

**MARINA ALEXANDRA TOMAR PEDRO DE SOUSA
NUNES**

**UMA (RE) ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA
PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA NA ESCOLA**

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

Maior 2013

**MARINA ALEXANDRA TOMAR PEDRO DE SOUSA
NUNES**

**UMA (RE) ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA
PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA NA ESCOLA**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na Área de Especialização de Administração Escolar, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

Maior 2013

Epígrafe

Sem sonhos, a vida não tem brilho.
Sem metas, os sonhos não têm alicerces.
Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais. Sonhe,
trace metas, estabeleça prioridades e corra riscos para
executar seus sonhos. Melhor é errar por tentar do que
errar por omitir!

Augusto Cury

Agradecimentos

Ao meu marido e filhos por serem âncora e bússola na minha vida, pela sua presença que me permite manter os meus sonhos despertos.

Aos meus pais que me deram a vida e me ensinaram a viver com dignidade. Aos meus sogros fonte de apoio e carinho.

Aos meus colegas da Direção, principalmente à minha Diretora e amiga que esteve a meu lado nesta caminhada sofrendo, partilhando, aprendendo, incentivando.

À Professora Doutora Ana Paula Silva pela disponibilidade permanente na orientação deste trabalho, pelo contagiante incentivo em alturas fulcrais que me fez investir neste projeto acreditando na sua importância e concretização.

A todos os docentes e colegas da Escola Superior de Educação Almeida Garrett pela sua contribuição que proporcionou no culminar deste trabalho.

Resumo

Este trabalho de projeto consistiu num plano de intervenção face a problemas experienciados sobre a crescente indisciplina na escola. A indisciplina é, nesta altura, um fenómeno que se coloca e que compromete o processo de aprendizagem dos alunos.

Tendo presente que a estruturação e o carácter dinâmico da escola dependem habitualmente da forma como os seus agentes exercem as funções de liderança, considerámos importante estudar a forma como estas interagem face aos casos de indisciplina dos alunos dentro e fora das aulas. Importa, portanto, averiguar que estratégias a direção da escola utiliza para prevenir, minimizar e/ou resolver os comportamentos de indisciplina e que contributo poderá dar no âmbito do seu papel, enquanto agente neste sistema complexo.

Assim, apontámos como questão de partida procurar saber como é que o diretor pode apoiar os professores face à indisciplina.

Para a concretização do estudo adotou-se a metodologia de investigação-ação com o intuito de se delinear o plano de intervenção, aplicá-lo e avaliá-lo. Os dados recolhidos basearam-se nos relatórios produzidos pelo Gabinete de Apoio ao Aluno/Gestão de Conflitos, atas de Conselho de Turma, documentos orientadores do agrupamento. Assim, procurámos um referencial teórico que nos elucidasse sobre as principais estratégias a utilizar, no sentido de ajudar a desenvolver nos professores competências pessoais e profissionais que lhes permitisse dar resposta à indisciplina.

Palavras-Chave: Indisciplina, Desenvolvimento Profissional Docente, Liderança Pedagógica do Diretor.

Abstract

This research project consisted of an intervention plan address issues experienced on the growing indiscipline in schools. Indiscipline is at this time a phenomenon that arises and affects the learning process of students.

Bearing in mind that the structure and dynamic character of the school usually depend on how agents exert their leadership roles, we considered it important, to study the way they interact deal with cases of indiscipline among students inside and outside the classroom. It is therefore important to determine what strategies the school uses to prevent, minimize and / or address the disruptive behaviors and what contribution can make in its role as agent in this complex system.

Thus, we point out as a starting point find out how the director can support teachers in the face of indiscipline. In carrying out the study we adopted the methodology of action research, in order to outline the intervention plan, implement it and evaluate it. The data collected were based on reports produced by the Office of Student Support / Conflict Management, minutes of Class Council, documents guiding the group. Thus, we sought a theoretical we elucidate on key strategies to use in order to help the teachers develop personal and professional skills to enable them to respond to indiscipline.

Keywords: Indiscipline, Professional Development of Teachers, Educational Leadership from the Director

Abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEF – Cursos de Educação Formação

EPNoSL - European Policy Network on School Leadership

GAA/GC - Gabinete de Apoio ao Aluno e Gestão de Conflitos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PES – Projeto de Educação para a Saúde

POTE – Plano de Ocupação dos Tempos Escolares

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	4
PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	7
1. REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA	8
1.1. O CONHECIMENTO SOBRE MIM MESMA.....	9
1.2. DESCOBRIR A PROFISSÃO	12
1.3. ENTRE A SEGURANÇA E A ADVERSIDADE	14
1.4. UMA EXPERIÊNCIA DE CRESCIMENTO PROFISSIONAL.....	17
1.5. UM NOVO CAMINHAR.....	22
2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	23
2.1. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	25
2.2. JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA	27
2.3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	29
PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	30
1. INDISCIPLINA	31
1.1. CONCEITO DE (IN)DISCIPLINA.....	31
1.2. FATORES DA INDISCIPLINA	34
1.3. A SOCIEDADE E A (IN)DISCIPLINA.....	35
1.4. O PAPEL DA FAMÍLIA	36
1.5. A FUNÇÃO DA ESCOLA	37
2 -DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	41
2.1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES	41
2.2. UM PROCESSO.	44
2.3. MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	46
2.3.1. <i>Desenvolvimento Profissional Autónomo</i>	47
2.3.2. <i>Desenvolvimento profissional baseado no processo de observação/supervisão</i>	48
2.3.4. <i>Desenvolvimento Profissional através de Cursos de Formação</i>	50
2.3.4.1. <i>O processo do desenvolvimento profissional e a formação de professores</i>	50
2.3.4.2. <i>Formação inicial e contínua</i>	51
2.3.5. <i>Desenvolvimento Profissional através de Investigação para a ação</i>	53
2.4. RUMO À MUDANÇA	53
3 - LIDERANÇA PEDAGÓGICA DO DIRETOR	56
3.1. CONCEPTUALIZANDO A LIDERANÇA	57
3.2. TEORIAS DE LIDERANÇA	58
3.3. LIDERANÇA E GESTÃO	60
3.4. O LÍDER.....	62
3.5. O DIRETOR ENQUANTO GESTOR E LÍDER	63
3.6. A LIDERANÇA E CULTURA ORGANIZACIONAL DE ESCOLA.....	67
3.7. QUE ESTILO DE LIDERANÇA?.....	70
3.8. DESAFIOS À LIDERANÇA.....	71
PARTE III – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMA	72

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	75
1.2. DOCUMENTOS ANALISADOS	77
1.3. DIAGNÓSTICO E ANÁLISE	78
1.3.1. <i>Dados de 2011/2012</i>	79
1.3.2. <i>Dados de 2012/2013</i>	82
1.3.3. <i>Processos Disciplinares e Aplicação de Medidas Disciplinares Corretivas e Sancionatórias (2012/2013)</i>	83
1.4. PLANO DE INTERVENÇÃO – GABINETE DE GESTÃO PREVENTIVA DA INDISCIPLINA	86
1.4.1. <i>Áreas, objetivos específicos, ações a desenvolver, espaços, recursos, calendarização e avaliação</i> ..	86
FONTES CONSULTADAS	95
1. BIBLIOGRÁFICAS	96
2. ELETRÓNICAS	99
3. LEGISLAÇÃO	101
4. OUTROS DOCUMENTOS	101
APÊNDICE	102

Índice de Figuras

<i>FIGURA 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES</i>	47
<i>FIGURA 2 - MODELO INTEGRADO DE INOVAÇÃO CURRICULAR</i>	55
<i>FIGURA 3 - PRÁTICAS DE LIDERANÇAS SEGUNDO KOUZES E POSNER</i>	59
<i>FIGURA 4 - DIFERENÇAS ENTRE GESTÃO E LIDERANÇA</i>	61
<i>FIGURA 5 - INSTRUCTIONAL MANAGEMENT ROLE OF THE PRINCIPAL</i>	65
<i>FIGURA 6 - NÚMERO DE ALUNOS DA ESCOLA SEDE</i>	75
<i>FIGURA 7 - DISTRIBUIÇÃO DE DOCENTES POR SEXOS</i>	76
<i>FIGURA 8- DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR IDADES</i>	76
<i>FIGURA 9- SITUAÇÃO PROFISSIONAL</i>	77
<i>FIGURA 10- ANÁLISE SWOT DO PLANO DE MELHORIA DO AGRUPAMENTO</i>	79
<i>FIGURA 11-TOTAL DE ALUNOS SUJEITOS A MEDIDA DISCIPLINAR PROPOSTA E/OU APLICADA</i> ...	80
<i>FIGURA 12- ORDEM DE SAÍDA DE SALA DE AULA – DISTRIBUIÇÃO POR TURMA</i>	80
<i>FIGURA 13- PARTICIPAÇÃO DE OCORRÊNCIA – DISTRIBUIÇÃO POR TURMA</i>	81
<i>FIGURA 14 -RELATÓRIO DE ORDEM DE SAÍDA DE SALA DE AULA - TIPO DE OCORRÊNCIA</i>	81
<i>FIGURA 15- TIPO DE MEDIDA CORRETIVA / SANCIONATÓRIA APLICADA</i>	82
<i>FIGURA 16 – OFERTA EDUCATIVA DO AGRUPAMENTO</i>	82
<i>FIGURA 17– ORDENS DE SAÍDA DE SALA DE AULA 1.º PERÍODO</i>	83
<i>FIGURA 18– MEDIDAS DISCIPLINARES SANCIONATÓRIAS 1.º PERÍODO</i>	84
<i>FIGURA 19 – MEDIDAS DISCIPLINARES SANCIONATÓRIAS 2.º PERÍODO</i>	84

Introdução

Com este trabalho pretendeu-se encontrar caminhos que orientassem na resolução da indisciplina, que cada vez mais tem vindo a emergir nas escolas. A diversidade de culturas, saberes e valores, agregada às alterações socioeconómicas sentidas cada vez mais pelas famílias, fez com que na escola os fenómenos indisciplinados tenham vindo a tornar-se cada vez mais preocupantes. Urge refletir e encontrar estratégias para prevenir este tipo de comportamentos.

Estrela (1992) constatou nas suas investigações que a indisciplina tem-se propagado nas escolas e tem sido causa de preocupação por parte dos governos europeus, levando-os a adoção de medidas para conter as suas influências prejudiciais à prática educacional (p. 9-12).

Também o papel do professor sofreu alterações, teve de evoluir, passando a englobar outras competências como a de gestor de sala de aula, organizador de aprendizagens além do tradicional transmissor de conhecimentos. A dinâmica que implementa nas suas aulas poderão ser suscetíveis de mudança permanente e nem sempre o docente se poderá sentir confortável neste novo papel. Como pode o Diretor, enquanto líder, criar as condições necessárias para apoiar os seus professores face à indisciplina?

Ao planificar este projeto, era nossa intenção responder precisamente a esta questão, criar um gabinete que enquanto estrutura intermédia, permitisse atingir os nossos objetivos, ou seja, encontrar a melhor forma de apoiar estes professores e, ao mesmo tempo, levá-los a melhorar as suas práticas pedagógicas, dinamizar um trabalho de equipa identificando os fatores que contribuem para a indisciplina e identificar formas de prevenir casos de indisciplina.

A utilização da metodologia de investigação-ação mostrou-se a mais adequada já que se visa uma intervenção em contexto face a problemas concretos. Esta metodologia permitiu equiparmo-nos de conhecimentos teóricos sobre os assuntos a estudar e desenvolver um trabalho de projeto a ser aplicado.

A estrutura do trabalho divide-se em três partes: parte I – reflexão autobiográfica e identificação do problema; parte II – enquadramento teórico; parte III – proposta de resolução do problema.

Na parte I, apresenta-se uma reflexão autobiográfica por parte da investigadora. Integrados nos métodos qualitativos, os estudos autobiográficos são hoje aceites como bases do processo científico. Esta reflexão permitiu apresentar um pouco da história da investigadora, conjugando a vivência pessoal com a experiência profissional, podendo assim se conhecer como um todo quem se propõe a desenvolver este trabalho. Ainda, nesta primeira parte, identificamos o problema e justificamos a sua escolha, fazendo também a definição das questões de partida, das subquestões e dos objetivos gerais e específicos.

Na parte II, surge o enquadramento teórico onde fazemos uma revisão da literatura para definir uma moldura concetual que nos permita analisar o nosso objeto de estudo e que contribuiu para um aprofundar de conhecimentos, nas várias vertentes deste projeto. Começamos por abordar os diferentes conceitos de indisciplina, tendo em vista a abordagem teórica de estratégias que possam contribuir para a prevenção da indisciplina no plano das relações pedagógicas. É aqui que surge a questão do desenvolvimento profissional de professores, procurando clarificar o seu conceito e o contributo que poderá advir a nível do desenvolvimento de práticas pedagógicas. Apresentamos ainda o papel da liderança como o fator que nos parece importante para conseguir a eficácia dos processos e dos produtos de uma organização.

A proposta de resolução do problema (parte III) centrou-se na implementação do plano de intervenção, isto é, na criação de uma estrutura de liderança intermédia, um gabinete de gestão preventiva da indisciplina que pretende através do reforço positivo do papel do docente, da partilha de boas práticas, de uma dinâmica de intervenção em gestão de conflitos diferenciada, alcançar algumas propostas de soluções para este problema. Iniciamos esta parte com a descrição da metodologia adotada e a caracterização do contexto, baseando-nos nos resultados obtidos dos diversos documentos disponibilizados pela Diretora do Agrupamento. Posteriormente definiram-se as áreas de intervenção, as ações a desenvolver e respetiva forma de avaliação.

No apoio a este trabalho, deve-se salientar as grelhas de análise construídas após o enquadramento teórico, que se mostraram como um instrumento valioso para a definição das áreas de intervenção e respetivas ações.

Na síntese reflexiva apresentamos um resumo dos principais processos desenvolvidos ao longo deste trabalho e faz-se uma apreciação crítica dos limites deste trabalho de investigação. Ao longo de todo o trabalho procurámos focar sempre o verdadeiro propósito da educação que Estrela (1986) traduz, referindo que:

(...) toda a educação visa a inserção do indivíduo numa sociedade que se quer ordenada e harmoniosa, ou seja, disciplinada (o que pressupõe também a existência dos meios necessários para a manutenção da ordem). A disciplina social torna-se, assim, uma das finalidades mediatas da educação, sendo a disciplina educativa, o meio para atingi-la. (p.16)

Por último, importa referir que usamos, como base para a produção deste trabalho científico, as normas, em vigor, delineadas pela Universidade Lusófona para a elaboração e apresentação de teses e dissertações, despacho nº 101/2009, de 26 de maio, bem como o Guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação, Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, e aprovado em Conselho Técnico-científico de 15 de fevereiro de 2012.

PARTE I - Reflexão Autobiográfica e Definição do Problema

1. Reflexão Autobiográfica

Ao iniciar este meu projeto estou a vivenciar uma experiência única: a elaboração de uma aventura autobiográfica que me permitiu, a partir de um certo distanciamento, analisar a minha carreira de professora com um olhar curioso e analítico. Em catorze anos de exercício docente, construo esta autobiografia mencionando os aspetos que se tornaram referência neste meu percurso profissional, sabendo que é resultante da sua inter-relação com a minha vida pessoal e social.

A autobiografia proporciona-nos “(...) poder revisitar um tempo passado de nossas vidas e, ao recontá-lo, potenciar novos significados do nosso presente e perspetivar a construção do devir (...)” (Freitas & Galvão, 2007, p.221) surgindo como um primeiro patamar para o desenvolvimento profissional.

No entanto uma autobiografia requer um pouco mais de conhecimento sobre nós próprios, sobre a nossa atividade profissional, bem como uma descrição reflexiva sobre os momentos considerados mais significativos deste percurso profissional.

Já Huberman (2007) se refere a este percurso profissional e define o ciclo da vida dos professores em várias etapas ou fases:

- Entrada na carreira (1 a 3 anos de docência)
- Fase de estabilização (4 a 6 anos de docência)
- Fase da diversificação (7 a 25 anos de docência)
- Pôr-se em questão (15 a 25 anos de docência)
- Serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35 anos de docência)
- Conservantismo e lamentações (25 a 35 anos de docência)
- Desinvestimento (35 a 40 anos de docência)

Com base nestas etapas e conjugando-as com o testemunho de Veiga (2010) o conceito de autobiografia torna-se mais claro. A existência de um conjunto de aspetos externos que acontecem mesmo antes de nos tornarmos professores determinam, *a priori*, uma imagem da profissão que tenderá a marcar a nossa futura atividade profissional. A este propósito também Canário (2002) refere que:

A formação prática dos futuros professores começa muito antes do início do curso profissional. Ela ocorre ao longo de todo o percurso escolar e corresponde a

aprender o que é ensinar, a partir das experiências que vive e naturaliza. Esta aprendizagem será transferida para a escola do ensino superior onde, se as práticas encontradas forem semelhantes, se reforçará o processo de naturalização e se facilitará nova transferência para os lugares de exercício profissional. (p.55)

Mas Veiga (2010) vai mais longe, e transmite toda a paixão, investimento, dedicação que colocou desde sempre, e ainda coloca, em todo o seu percurso profissional:

As marcas do processo profissional e da constituição da minha identidade docente, no tempo e no espaço, não foram forjadas nos caminhos do desânimo e da amargura. Encontrei ao longo da carreira obstáculos, conflitos, tensões. Enfrentei contradições. Mas, na trajetória, descobri novas trilhas, encontrei novas, novas formas de construir e socializar o conhecimento. (p.183)

Todo o seu percurso é marcado pelo despertar de um novo mundo, uma vez que ela nunca desinveste da sua profissão e reestrutura toda a sua carreira em prol da sua paixão pela educação, este sentimento tão forte deixa-me com vontade de iniciar de imediato a minha autobiografia. Que será que irei descobrir ao iniciar esta reflexão sobre o meu percurso? Gostaria de chegar ao final da minha carreira e, tal como ela, ser capaz de passar para a fase da reinserção, do recomeço e da reinauguração.

O que sou enquanto pessoa e no que me tornei como profissional são dimensões indissociáveis das minhas experiências e dos acontecimentos vividos. Nesta minha história de vida torna-se pertinente reconstituir e compreender o passado, reflectindo sobre os acontecimentos vivenciados e registando a experiência adquirida.

1.1. O conhecimento sobre mim mesma

Nasci em 1972 na cidade de Lisboa, no bairro de Santa Engrácia, onde residi até ao ano 2000. Filha, neta e bisneta única fui sempre muito mimada por toda a minha família. Todos eles, e cada um à sua maneira, são ainda hoje para mim modelos de respeito e amor.

Os principais modelos de referência da minha vida são os meus pais e avós. Tenho plena consciência que os seus gostos pessoais e a sua forma de vida acabaram inconscientemente por influenciar as minhas escolhas futuras. Foram eles que me ensinaram a dar os meus primeiros passos, ensinaram-me a dizer as primeiras palavras, a ler o mundo, a

compreender o valor de palavras como solidariedade, família, amor e partilha e me incentivaram a ir sempre mais além.

Da minha mãe herdei o gosto de desenhar e pintar, tendo iniciado com ela este percurso pelo mundo das artes desde pequenina. Foi algo que até hoje me acompanha e é um dos meus passatempos favoritos. Lembro-me que os meus primeiros desenhos retratavam capas dos livros do Almanaque da Disney ao pormenor, deixando boquiabertas as pessoas que os viam.

O meu pai era chefe de feixes hertzianos na RTP o que implicava ter uma vida muito ausente de casa. Isto nunca o impossibilitou de se fazer presente na minha vida e ensinou-me desde cedo a trabalhar com tudo o que se relacionasse com trabalhos manuais, eletricidade e eletrónica.

Os meus anos de infância foram bastante tranquilos e felizes. Lembro-me que a brincadeira de que mais gostava era brincar ao faz de conta, principalmente fingir ser professora. Nestas alturas punha as minhas amigas a desenhar e pintar, para depois fazer uma exposição pela casa dos trabalhos ou tentar vender algumas pinturas por 25 tostões. Já nesta altura todas as pessoas comentavam que no futuro eu iria ser professora.

Iniciei o ensino primário com 7 anos e nesta primeira etapa escolar tive muitos momentos felizes. Nestes quatro anos criei uma boa base sólida dos meus estudos. A minha professora era bastante jovem, planificando aulas muito dinâmicas, fazendo questão de contar com a colaboração e participação dos alunos em muitas atividades. Lembro-me particularmente do tempo semanal que tínhamos para apresentação de trabalhos individuais à turma. Foi na apresentação de um destes trabalhos, no qual tive que defender a profissão que queria ter, que hesitei pela primeira vez entre ser professora ou seguir algo ligado a artes.

Na escola preparatória fiquei colocada numa escola com bastantes problemas de indisciplina e fraco aproveitamento. Foram dois anos em que tive de crescer e tornar-me independente, pois toda a conjuntura escolar assim o exigia, isto se queria “sobreviver” neste meu percurso. Mas apesar de tudo, tinha primeira vez uma disciplina só de educação visual onde podia estar sempre a desenhar, foi sem dúvida uma das minhas preferidas.

Comecei a interessar-me também por inglês e acabei por ir frequentar o Instituto Britânico completando a minha formação nesta língua estrangeira.

No ensino secundário a minha escolha de curso recaiu na área de artes. Neste novo percurso, recordo-me de dois professores, uma professora de História de Arte e um de Filosofia. Talvez pela forma como lecionavam as suas aulas, era visível o quanto estas

peessoas gostavam da sua profissão, o quanto respeitavam os alunos e como era importante para eles estabelecerem uma relação de confiança, respeito, aprendizagem com eles. São ainda hoje pessoas a que me reporto e com quem aprendi muito profissionalmente.

