolvimento, em cada ano letivo, de novos ciclos formativos em *Gestão de Conflito em Contexto Escolar* sugerem a necessidade (e a dificuldade) para por em prática um serviço educativo inclusivo e promotor de êxito escolar para todos os alunos, em particular para os alunos em situação de risco de absentismo, abandono e indisciplina. As metas contratualizadas, sobretudo nas escolas TEIP, são minuciosas e desafiantes (e.g. AEAN, AERF,

AESB, AEFEC). Cada Plano Plurianual de Melhoria (PPM) prevê, para além das ações de combate às situações de risco, a capacitação dos docentes, como modo de, por um lado, ativar a participação e o trabalho colaborativo docente e, por outro, munir cada docente com competências relacionais capazes de promover uma relação pedagógica positiva e comprometida com o fazer aprender, mormente os alunos que não querem aprender.

Neste desafio, reiteram-se as questões (problemáticas), elegem-se tarefas e inicia-se o projeto *Gestão Positiva de Conflitos*, em ordem à criação de um núcleo de inovação pedagógica e um plano de melhoria onde todos os participantes precisam estar empenhados e aprendem de forma cooperativa a alcançar objetivos mútuos – ensinar e fazer aprender.

Para atender aos objetivos propostos, convocamos uma abordagem metodológica coerente com o modelo de pesquisa de investigação-ação e, portanto, uma abordagem qualitativa, a partir do paradigma do professor reflexivo e suportada em grupos base de cooperação.

Diante da diversidade dos pontos de vista sobre o que gera as situações de conflito em contexto de sala de aula, os grupos (em média 5 grupos, constituídos por 5 elementos) são desafiados a questionar-se e a definir critérios metodológicos - fontes, públicos e os níveis de ensino que interessa auscultar, observar e/ou analisar de forma detalhada sobre o que (i)mobiliza o diálogo, a relação e a vontade para aprender.

No final, os grupos discutem o resultado da pesquisa e produzem uma proposta de melhoria conjunta e o núcleo de inovação pedagógica responsável por ativar e monitorizar a relação pedagógica positiva.

Os debates, os desafios e as questões de melhoria

As reflexões faladas e escritas dos professores participantes e os materiais pedagógicos concebidos (e.g. planos de melhoria, recensões críticas, *Posters*, marcadores de livro) e a avaliação feita, contribui para um conhecimento participado das representações e situações-problema de (in)disciplina sentidas e experienciadas em contexto escolar, mormente em sala de aula. Quando os professores investigam as suas representações sobre a (in)disciplina, sobre a sua filosofia de ação e a raiz do problema, situam a sua prática e a sua atitude (e disposição) face à escola e face à didática que anima a sua ação. Do discurso dos professores ressalta a necessidade de um tempo maior para a reflexão, para a construção de um saber atualizado e consistente com a “sociedade das evidências” e a complexidade de responder assertivamente à heterogeneidade da escola real. Efetivamente, “É tempo para descontinuar

rotinas curriculares enclausuradas em programas uniformes, rigidamente estratificadas e acentuadas por uma atitude profissional ‘reservada’” (Palmeirão, 2014, p. 41).

Disciplinar sem conflito é ensinar a perspetivar e a inovar no interior da escola e da sala de aula. “Nas culturas de cooperação profissional voltadas para a mudança, concede-se mais importância à *problematização dos dilemas profissionais e à resolução de problemas pedagógico*” (Thurler, 2001, p. 86).

As dificuldades encontradas em face da mudança de paradigma de gestão de conflitos são muitas e de diferente natureza, importa contudo que o processo de mudança seja desencadeado pela própria escola/agrupamento.

No final do ciclo formativo, o núcleo de inovação pedagógica coadjuvará a construção da mudança valorizando e implicando o aluno na ação de forma a fortalecer a autoconfiança na utilização de práticas de interação para gerir com sucesso situações de ensino, de aprendizagem e de civildade.

O andamento para a construção de comunidades de aprendizagem está em marcha. Na medida das possibilidades a cooperação profissional oferece o melhor terreno para inflétir a construção da mudança em sentido favorável e em ordem a um melhor futuro.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (1998). A indisciplina e a formação do professor competente. <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>, 20 maio de 2016
- Amado, J. (2007). A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 8, 117-142
- Amado, J. e Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir*. Lisboa: Almedina.
- Appadurai, A., et al (2009). *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Arendt, H. (2000). *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Augé, M. (2005). *Não-Lugares. Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*. Lisboa: 90 Graus Editora, Lda.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: FML.

- Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bauman, Z. (1995). *A vida fragmentada. Ensaios sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Asa.
- Cunha, P. e Leitão, S. (2011). *Manual de Gestão Construtiva de Conflitos*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Damon, W. (2009). *Que futuro para os jovens de hoje?* Lisboa: Editorial Presença.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial?* Paris : Armand Colin.
- Delors, J. et al (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- Doyle, W., & Carter, K. (1984). *Academic tasks in classrooms. Curriculum Inquiry*, 14 (2), 129–149.
- Dupper, D. (2010). *A new model of school discipline. Engaging Students and Preventing Behavior Problems*. Oxford: Oxford University Press.
- Guerra, M. (2014). *El Árbol de la Democracia*. Porto: Profedições
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71.
- Jares, X. (2006). *Educar para a verdade e a esperança*. Porto: Asa.
- Kapuscinki, R. (2006). *O outro*. Porto: Porto: Campos das Letras.
- Krauss, R. e Morsella, E. (2006). Communication and Conflict. In Morton Deutsch, Peter T. Coleman & Eric C. Marcus. *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice* (pp- 144-158).San Francisco: Jossey-Bass.
- Marina, A. (2010). *Aprender a conviver*. Lisboa: Sextante Editora.
- Mayer, B. (2000). *The Dynamics of conflict resolution. A practitioner's guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, B. (2015). *The conflict paradox. Seven dilemmas at the core of disputes*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Palmeirão, C. (2015). A diferença somos nós. Relação Escola-Família-Comunidade. In C. Palmeirão, & J.M. Alves (Eds.), *Ser autor, ser diferente, ser TEIP* (pp. 81-94). Porto: Universidade Católica Editora.
http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?SSPAGEID=3005&lang=1&artigoID=1542
- Palmeirão, C. (2014). O tempo não muda. As rotinas sim. Cadernos de Trans_ formação. [http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos_Desafios_6\(1\).pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos_Desafios_6(1).pdf), 40-43
- Patrício, M. (1996). *A Escola Cultura. Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições.
- Rogers, B. (2011). *You know the fair rule. Strategies for positive and effective behaviour management and discipline in schools*. Australia: ACER Press.
- Santos, M. (1999). *Desafios pedagógicos para o século XXI. Suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Don Quixote.
- Skager, R. (2007). *Effective and humane youth policy starts by treating youth with respect*. On line, <http://www.iirp.org>, 25 maio 2106.
- Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Thomas, K. (1992). Conflict and negotiation processes in organization. In M.Dunnette (ed.). *Handbook of Industrial and organizational Psychology*, vol. 3 (pp. 651-717). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Veiga, F. (1999). Investigação da indisciplina e da violência com as esclas de disrupção escolar, inferida e professada. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.) (2007). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.