Findo o 11º ano, no verão, inscrevi-me num curso de Formação de Monitores de Colónias de Férias. Tive a honra de conhecer um homem fantástico, o Professor Saúl de Almeida. Com quase 80 anos, toda a vida havia trabalhado em prol do bem-estar das crianças e da ajuda pelos mais carenciados, e era dotado de um conhecimento e sabedoria inigualáveis.

Com ele iniciei a minha jornada como monitora e posteriormente como formadora de monitores. Foi o meu primeiro trabalho/emprego em colónias de férias fechadas com crianças desfavorecidas de internatos. Nesta altura apercebi-me que o trabalho com as crianças estava aos poucos a sobrepor-se à minha paixão pela arte. Nesse mesmo ano fui trabalhando como monitora de ATL à medida que terminava os meus estudos no secundário, tendo sido esta experiência que me impulsionou na escolha do curso da faculdade.

Posso dizer que o ano de 1994 foi um dos mais importantes da minha vida, pois foi quando iniciei o curso de professores do Ensino Básico – variante de Educação Visual e Tecnológica, conjugando as minhas duas paixões numa só.

Foi também a altura em que comecei a namorar com aquele que é atualmente o meu marido. O seu apoio ao longo de todo o curso foi fundamental para ultrapassar todos os momentos de dúvida que foram surgindo.

Da minha experiência universitária retenho dois momentos: o primeiro foi a diversidade das disciplinas da parte curricular do curso, umas mais aliciantes que outras, mas todas com um carácter significativo para a minha cultura geral; o segundo momento foi o meu tempo de estágio. Tratava-se de um estágio integrado ao longo dos quatro anos de curso, realizado três vezes por semana em sala de aula de 1º ciclo e posteriormente de 2º ciclo.

Uma das maiores dificuldades que senti foi procurar escolas que me aceitassem como estagiária. Por incrível que pareça, residindo em Lisboa, só consegui arranjar estágio de 1º ciclo em Vila Franca de Xira.

A professora orientadora de estágio era uma pessoa com bastante experiência, que me acolheu e ajudou desde o primeiro dia. Com ela aprendi a estruturar um dia de aulas, a agir perante situações imprevistas em sala de aula, a fazer atas, a planificar as aulas, a conhecer cada um dos alunos como um indivíduo único, um role de coisas sem fim. Era notório a sua vocação para o ensino. Na primeira aula que lecionei sozinha senti um misto de ansiedade e alegria, mas também foi nesta altura que tive a confirmação que estava na profissão certa.

No estágio de 2º ciclo de EVT fui colocada longe de casa, na Cova da Moura numa escola de Território Educativo de Intervenção Prioritária. Com uma população que rondava os 92% de nacionalidade africana, esta escola apresentou-se como um enorme desafio. O índice de casos de indisciplina, agressão, roubos era elevadíssimo e o ambiente daquela escola era no mínimo intimidador.

Esta disciplina era uma das poucas que a maioria dos alunos frequentava, pelo que era primordial desde início procurar criar vínculo com aqueles jovens e não mostrar qualquer tipo de receio. A experiência em si correu bastante bem, tendo em conta todas as condicionantes existentes como o uso de armas brancas, as rusgas, tiroteios, roubos e droga, mas que em nenhuma ocasião afetou as aulas. Foi nesta escola que pela primeira vez tive que aprender a gerir conflitos (dado o número de casos de indisciplina) e desde então que despertei para esta temática. Criei vínculos de amizade com alunos e colegas que perduram até hoje.

Nesta escola tudo o que vivenciei foi motivo de aprendizagem tendo sido particularmente rica e tendo contribuído para o meu crescimento profissional e pessoal. Quem se preocupava com este meu estágio era o meu namorado e os meus pais, mas no fundo sabiam que, de uma forma ou de outra, eu estava bem protegida.

Chegado o final do ano letivo de 1998 terminei a minha licenciatura. Sentia-me pronta e expectante para ingressar o mundo do trabalho. Entre a escolha de ciclos e escolas, acabei por conseguir vincular no quadro de professores do 1º ciclo do Distrito de Lisboa. Não pensei duas vezes e aceitei o lugar, pelo que nunca passei pela experiência de ser professora contratada.

1.2. Descobrir a profissão

É preciso mencionar que na altura, esta minha entrada no mundo do trabalho pareceu-me um pouco surreal. Vi-me de repente efetiva e com uma série de dúvidas acerca do que iria acontecer. O início deste primeiro emprego causou-me bastante ansiedade.

Em setembro estava colocada como professora titular de turma de um 1º ano numa escola na Lapa, situada num antigo Palacete. A minha maior preocupação era garantir que os alunos aprendessem os conteúdos, criassem hábitos de trabalho e se desenvolvessem como um todo. Foi aqui que senti pela primeira vez o “peso” da responsabilidade que tinha

enquanto docente. Ainda assim, com todo o medo que me rodeava, não cruzei os braços aproveitando o apoio que as colegas me davam.

Nesse ano letivo surgiu a oportunidade de acumular funções lecionando aulas de alfabetização de adultos à noite. Fiquei colocada na Junta de Freguesia das Mercês, que era relativamente perto da escola da Lapa.

Se com os pequenitos de manhã vi o crescimento deles enquanto crianças e o desabrochar do seu conhecimento, à noite tive a oportunidade de reconhecer a importância que a experiência de vida e a idade nos trazem. Também estes adultos me ajudaram a crescer enquanto pessoa e docente. Com idades avançadas (dos 70 aos 90 anos) esforçavam-se por cumprir e marcar presença todas as noites nas aulas. A sua vontade de aprender era muito gratificante; as suas histórias e o seu conhecimento de vida foram sempre uma mais-valia para a sua aprendizagem e para a minha.

Por várias vezes ao longo desse ano me fui interrogado se estaria de fato a desempenhar bem minha função, mas como o tempo é aliado e contando com o apoio permanente do meu namorado, esta incerteza dissipou-se por completo. Bem mais haveria a dizer sobre este primeiro ano de trabalho, mas existem situações muito difíceis de serem relatadas com exatidão, bem como o impacto que nos causam.

A busca constante em conseguir uma gestão do tempo eficaz, de formas que facilitassem o processo ensino-aprendizagem e uma melhor relação entre professor-aluno, foi uma batalha permanente que no final do meu 1º ano de serviço parecia-me vencida, mas estaria?

Nos três anos seguintes mantive-me por Lisboa, passei por escolas diferentes e voltei a lecionar o 1º ano de escolaridade, novamente em duas delas. Esta permanente mudança de escola fez aperceber que a batalha que julgava ganha, teria de ser travada sempre que estivesse perante um novo grupo turma e uma nova instituição. Cada estabelecimento de ensino apresentava a sua estrutura e modo de funcionamento próprios, o que me motivava muita admiração. Mas mais uma vez o tempo mostrou-me que existem muitos fatores internos e externos que condicionam as escolas e as tornam únicas.

Apesar de não me rever plenamente com as fases definidas por Huberman (2007), sei que estes primeiros anos foram de encontro com o que ele define como a entrada na carreira, foi a altura do entusiasmo, da dúvida, do confronto com a realidade e da necessidade de procurar sobreviver perante a complexidade da situação profissional.

1.3. Entre a segurança e a adversidade

Chegado o ano jubileu (2000) casei-me, realizando outro meu sonho e mudei a minha residência para Vila Franca de Xira. Mantive-me no entanto mais um ano por uma escola em Lisboa, dando pela primeira vez continuidade a uma turma do ano anterior. Foi bastante gratificante verificar que estes alunos já estavam “moldados” à minha forma de estar e trabalhar em sala de aula, bem como eu à deles. Participei como colaboradora no projeto da UNICEF e confrontada com miséria, pobreza, dificuldades para além dos muros da minha escolinha, passei a olhar para as crianças de outra forma. Esta tomada de consciência foi importante para a minha forma de estar em sala de aula e principalmente para a minha relação com as famílias.

No ano seguinte senti necessidade de aproximar-me de casa e acabei por ficar na escola onde havia realizado o meu estágio de 1º ciclo em Vila Franca de Xira. Desta vez calhou-me um 4º ano e trabalhei no grupo responsável pelo Projecto Curricular de Escola.

Com uma gravidez de alto risco em curso, tive que ir para casa descansar e no final de 2002, em Dezembro, nasce o nosso primeiro filho, o Miguel. Foi altura de despertar para uma nova realidade, a de ser mãe. Este acontecimento foi um dos marcos mais importantes na minha vida, que influenciou profundamente a minha vida pessoal e influenciou a minha postura profissional. Ter uma criança à minha inteira responsabilidade tornou-me bastante mais consciente de toda a dinâmica familiar que cada um dos meus alunos tinha, dos seus problemas, alegrias, dificuldades, necessidades.

Em 2003 fiquei colocada em Alhandra, no Agrupamento de Escolas de Alhandra, Sobralinho e São João dos Montes. A dimensão e dispersão territorial das escolas de pré-escolar e 1º ciclo era tão grande que tínhamos 3 coordenadoras, uma por cada freguesia. Nessa altura tinha-se iniciado o processo de instalação do Agrupamento Vertical e acabei por ser escolhida como Coordenadora das Escolas da Freguesia de Alhandra. Pela primeira vez não tinha turma, dava apoio a uma turma de 3º ano e deparei-me com uma realidade de trabalho a nível da coordenação bastante diferente do dia-a-dia em sala de aula.

Da minha coordenação faziam parte 3 estabelecimentos de ensino de 1º ciclo e 1 de pré-escolar. Encarei este cargo como algo aliciante, mas na realidade trouxe-me alguns dissabores. Esta agregação com uma escola de 2º e 3º ciclo era encarada com desconfiança por parte das colegas do pré-escolar e 1º ciclo. Os conflitos entre professoras e órgão de

gestão foram uma realidade que me causou bastante desconforto. Considero que foi mesmo um desafio ter que desempenhar o papel de gestora de conflitos (entre colegas) num meio totalmente desconhecido. Mas apesar de todos os fatores inicialmente negativos, aos poucos a confiança foi-se criando e o clima de escola melhorou.

Este cargo proporcionou-me um contato mais direto com a autarquia e com todo o processo burocrático inerente ao funcionamento de cada escola. Cabia-me a responsabilidade de fazer o levantamento de problemas existentes nas escolas e reportá-los de forma a agilizar a sua solução, bem como preencher os mapas de leite e assiduidade de tarefas, tarefas que nunca antes havia imaginado concretizar.

Semanalmente o Órgão de Gestão reunia com as coordenadoras, o que nos permitiu criar todos os documentos inerentes à organização das escolas, uniformizando-os, reformulando planificações e procurando criar uma dinâmica de trabalho de partilha entre escolas.

Também pela primeira vez presidi o Conselho de Docentes, tinha representação em Pedagógico e participei na elaboração dos documentos orientadores deste agrupamento como o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, Projeto Curricular de Turma. Este tipo de trabalho não nos é ensinado na faculdade, acho até que nem imaginamos que faça parte de muitas das funções que um docente pode ter.

Foram talvez os 2 anos mais importantes e marcantes na minha vida profissional. A dinâmica de funcionamento do Agrupamento, sempre impulsionado pela Presidente e todo o grupo da Comissão Executiva, era viciante. O tempo parecia pouco para tudo o que queríamos fazer na escola. A motivação era tal, que não tinha horas de entrar ou sair ao serviço. Ali aprendi a amar verdadeiramente a minha profissão e pela primeira vez senti interesse em aprofundar o meu trabalho num órgão de gestão.

No ano seguinte regressei a Vila Franca de Xira dedicando-me exclusivamente à turma e ao trabalho em parceria com a biblioteca da escola. Nesta altura, já grávida do 2º filho, voltei a ter que ir para casa porque ele insistiu em nascer mais cedo tal como o irmão. Assim nasce o Pedro prematuro, com imaturidade pulmonar e que acabou por ficar internado 15 dias. Foram dias de sufoco em que se gerou um sentimento de impotência tremendo, mas que com fé se resolveu.

Com a família a aumentar tive que arranjar mais tempo para apoiar mais os meus filhos, concorrendo para escolas um pouco mais perto da minha residência. É assim que em 2006, efetivo no quadro da Escola Básica da Castanheira do Ribatejo. Apesar de ficar perto de

casa, reagi mal a esta transição e até hoje não cheguei a perceber o porquê. Fiquei com um 2º ano, com casos graves de indisciplina, tendo sido um ano bastante cansativo por ter que estar permanentemente a procurar gerir estas situações. No entanto, foi muito bom poder dedicar-me novamente só às crianças. A escola era nova e tive o prazer de ter uma coordenadora fantástica e muito dinâmica, com quem aprendi a organizar-me de forma mais tranquila. No ano seguinte, embora dando continuidade ao grupo turma coube-me as funções de Coordenadora de Estabelecimento.

Esse ano letivo foi talvez dos mais problemáticos da minha carreira, não no que se referia à turma em si, mas porque a escola tinha muitos problemas estruturais de construção e os consecutivos abatimentos causaram muitas divergências entre encarregados de educação, órgão de gestão do agrupamento, associações de pais e município. Se até então não percebia nada de obras civis, neste ano passei a adquirir conhecimentos sobre tudo o que se relacionasse com a construção daquele edifício escolar. Mas sobrevivi e no ano seguinte recebi uma proposta para ser Assessora da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento.

Como desde Alhandra sempre havia considerado a hipótese de experimentar o trabalho num órgão de gestão de uma escola, agarrei esta oportunidade. Achei que podia contribuir positivamente para uma maior articulação entre o 1º ciclo, o pré-escolar e os restantes níveis de ensino. Ao iniciar estas novas funções parecia que estava uma vez mais no princípio da minha carreira e apesar do entusiasmo, as dúvidas e desconhecimento deixaram-me numa posição incómoda. Além do mais, estava pela primeira vez a trabalhar fora de uma escola de 1º ciclo, onde toda a estrutura de funcionamento era muito diferente do que estava habituada. Com o tempo e apoio das minhas colegas fui-me apercebendo da dinâmica de funcionamento da escola tendo começado gradualmente a sentir-me mais integrada.

Enquanto assessora da direção enquadrei o meu trabalho no sentido de proporcionar aos professores das diferentes escolas de 1º ciclo situações de partilha em grupo, promovendo o diálogo entre eles, resolvendo questões de funcionamento recorrendo ao bom senso e ao consenso. Identifiquei necessidades, solicitei aos professores o cumprimento de alguns pontos de carácter obrigatório e funcional (pontualidade, terem os seus PCT feitos e disponíveis em sala de aula, elaboração dos planos de recuperação e acompanhamento). Preocupe-me em manter os professores informados sobre atividades, ações e todo tipo de informações que direta ou indiretamente me chegava. Nesta altura a minha intervenção na mediação de conflitos focava-se mais ao nível dos docentes.

Este meu percurso profissional não foi tão linear como podia imaginar, sinto até que o momento de estabilização se fundiu com o momento da diversificação (Huberman,2007) e que aos poucos vou vivendo estas duas experiências simultaneamente.

1.4. Uma experiência de crescimento profissional

No final do ano letivo de 2009, a então presidente da CAP, concorreu para o cargo de Diretora e eu assumi as funções como Adjunta da Diretora.

A equipa da direção é atualmente constituída por um grupo de 4 colegas e amigos que vivem, como eu, o prazer de ser professor. São pessoas que acreditam que podem marcar uma diferença positiva na vida dos alunos, dos professores, da comunidade em que nos inserimos.

No dia-a-dia da escola são tantas as solicitações, burocracias, trabalhos, que nos vimos compelidos a fazer várias coisas ao mesmo tempo. Torna-se um constante desafio a resolução de tantas e tão complexas questões envolvidas nos planos pedagógicos, administrativo e das relações com a comunidade. Muitas vezes o equilíbrio e ponderação necessária para essas ações, contrapõem-se exigindo discernimento e tolerância por nossa parte.

No decorrer destes 4 anos desempenhei as funções de Adjunta da Diretora e professora de Apoio Educativo. Foram-me delegadas algumas competências nas diversas áreas de gestão e administração que procurei cumprir, tendo em conta a prossecução dos objetivos e metas do Agrupamento. Continuei sempre a procurar formação contínua, tendo surgido uma nova área que me despertou curiosidade, as novas tecnologias de informação.

Tendo como suporte o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Projeto Curricular de Agrupamento, planeei e desenvolvi as minhas tarefas no sentido de melhorar a qualidade do serviço que se oferece e presta à Comunidade Educativa local. Saliento como principal constrangimento o ritmo acelerado que sinto diariamente, bem como as imensas solicitações por parte de docentes, discentes, assistentes operacionais, administrativas, encarregados de educação, o que muitas vezes retira o tempo necessário de reflexão e me indicia na tomada de decisões precipitadas.

Tendo competências atribuídas na área da Ação Social Escolar (ASE), desempenhei as funções inerentes à mesma, das quais saliento algumas das atividades desenvolvidas que considero significativas e que me deram muito prazer em realizar.

No bar dos alunos, tendo em conta as orientações da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo relativamente aos alimentos que devem existir nas escolas, veio-se gradualmente a retirar alimentos pouco saudáveis. Criei pacotes de conjuntos de alimentos saudáveis de modo a cativar os jovens ao seu consumo, não só pela qualidade dos mesmos, mas também por terem um preço mais acessível. Após a aplicação desta medida verificou-se o aumento do consumo deste tipo de alimentos (fruta, sumos naturais, iogurtes, leite, água), sendo este um indicador positivo de que os nossos jovens estavam a aprender a comer com maior qualidade. Fiz diversos cartazes alusivos ao consumo de fruta, leite, água e dinamizei um concurso de provérbios sobre a alimentação, procurando incentivar os alunos para a importância deste tema.

No ano letivo 2009/2010 criei o projecto “Educar para estilos saudáveis” destinado a toda a comunidade educativa, com o objetivo de consciencializar e responsabilizar toda a comunidade educativa para a necessidade de aquisição de conhecimentos e competências pessoais para praticar uma alimentação saudável. Este projeto só foi desenvolvido no ano seguinte (2010/2011), em articulação com a Equipa do Projeto de Educação para a Saúde e a coordenadora das Áreas Curriculares Não Disciplinares. Com base no mesmo, construíram-se “Rodas dos Alimentos” nas aulas de Área de Projeto, dedicou-se uma semana à promoção de alimentos saudáveis (2º e 3º ciclo) no bar e desenvolveu-se um concurso da “Sandes Saudável” a nível das turmas do 1º ciclo das diversas escolas. Aproveitou-se o refeitório escolar para a exposição das rodas alimentares, no sentido de decorar o espaço e promover a alimentação ali confeccionada. Dinamizou-se ainda uma sessão de aeróbica e fizeram-se rastreios a vários níveis nas diversas escolas (obesidade, visão). Houve uma massiva participação e colaboração por parte de professores e alunos.

No refeitório, procuro fazer um acompanhamento a nível da confeção da comida e da sua apresentação diariamente. Existia alguma desresponsabilização na marcação de refeições, no seu cancelamento e na obrigatoriedade do consumo das mesmas por parte dos alunos, acabando por se estragar muita comida. Juntamente com o meu colega da direção responsável pela área de alunos, definimos algumas estratégias que foram implementadas e que surtiram efeito a nível da responsabilização dos discentes na desmarcação as suas refeições atempadamente e/ou na justificação das faltas às mesmas.

Também a Papelaria da escola sofreu alterações ao longo destes dois anos. Defini procedimentos, que permitiram a atribuição de um número (em vez de cartão magnético) a todos os alunos do pré-escolar e 1º ciclo, de forma a permitir que todos os alunos do

agrupamento pudessem adquirir material escolar neste local. Criou-se um posto de compra, em que os alunos autonomamente podem proceder à aquisição de alimentos, marcação de refeições e consulta de saldo do cartão. Todos os estudantes com escalão do ASE (pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo) passaram a adquirir o material escolar na papelaria do Agrupamento.

Com o aumento de casos de Gripe A (2011) e após reunião com os responsáveis dos centros de saúde e DRELVT, planifiquei e apliquei o Plano de Contingência para as diversas escolas do Agrupamento que apesar do número diminuto de casos verificados, surtiu o seu efeito preventivo.

Relativamente a procedimentos administrativos fiz parte do júri para processos de adjudicação do Leite Escolar, Plano Tecnológico de Educação, Biblioteca da EB Cevadeira, Plano Nacional de Leitura, tendo uma vez mais que lidar com situações que nunca havia considerado como integrantes desta profissão, embora saiba que estão inerentes ao cargo que desempenho atualmente.

Neste dois últimos anos, tive ainda a meu cargo a avaliação de cinco Assistentes Operacionais (do bloco do 1º ciclo, da papelaria e do bar dos alunos), para as quais defini procedimentos de acordo com o respetivo setor. Reuni com as Assistentes Operacionais regularmente, no sentido de orientar algumas situações inesperadas e ultrapassar constrangimentos que vão sentindo no desempenho diário das suas tarefas. Esta tarefa de avaliadora apesar de difícil dá-me algum prazer, não no sentido de ir criticar ou apontar defeitos, mas sim pela oportunidade de apoiar e motivar as pessoas para um trabalho gratificante e bem concebido.

No ano de 2009/2010 desempenhei funções de avaliadora de Docentes Contratados do 1º ciclo e Pré-escolar. Procedi, de acordo com o normativo, acompanhando o desenvolvimento profissional do avaliado, com quem mantive uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação de desempenho e tendo prestado esclarecimentos sempre que solicitada. No entanto e ao contrário do acontece na avaliação do pessoal não docente, esta foi das competências que me foram atribuídas a que mais me custou desempenhar. A avaliação por si só é muito subjetiva e quando se avaliam pares colocamos numa posição difícil e nem sempre bem encarada pelos avaliados.

Fui responsável pela nomeação e organização da Equipa das Provas de Aferição nestes quatro anos em causa, dinamizando reuniões com os diversos membros da equipa, bem como com os professores aplicadores.

Relativamente ao Pré-escolar e 1º ciclo, defini em conjunto com as respetivas Coordenadoras de Departamento e de Ano, critérios de avaliação, desenvolvi matrizes comuns para os instrumentos de avaliação, dinamizei a articulação interdepartamental a nível da programação e desenvolvimento de algumas atividades, apoiei as coordenadoras de escola nas dificuldades sentidas na gestão dos seus estabelecimentos.

Na área de alunos, particularmente nos do 1º ciclo, estabeleci estreita comunicação com as Coordenadoras de Ano/ de Escola e Professoras Titular de Turma na aplicação de medidas disciplinares e corretivas a alguns alunos. Participei e solicitei reuniões com Encarregados de Educação, Psicólogos, Terapeutas da fala e Docentes no sentido de encontrar solução para alguns problemas que foram surgindo com os discentes. Em situações de dificuldade de inter-relacionamento, dos alunos com auxiliares ou professores, intervim sempre que necessário de forma a fomentar o respeito, a compreensão, a amizade e a solidariedade pelo próximo, valores que prezo e considero quase em extinção nos dias que correm. Aliás, talvez a ausência destes valores seja um dos aspetos impulsionadores do aumento de casos de indisciplina no Agrupamento.

Participei em diversas reuniões com entidades externas à escola (Câmara, Junta de Freguesia, Associação de Pais, Instituição Particular de Solidariedade Social) no sentido de planear o início do ano letivo bem como todas as atividades inerentes (Componente de Apoio à Família, Atividades de Enriquecimento Curricular, serviço de almoços, Atividades de Ocupação dos Tempos Livres). Mais especificamente nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) constitui as turmas, elaborei os respetivos horários, realizei reuniões de articulação destas atividades com a entidade dinamizadora e com a entidade Promotora, defini reuniões de avaliação realizadas no final de cada período com todos os intervenientes e no início de cada ano letivo existe uma reunião de articulação com os outros ciclos de ensino.

Uma vez que as AEC careciam de alguns documentos uniformes e adaptados à realidade das escolas procedi à construção de documentos de organização e funcionamento, em trabalho colaborativo com a Coordenadora de Departamento do 1º ciclo e a representante da Empresa dinamizadoras das atividades. Através do correio eletrónico fiz chegar aos professores titulares e Coordenadora das AEC, todas as planificações construídas, o que em termos de supervisão pedagógica facilitou o trabalho, sob o ponto de vista do cumprimento do planeado.

Em relação à Componente de Apoio à Família, realizei reuniões de articulação entre as Educadoras e respetiva entidade dinamizadora, bem como reuniões de avaliação do

trabalho desenvolvido no final de cada período. Estas reuniões permitiram troca de saberes e partilha de material/planificações/atividades, existindo uma estreita relação entre todos os intervenientes, de tal modo que as atividades de final de período são dinamizadas pelos Professores Titulares Turma/Educadoras em articulação com os Professores/Animadores das AEC e CAF.

Enquanto professora de apoio tive oportunidade de trabalhar com crianças do 1º, 2º e 3º ciclo com necessidades educativas especiais. Desenvolvi a planificação das aulas tendo em conta a diversidade dos alunos, as suas especificidades, e estruturando o trabalho em parceria com a professora titular e professora do Ensino Especial. Identifiquei necessidades prementes, priorizando que estes alunos se sentissem integrados nas atividades das turmas/escola, tendo sempre um papel ativo nas tarefas de sala de aula. Utilizei diferentes estratégias que passaram por fichas de trabalho individualizadas; distribuição de exercícios com folhas de auto correção com o objectivo de envolver os alunos na auto-aprendizagem e promovi muitas vezes o ensino pela descoberta dando oportunidade aos alunos de realizarem trabalhos de pesquisa de forma autónoma. A minha relação pedagógica com os alunos foi sempre muito boa, aliás é um trabalho que considero muito gratificante e importante no sentido de integrar estes alunos na comunidade escolar.

No exercício de todas as minhas funções defini objetivos que me orientaram no desenvolvimento do meu trabalho, nomeadamente trabalhar em equipa através de uma gestão participativa e democrática, procurar ser uma pessoa aberta ao diálogo, ter iniciativa e firmeza de propósito para realização de ações, ser conhecedora dos assuntos técnicos, pedagógicos, administrativos e legislativos, manter um espírito ético e solidário, ter capacidade de resolver problemas, ser transparente e coerente nas ações e ser capaz de auto-avaliar-me.

Senti particular dificuldade na gestão das relações interpessoais, mas penso que com o tempo tenho conseguido ultrapassar algumas das barreiras/dificuldades com que me deparei. Procurei fazer sempre uma auto-avaliação e reflexão do meu trabalho, tentando corrigir algumas das minhas falhas. Creio que sempre tive, e continuarei a ter, a motivação e o empenho necessários, para a realização de um bom trabalho, quer como professora ou noutra cargo que exerça. Revejo-me nas minhas ações e tenho consciência que fiz o que estava ao meu alcance no desenvolvimento das tarefas e responsabilidades que me foram atribuídas.

Mantenho boas relações com os meus pares, superiores hierárquicos, alunos e encarregados de educação e manifesto interesse pelos problemas que surgem, tentando resolvê-los de forma consensual e ouvindo todos os envolvidos. São princípios como a

igualdade de oportunidades e o respeito mútuo, que faço questão de manter durante o meu trabalho.

Acredito que todos os dias são diferentes e únicos, e que é esta diferença, que me faz aprender diariamente, melhorar atitudes e comportamentos, descobrir conhecimentos e crescer enquanto pessoa e profissional de educação. O apoio de toda a equipa da Direção é fundamental para desempenhar da melhor forma possível o meu papel enquanto adjunta. No ano de 2011/2012 assumi funções de Representante do 1º ciclo no Conselho Municipal de Educação e uma vez mais esta nova experiência fez com que olhasse para as escolas de forma ainda mais abrangente. Passei a ter de pensar em cada uma das escolas do Conselho, nas suas realidades e dificuldades, procurando representá-las da melhor forma possível.

Neste cargo, já passei por várias conjunturas legislativas e sinto que estes últimos normativos, nomeadamente o Despacho Normativo nº13-A/2012 que acabou por redefinir o tempo que cada um de nós tem disponível na direção, trouxe muita instabilidade à equipa. Quando iniciámos este mandato para quatro anos propusemo-nos a desenvolver um projeto que, neste momento com o número reduzido de horas que temos, acaba por cair por terra. O tempo é diminuto para tudo o que acarreta esta responsabilidade de gestão escolar.

1.5. Um novo caminhar...

Impelida pela constante busca de formação contínua e aproveitando a experiência que tenho adquirido neste cargo, resolvi uma vez mais investir na minha formação tendo ingressado no presente ano no mestrado de Administração e Gestão Escolar na Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Nesta fase em que tenho a oportunidade de refletir sobre o meu percurso ao longo destes anos, sinto que muito ficou por contar.

Ser professora é a minha vocação e é o que gosto de fazer. Vivo intensamente a minha profissão. A educação para mim é fundamental para o crescimento da sociedade e com esta crença em mente, tento dar o melhor de mim todos os dias na escola.

Apesar de não pensar em mudar de profissão, muitas vezes me questiono onde ficou o meu outro grande amor, a arte... O tempo parece pouco para conciliar mais alguma coisa para além da família e do trabalho. Sei que sem o apoio dos meus pais, sogros e principalmente do meu marido e filhotes, tudo seria bem mais difícil.

Sou feliz tanto na minha vida pessoal como profissional, mas ambiciono mais... Ambiciono uma escola em que a arte possa desabrochar; onde se formem crianças capazes de pensar, refletir e intervir de forma criativa; onde possam mostrar e desenvolver os seus dons; onde a desigualdade social fique fora do portão; onde os professores amem a sua profissão e invistam nesta com fervor e dedicação; onde os pais reconheçam o seu papel, valorizem os docentes e colaborem com a escola na educação dos filhos.

Sei que sou sonhadora, mas fui educada acreditando que os sonhos fazem com que a vida valha a pena e que nunca devemos desistir deles. Talvez por isso ainda sonhe com um dia poder vir a desenvolver a minha paixão pela pintura. Mas a minha história não acaba aqui e quem sabe o que o futuro me trará. O meu caminho fica em aberto e espero vir a trilhá-lo da melhor forma possível.

Parafrazeando Veiga (2010) que cita o poeta Drummond de Andrade¹ nos versos de seu poema *Reinauguração*:

Nossa idade – velho ou jovem – pouco importa. Importa é nos sentirmos vivos e alvoroçados mais uma vez e revestidos de beleza, a exata beleza que vem dos gestos espontâneos e do profundo instinto de subsistir enquanto as coisas em redor se derretem e somem como nuvens errantes no universo estável. Prosseguimos. Reinauguramos. Abrimos os olhos gulosos a um sol diferente que nos acorda para os descobrimentos. Esta é a magia do tempo. Esta é a colheita particular que se exprime no cálido abraço e no beijo comungante, no acreditar na vida e na doação de vivê-la em perpétua procura e perpétua criação. E já não somos apenas finitos e sós. (p.190)

Vou seguir este meu caminho questionando, lutando contra as incoerências que encontro na educação, levando comigo as aprendizagens que adquiri neste percurso profissional, deixando marcas e procurando construir um pouco mais da minha identidade, que me torna no que sou.

2 . Definição do Problema

No ano letivo 2011/2012, tendo por base a apresentação do plano de melhoria “Reforço das Lideranças Intermédias” da Diretora do Agrupamento de Escolas D. António de Ataíde, do qual a investigadora faz parte, foi feita uma análise *SWOT* onde se identificaram como pontos fracos os:

¹ (Minayo, citado em Veiga, 2010)

- Resultados escolares com taxas de transição (sobretudo no 7.º ano) e resultados das provas de aferição abaixo da média nacional;
- Aumento de casos de indisciplina e aplicação de medidas disciplinares corretivas e sancionatórias;
- Escassez de iniciativas destinadas a valorizar os sucessos dos alunos em termos de atitudes e valores;
- Pouca divulgação das (boas) práticas implementadas;
- Ausência de práticas institucionalizadas de supervisão da atividade letiva, comprometendo a monitorização da eficácia do planeamento individual;
- Inexistência de um processo de auto-avaliação devidamente consolidado e sustentado.

Tendo em vista a superação de alguns dos pontos fracos, o objetivo estratégico definido para o plano de melhoria focava **Reforçar o papel das lideranças intermédias ao nível das turmas**. No entanto estas lideranças não se conseguiram emancipar, no sentido de serem autónomas no seu funcionamento e tomada de decisões.

Os professores ao longo do ano manifestaram ter cada vez mais falta de tempo para se dedicarem a questões pedagógicas, por passarem muito tempo em frente ao computador a tentar cumprir prazos e lançar notas. A investigadora tem esta perceção por se encontrar a desempenhar o cargo de adjunta da direção e ter sido interpelada várias vezes pelos docentes em relação a esta matéria em concreto.

Durante o ano letivo de 2011/2012, as situações de indisciplina no Agrupamento, em especial na escola sede atingiu proporções preocupantes. A Direção teve de intervir quase que diariamente em salas de aulas porque os professores não conseguiam lidar com estes problemas. Os conselhos de turma não foram de todo eficazes na sua planificação e intervenção face a estes comportamentos. Apesar de terem sido muitas as solicitações feitas pela Direção junto das lideranças intermédias, para que o conselho de turma se debruçasse na reflexão, definição de objetivos e uma tipificação de normas (de forma a reforçar a posição dos docentes perante várias situações) mas tal não se verificou. Na leitura das atas dos conselhos de turma as estratégias delineadas passavam sempre pela intervenção direta da direção na definição destes critérios e os professores nunca se definiram relativamente à sua posição e intervenção.

No primeiro período do presente ano letivo já se verificaram mais casos de indisciplina que levaram a processos disciplinares, do que no ano transato. Poderia supor-se que as alterações no corpo docente pudessem estar na origem destas ocorrências, mas a maioria dos professores manteve-se de um ano para o outro.

Os professores tornaram-se passivos perante situações de conflito e manifestam cada vez mais dificuldade em encontrarem respostas para estes problemas. Talvez por não saberem ao certo como interpretar e administrar a indisciplina, os professores ignoraram algumas destas situações só para não terem de intervir. No quotidiano escolar são muitas as vezes em que, a investigadora e os restantes membros da direção, são compelidos a intervir por falta de resposta por parte dos docentes nestas situações, fora e dentro de sala de aula.

A preocupação com a disciplina de alunos como docilidade, na escola, é notória. Muitas vezes é considerado, por diretores de escola, como bom, o professor que “não tem dificuldade em manter a disciplina dos alunos”. Esse professor também recebe a admiração dos colegas, sem que se questione como e porque o controle disciplinar é praticado: se para garantir o sossego do professor ou facilitar o desenvolvimento, pelo aluno, de hábitos de estudo; se para não coibir a ocorrência de ruído e movimentação; ou se para orientar o aluno no desenvolvimento de autocontrole e concentração mental. (Lück,2009,p.132)

2.1. Identificação do problema

No ano letivo anterior o Gabinete de Gestão de Conflitos foi um espaço de acolhimento criado na escola sede do agrupamento, para encaminhamento dos alunos com ordem de saída de sala de aula, de acordo com o consignado no artigo 26º da Lei nº 3/2008 de 18 de Janeiro.

Este espaço, assegurado por docentes com serviço atribuído do Projeto de Ocupação dos Tempos Escolares (POTE), acabou por ter um funcionamento algo intermitente, dependente do facto de esses docentes serem ou não indicados para assegurarem aulas de substituição. Situação que tinha prioridade relativamente à receção e acompanhamento dos alunos no referido espaço.

Independentemente dos dados estatísticos apresentados e da sua evolução ao longo do ano letivo relativos às medidas disciplinares aplicadas, nomeadamente as “Ordens de

Saída” de sala de aula, a condicionante anteriormente apresentada mostrou-se, na perspetiva da investigadora, um constrangimento significativo ao funcionamento eficaz deste espaço.

Foi o primeiro ano em que a escola procedeu a este tipo de levantamento de dados, isso só por si configura-se como muito positivo, nomeadamente porque constitui um contributo significativo para um maior conhecimento da indisciplina nesta escola.

A liderança escolar criativa, por parte da direção, pode no ponto de vista da investigadora, desempenhar um papel fulcral influenciando na motivação e desenvolvimento das capacidades dos professores, bem como o clima de escola, com vista a uma melhoria da qualidade educacional. Esta perspetiva encontra-se plasmada de igual modo no Projeto Educativo do Agrupamento do qual a investigadora faz parte, onde se pode ler:

Este projecto pretende contribuir para a promoção do sucesso académico e social dos nossos alunos num ambiente cada vez mais humano e criativo, para que os discentes através da sua formação académica e das suas competências sociais, consigam perspectivar objetivos de vida. (p.4)

É cada vez mais elevada a pressão colocada sobre a escola, pois não se trata somente de dar respostas formativas aos jovens que dela necessitam, implica que a escola dê respostas assertivas aos objetivos concretos que a política educativa coloca, levando a novas aprendizagens, novas formas de estar e de desenvolver o seu trabalho face à sociedade.

Todos os professores conhecem bem a dificuldade em lidar com situações de indisciplina. Não é raro sentirem-se impotentes e esgotado diante dos alunos que teimam em quebrar regras da escola, em confrontar-se com colegas, professores e funcionários e não se sabem comportar. Afinal de quem é este o problema? Porque persiste nas escolas?

A escola enquanto instituição, é muito mais do que um local de aprendizagem e conhecimento, é um espaço de socialização em que os alunos se relacionam uns com os outros e com o meio. É nesta perspetiva que a escola os pode ajudar a aprender formas mais positivas e construtivas de inter-relação. A investigadora pretende proporcionar a possibilidade de um olhar mais crítico sobre a relação dos alunos com a escola, com os professores, focando especialmente as questões da indisciplina e da forma como a gestão pedagógica está organizada com vista à prevenção deste tipo de situações. Nesta linha de

ideias pretende marcar positivamente a sua escola/agrupamento criando uma estrutura pedagógica consolidada em valores, respeito, partilha e criatividade de combate à prevenção da indisciplina. Surge então a questão de partida:

Como é que o diretor pode apoiar os professores face à indisciplina?

2.2. Justificação da escolha

A investigadora considera muito importante a existência na escola de um espaço como o antigo Gabinete de Gestão de Conflitos, com esta designação ou outra, adequado para se proceder ao acompanhamento de alunos colocados fora da sala de aula, sempre que tal se revele como a única alternativa que resta para a resolução de um problema disciplinar ou conflito específico, assegurado por docentes com um perfil de competências. Já Marisol Fernández (2009), na sua proposta de modelo de gestão de conflitos refere que:

En general, el conflicto es percibido como algo negativo, una amenaza o peligro que pone en riesgo la integridad (física o psicológica) de quien se ve afectado por el mismo; usualmente conflicto va asociado a violencia, razón por la cual se lo trata de evitar antes que hacerle frente. Sin embargo, el conflicto no es bueno ni malo en sí, sino que depende de la manera en que es abordado, ya que sus efectos tendrán directa relación con la forma en que la(s) persona(s) afectada(s) responda(n) ante su emergencia. (p.13)

Mas este espaço deveria servir essencialmente de apoio aos professores, onde pudessem em conjunto com a equipa do gabinete analisar concretamente o conflito em si e as possíveis respostas ao mesmo. Deveria ser um local no qual os alunos pudessem exteriorizar os seus problemas a um “terceiro elemento” (exterior ao conflito) tal como referenciado por Seijo (2003) o que poderá na ótica da investigadora ser determinante:

Es un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio. (...)la solución no es impuesta por terceras personas, como en el caso de los jueces o árbitros, sino que es “creada” por las partes. (p.11)

A finalidade de um projeto de intervenção desta natureza pretende melhorar o clima social da escola, alterar a conduta dos alunos em situações de conflito, capacitar os professores para intervirem com eficácia junto dos alunos envolvidos em situações de conflito e prevenir o abandono da Escola por alunos considerados de risco.

Com vista à sua aplicação, a investigadora propõe a criação na escola de um Gabinete de Gestão Preventiva da Indisciplina para assessorar a Direção. Na sua opinião este tipo de projeto será não só importante pelo fato de procurar resolver situações de conflito, mas também por promover a participação e colaboração tanto da comunidade como dos diversos sistemas sociais. Será um espaço privilegiado para estimular a equipa a refletir sobre a sua própria postura e onde se troquem boas práticas tendo em vista um ambiente de cooperação. Estas reflexões serão promovedoras do tipo de atuação da equipa frente a situações de conflito.

Este projeto ambiciona unir esforços dentro da escola para concretização de um objetivo comum. A indisciplina influencia negativamente todos os que pertencem à comunidade educativa e que querem que o espaço escolar seja um local aprazível de aprendizagem, respeito e crescimento.

Ora, as condições necessárias para a facilitação da aprendizagem e formação dos alunos para a cidadania, se assentam sobretudo no esforço, autocontrole, autodirecionamento e trabalho, associados ao respeito ao ambiente educacional e às pessoas que dele fazem parte. (Lück,2009,p.133)

Para que seja possível enveredar por um caminho de sucesso de combate à indisciplina todos devem estar de mente aberta à mudança, mas este percurso poderá ter os seus escolhos. A escola e toda a comunidade têm que querer mudar e perceber o porquê da mudança. Já Whitaker (2000) afirma que:

A mudança implica mudar de um estado presente para um futuro diferente. Muitas mudanças, tanto ao nível pessoal como organizacional, exigem conhecimentos e competências que nos permitem adaptar com sucesso a novas exigências e circunstâncias. (pág. 62)

A mudança é sempre uma situação oscilante de dúvida, novidade, desconhecimento, mas sem ela não existe criação nem crescimento e os problemas não são ultrapassados.

2.3. Questões e objetivos de investigação

TÍTULO - Uma (re)organização pedagógica na prevenção da indisciplina na escola	
Questão de partida - Como é que o diretor pode apoiar os professores face à indisciplina?	Objetivo geral – Conceber uma forma do diretor apoiar os professores face à indisciplina.
Subquestões	Objetivos específicos
Quais as situações que geram mais situações de indisciplina?	- Identificar quais os fatores que contribuem para a indisciplina
Que estratégias os Conselhos de turma delinearam para ultrapassar estas situações?	- Identificar as estratégias que os Conselhos de Turma delinearam para ultrapassar estas situações.
Que tipo de intervenção tem a Direção tido nestes casos?	- Dinamizar o trabalho de equipa entre as diferentes estruturas educativas
Que medidas devem estar previstas como sanções disciplinares e/ou medidas pedagógicas para os alunos?	- Elencar as intervenções que a direção tem tido nestes casos
De que forma se faz prevenção de situações de indisciplina?	- Identificar as formas como se faz prevenção de situações de indisciplina
Como criar uma estrutura (gabinete) de apoio ao professor vocacionada para a gestão de conflitos professores-alunos?	- Conceber a criação de uma estrutura (gabinete) de apoio à gestão de conflitos

Palavras-chave: Indisciplina, desenvolvimento profissional docente, liderança pedagógica do diretor,

Parte II – Enquadramento Teórico

1. INDISCIPLINA

1.1. Conceito de (in)disciplina

Ao longo da história a escola tem vindo a procurar atingir o seu objetivo que segundo Saviani (2005) é “ (...) propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (p.14). Atualmente, este propósito parece cada vez mais distante e a escola voltou-se para a resolução de problemas que têm vindo a dificultar todo o processo de ensino-aprendizagem. Entre estes problemas encontra-se a indisciplina.

Antes de ser possível definirmos indisciplina, sentimos primeiro necessidade de nos munir de conhecimento sobre o que é disciplina. Estes dois conceitos aparecem interligados e um acaba por ser a ausência do outro.

Do ponto de vista de Sampaio (1997), os conceitos de disciplina e indisciplina são “ (...) um produto das relações pedagógicas estabelecidas entre os diversos protagonistas da realidade escolar “ (p.4).

Na escola, estes conceitos associam-se à necessidade de toda a comunidade se poder guiar por regras/normas de conduta, que visam facilitar a integração e a convivência no meio escolar.

Esta dualidade e complementaridade que surge entre os dois conceitos aparece plasmada nos normativos mais recentes, como é visível no preâmbulo do Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho, Diário da República, 1ª série - 126- 2 de julho de 2012, que é a 2ª alteração ao Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril:

(...) no Programa do XIX Governo Constitucional, a educação é assumida como um serviço público universal sendo estabelecida como missão do Governo a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, **da indisciplina pela disciplina**, do centralismo pela autonomia. (p.3340)

Também Estrela (1994) afirma que o conceito de indisciplina “ (...) relaciona-se intimamente com o da disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas” (p.15). Para esta autora torna-se fundamental o esclarecimento dos dois conceitos, para que na procura de

respostas se privilegie uma leitura pedagógica da disciplina e da indisciplina na aula. Neste sentido ela diz que:

(...) é preciso distinguir a indisciplina escolar de outras formas de violência que por vezes afectam a vida das escolas, provocadas muitas vezes por indivíduos que lhes são alheios. Se a indisciplina escolar pode tocar as fronteiras da delinquência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada colectivamente. (p.14)

E refere ainda que:

A disciplina é um fenómeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela. A manutenção da disciplina constitui, com efeito, uma preocupação de todas as épocas(...) (p.46)

Também Amado e Freire (2009) aliam estes dois conceitos dizendo:

Na escola, como em qualquer organização social, os conceitos de disciplina e de indisciplina estão associados à necessidade dos seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração de cada pessoa no grupo-classe e na organização escolar em geral, quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis. (p. 5)

A realidade mostra-nos que nos dias de hoje a indisciplina manifesta-se cada vez mais no ambiente escolar e é um problema que emerge das mais variadas situações de conflito.

Em geral, o conceito de indisciplina é definido em relação ao conceito de disciplina. Um bom exemplo desta situação surge no Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora (2011) onde aparece definida como “ 1. falta de disciplina 2. ato ou dito contrário à ordem ou regras estabelecidas (...) “ (p.897).

Fazendo uma resenha por alguns autores e pela forma como estes definem indisciplina salienta-se o professor Júlio Groppa Aquino (1996):

O conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que

variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade.(p.84)

Esta visão de diversas variáveis que contribuem para este comportamento é também afirmada por Amado (2000), considerando este problema como:

(...) um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade (p. 6).

Estrela (2002) aponta uma outra vertente afirmando que “ (...) poderá ver-se a indisciplina que atualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral” (p.13).

Assumindo uma outra postura um pouco diferente dos autores anteriores, Garcia (2001) alerta-nos que:

(...) devemos conceber a indisciplina como um fenómeno de aprendizagens, superando a sua conotação de anomalia, ou de problema comportamental a ser neutralizado através de mecanismos de controle. (p.376)

Na escola, local onde o aluno permanece tanto tempo, deve permitir-se aprendizagens de valores que levem ao desenvolvimento de mecanismos auto-reguladores da sua conduta. Apesar de muitas vezes os professores e pais ficarem confusos perante as atitudes indisciplinadas das crianças e não saberem como agir, não devem destituir-se do seu papel de acompanhamento e controle sobre o cumprimento e conhecimento de regras.

La Taille² (1996) reforça esta ideia de regras dizendo:

(...) as crianças precisam sim aderir a regras, e considera ainda que os denominados limites implicados por estas regras não devem ser interpretados somente no sentido negativo, mas que a parte positiva que transmitem ajuda a situar e a consciencializar a posição ocupada num determinado espaço social.”

²La Taille, Y. de (1996), *A Indisciplina e o sentimento de vergonha*, in: Aquino, J. G.(org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo:Summus

A (in)disciplina escolar tem sido percebida de diversas formas. Sabemos que não é um fenómeno estático ou abstrato e que nem sempre apresenta as mesmas características, mas que se discuta no plano macro (sistemas de ensino) ou no plano micro (sala de aula) esta aparece sempre relacionada com as regras, normas e a postura adotada pelos sujeitos perante as mais diversas situações.

Mas qualquer que seja o conceito de adotemos o tema apresentará sempre um carácter de ambiguidade, assumindo um ainda maior grau de complexidade ao deparar-se com todo o restante processo de formação de alunos. A própria palavra indisciplina suscita diversas interpretações e reveste-se de fronteiras muito ténues pelas inúmeras variáveis que a circundam.

1.2. Fatores da indisciplina

Para se poder compreender, e até tomar uma posição perante a problemática que envolve este conceito, é preciso identificar os fatores que estão na sua base e que interagem entre si. Estes podem ser reflexo de diferentes relações sociais e devem ser compreendidos no seu carácter histórico-cultural.

Amado (2001) apresenta diversos fatores que considera estarem por detrás de comportamentos de indisciplina:

- os fatores de ordem social e políticos estão relacionados a interesses, valores, racismo, pobreza, xenofobia;
- os fatores de ordem familiar dizem respeito a valores familiares diferentes dos valores da escola e a disfuncionamento familiar;
- os fatores institucionais formais que dizem mais diretamente respeito ao currículos desajustados, horários, espaço, ritmo dos alunos;
- os fatores institucionais informais que tratam do relacionamento entre os alunos que criam um clima de conflitos e de oposição ao que a escola e professores têm como expectativa;
- os fatores pedagógicos que estão relacionados aos métodos e competências de ensino, que têm a ver com a inconsistência na aplicação das regras, estilos de relação;
- fatores pessoais do professor, os seus valores, as crenças, o modo de autoridade e também a sua expectativa em relação ao aluno;

- os fatores pessoais do aluno que tem a ver diretamente com o seu interesse, adaptação e o seu desenvolvimento cognitivo e moral, idade, sexo, história de vida.

Todos estes fatores estão diretamente ligados a questões relacionais com o professor/aluno, a gestão da sala de aula, e ainda outras questões alheias ao contexto escolar. Torna-se complexo procurar generalizar o que é ou não disciplina/indisciplina.

1.3. A sociedade e a (in)disciplina

No primeiro Congresso Familia y Escuela em Valência, o filósofo e professor de ética Fernando Savater (2006) disse na sua comunicação de abertura:

La educación para mi padre fue un privilegio, para mí un derecho y para mí hijo una obligación. La escuela y en particular los docentes, no tienen instrumentos para imponer su autoridad. La familia tiene que preparar el niño de tal modo que el maestro luego se encuentre con alguien que sepa que debe respetar, que hay que escuchar.³

O seu discurso representa o retrato do que se vive hoje em dia na sociedade, em que os pais, pelas mais variadas razões, não têm tempo para os seus filhos e muitas vezes a figura de autoridade não existe em casa. O autor refere que o exemplo deve partir da família bem como a noção de respeito e disciplina, para que ao chegarem à escola estes conceitos já venham adquiridos. O papel da escola, enquanto lugar privilegiado para proporcionar uma formação que permita a participação dos alunos plenamente na vida democrática, fica comprometido pela falta deste elemento de autoridade na vida dos alunos.

Este mundo em decadência é referido em Silva (2003) que considera que as instituições sociais estão em falência generalizada, o que tem implicações diretas no campo moral e ético. Torna-se cada vez mais difícil estabelecer a disciplina, pois o aluno de hoje apresenta uma postura completamente diferente da do seu pai ou avô. As crianças são hoje mais independentes, têm mais acesso à informação, estão longas horas longe de casa e acabam por aprender a como se comportar sozinhos.

³ Tradução da investigadora: "A educação para o meu pai foi um privilégio, para mim um direito e para o meu filho uma obrigação. A escola e em particular os docentes, não têm instrumentos para impor a sua autoridade. A família tem que preparar a criança de tal modo para que o professor encontre alguém que saiba que deve respeitar e que saiba escutar."

Todas as alterações que a sociedade sofre, acompanhadas das mudanças que ocorrem nas escolas, são potenciadoras de inconsistência e causam desconforto nos alunos. É através da falta de cumprimento de regras, no ultrapassar os limites estabelecidos, o que resulta em indisciplina, que as crianças manifestam o seu desagrado perante estas situações.

Cada vez mais, a problemática da indisciplina deve preocupar a todos e todos devem sentir-se implicados na sua resolução. Um antigo ditado africano diz que para educar uma criança é preciso uma aldeia inteira e ainda hoje esta sabedoria devia ser aplicada. É da responsabilidade que cada um de nós a educação dos nossos jovens. O mestre Paulo Freire (1997) afirma que “ (...) ninguém se disciplina sozinho. Os homens se disciplinam em comunhão, mediados pela realidade. É a comunidade enquanto um todo que pode marcar a diferença e regular a educação” (p. 52).

Ao se comparar o modelo de educação nas escolas que a sociedade aspira com o tipo de educação existente hoje em dia nas escolas há claramente uma contradição. A sociedade e a escola avançam a passos diferentes. No entanto a sociedade definiu regras que são reconhecidas por todos e que pretendem regular, de alguma forma, a convivência entre as pessoas. Em tudo o que nos rodeia existem normas ou regras que temos de cumprir, pelo que desde cedo a disciplina deve ser ensinada às crianças. Na vida social é suposto seguirmos estas normas de ordem social, sem as quais a nossa vida acabaria por andar sem rumo e o mesmo deve ocorrer nas escolas.

Seria caótico para qualquer nação se não existisse disciplina, aos mais variados níveis. Os militares, as equipas de futebol, todos têm um código de conduta que os orienta e permite através da disciplina funcionarem enquanto equipa e atingirem sucesso.

Mas ao nos referirmos a disciplina não lhe estamos a atribuir uma conotação negativa de submissão, entendemo-la sim como algo regulador do bem-estar do ser humano, algo necessário a existência de equilíbrio na vida das pessoas. A própria natureza é o melhor exemplo disto, pois dentro dos seus ecossistemas consegue controlar e criar reguladores para que tudo funcione equilibradamente.

1.4. O papel da Família

A família, entendida como primeiro contexto de socialização, exerce uma grande influência sobre a criança/jovem pois é nela que se inicia o processo de socialização da criança com o mundo. A atitude dos pais e suas práticas de educação são aspetos que

interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente influem o comportamento da criança na escola.

Falar em família não implica necessariamente, a concepção tradicional, com a presença do pai, da mãe e dos filhos, pois essa estrutura familiar tem sofrido transformações, e o modelo nuclear de família já não é mais referência para as nossas crianças. Aqui o ambiente familiar em ter em conta é aquele em que a criança convive com alguém responsável por ela, podendo ser pais, avós, entre outros, pois serão essas pessoas que a criança tomará como exemplo e que influenciarão em sua conduta. Danda Prado (1981) explica este conceito:

A família não é um simples fenômeno natural. Ela é uma instituição social variando através da História e apresentando até formas e finalidades diversas numa mesma época e lugar, conforma o grupo social que esteja sendo observado. (p.12)

Ao iniciarem a sua vida escolar as crianças levam consigo os valores, hábitos, condutas que nada mais são do que reflexo da educação que recebem do seu ambiente familiar. No dia-a-dia escolar em conjugação com outros valores e vivências, as atitudes adotadas pela criança podem gerar situações indesejáveis se a sua educação base não for harmoniosa e equilibrada.

Em Vasconcellos (2004) há um alerta para “ (...) uma tendência de atribuir à escola funções que antes eram inerentes à família” (p.79). Os pais devem entender que a sua responsabilidade sobre os filhos não termina à porta da escola. Os papéis que cada um deve ter na educação de um jovem têm de ser distintos e ao mesmo tempo complementares, pois todos visam o aluno como um ser aprendente que se quer formar num todo.

Para Aquino (1996) a escola e a família são ambas responsáveis pela educação do aluno no seu sentido mais abrangente, devem atuar juntas, articuladas e complementando-se sem nunca perderem a sua especificidade nem delegando as suas funções uma na outra.

1.5. A função da Escola

A indisciplina tem sido intensamente vivenciada nas escolas e assenta nas condutas disruptivas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, não apresentando uma causa única ou principal.

Enquanto local de interação de vários indivíduos, com objetivos e expectativas diferentes, a escola é um local onde a comunicação por vezes pode ser conflituosa. O clima de cada instituição torna-se reflexo na forma como este fenómeno de indisciplina é encarado, encontrando-se muitas vezes dependente da perspetiva e dos critérios da cultura de escola. Já para os professores a conquista da disciplina na sala de aula tornou-se um autêntico desafio diário.

Neste sentido, Gómez (2002) diz-nos que se torna imprescindível (...) entender a - escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados (p.12). Esta diferença encarada com respeito traduzem o clima de escola.

Muitas são as causas da indisciplina que emergem do sistema escolar, Estrela (1998) aponta algumas como:

(...)turmas numerosas; escolas superlotadas que nas grandes cidades funcionam como fábricas em elaboração continua; edifícios degradados e falta de equipamentos didáticos adequados; fraco nível de remuneração dos docentes, que afasta do ensino os mais capazes; persistência de pessoal docente sem formação profissional e de pessoal auxiliar subqualificado; percentagens elevadas de alunos oriundos de meios economicamente degradados; presença de minorias étnicas a quem não se proporcionou formas de acolhimento facilitadoras da sua inserção escolar e social; taxas enormes de insucesso escolar; selectividade e competitividade do ensino originado pelo sistema de números clausus para a entrada nas universidades; falta de saídas profissionais para os alunos do ensino básico e secundário, ligada à falta de um sistema coerente de formação profissional (...) (p.13).

Para a autora os atos de indisciplina podem ser agrupados em três categorias: o primeiro tipo de indisciplina caracterizado pela intenção de escapar do trabalho escolar considerado fastidioso, desinteressante ou até muito difícil. Evitar o trabalho escolar é, para o aluno, a razão da indisciplina. A segunda forma de indisciplina tem como objetivo a obstrução ou seja, o impedimento parcial ou total do normal desenvolvimento da aula. Finalmente, a terceira modalidade da indisciplina é um protesto contra as regras e as formas de trabalho que foram definidas sem que a opinião dos alunos tenha sido levada em conta. Através da indisciplina, os alunos pretendem renegociar as regras.

1.5.1. Indisciplina e a relação pedagógica em sala de aula

A indisciplina passou a ser vista pelos professores como um dos principais problemas pedagógicos ao nível da sala de aula. Na sala de aula podem ocorrer muitas manifestações de indisciplina, este é o espaço privilegiado para o processo de ensino aprendizagem. A constante interação entre professor/alunos é um meio condutor privilegiado de comunicação, mas temos de ter em conta a forma como esta é feita e compreendida. Uma falha nesta comunicação poderá gerar indisciplina e “ (...) sem disciplina não se pode fazer nenhum trabalho pedagógico significativo” (Vasconcellos, 2004, p.45).

Amado (2001) acrescenta que “ (...) a ação de muitos dos fatores da indisciplina está fortemente correlacionada e os seus efeitos cruzam-se dentro das paredes de uma sala de aula influenciando as relações e interações que aí se estabelecem” (p.119). Mas muitas podem as causas que despoletam estas atitudes, como sabemos as relações interpessoais são por si só privilegiadas para uma rápida alteração no ambiente em sala de aula e nunca se esgotam.

O sociólogo francês François Dubet, numa entrevista que concedeu a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito Universidade de São Paulo, indica a necessidade dos professores lembrarem as regras e estimularem o seu cumprimento no decorrer do ano letivo:

Realmente, a relação escolar é a priori desregulada. Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com este tipo de alunos, ela nunca se torna rotina. É cansativa, cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo; cada vez, é preciso reinteressá-los, cada vez, é preciso ameaçar, cada vez, é preciso recompensar (...)

Dentro da sala de aula existem vários agentes, cada um com o seu papel e função, quem mobilizar a aula será responsável pelo que lá decorre, é aqui que o professor tem que ter um comportamento diferenciado. Estrela (2002) lembra que “(...)o comportamento distante do professor, a despersonalização da relação originada pelo professor que ignora o nome do aluno, a brandura quando é esperada a força, são algumas das situações que suscitam a retaliação do aluno” (p.88). Após um estudo de investigação, Amado (2001), concluiu que, neste campo, podem estar em causa estratégias de ensino/aprendizagem inadequadas tais

como: abuso do método expositivo; aula desinteressante; ausência de sentido da matéria lecionada; postura do professor, administração incorreta do espaço e ainda administração incorreta do ritmo e do tempo.

Estrela (2002) refere ainda que estudos realizados reforçam a ideia de que muitos problemas disciplinares estão relacionados com a forma como os professores organizam as suas aulas. Assim, as aulas bem planificadas, com regras claramente definidas, em que ocorre boa comunicação, com um bom clima, são aulas bem organizadas e em que há, um *efeito preventivo da indisciplina*.

Urge uma necessidade de encontrar respostas práticas para a solução deste problema, incluindo-lhe uma componente teórica que possa ser de facto estudada. Paulo Freire (1996) no seu livro *Pedagogia da Autonomia* escreve sobre as relações, da experiência social que deve ser desenvolvida junto à prática educativa, ele acredita que é importante o docente conhecer o dia-a-dia do aluno, pois segundo a sua perspetiva é aqui que o jovem desenvolve os seus instintos e desabrocha a indisciplina. O autor considera que:

É o meu bom senso que me adverte de que exercer minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo da minha parte. É a minha autoridade cumprindo o meu seu dever (p.61)

Se não existir respeito entre aluno e professor, o processo de ensino aprendizagem fica comprometido. Freire (1996) ressalta que “ (...) enquanto os professores não perceberem que é, por meio da dinâmica relacional do docente com a turma, e da análise detalhada do que se passa no seio do grupo que pode melhorar o ambiente da sala de aula, caso isso não ocorra não obterão grandes resultados” (p.27).

Os comportamentos disruptivos não podem assumir conotações diferentes, senão torna-se difícil identificar ao certo quais são realmente considerados atos de indisciplina. A dificuldade sentida pelos docentes em determinar os comportamentos considerados indisciplinados, causa instabilidade e pode dificultar a perceção que os alunos têm relativamente a determinadas atitudes.

É igualmente primordial que os professores se tornem conhecedores da sua prática profissional, estejam convictos do seu papel e valor, para que possam melhor identificar e prevenir problemas de indisciplina. Paulo Freire (1996) afirma que ensinar exige reflexão:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele, como um dado dado, que se conforma à prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é um saber que a rigorosidade do pensar certo procura (p.42-43)

Um professor tem que saber organizar bem a sala de aula para conseguir prevenir estes atos indisciplinados, a forma como o docente planifica tem certamente influência no clima que se vive na sala e acaba por sua vez implicar um aumento ou diminuição de manifestações de indisciplina.

As dificuldades sentidas pelos professores implicam análise e integração dos conhecimentos teóricos com a ação prática, aqui o seu desenvolvimento profissional torna-se um instrumento de apoio fundamental. Num mundo em mudança o professor tem que ser mudança. Amado (2011) aponta uma nova variante relacionada com a formação docente dizendo que “(...) a falta de preparação científica dos professores no que diz respeito à indisciplina, aparece também como um forte fator de influência, ao ponto de referir que, no contexto da formação inicial de professores, a problemática da (in)disciplina na escola e na sala de aula só raramente aparece como unidade temática nos programas(...)” (p.119).

2 -DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

2.1. Definição do conceito de desenvolvimento profissional de professores

O conceito de desenvolvimento sugere uma conotação de progressão, crescimento e continuidade, como que uma atitude permanente de inquietação, de formulação de questões e procura de soluções. Isto tudo reflete-se na profissão docente.

Mas este conceito sofreu modificações durante a última década, motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos

últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente.

Arends (1995) explicita esta ideia na sua definição do que é aprender a ser professor:

(...) é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inicia-se com as diferentes experiências que temos com os nossos pais e irmãos; prossegue à medida que vamos observando professor após professor, ao longo de dezasseis a vinte anos de escolaridade. Culmina, formalmente, com a formação profissional, mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida. (prefácio, p.XV)

Mas o conceito de desenvolvimento profissional de professores não é claro nem de fácil definição. Os autores Fullan e Hargreaves (1992) consideram que se tem dedicado pouca atenção sistemática em compreender o tópico (p.1), e apontam que apenas nos últimos anos é que o desenvolvimento do professor, como um conceito, está sob escrutínio (p.8). Em termo de conclusão escrevem que o desenvolvimento do professor deve ser conceituado muito mais do que tem sido.

Esta falta de uma definição exata do tema dificulta em muito a delimitação do processo de desenvolvimento profissional de professores e a definição de parâmetros de estudo. Mas vários são os autores que de uma forma ou de outra procuram criar forma de contextualizá-lo dando-nos uma visão mais global do que o tema em si contém.

Um claro exemplo disto é Evans (2002) que o interpreta como um processo e não um produto, que pode estar em curso ou que pode ter ocorrido (...) e considera-o tanto subjetivo como objetivo. Aqui se verifica a ambiguidade que o tema suscita.

Outros autores como Grossman (1994) ou até Whitford (1994) fazem uma abordagem ao tema baseando-se na descrição de circunstâncias que consideram como sendo veiculadoras de casos de desenvolvimento profissional dos professores.

Em 1998 a OCDE considerava que o desenvolvimento profissional dos professores, para além da sua iniciação inicial, poderia servir uma série de objetivos o que de alguma forma ajuda na compreensão deste conceito:

- a actualização do conhecimento dos indivíduos acerca de um tema à luz dos recentes avanços na área;

- a actualização das competências dos indivíduos, atitudes e abordagens em função do desenvolvimento de novas técnicas de ensino e objetivos, novas circunstâncias e pesquisa educacional;
 - capacitar os indivíduos para aplicarem alterações feitas nos currículos ou noutros aspectos da prática de ensino;
 - possibilitar às escolas a possibilidade de desenvolverem e aplicarem novas estratégias sobre o currículo e sobre outros aspectos da prática docente;
 - possibilitar a troca de informações e conhecimentos entre os professores e outros, por exemplo, académicos, industriais, etc;
- ajudar os professores com mais dificuldades a tornam-se mais eficazes.(p.49)

Com vista a analisar estas questões a OCDE criou o TALIS (Teaching and Learning International Survey) um inquérito sobre ensino e aprendizagem, refletindo principalmente, sobre os ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes. Neste encontra-se uma definição mais ampla de desenvolvimento profissional dos professores, são “ atividades que desenvolvam as competências de cada indivíduo, conhecimento, experiência e outras características como professor”. (p.49)

É desse crescimento dos docentes, do seu evoluir constante que depende a qualidade do serviço que a escola fornece aos jovens, o que por sua vez se vai repercutir nas suas aprendizagens. Em Hargreaves (1994) esta noção evidencia-se, tendo observado que para os docentes o que ocorre na sala de aula interrelaciona-se com o que se passa no exterior e certifica que:

(...) a qualidade, a amplitude e a flexibilidade do seu trabalho na sala de aula estão estreitamente ligadas ao seu crescimento profissional, à forma como se desenvolvem enquanto pessoas e enquanto profissionais ... as carreiras as esperanças e sonhos, oportunidades e aspirações, ou a sua frustração também são importantes para o seu empenhamento, entusiasmo (p.IX)

Rudduck (1991) refere-se ao desenvolvimento profissional do professor como a capacidade que este tem em manter sempre desperta a curiosidade da turma; em identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; em valorizar e procurar dialogar com outros professores, com diferentes experiências, como apoio na análise de situações diversas (p.129).

2.2. Um processo...

O desenvolvimento profissional dos professores é segundo Day (2001) contínuo e feito ao longo de toda a carreira. Encontra-se dependente de variadíssimos fatores como a vida pessoal e profissional, das políticas e contextos em que o professor se desloca e do modo a realizar as suas funções.

Ainda segundo este autor:

(...) o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individualmente ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (p.21).

Mas discorrer sobre desenvolvimento profissional é também considerar os conhecimentos sobre o ensino, o papel do professor e do aluno, as suas relações interpessoais, das competências envolvidas no processo pedagógico e o processo reflexivo sobre as práticas do professor. A importância do desenvolvimento profissional resulta das mudanças e complexidades da sociedade, que impõe à escola, enormes responsabilidades.

Vários são os autores que partilham desta opinião:

Heideman (1990) - O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (p. 4);

Para Fullan (1990) “O desenvolvimento profissional de professores constitui-se com uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros” (p. 3). Já Bredeson (2002) indica “Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (p. 663). Villegas-Reimers (2003)

considera que “ O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática (p. 43).

Em todas estas definições o desenvolvimento profissional docente emerge como um processo, individual ou coletivo, contextualizado na escola e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole.

Na última década este conceito tem sofrido alterações. Surge hoje em dia numa nova perspectiva de olhar os professores. Deixaram de ser vistos pela sociedade como transmissores de informação, para serem considerados profissionais que exercem múltiplas funções e que assumem um número cada vez maior de responsabilidades. Morgado (2005) discorre sobre esta realidade afirmando que aos professores passa a ser exigido aquilo a que ele designa de novo *profissionalismo*. De uma profissão valorizada, no início dos anos 60, caminhou-se para uma profissão cada vez mais complexa, com uma imagem socialmente desgastada e exercida numa escola e numa sociedade em permanente mudança.

Jan Figel (2007), Comissário Europeu Responsável pela Educação, Formação, Cultura e Juventude, na Conferência *‘Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida’*, escreveu:

Penso que, por vezes, esquecemo-nos da importância – e da complexidade – do papel que esperamos que os nossos professores desempenhem na nossa sociedade. Pedimos aos professores que preparem os nossos jovens para serem os cidadãos de amanhã; que os ajudem a desenvolver os seus talentos; que os ajudem a realizar o seu potencial de crescimento pessoal e de bem-estar; e que os ajudem a adquirir um leque complexo de conhecimentos e de *skills* de que necessitarão enquanto cidadãos e enquanto trabalhadores. Essa é uma tarefa de grandes dimensões! Também esperamos que os professores estejam aptos a utilizar as últimas tecnologias; que se mantenham a par dos últimos desenvolvimentos nas disciplinas da sua especialidade e em pedagogia; que sejam facilitadores e gestores da sala de aula. (...) Quando os investigadores analisaram todos os factores que podem influenciar o desempenho dos alunos, chegaram a conclusão de que a qualidade do professor é o mais importante de todos. (p.18)

Dentro de tudo o que a profissão docente tem para oferecer, o enorme peso da responsabilidade de educar toma a dianteira. O professor na sua vertente multifacetada enfrenta um processo de crescimento sempre em mudança. Aliás, o desenvolvimento profissional é um processo de crescimento da competência do docente nos diversos aspetos

que abrangem a sua profissão e que é concretizado tendo em conta as suas ambições. Não nos podemos esquecer de que esta profissão tem determinadas especificidades, pois implica efeitos que determinam o desenvolvimento progressivo de terceiros. Howey (1985) referencia estes aspetos e assinala seis dimensões do desenvolvimento profissional dos professores conceptualizando-as como:

(...) *desenvolvimento pedagógico*, relacionado com as competências de ensino no campo do currículo e da gestão da turma; o *conhecimento e compreensão de si mesmo* dirigido à consecução de uma percepção de si mesmo com vista à maturidade psicológica; o *desenvolvimento cognitivo* relativo à consecução de níveis conceptuais elevados e de estratégias de processamento da informação; o *desenvolvimento teórico ou reflexivo* baseado na capacidade para reflectir adequadamente sobre a prática e a experiência; o *desenvolvimento profissional*, através da investigação, troca de experiências e inovação; e finalmente, o *desenvolvimento da carreira* mediante a adopção de novos papéis e funções docentes. (p.59)

Segundo Gonçalves (1990 *in* Sarmento, 2002) a aquisição de desenvolvimento profissional é realizada tanto a nível particular como em conjunto com a profissionalização, em que um aumento da aquisição de competências pedagógicas e de construção profissional se poderão traduzir no estatuto profissional e no prestígio social da função docente.

Também Holly (2000 *in* Nóvoa, 2000) concluiu que os professores experientes e os professores novatos passaram de um debate sobre o seu método de ensino e de uma escrita descritiva para observações introspectivas e reflexivas. A preocupação em relação às diferentes abordagens sobre o desenvolvimento profissional levou Griffin (1983 *in* Sarmento, 2002) a criar factos, sobretudo: a difusão do conhecimento através da escolaridade; as práticas de desenvolvimento causaram um aumento na área da investigação; as novas esperanças da sociedade face às escolhas realizadas; acontecimentos de grupos que a escola deve modificar ou fomentar.

2.3. Modelos de desenvolvimento profissional docente

Marco Snoek (2007, p.78) do Instituto de Educação de Amesterdão, na sua apresentação sobre ‘O Envolvimento das Escolas e dos Professores na Aprendizagem dos Professores ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes’, na Conferência “

Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”, apresentou o seguinte esquema (Fig.1), no qual é visível a representatividade das diferentes formas que o desenvolvimento profissional docente pode tomar de acordo com os agentes que o impulsionam.

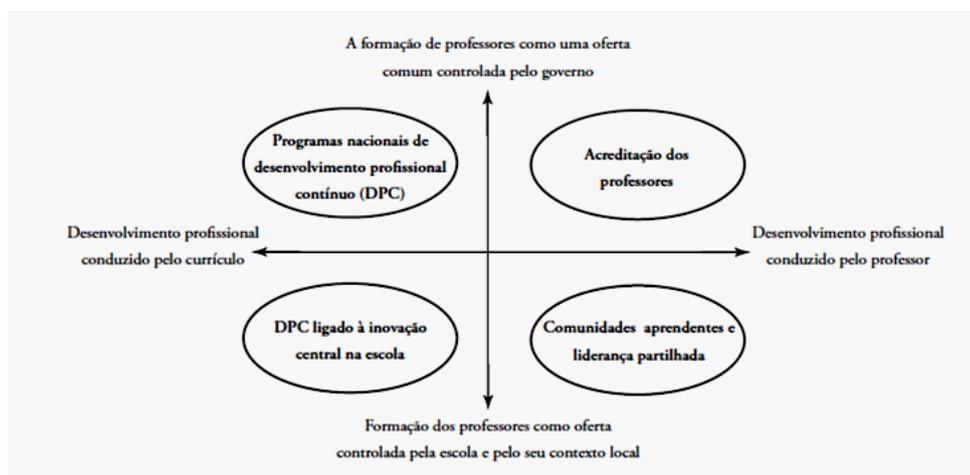


Figura 1 - Formação de Professores (Snoek, 2007,p.78)

Retratando um pouco o esquema apresentado surge um estudo realizado sobre modelos de desenvolvimento profissional de Sparks e Loucks-Horsley (1990), citados por Garcia (1999) e Formosinho (2009), em que apresentaram cinco tipos de modelos:

1. Desenvolvimento profissional autónomo
2. Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão
3. Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria
4. Desenvolvimento profissional através de cursos de formação
5. Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação

2.3.1. Desenvolvimento Profissional Autónomo

O desenvolvimento profissional autónomo caracteriza-se pelo fato de serem os professores a tomarem a iniciativa de irem aprender por si mesmos os conhecimentos que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal.

Segundo Nóvoa (2002) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” (p.23). Os professores são os protagonistas desta operacionalização do seu processo de formação, partindo normalmente de uma carência que sentem em determinada área, assim surge a procura de formação.

Quem normalmente opta por este tipo de formação são docentes que não encontram nas ofertas formativas nenhuma que corresponda às suas reais necessidades, umas vezes pela fraca qualidade ou até pela ausência de algum tipo de formação.

Mas como adultos que são, os docentes são capazes de auto-aprendizagem e podem planificar, dirigir e seleccionar actividades de formação. As formações à distância são por vezes uma boa forma deste desenvolver o seu processo de formação. Aos poucos vai criando a sua imagem profissional e pessoal.

2.3.2.Desenvolvimento profissional baseado no processo de observação/supervisão

Este modelo implica a observação por parte de um colega do trabalho desenvolvido em sala de aula. Isto vai proporcionar a possibilidade ao docente observado, de uma análise e reflexão sobre a sua prática pedagógica que é necessária ao desenvolvimento profissional.

Na perspetiva de Zgaga (2007) “hoje o ensino é cada vez mais uma actividade de equipa e uma actividade realizada numa parceria entre a escola e o seu ambiente”. Para Shulman (1992) o desenvolvimento profissional dos professores ocorre envolvendo os professores na partilha e discussão sobre as práticas de ensino e respetivos fundamentos teóricos, bem como na reflexão sobre a sua própria prática ou as dos seus colegas.

De acordo com Schön (1987) os profissionais são capazes de resolver os problemas concretos do seu domínio de actividade, orientando-se o seu conhecimento para as situações de prática – conhecimento na ação.

Outros autores defendem, também, as potencialidades da reflexão sobre a prática no desenvolvimento profissional dos professores (Alarcão, 1996; Zeichner, 1993; Galvão, 1998; Roldão, 1999; Sá-Chaves, 2002).

Dewey (1989) defende a importância do pensamento reflexivo nas práticas profissionais dos professores e definiu-a como “a melhor maneira de pensar” consistindo em examinar mentalmente (dar “voltas à cabeça”) um tema, atribuindo-lhe consideração “séria e consecutiva” (p.21). Freire (1996) corrobora esta opinião afirmando que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” (p.18). O tempo que se dispensa em prol desta reflexão é tempo ganho na melhoria das práticas docentes.

2.3.3.Desenvolvimento baseado no processo de desenvolvimento e melhoria

De acordo com Shulman (1987) o conhecimento profissional do professor pode-se classificar em conhecimento de conteúdo; conhecimento pedagógico geral, relativo a estratégias de gestão e organização da sala de aula, usadas para ensinar o conteúdo; conhecimento do currículo, correspondente ao conhecimento do professor sobre o currículo nacional, a avaliação e os esquemas de trabalho da área disciplinar; conhecimento pedagógico de conteúdo; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento dos contextos educativos, tais como ambiente de trabalho, região e características sociais e culturais da comunidade; e conhecimento dos fins, propostas e valores educativos, e da sua base histórica e filosófica.

Este modelo de desenvolvimento integra as atividades desenvolvidas pelos docentes. Com base num problema concreto, estes através da adaptação curricular, desenvolvem projetos de melhoria onde se procura-se implicar o maior número possível de membros da comunidade escolar. O objetivo é o de melhorar a qualidade da educação, aumentar os níveis de colaboração, e autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas. As atitudes dos professores e as suas expectativas, tal como o seu conhecimento de como integrar as experiências e as necessidades dos alunos, nas diferentes situações de aprendizagem, influenciam significativamente o que os alunos aprendem e por sua vez a qualidade das suas oportunidades de aprendizagem.

2.3.4. Desenvolvimento Profissional através de Cursos de Formação

2.3.4.1. O processo do desenvolvimento profissional e a formação de professores

O professor revê, renova e aumenta os seus compromissos quanto aos propósitos do ensino, adquire e desenvolve de forma crítica o conhecimento, as técnicas e a inteligência essenciais a uma prática profissional de qualidade com os alunos, no contexto escolar. Partilhando desta ideia Thurler (2002) afirma que o trabalho docente se tornou numa atividade especializada e complexa, sobre a qual os docentes têm necessidade de rever as suas práticas como de reinventar as suas relações profissionais fomentando o trabalho de equipa, de introduzir novas metodologias de ensino e de revelar capacidades e atitudes próprias facilitadoras da aprendizagem dos alunos. Nesta perspetiva, os conhecimentos e competências adquiridos pelos professores antes e durante a formação inicial são manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a sua carreira.

A formação de um professor, para Galvão e Reis (2002) resulta de um “processo de desenvolvimento e de construção da sua identidade profissional, fundamentado em conhecimentos científicos e pedagógicos e animado por interações sociais, vivências, experiências, aprendizagens, ocorridas nos contextos em que vai decorrendo a sua actividade profissional” (p.165).

Alguns autores associam ainda ao conceito de desenvolvimento profissional o conceito de formação, Nóvoa (1995) apresenta um novo termo de “profissionalidade docente” considerando-o mais adequado para expressar uma perspetiva reflexiva de formação.

Qualquer que seja o conceito a formação de professores deverá ser capaz de capacitar os docentes para o seu trabalho e toda a multiplicidade de funções que este acarreta. No Decreto-Lei 344/89, que prevê o ordenamento jurídico da formação de professores, esta suposta capacidade surge através de uma formação de vertente científica, tecnológica, humanística ou artística. Fica contudo em falta outras áreas não menos importantes e em tudo complementares das anteriores, como a formação pessoal, cultural, e social. Mas em legislação posterior surge já a possibilidade do professor escolher as ações de formação que pretende e que mais se adequem ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Nóvoa (2009) refere como é importante “devolver a formação de professores aos professores” (p.210), é nesta linha de pensamento que todo o tipo de formação ocorrido dentro do espaço escolar e proporcionada pelos pares poderá impulsionar a mudança.

2.3.4.2. Formação inicial e contínua

A formação apresenta-se-nos como um fenómeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (Garcia, 1999, p. 21-22)

Garcia entende a formação inicial como “ o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores e durante o qual os professores devem adquirir competências profissionais”, (p. 113). Ele considera que “as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar” (p.103), pois na sua perspectiva, é nesta fase que o professor aprende a compreender a escola como um organismo; a entender os problemas de ensino como problemas curriculares; conhece a prática da planificação curricular; participa e contacta com inovações em desenvolvimento. Diz ainda que há necessidade de incluir nos programas de formação de professores “conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino” (p.91).

Marcelo (2009) defende a mesma ideia de Garcia, referindo que a formação inicial encontra-se dissociada da realidade, refere ainda que nas universidades a teoria e a prática estão divorciadas existindo uma fragmentação excessiva do conhecimento ensinado. Para que este abismo não se faça sentir Alonso (1986)⁴ sugere a colaboração entre a universidade e as escolas de práticas (as quais devem ser o mais diversificadas possível para que os alunos conheçam e experimentem diferentes contextos educativos), referindo que esta reveste-se de especial relevância, compartilhando os mesmos critérios numa procura de coerência das intervenções nos processos de formação/socialização dos futuros professores (Alonso,1998,p.80).

⁴ Alonso, M^a L. García (1986). "Abordagens e modelos da investigação sobre o papel das práticas pedagógicas na formação/socialização dos professores". Comunicação apresentada ao *1º Encontro Internacional de Formação Psicológica de Professores*. Braga, Maio (texto policopiado, 25 pp.) in Alonso, M^a (1998), *Inovação Curricular, Formação de professores e melhoria da Escola*, Vol.I, Universidade do Minho, Braga

A formação inicial de professores deve ser de qualidade fornecendo aos professores um conhecimento consistente sobre pedagogia e sobre a sua disciplina específica, e onde a teoria e a prática comunguem na sala de aula, também como forma de prevenir desajustamentos devido ao choque com a realidade.

Falando de formação contínua esta aparece definida pela tutela no Despacho n.º 16 794/2005, de 3 de Agosto, lendo-se na nota introdutória que esta “constitui um direito e um dever dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, visando impulsionar a atualização e a melhoria da atividade profissional”. E no artigo 3.º, do Decreto-Lei 207/96, de 2 de Novembro aparecem definidos os objetivos fundamentais desta formação:

- a) A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;
- b) O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da actividade educativa quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino quer a nível da sala de aula.
- c) O incentivo à autoformação, à prática da investigação, e à inovação educacional;
- d) A aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;
- e) O estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas;
- f) O apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações.

Neste conjunto de objetivos é visível a preocupação que existiu em se referir tanto questões de competência profissional, como de aprofundamento de conhecimentos.

Mas é no contexto de cada instituição que melhor se pode delinear o plano de formação contínua que efetivamente envolva os professores e os ajude a melhorar as suas práticas. Será que o desenvolvimento profissional não estará mais ligado aos atuais saberes do docente do que às suas dificuldades? Ribas (2004) refere que “A prática pedagógica, pela singularidade, torna necessária a formação continuada do professor, permitindo-lhe debruçar-se sobre o trabalho e buscar respostas às questões que se lhe apresentam (p. 126). Veiga (2008) reforça esta posição dizendo que “A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorarmos a sua qualidade (p.14) ”.

O que se incrementa neste desenvolvimento profissional deverá ter por base um processo reflexivo do professor sobre as suas práticas e conhecimentos.

Mas é no dia-a-dia, perante um sem número de situações que a formação inicial e contínua não contemplaram, que se pode realmente conceber as necessidades de formação de dentro das escolas. Estes dois tipos de formação, inicial e contínua, são distintos. Formosinho (2009) considera que a formação inicial deve constituir a “etapa de um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional” (p.147), logo é encarada como uma primeira etapa de uma caminhada que conduzirá à formação contínua, que por sua vez causará impacto no desenvolvimento profissional do professor.

2.3.5. Desenvolvimento Profissional através de Investigação para a ação

Este tipo de desenvolvimento pela investigação-ação é centrado na prática. Os professores envolvem-se na investigação sobre a sua prática, o que lhes permite um aprofundar da sua capacidade de análise relativamente às condições que envolvem o seu trabalho. Os professores conseguem compreender melhor a ação educativa, aprendem a questioná-la com vista a investigar novas possibilidades e assim, promovem mudanças que acabam por se refletir na aprendizagem dos alunos.

Não se querendo confundir com o modelo baseado no processo de observação/supervisão, este modelo apresenta muitas semelhanças com o mencionado anteriormente, no entanto a principal diferença que apresenta é ter o seu modelo de formação mais flexível. A formação vai surgindo conforme as necessidades que o docente vai sentindo.

2.4. Rumo à mudança

“Aquilo que transforma coisas e as une chama-se mudança (...) implica passar de um estado presente a um estado futuro diferente”. (Whitaker,1999,p.62)

Enquanto Ministra da Educação, M^a de Lurdes Rodrigues na sessão de abertura da Conferência “ *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*” (2007) dizia:

Consensual em todos os relatórios sobre os países da Europa, é também a percepção de que os desafios da mudança requerem alterações nas práticas, nas competências e no perfil de formação dos professores, bem como no modo como a escola se organiza e se relaciona com o meio em que se inscreve.

Em 2005 no relatório da OCDE, onde se reflete a preocupação que a União Europeia manifesta perante o futuro dos professores e o seu desenvolvimento profissional com vista à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, priorizam-se os seguintes aspetos:

- Qualificação dos professores;
- Desenvolvimento de perfis de desempenho da profissão docente para ajustar o desenvolvimento e a eficiência dos professores às necessidades escolares;
- Desenvolvimento profissional do professor como um processo contínuo;
- Flexibilização da formação dos professores;
- Transformação do ensino numa profissão rica em conhecimento;

Mas as mudanças educativas não são repentinas e, para que aconteçam, as ações de desenvolvimento profissional devem considerar os objetivos de cada professor, a sua capacidade de liderança e o seu contexto de trabalho, ao mesmo tempo que devem ter em conta elementos de ordem afetiva e social, e assumir um carácter colectivo de natureza colaborativa que propicie a superação de obstáculos (Day, 2001; Marcelo, 2009).

Em forma de conclusão Bell e Gilbert (1996) referem:

(...) As experiências de aprendizagem podem servir para ajudar os professores a se desenvolverem profissionalmente, mas o desenvolvimento pessoal, que muitas vezes ocorre fora de um programa, não pode ser tão facilmente transmissível. O desenvolvimento pessoal pareceu crucial no processo em que o desenvolvimento pessoal precedeu o desenvolvimento profissional, o ritmo pessoal de desenvolvimento influenciou o ritmo de desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal foi muitas vezes influenciado por fatores externos ao trabalho profissional do professor. (p.12)

A relação entre o desenvolvimento profissional, curricular e organizacional é perspetivada por Alonso (2003) e Alonso, Alaiiz e Peralta (2005) como condição fundamental

para a ocorrência de mudanças centradas na qualidade das aprendizagens dos alunos, construídas de forma intencional, participada e partilhada (*Figura 2*). No centro deste modelo apresentado pelos autores está a cultura de projeto, as condutas de antecipação para prever e explorar a escola. Esta perspetiva de futuro vai de encontro com a visão do líder, é pelos projetos que se enfrentam os desafios das escolas e se procuram resolver problemas.

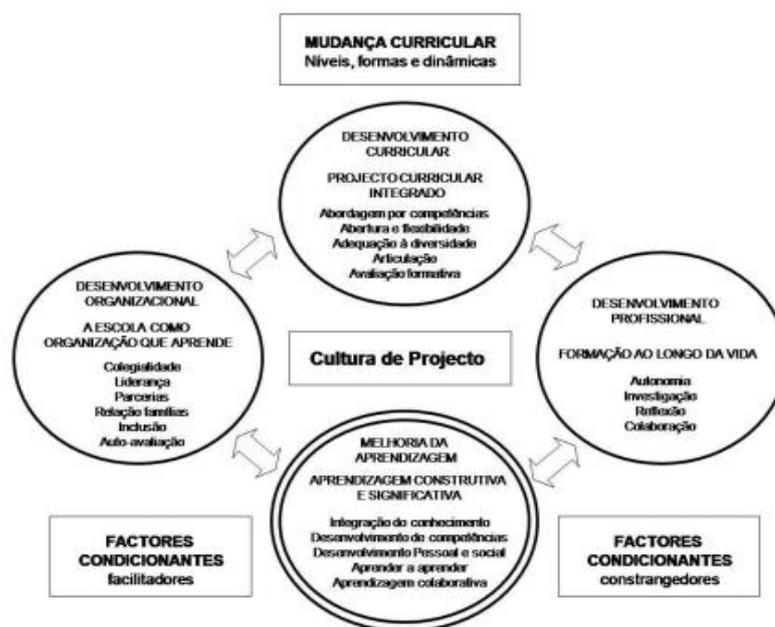


Figura 2 - Modelo Integrado de Inovação Curricular (Alonso, Alaiz & Peralta,2005)

Mas falar-se em desenvolvimento profissional docente implica a conjugação do desenvolvimento pessoal e profissional, o professor enquanto um todo, um ser cujas variantes não podem ser dissociadas e têm de viver em harmonia e equilíbrio num contexto organizacional. Implica que em todas as vertentes que um professor possui, o seu eu pessoal estará sempre presente no seu desempenho profissional. Quanto mais este investir na sua formação, no seu crescimento profissional, a mudança perante as dificuldades que possam surgir será sempre encarada como um desafio.

Viver nesta profissão implica uma sabedoria de desenvolvimento constante com vista a uma satisfação plena enquanto pessoa e profissional de educação. Não nos podemos esquecer que o professor é o exemplo do aluno, se queremos formar temos que também ser formandos, se queremos ver crescer temos de alimentar, cuidar e cultivar para depois se poder colher frutos, não se trata nada mais do que o próprio ciclo natural das coisas.

Ora, sendo a indisciplina um problema que cada vez mais afeta a vida das escolas, Estrela (1996) afirma que “(...) a formação de professores deverá ser orientada por valores democráticos, no sentido da prevenção das situações de indisciplina favorecedora de um clima relacional e disciplinar propício ao desenvolvimento moral e social do aluno e às aprendizagens escolares” (p.36).

Um outro autor, Santo (2009) apresenta o que denomina de “estratégias formativas para promover o desenvolvimento profissional dos professores em matéria relacional-disciplinar” (p.96), ou seja, uma formação reflexiva direcionada para a resolução de problemas, em que o professor reflete previamente sobre as questões que envolvem a indisciplina. O professor, um pouco como a pintura de Gustav Klimt “A árvore da vida”, na vida real nunca sabe quais serão as aves (alunos) que pousarão e serão acolhidas nos seus ramos, mas com todos tem que conviver e viver intensamente cada estação da vida. A árvore simboliza o docente e o seu constante crescimento e renovação reflete o desenvolvimento profissional ao longo da sua vida. Não nos podemos esquecer que as maiores mudanças começam por dentro, pelo interior dos corações, pelo que está ao alcance de cada um, pela metanoia quotidiana e simples.

3 - LIDERANÇA PEDAGÓGICA DO DIRETOR

A liderança é uma temática que tem merecido muita atenção nos últimos tempos. Tanto pode ser uma mola propulsora quanto uma âncora que prende e faz uma equipa estagnar.

Ao pensar-se em grandes líderes, pessoas que influenciam (ou influenciaram) a história do mundo, perceber-se-á que o seu principal fator de motivação e inspiração foi sempre o seu propósito de vida. Este propósito aparece plasmado nas palavras sábias de Madre Tereza de Calcutá (1991) quando diz: “O que vocês podem fazer, nós não conseguimos fazer, e o que nós podemos fazer, vocês não o conseguem fazer; mas juntos conseguimos fazer algo lindo (p.59).” É desta forma que a investigadora vê a essência da liderança na escola através do trabalho em equipa rumo a um objetivo comum.

3.1. Conceptualizando a Liderança

Procurando encontrar uma definição para estes conceitos de liderança e de líder, verifica-se que no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001), da Academia das Ciências de Lisboa, surgem com a seguinte definição:

Liderança – “1. Espírito de chefia, de capacidade de dirigir um grupo, de liderar. 2. Função daquele que dirige, do líder. 3. Exercício de condução ou de influência que é aceite pelos dirigidos”

Líder – “1. Pessoa que pela sua personalidade exerce influência sobre o comportamento dos outros, conduzindo-os na acção e representando-os nas suas pretensões e opiniões. 2. Pessoa que dirige, que chefia um grupo político ou um movimento e o representa institucionalmente” (p.2264).

Esta capacidade de influenciar pessoas para a consecução de um objetivo numa dada situação é referida por vários autores na busca de uma definição deste conceito. Mas embora existam múltiplas definições para a liderança, não existe um conceito unívoco, daí a necessidade sentida pela investigadora em procurar uma maior diversidade de concepções de autores sobre esta temática, com vista a um melhor enquadramento do tema.

Teixeira (1998) indica que a liderança “é o processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito, ou ainda, a capacidade para influenciar um grupo, a atuar no sentido da prossecução dos objetivos do grupo” (p. 139). Yukl (1994) mantendo a noção de processo considera que:

(...) afecta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objectivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objectivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização. (p.5)

Syroit (1996) considera a liderança “como um conjunto de actividades de um individuo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades dos outros membros, com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo.” (p.238) Seguindo esta linha de pensamento Montserrat (2004) diz que a liderança “define-se como a capacidade de suscitar a participação voluntária das pessoas ou

dos grupos no sentido de atingir os objetivos fixados”, sendo que o “fundamento da liderança decorre da capacidade de influência de uma pessoa sobre as outras.” (p.97)

Nye (2009) afirma que “liderar significa mobilizar pessoas com vista à concretização de um objectivo particular” e que “um líder é alguém que ajuda um grupo a estabelecer e a alcançar objectivos comuns.” (p.36-37)

Segundo Chiavenato (2003), a liderança é “uma influência interpessoal exercida numa dada situação e dirigida através do processo de comunicação humana para consecução de um ou mais objectivos específicos.” (p.558)

De acordo com Maxwell (2008) “a capacidade para liderar é (...) um conjunto de competências (...) que (...) podem ser apreendidas e melhoradas”. A liderança é um processo complicado com várias fases e que envolve: “respeito, experiência, força emocional, competências interpessoais, disciplina, visão, senso de oportunidade, timing” (p.43). Por conseguinte, “os líderes precisam de (...) experiência para serem eficazes”. Desta forma, “a capacidade de liderar é o limite que determina o nível de eficácia de cada indivíduo” e por conseguinte, “o impacto potencial da organização” (p.19).

Goleman et al (2003) afirmam que:

(...) em tudo que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a acção – o sucesso depende da forma como o fazem. (...). Se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direcção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou como devia (p.23).

Apesar das inúmeras definições e interpretações, é possível encontrar dois elementos comuns praticamente em todas: por um lado, a liderança enquanto um fenómeno de grupo e, por outro, que envolve um conjunto de influências interpessoais e recíprocas, exercidas num determinado contexto através de um processo de comunicação humana com vista à concretização de objetivos comuns.

3.2. Teorias de Liderança

São vários os autores que desenvolveram teorias sobre a liderança, podendo-se no geral agrupar em três grupos: as Teorias de Traços de Personalidade (características

marcantes da personalidade possuídas pelo líder), as Teorias sobre Estilos de Liderança (maneiras e estilos de se comportar adotados pelo líder) e as Teorias Situacionais da Liderança (adequação do comportamento do líder às circunstâncias da situação).

Numa vertente mais de modelo surge a teoria transformacional que tem sido uma das teorias de liderança que tem vindo a adquirir particular importância. A liderança transformacional é definida em termos dos efeitos sobre os colaboradores, ou seja, estes sentem confiança, admiração, lealdade e respeito pelo líder dispõem-se a executar comportamentos. Neste sentido, o líder dirige e motiva os seus liderados na direção dos objetivos estabelecidos, clarificando os papéis e exigências da tarefa, bem como inspirando-os para a realização de objetivos suportados por valores e ideais.

Na opinião de Ferreira, Abreu e Caetano (1996), é a “modalidade que procura apenas compatibilizar e harmonizar os objetivos dos liderados, através da troca simples e da negociação dos conflitos; trocam-se incentivos e estatuto por desempenho”. (p. 253).

Os autores Kouzes e Posner (2012) preconizam, através do seu modelo, um tipo de liderança transformadora: a liderança transformadora ocorre quando:

(...) nas suas interações as pessoas se ajudam umas às outras a erguerem-se a níveis superiores de motivação e moralidade. Os seus propósitos, que até podem ter começado separados, mas acabaram por se ligar (como acontece na liderança transitória), fundiram-se...Mas a liderança transformadora acaba por se tornar moral, já que eleva a conduta humana e a aspiração ética, quer do líder, quer do liderado, fazendo com que haja uma transformação em ambos (p.148).

Eles identificam cinco práticas de lideranças exemplares:

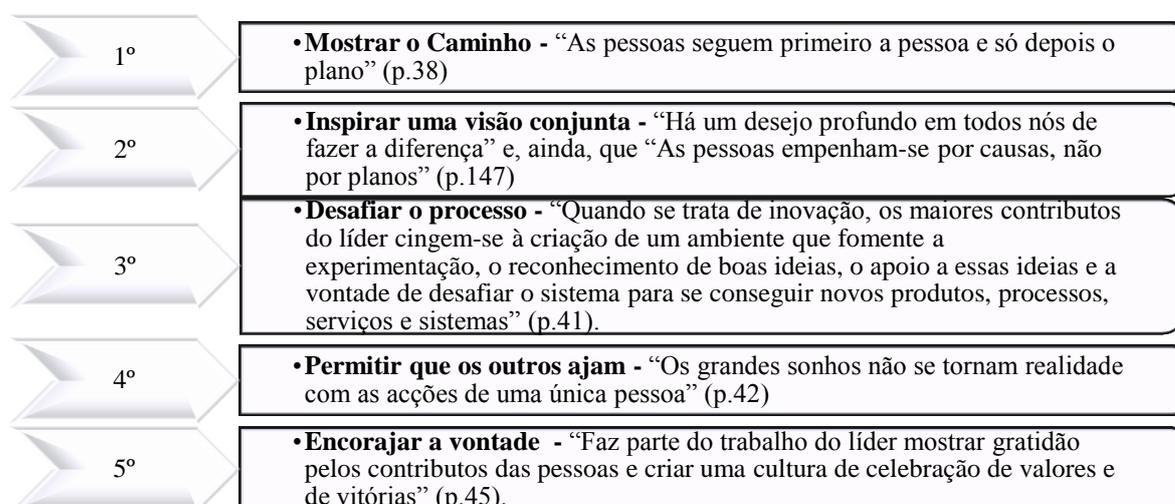


Figura 3 - Práticas de Lideranças segundo Kouzes e Posner (2012)

Este tipo de liderança tem surgido como alternativo à liderança transacional. A liderança transacional baseia-se, numa oposição clara entre o líder enquanto superior e o seguidor enquanto dependente, numa perspetiva mais de conformidade do que de criatividade face aos desafios e às metas impostas pela realidade organizacional.

Diferentes formas de liderança são descritas na literatura através de adjetivos tais como liderança de instrução, participativa, democrática, transformação, moral, estratégica, entre outros. Mas estes títulos capturaram muito insipidamente as diferentes abordagens estilísticas ou metodológicas, com vista a realizar dois objetivos críticos à eficácia de qualquer organização: ajudar a organização a definir um conjunto de instruções defensável e influenciar os membros a se mover nessa direção.

Leithwood (2004) muito resumidamente procura explicar cada uma das diferentes abordagens afirmando:

“Instructional leadership,” for example, encourages a focus on improving the classroom practices of teachers as the direction for the school. “Transformational leadership,” on the other hand, draws attention to a broader array of school and classroom conditions that may need to be changed if learning is to improve. Both “democratic” and “participative leadership” are especially concerned with how decisions are made about both school priorities and how to pursue them. The term “instructional leader” has been in vogue for decades as the desired model for education leaders – principals especially. Yet the term is often more a slogan than a well-defined set of leadership practices. (p.8)⁵

Liderança é assim tão simples e tão complexa ao mesmo tempo... Todo o conceito de liderança reveste-se de diferentes interpretações e liderar é um enorme desafio.

3.3. Liderança e Gestão

A liderança e a gestão são conceitos que apesar de apresentarem muitas diferenças por vezes podem-se confundir. Procurando identificar algumas das suas características e

⁵ Tradução da autoria da investigadora: "A liderança Instrucional", por exemplo, incentiva um foco na melhoria das práticas de sala de aula dos professores como a direção da escola. "A liderança transformacional", por outro lado, chama a atenção para uma gama mais ampla da escola e da sala de aula condições que podem ter de ser alteradas se a aprendizagem é para melhorar. Tanto a "democrática" como a "liderança participativa" estão especialmente preocupadas com a forma como são tomadas as decisões sobre as duas prioridades da escola e como a persegui-las. O "líder educativo" tem estado em voga há décadas como o modelo desejado para os líderes educacionais - diretores, especialmente. No entanto, o termo é muitas vezes mais um slogan do que um conjunto bem definido de práticas de liderança.

diferenças entre estes conceitos, Maxwell (2008) diz que, “a liderança tem a ver com influenciar as pessoas” e a gestão está ligada “com a manutenção de sistemas e processos”. Assim, quando se pretende criar “uma mudança positiva” numa organização, “os gerentes são capazes de manter a direcção”, mas não conseguem mudá-la, já que “é só até aí que os sistemas e os processos podem ir” e, “para que as pessoas caminhem numa nova direcção” é necessária a influência (p.32).

Mas os conceitos de Gestão e Liderança não são concorrentes e antes complementares. Chiavenato (2005) refere que a liderança preocupa-se com a implementação da mudança e ao líder compete definir “direcções através do desenvolvimento de uma visão de futuro” e convencer as pessoas de modo a conseguirem “superar os obstáculos”. Deste modo, pode-se afirmar que compete então ao gestor a “implementação da visão e da estratégia oferecida pelos líderes” (p.350). O mesmo autor salienta ainda que o gestor ou administrador se apoia “na sua posição na hierarquia organizacional” e que o líder se apoia “nas suas próprias qualidades pessoais” (p.350).

Através de esquema representativo do seu pensamento o autor enumera as características e diferenças da gestão e da liderança:

GESTÃO	LIDERANÇA-
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sistemas, processos e tecnologia ➤ Objectivos, padrões e medidas ➤ Controle ➤ Planeamento estratégico ➤ Uma maneira de fazer ➤ Dirigir pessoas ➤ Responder e reagir ➤ Melhoria contínua do que existe 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pessoas: contexto e cultura ➤ Visão do futuro, princípios e pressupostos ➤ Compromisso ➤ Oportunismo estratégico ➤ Uma maneira de ser ➤ Servir pessoas ➤ Iniciar e originar ➤ Penetração inovadora no que poderia ser

Figura 4 - Diferenças entre gestão e liderança (Chiavenato, 2005, p.351)

Segundo Bergamini (2002) “algumas pessoas saem-se melhor em cargos administrativos, enquanto outras mostram-se mais eficazes e se sentem mais confortáveis em cargos que requisitem a sua competência pessoal como líderes”. (p.65)

O que realmente importa é que o diretor, no papel de gestor, busque os interesses da organização e, que no papel de líder, busque o interesse das pessoas, mantendo o equilíbrio necessário entre ambos os papéis.

3.4. O líder

Os líderes podem ser, naturais ou institucionais. O líder natural é aquele que tem uma aptidão natural para liderar, ou seja, esta aptidão vem da sua personalidade, e ele age de forma natural, espontânea. O líder institucional é aquele que adquire capacidades e aptidões de liderança. A perfeita combinação de equilíbrio entre a formação, o que a pessoa adquire ao longo da vida, a experiência, o seu autodesenvolvimento é o que está na essência emergente de um líder.

Focando mais a escola, para Hallinger⁶ (2003) existem dois tipos de líderes escolares: os líderes transformacionais (liderança administrativa) e os líderes instrucionais (liderança pedagógica) (p.5).

De entre as principais características do líder transformacional, Almeida (2006) enuncia a influência, a consideração individual, a motivação inspiracional e o estímulo intelectual como os ‘motores’ da ação do líder, particularmente em contexto de mudança organizacional.

Em suma, o líder transformacional é visto como um gestor de sentido, alguém que define a realidade organizacional através de uma visão que reflete a forma como o líder interpreta a missão e os valores nos quais a ação organizacional se deverá basear.

Já os líderes instrucionais (pedagógicos) são vistos como:

(...) líderes competentes, que auxiliam os professores na sua busca de práticas de ensino eficazes, analisam a aula e o aprendizado dos estudantes através de observações regulares na sala de aula e fornecem feedback detalhado aos professores, apoiando a melhoria do ensino” (US Department of Education Office of Innovation and Improvement, 2004, p.11).

Pont, Nusche e Moorman (2008) referem que “(...) it is clear that school leadership is generally expected to play a more active role in instructional leadership: monitoring and evaluating teacher performance, conducting and arranging for mentoring and coaching,

⁶Hallinger (2003) in *Unidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional: “O professor faz a diferença”* – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro ; Departamento de Educação e Psicologia

planning teacher professional development and orchestrating teamwork and cooperative instruction.” (p.28)⁷

Outros relatam que “a qualidade instrucional também pode ser fortalecida quando os diretores de escola criam estruturas internas e condições que promovem a aprendizagem dos professores” (Youngs e King, 2002, p.644), e que tal aprendizagem pode ocorrer através de “palestras, oficinas, desenvolvimento profissional, e feedback a respeito do progresso e da realização” (Hoy et al., 2002, p.91). Também é observado que os líderes instrucionais podem fortalecer a colaboração com os professores “por meio do incentivo aos professores para refletirem continua e conscientemente sobre, e indagar a respeito de suas prática” (Nolan e Hoover, 2004, p.80).

Mas apesar de instrução ser um sinónimo de pedagogia, a verdade é que esta palavra pode ser mais limitativa uma vez que se refere a uma só parte do processo de ensino aprendizagem. Como Van Manen (1993) reporta esta ideia, “É possível aprender todas as técnicas da instrução mas continuar a ser um professor pedagogicamente incapaz.” (p.9). A palavra pedagogia tem uma visão mais inclusiva de todos os aspetos do ensino.

É neste sentido que o diretor enquanto líder poderá deixar a sua marca na intervenção pedagógica, sendo que esta se deve refletir nos documentos orientadores da escola. A liderança pedagógica deve ser abrangente em todas as vertentes da escola, essencialmente deve ter em conta o processo ensino-aprendizagem.

3.5. O Diretor enquanto gestor e líder

No prólogo do decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril de 2008, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, surge a referência à importância das escolas como serviço público com uma determinada missão, e que “para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, (...) deve organizar-se a governação das escolas”. Salienta-se a importância “do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, e no favorecimento de lideranças fortes”, e em “reforçar a autonomia e a capacidade

⁷ Tradução da investigadora : “(...)é claro que é esperado que a liderança escolar desempenhe um papel mais ativo na liderança instrucional monitorizando e avaliando o desempenho dos docentes, conduzindo e organizando para mentoring e coaching, planeando o desenvolvimento profissional dos professores e orquestrando o trabalho em equipa e a instrução cooperativa.”

de intervenção dos órgãos de direcção”. Este diploma fundamenta-se em três objetivos: no reforço da participação das famílias e das comunidades, no reforço das lideranças das escolas e no reforço da autonomia. No entanto, em lado algum faz referência à liderança do diretor. As alterações que saíram posteriormente a este Decreto de Lei suprimem totalmente a palavra liderança, o que suscita algumas interrogações relativamente à pouca importância demonstrada pela tutela relativamente a este tema.

A investigadora encara como sendo fundamental a existência de uma relação clara e muito forte entre o desempenho global de uma escola e a qualidade da liderança do seu Diretor. A escola deve ser sinónimo de bem-estar, tranquilidade, motivação e capacidade de organização. A liderança torna-se um tema importante para os gestores devido ao papel fundamental que os líderes representam na eficácia do grupo e da organização. Cada vez mais as responsabilidades do Diretor de Escola são acrescidas de responsabilidade, e é na escola que há que se reconhecer a importância do trabalho imprescindível dos docentes e pessoal não docente, sem os quais, pouco pode ser feito.

O diretor enquanto líder deve ter capacidade de trabalhar em equipa, deve ser inspirador do grupo, ser articulador, pois a própria direcção assim o exige. Mais do que isso, deve ter visão, um objetivo, pensar grande e ver além do que os outros conseguem ver. Deve saber comunicar com eficiência, motivando e inspirando as pessoas, transmitindo e estabelecendo um clima de cooperação e confiança. A sua capacidade de adaptação às mudanças e irá processar mudanças nos outros. Dirigir, motivar, treinar, delegar e reconhecer a sua equipa são características que lhe devem estar inerentes, sendo que deve trabalhar dentro de um comportamento ético e convencer pelo exemplo, acima de tudo.

No que se refere à aprendizagem Robinson (2006) afirma que “Os dirigentes escolares não só devem criar ambientes propícios à aprendizagem de forma eficaz e segura, como deviam ser os líderes do ensino aprendizagem.” (p.62).

Por tudo isto, o Diretor de Escola é muito importante e deve-se diferenciar dos outros, fazendo a sua equipa destacar-se. Não basta administrar a escola é preciso proporcionar aos participantes do processo, condições para transformar a escola que temos na escola que queremos. O estilo e as práticas de liderança do Diretor serão, certamente, determinantes na forma como são definidas as opções e linhas estratégicas para o agrupamento.

O sistema vivo que é a escola necessita de ser trabalhado, “cultivado” pelos líderes para dar fruto. Há que acreditar que as pessoas são sementes e têm em si todo o potencial necessário para crescer. Daí a liderança dos diretores ser muito importante na melhoria da educação. É na autonomia do líder que ele mostra o seu verdadeiro valor agindo de acordo com as suas convicções e forma de estar na vida e aceitando os resultados das suas ações.

Segundo os professores Moraes, Magave e Amaral (2004):

(...) o bom líder é aquele que sabe delegar, sem abdicar de suas responsabilidades. Para tanto, cabe a ele atuar com liderança, de modo a mobilizar os professores, alunos e demais funcionários da escola para que juntos atuem, de modo que a escola seja uma instituição de aprendizagem constante e de qualidade (p.4).

Purkey e Smith (1983), Brandt (1987) (citados por Lück 2000) afirmam que “As escolas bem-sucedidas são características pela delegação aos professores da gestão e tomada de decisões em salas, assim como pela boa integração profissional entre os professores” (p.26). Parece-nos que é por este caminho que cada vez mais o Diretor deve optar.

Indubitavelmente, dada a complexidade da escola, trabalhar para a transformar não é de todo uma tarefa fácil e implica determinação para a definição de objetivos. Uma liderança eficaz e eficiente deve permitir o desabrochar de uma escola onde se viva em equidade; onde os professores, alunos e restantes funcionários se sintam motivados, onde a comunhão de várias partes se reflète numa aprendizagem eficaz dos alunos. O modelo baixo apresentado representa o que é suposto esperar de um Diretor:

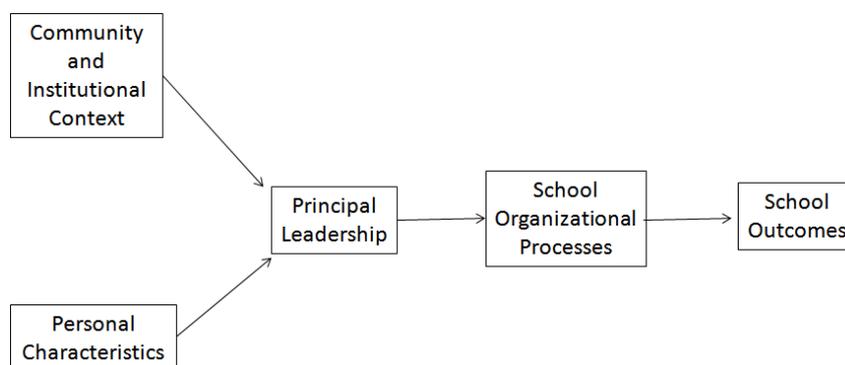


Figura 5 - Instructional Management Role of the Principal segundo Bossert et al, 1982 in Hallinger, P. & Heck, R. (2009,p.8)⁸

⁸ Hallinger, P., & Heck, R. (2009). In A Harris (Ed.), *Distributed leadership: Different perspectives*. Netherlands: Springer.

É visível que as variantes externas terão influência na liderança do Diretor e por conseguinte na organização da escola, o que se reflete nos resultados escolares.

Neves (2001) afirma que a expressão dessa ambiguidade conceptual de liderança é compreendida no sentido em que “aparece como um dos papéis do gestor, entendido como a responsabilidade pela direcção e motivação de colaboradores, através da integração das necessidades individuais com os objectivos organizacionais” (p. 391).

Após alguma reflexão sobre este tema e conjugando o conceito de liderança com o de pedagogia, a investigadora considera que se encontra ao alcance do diretor enquanto líder pedagógico:

- Criar oportunidade de partilha do conhecimento
- Proporcionar mudanças efetivas no processo de aprendizagem ao longo da vida
- Coordenar e avaliar o currículo
- Proporcionar condições para um ambiente de desenvolvimento académico
- Criar estratégias específicas na construção e promoção de uma visão partilhada do futuro da escola
- Criar uma liderança colaborativa e partilhada

É ele enquanto líder de topo que é responsável pelo trabalho pedagógico, no âmbito do qual o mais importante são os processos de ensino aprendizagem e tudo o resto se deve articular em função disto. Juntamente com a sua equipa de pessoal docente, é responsável por promover aprendizagens significativas e de grande qualidade com vista à melhoria de resultados.

Como Stoll y Temperley (2009) afirmam:

Os líderes escolares só podem influenciar os resultados dos alunos se contarem com autonomia suficiente para tomarem decisões importantes acerca do currículo e da seleção e formação de professores; aliás, as suas principais áreas de responsabilidade irão concentrar-se em melhorar a aprendizagem do aluno. (p. 13).

Evans (1999) afirma que os diretores que não são conduzidos por uma escolha pedagógica “recorrem a uma forma totalmente burocratizada de se relacionar com os

professores e como resultado o ato de ensinar torna-se uma ocupação, definida por expectativas e não pelo diálogo ” (p.11).

Certamente que a maioria dos líderes gostaria de indicar um caminho que causasse um profundo impacto a longo termo na sua escola. Enquanto líder pedagógico eficaz o diretor deverá garantir que as mudanças serão implementadas com sucesso, ajudando os outros a cumprirem com as suas obrigações para com os seus parceiros. A motivação torna-se um fator primordial servindo como “(...) o empurrão ou a alavanca que estimula as pessoas a agirem e a se superarem” (Lück, 2002,p.46).

Gandhi na sua sabedoria profunda refere em poucas palavras esta ideia de mudança, que no fundo retrata o impacto que o diretor enquanto líder escolar pode ter na sua comunidade escolar, “*Seja a mudança que você quer ver no mundo*”.

3.6. A liderança e cultura organizacional de escola

Como todas as organizações, as escolas são, em parte, definidas pela sua estrutura organizacional. É através desta que se identifica a denominada cultura individual de escola.

A cultura de escola é um conjunto de expectativas que indicam às pessoas: o tipo de comportamento considerado aceitável identificando os valores, as crenças fundamentais partilhadas por todos, as regras que devem ser obedecidas, e a filosofia que orienta a relação entre adultos e crianças.

Referindo a inter-relação existente entre estrutura e cultura de escola lê-se no relatório *State of affairs on school leadership in Europe*, da OECD (2012) “Leadership links structure and culture. Through leadership the principal can both provide a fundamental structural context and a school that establishes a context within which successful learning can take place”(p.16)⁹.

A cultura organizacional é ainda definida por Freitas (1991) como:

⁹ Tradução da investigadora: “Liderança une estrutura e cultura. Através da liderança o diretor pode fornecer um contexto estrutural fundamental e uma escola que estabelece um contexto em que a aprendizagem de sucesso pode ocorrer.”

(...) o modelo dos pressupostos básicos que determinado grupo tem inventado, descoberto ou desenvolvido no processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna. Uma vez que os pressupostos tenham funcionado bem o suficiente para serem considerados válidos, são ensinados aos demais membros como a maneira correcta para se perceber, se pensar e sentir-se em relação aqueles problemas (p. 7).

Mas a cultura de escola não se constrói com facilidade, o diretor deve trabalhar no sentido de construir uma estrutura escolar e um ambiente positivo pois é através destes que influenciará esta cultura. No entanto temos que ter em consideração que o que funciona bem num lugar nem sempre funciona da mesma forma noutro lugar.

Para Freire (1997):

(...) os gestores escolares preocupados com o clima da organização escolar, devem estar, acima de tudo, interessados em ajudar os indivíduos a aceitarem-se mutuamente, porque sabem que, quando as pessoas se valorizam umas às outras, crescem através da interação e oferecem um clima emocional melhor para o crescimento do aluno. (p.89)

Tendo em conta o clima organizacional de escola, Brunet (1992), refere que as causas do clima são uma componente de um fenómeno cíclico e apresenta três grandes variáveis que o determinam. Primeiramente a Estrutura, em que refere que o clima pode ser “a medida múltipla dos atributos organizacionais” e consistir “em medir a relação entre as características físicas da organização (...) e os factos objectivos observados nos empregados”. Seguidamente o Processo, que encaminha para a configuração e como são orientados os recursos humanos, o estilo de gestão e as formas de comunicação relacionando com “a medida perceptiva dos atributos individuais” e como tal, uma função “da satisfação das necessidades de cada indivíduo”, aludindo “ao conceito de satisfação” e fazendo “uma avaliação, baseada nas emoções, dos factores que compõem o ambiente de trabalho”. Por fim as Variáveis Comportamentais, que abarcam as atividades individuais e de grupo, que desempenham um papel dinâmico na produção do clima que pode ser estudado como “a medida perceptiva dos atributos organizacionais” em que se considera “uma série de atributos que são perceptíveis do ponto de vista da organização, e que podem ser indicadores da sua forma de agir (...) em relação aos seus membros e à sociedade” e em que “o elemento principal é a percepção que um individuo tem do seu ambiente de trabalho”. Ainda segundo o

autor, as teorias sobre o clima das organizações, centram-se “na medida perceptiva dos atributos organizacionais” (p. 125-127).

Os diretores de escola são os que gerenciam as estruturas e processos que envolvem a educação; eles protegem, o núcleo do controlo externo, a fim de assegurar aos alunos a qualidade e legitimidade do que acontece em sala de aula.

As escolas são locais de constante aprendizagem e mudança e o diretor enquanto líder pedagógico, deve não só determinar o que deve ser aprendido mas também, ajudar na criação de um ambiente inclusivo que maximize cada aluno relativamente às oportunidades de aprendizagem que lhe proporcione. O segredo é nunca ficar satisfeito com o que já foi conseguido. A satisfação leva à acomodação, o que deixa o diretor impossibilitado de perceber perspetivas para alcançar novos patamares.

O diretor líder enfrenta muitos desafios na implementação da mudança. O seu principal desafio é a preservação de um clima positivo quando um ou vários professores são resistentes ou difíceis. Para uma escola avançar, o líder deve atender o dia-a-dia da cultura e do clima escolar. Há que ter consciência que grandes mudanças, a maioria das vezes promovem uma grande resistência. Mas atenção, se estas são as melhores alternativas para os alunos, então ele deve tentar implementá-las.

Diante os resistentes às mudanças o diretor deve procurar transmitir o entendimento de que as adversidades são inerentes ao processo educacional. Ao enfrentá-las suscita o desenvolvimento da compreensão sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o modo como o desempenho individual e coletivo afeta as ações da organização. Como diretor, é importante estabelecer um senso de comunidade dentro e ao redor do seu “canteiro”. Um senso de comunidade vai promover o crescimento entre todos os membros de sua comunidade escolar.

Os autores Ferreira, Reis e Pereira (1997) explicitam muito bem todos estes desafios e funções que, hoje em dia, estão inerentes às funções do diretor de escola:

Uma das grandes tarefas do administrador do nosso tempo é, conseqüentemente, prever e se antecipar às mudanças. Outra delas, é liderar, formar pessoas que o acompanhem nessa empreitada. Preparar espíritos igualmente abertos a transformações, eliminar resistências destrutivas, expulsar a cultura na acomodação (...). Na verdade, o que se exige é uma mudança cultural, eliminar a resistência do *status quo* e sinalizar o rumo que a nova organização deve seguir. (...). Estimular no ser humano a capacidade de criar e de se superar, fazendo-o sentir-se autograticado e realizado, gera um círculo virtuoso de motivação (p.241).

Uma sólida estrutura escolar desempenha uma função de suporte para o diretor, enquanto líder, com vista à elaboração de documentos e estruturas orientadoras que permitam uma intervenção eficaz na escola de apoio aos professores face às problemáticas existentes.

3.7. Que estilo de liderança?

Um estudo realizado por Revez (2004) mostra que o estilo de liderança é uma das características organizacionais determinantes para a eficácia da escola:

(...) é generalizada e incontestável a pertinência do estudo do clima no número crescente de trabalhos de investigação (...) que tomam como objectivo de estudo os estabelecimentos de ensino” e indica a sua importância “quer na informação e conhecimentos que proporcionam, quer na possibilidade de uma intervenção mediante os benefícios de um diagnóstico organizacional (p.85).

Como não existe um estilo de liderança definido como sendo mais eficaz do que outro, temos que ter em mente que para existir liderança tem que existir interação entre líder e liderados. É mediante esta interação que poderá haver dois tipos de orientação, uma orientada para as pessoas e outra para as tarefas. O estilo de liderança e a orientação adotada têm de estar adaptadas a cada sujeito ou equipa e à tarefa em causa. Consoante as diferentes tarefas, o mesmo indivíduo pode ter mais eficácia com estilos de liderança também diferentes.

Os diretores devem ser os guias e o apoio do trabalho do professor, é através desta prática diária de melhoria que se tornam verdadeiros líderes.

Cabe pois a cada sujeito escolher, dentro destes estilos, aquele que mais se adapta às suas próprias características, às funções, competências e carácter dos liderados. Não existe contudo ninguém que se identifique com um estilo puro, pois nem sempre se pode ter a mesma postura perante as diversas situações que ocorrem.

3.8. Desafios à liderança

Com a sociedade em constante mudança surgem vários desafios às escolas e às suas lideranças: procurar responder às expectativas da mesma, responder com eficiência de processos e eficácia de resultados, melhorar continuamente os desempenhos dos seus alunos, a autossustentação da escola entre tantos outros. Mas parte destes desafios que se colocam só serão resolvidos dependendo da forma como as escolas os encaram e se disponibilizam para os resolver.

O líder deverá abraçar todas as mudanças que vão surgindo, mas precisará de criar um equilíbrio entre os desafios permanentes e a noção de contínua dependência e independência dos mesmos.

Rumo a uma escola eficaz, o papel da liderança não pode ser comprometido e tem que se fortalecer conjugando esforços dentro da sua instituição. A escola enquanto um todo só poderá crescer nesta visão global, todos como membros participantes e sempre com um objetivo em mente.

Parte III – Proposta de Resolução de Problema

1. METODOLOGIA

Ao escolher o modelo de investigação baseado na metodologia de investigação-ação, sentiu a investigadora a necessidade de descrever, a situação objeto e assim conseguir estabelecer as relações entre os diversos fatores considerados significativos no âmbito do estudo, ensaiando uma solução para o problema.

Coutinho (2011) escreve que:

A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. (p.313)

A construção deste projeto passa exatamente por esta lógica de investigar e agir, tendo igualmente um parte de formação inerente, mas sempre focado no problema. O problema investigado – como é que o diretor pode apoiar os professores face à indisciplina – procura compreender a real dimensão desta problemática a fim de poder atuar no sentido da melhoria das lacunas detetadas.

Sanches (2005) refere que investigação-ação é muitas vezes usada como “produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas” (p.132). É também indo de encontro com as ideias deste autor que investigadora visiona este projeto a que se propõe, procurando criar uma autonomia de pensamento nos professores para que acreditem e valorizem todo o processo de ensino-aprendizagem, não descurando a parte relacional.

Iniciou-se a planificação do projeto tendo em conta os dados recolhido pelo gabinete de gestão de conflitos em 2011/2012 e os recolhidos pelo atual Gabinete de Apoio ao

Aluno/Gestão de Conflitos. Para o estudo utilizou-se a metodologia do trabalho de projeto que na opinião de Leite & Fátima (2000) citando Broch & Cros¹⁰ referem que:

(...) o projecto está na charneira de dois pólos: um da ordem da utopia, do sonho e das intenções num espírito de algo onde ainda não cabem os meios da sua execução e outro que aponta para a programação dos meios de o pôr em acção. (p. 16-17)

Esta ideia do sonho e da utopia remete-nos para a visão do líder. O líder enquanto condutor do futuro de uma instituição, como orientador e gestor de resolução de problemas. É neste sentido que este projeto avança na descoberta de resolução de uma problemática de indisciplina na escola.

Com base na questão de partida desdobrámo-la, elaborámos várias outras questões de investigação auxiliares da primeira, que nortearam o delineamento da investigação, a saber:

- ✓ Quais as situações que geram mais situações de indisciplina na escola sede do agrupamento X?
- ✓ Que estratégias os Conselhos de turma delinearam para ultrapassar estas situações?
- ✓ Que tipo de intervenção tem a Direção tido nestes casos?
- ✓ Que medidas devem estar previstas como sanções disciplinares e/ou medidas pedagógicas para os alunos?
- ✓ De que forma se faz prevenção de situações de indisciplina?
- ✓ Como criar uma estrutura (gabinete) de apoio ao professor vocacionada para a gestão de conflitos professores-alunos?

Na sequência do que foi desenvolvido na primeira e segunda parte deste trabalho de projeto, procura-se agora, na terceira parte, construir, de forma indutiva e contextualizada, o plano estratégico de intervenção no apoio aos professores face a esta problemática da indisciplina.

¹⁰ Broch, M. & Cros F.(1991). *Comment faire un projet d'établissement*, pp.16-17. Lyon: Chronique Sociale. In Leite, C. & Fátima (2000). *Projecto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Turma. O que têm em comum? O que os distingue?* In *Texto da Reflexão de um curso promovido pela DEB. PEE / PCE / PCT*. Acedido em 7 de dezembro de 2012 em <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>

1.1. Caracterização do contexto

O estabelecimento de ensino, que serviu de base ao estudo que nos propusemos realizar, fica localizado no distrito de Lisboa, pertencendo ao Concelho de Vila Franca de Xira. É uma escola relativamente recente, inaugurada em 2001, que, talvez pela sua localização periférica, ainda não detém um corpo docente muito fixo, sendo a maioria dos docentes contratados. O Agrupamento em si só foi constituído em Junho de 2005, tendo tido muita dificuldade em consolidar a sua estrutura organizativa e só em 2008/2009, a Comissão Administrativa Provisória, iniciou um trabalho de orientação e de apropriação do sentido de Escola por parte da sua Comunidade Educativa, que teve continuidade com a eleição da atual Diretora e que promoveu alguma estabilidade do Agrupamento. A aprovação do Projeto Educativo e restante documentos orientadores contribuíram decididamente para a criação de condições para se instituírem lideranças internas nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão.

A escola sede conta com alunos desde o 1.º ciclo ao 3.º ciclo, um total de cerca de 577 alunos e 70 professores. Existe ainda duas turmas de Cursos de Educação Formação (CEF) de tipo II, que foram criadas para dar resposta a um conjunto de alunos que corriam o risco de abandono, de não conclusão da escolaridade básica (na altura até ao 9º ano) e por serem alunos desmotivados, geradores de situações de indisciplina e com elevados níveis de insucesso escolar.

Ciclo	N.º de Turmas	N.º de alunos
1º	4	80
2º	10	221
3º+CEF	12+2	248+28
		Total - 577

Figura 6 - Número de alunos da escola sede

Hoje em dia, a escola depara-se com um novo desafio que se prende com a desfavorável situação económica atual, cujas consequências acabam por interferir com o

desempenho escolar dos alunos, por se verificarem várias situações de insuficiência alimentar diária e continuada.

A maioria dos alunos vão na sua generalidade a pé para a escola. Existe cada vez mais um grupo de famílias desestruturadas ou pouco estruturadas, no geral numerosas, com problemas económicos e/ou de inserção social, por vezes graves, associados a situações crescentes de desemprego, que reproduzem comportamentos de fraca valorização da Escola e das aprendizagens. Alguns destes alunos sofrem ainda de má nutrição, falta de cuidados de higiene, falta de afeto e de acompanhamento familiar. No geral, sentem-se discriminados, a Escola não tem qualquer significado para eles, envolvem-se frequentemente em desordens, são no geral conflituosos e indisciplinados. Esta situação tem vindo a aumentar significativamente.

Procurando agora caracterizar um pouco a equipa docente desta escola, e com base em dados recolhidos pelo Observatório de Qualidade, verificamos que cerca de 70% dos elementos são do sexo feminino.

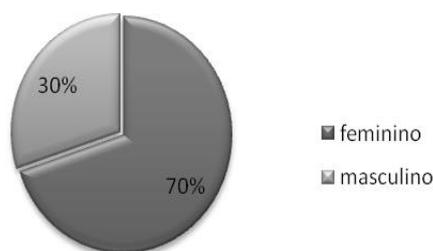


Figura 7 - Distribuição de docentes por sexos

Na figura seguinte referente às idades dos docentes verifica-se que cerca de 60% têm idades entre os 30 e os 40 anos, o que desde logo caracteriza esta equipa como sendo relativamente jovem.

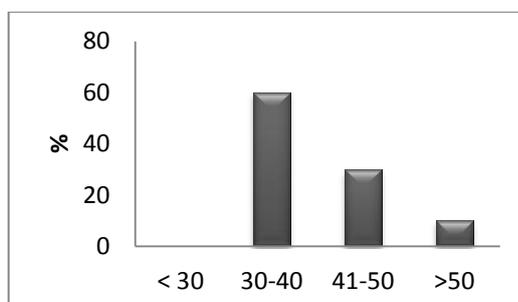


Figura 8- Distribuição dos docentes por Idades

Relativamente à situação profissional dos professores verificamos que 70% são professores contratados e só 30% são do quadro (Figura 9). Este tipo de instabilidade docente é uma constante no Agrupamento e destabiliza em muito a estrutura organizativa da escola, verificando-se essencialmente a nível do corpo docente do 2.º e 3.º ciclos.

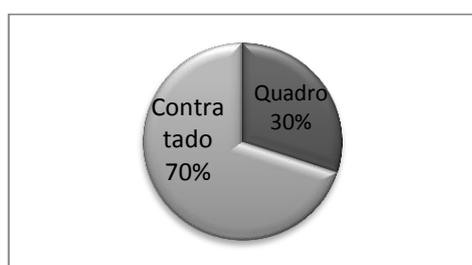


Figura 9- Situação Profissional

1.2. Documentos analisados

Para Pardal & Correia (1995), a análise documental é uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina” (p.74).

Os indicadores de análise tidos em conta implicaram uma recolha de dados que assentou nas seguintes fontes de informação:

- Projeto Educativo e Regulamento Interno do Agrupamento
- Relação do número de alunos por turma, fornecida pelos serviços de administração escolar da escola;
- Atas (conselhos de turma/ano; departamentos; áreas disciplinares; conselho geral e conselho pedagógico);
- Dossiê com processos disciplinares disponibilizado pela direção;
- Relatórios do Gabinete de Gestão de Conflitos;
- Análise *SWOT* do Plano de Melhoria da Diretora;

A escolha do Projeto Educativo da Escola foi no sentido de, a partir dele, podermos compreender o funcionamento da escola e quais as principais linhas orientadoras em termos educativos. Este documento caracteriza-a tanto a nível de ambiente interno como do meio envolvente. Já o Regulamento Interno define a forma de funcionamento da escola e dos

órgãos que a constituem, o que para este trabalho releva especial importância o capítulo respeitante às questões disciplinares, uma vez que nele se encontram sintetizados os regulamentos emanados da tutela mas também um conjunto de normas e formas de atuação disciplinar definidas pelos órgãos de gestão da escola. Os restantes documentos¹¹ propostos são importantes para a identificação dos casos de indisciplina que ocorreram, as estratégias adotadas para a sua resolução e a eficácia da intervenção que o gabinete teve.

1.3.Diagnóstico e Análise

Baseando-nos numa análise *SWOT* do Plano de Melhoria do Agrupamento, a indisciplina surge identificada como um dos pontos fracos. Associada a outras fragilidades abaixo identificadas, a indisciplina tem vindo a aumentar significativamente, sendo um dos problemas de mais difícil resolução para os professores e de contribui para o seu total desgaste emocional.

Pontos Fortes	Pontos Fracos
<ul style="list-style-type: none"> - Abandono escolar reduzido; - Envolvimento e participação dos alunos e restante comunidade educativa na construção dos documentos estruturantes e a co-responsabilização nas actividades e nas decisões que lhes dizem respeito; - Articulação dos docentes da Educação Especial com técnicos especializados de instituições da comunidade, com os DTs e restantes professores, contribui para uma resposta adequada às necessidades educativas destes alunos; - Gestão de recursos humanos, com impacto na motivação dos diferentes profissionais; - Clareza do Projecto Educativo, que traduz uma visão estratégica partilhada pelos órgãos de gestão de topo; - Estilo de liderança da Direcção, potenciador da participação, responsabilização e empenho dos outros órgãos e estruturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados escolares com taxas de transição (sobretudo no 7.º ano) e resultados das provas de aferição abaixo da média nacional - Escassez de iniciativas destinadas a valorizar os sucessos dos alunos em termos de atitudes e valores; - Fragilidade das práticas de articulação horizontal e vertical ; - Pouca divulgação das(boas) práticas implementadas; - Reduzido trabalho de equipa entre as diferentes estruturas educativas; - Ausência de práticas institucionalizadas de supervisão da actividade lectiva, comprometendo a monitorização da eficácia do planeamento individual; - Aumento de casos de indisciplina e aplicação de medidas disciplinares corretivas e sancionatórias - Inexistência de um processo de auto-avaliação devidamente consolidado e sustentado. - Falta de planos de emergência e simulacros nas escolas.

¹¹ A autorização de recolha destes dados foi concedida pela Diretora do Agrupamento.

Oportunidades	Ameaças
<p>Alargamento das parcerias existentes para favorecer iniciativas educativas conjuntas e alargar a oferta educativa;</p> <p>Imagem positiva do Agrupamento na Comunidade Educativa;</p> <p>- Actual dimensão e dispersão reduzidas do Agrupamento favorece a comunicação;</p> <p>- Disponibilidade de equipamentos informáticos ligados em rede com acesso à internet.</p>	<p>Pouca estabilidade e experiência do corpo docente;</p> <p>- Insuficiência dos SPO que fragiliza os processos de acompanhamento e orientação vocacional dos alunos;</p> <p>- Dificuldade dos encarregados de educação no apoio e acompanhamento regular do percurso escolar dos seus educandos;</p> <p>- Desadequação dos espaços de recreio e condições térmicas dentro das salas da EB Quinta da Cevadeira, que condiciona o desenvolvimento das actividades educativas;</p> <p>-Possibilidade de agregação do Agrupamento;</p> <p>-Redução do crédito horário do Agrupamento.</p>

Figura 10– Análise SWOT do Plano de Melhoria do Agrupamento

Iniciou-se então a análise de dados recolhidos ao longo do ano letivo 2011/2012 e posteriormente dos dois períodos do presente ano letivo 2012/2013, do Gabinete de Gestão de Conflitos, resultantes das ordens de saída de sala de aula e o tipo de ocorrência que levou à aplicação desta medida.

1.3.1. Dados de 2011/2012

Em 2011/2012, no Agrupamento, o número de alunos a frequentar o 1.º ciclo era de 439 e no 2.º /3.º ciclos /Cursos de Educação Formação era de 427. No 1.º ciclo a incidência de ocorrências disciplinares foi de 3 alunos o que se considera pouco significativa, pelo que se vai focar este trabalho essencialmente nos alunos do 2.º /3.º ciclos e CEF.

A distribuição entre os alunos que foram objeto de medidas disciplinares e aqueles que não foram, manteve-se aproximadamente constante ao longo do ano, havendo apenas algumas variações percentuais no tipo de medida disciplinar proposta e/ou aplicada.



Figura 11 -Total de alunos sujeitos a medida disciplinar proposta e/ou aplicada

Fonte: Relatório do GAA/GC 2011/2012

Relativamente às ordens de saída de sala de aula, fez-se uma análise por turma, verificando-se que houve um decréscimo do 1.º para o 2.º período e depois novamente um aumento no 3.º período. No entanto foi diminuindo sempre a dispersão por turma. Ao longo do ano, houve um total de 77 ordens de saída de sala de aula num universo de 427 alunos o que equivale a 18,07% do número de alunos.

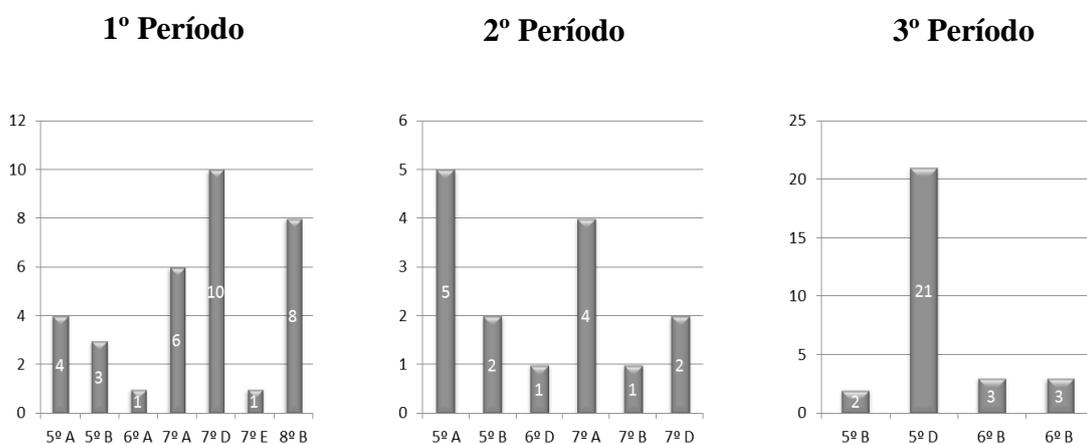


Figura 12- Ordem de Saída de Sala de Aula – Distribuição por Turma

Fonte: Relatório do GAA/GC 2011/2012

Já na análise do número de ocorrências (figura 13) verificou-se um significativo aumento de participações de ocorrência no 2.º período, de 19 para 40, descendo no 3.º período para 33. Também no 2.º período houve uma maior dispersão por turma. Existe contudo uma turma que se destaca em todos os períodos que é os CEF L.A., cujos comportamentos

indisciplinados são recorrentes. Ao longo do ano letivo a incidência de ocorrências disciplinares foi de 21,77%.

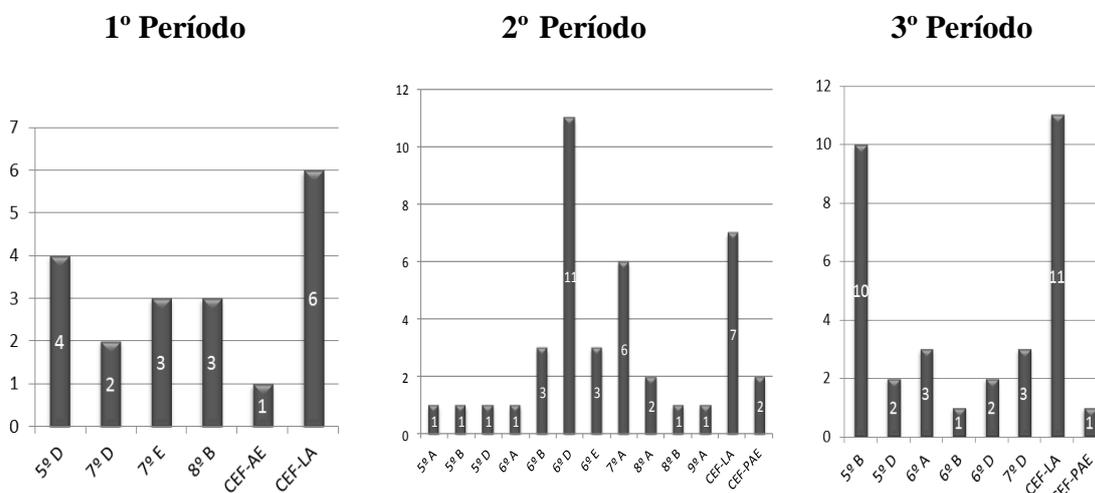


Figura 13- Participação de Ocorrência – Distribuição por Turma
 Fonte: Relatório do GAA/GC 2011/2012

Aquando analisado o tipo de ocorrência que origina a ordem de saída de sala de aula, a perturbação do normal funcionamento da aula é claramente superior às restantes, como se verifica na figura abaixo apresentada.



Figura 14 -Relatório de Ordem de Saída de Sala de Aula - Tipo de ocorrência
 Fonte: Relatório do GAA/GC 2011/2012

Relativamente ao tipo de medida corretiva / sancionatória aplicada, diversificou-se acentuadamente do 1.º para o 2.º período, embora mantendo-se maioritariamente a “suspensão das atividades letivas”, medida esta que se acentuou significativamente no 3º período como predominante.

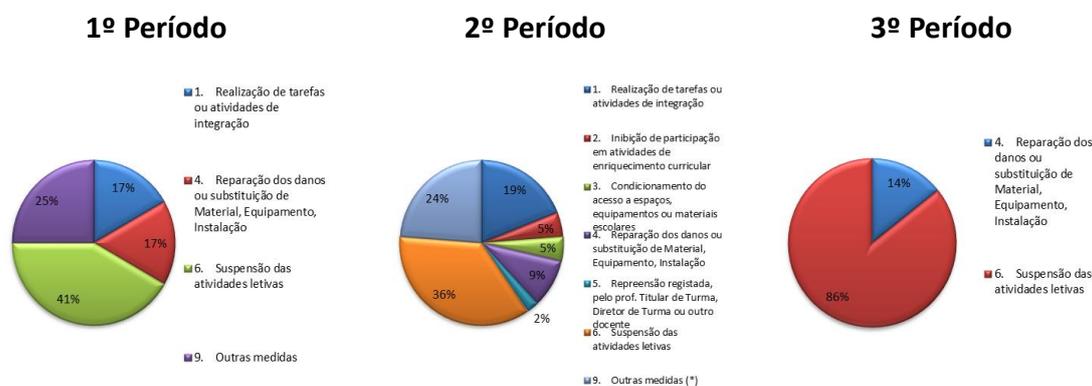


Figura 15- Tipo de medida corretiva / sancionatória aplicada (motivada por participação de ocorrência)
 Fonte: Relatório do GAA/GC 2011/2012

1.3.2.Dados de 2012/2013

O agrupamento tem no presente ano cerca de 1040 alunos que se encontram distribuídos a nível da oferta educativa da seguinte forma:

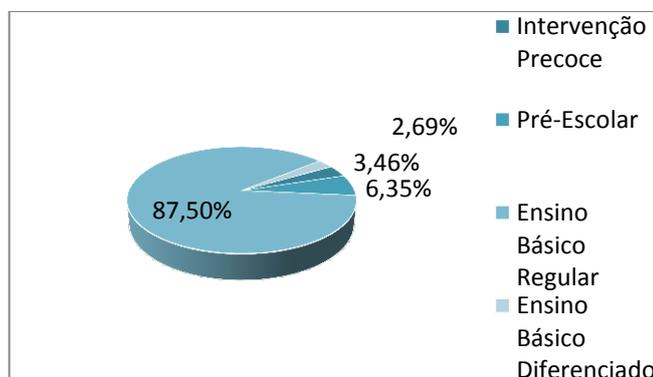


Figura 16 – Oferta Educativa do Agrupamento

Fonte: MISI

Relativamente ao ano em curso existem na escola sede 497 alunos de 2.º/3.º ciclos e CEF. Desde o início do ano letivo, verificou-se um aumento significativo relativamente aos casos de indisciplina na escola, de tal forma que a investigadora, enquanto membro da direção, sentiu necessidade de subordinar o seu trabalho de projeto por este tema.

Para melhor se poder compreender esta realidade, no 1.º período verificaram-se 73 ordens de saída de sala de aula no 2.º ciclo e 42 no 3.º ciclo, totalizando 115 ordens de saída (23,24%) o que por si só ultrapassam já em muito o total do ano letivo anterior de 77 ordens de saída de sala de aula (18,07%).

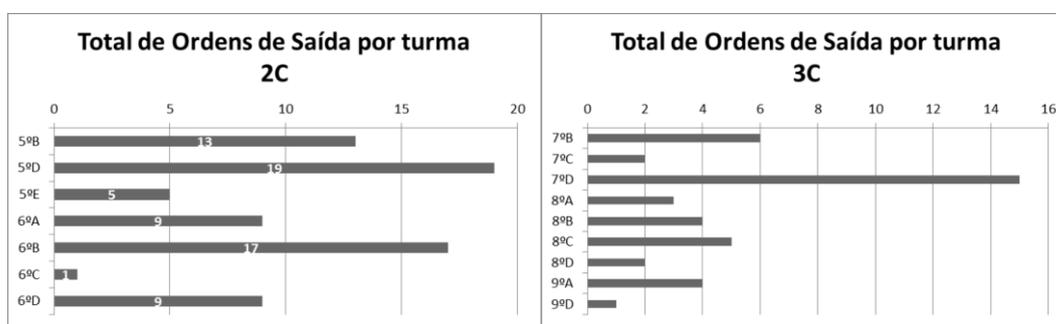


Figura 17– Ordens de saída de sala de aula 1.º período

Fonte: Fonte: Relatório do 1º período do GAA/GC

No 2.º período o número de ordens de saída de sala de aula no 2.º ciclo aumentou abruptamente para 172 e curiosamente no 3.º ciclo o valor diminuiu bastante contando-se somente 14 ordens de saída (2,82%). Relativamente aos números de ordens de saída de sala de aula das turmas dos CEF não foram aferidos pelo gabinete.

1.3.3. Processos Disciplinares e Aplicação de Medidas Disciplinares Corretivas e Sancionatórias (2012/2013)

No 1.º período aplicou-se cerca de 22 medidas corretivas (4,43%) e no 2.º período houve um aumento para 30 alunos sujeitos a medidas corretivas (6,04%). Apesar de não ser um número muito significativo, agregado ao dos procedimentos disciplinares sancionatórios já começa a ter algum relevo.

O levantamento de procedimentos disciplinares, bem como de aplicação de medidas sancionatórias é feito pela Direção com base nas atas dos Conselhos de Turma. Analisando os dados deste ano letivo verifica-se que no 1.º período houve 16 alunos (3,21%) a quem foram aplicadas medidas sancionatórias, com ou sem instauração de procedimento disciplinar, comparativamente com o 2.º período em que se verificou um aumento para 20 alunos (4,02%).

Estes foram instaurados ao longo do ano letivo, conforme as seguintes figuras:

Anos ou curso/Medidas	Medidas disciplinares sancionatórias											Transferência de escola
	Repreensão registada	Suspensão										
		Por 1 dia	Até 10 dias									
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.º		2			1	1						
6.º	2											
7.º		1										
8.º												
9.º		1	1									
CEF		6	2						1			
Total	2	10	3		1	1			1			

Figura 18– Medidas disciplinares sancionatórias 1.º período

Fonte: Atas dos Conselhos de Turma do 1.º período

Anos ou curso/Medidas	Medidas disciplinares sancionatórias											Transferência de escola
	Repreensão registada	Suspensão										
		Por 1 dia	Até 10 dias									
			2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5.º			1									
6.º		1	3	1								
7.º				1								
8.º												
9.º			1									
CEF		2	7	2		1						
Total		3	12	4		1						

Figura 19 – Medidas disciplinares sancionatórias 2.º período

Fonte: Atas dos Conselhos de Turma do 2.º período

É ainda de salientar que 12 das suspensões foram aplicadas aos CEF num total de 20.

Se analisarmos somente estes dois períodos verificamos que relativamente aos valores totais temos nesta altura 46 alunos (9,25%) aos quais foram aplicadas medidas

sancionatórias. Comparativamente com o ano anterior (os três períodos) cujas medidas sancionatórias foram aplicadas a 30 alunos (7,02%), o número obtido nestes dois períodos é já em muito superior.

Procedeu-se de seguida a uma recolha de estratégias delineadas pelos Conselhos de Turma nas duas reuniões de avaliação que até então existiram. As atas apontam para problemas graves de indisciplina, ausência de competências direcionadas para o trabalho e incumprimento de regras de saber estar na sala de aula. Mas as propostas apresentadas nem sempre são claras, lendo-se muitas vezes que irão diversificar as estratégias de dinamização de sala de aula. Alguns Conselhos de Turma apontam ainda como solução para o problema da indisciplina, a aplicação de sanções com maior periodicidade, outros até remetem esta responsabilidade para a Direção.

Não sendo possível uma análise com maior conteúdo, que ajude a perceber melhor o real trabalho que estes docentes fazem, a investigadora não utilizará mais dados da leitura das atas. No entanto, não pode a mesma deixar de indicar que por conhecimento próprio, enquanto membro da Direção, o esforço de combate à indisciplina é feito por todos os professores, parecendo somente faltar algum tipo de orientação para que tenha um efeito mais eficaz.

A Direção, por sua vez, foi chamada várias vezes a intervir em situações de indisciplina que ocorreram em sala de aula. Relembrando o que está disposto na Lei 51/2012 de 5 de setembro, que aprova o Estatuto do aluno de ética escolar, à direção deve ser dado conhecimento das medidas disciplinares aplicadas, esta deve desenvolver os procedimentos necessários para a aplicação de medidas sancionatórias e, como será de inferir, deverá intervir sempre que solicitado ou necessário.

Este ano, particularmente, os membros da Direção tiveram que intervir muitas vezes, diretamente em sala de aula, para ajudar os professores a solucionar alguns casos de descontrolo total do aluno. Apesar da postura da direção passar por respeitar as hierarquias relativamente à autoridade do professor em sala de aula, ao papel do diretor de turma, antes de tomar uma posição mais interventiva, tal não se conseguiu fazer no presente ano. Foram muitos os casos em os docentes recorreram sistematicamente à direção por não saberem ou não conseguirem lidar com a indisciplina dos discentes. Ao se referir a palavra sistematicamente pretende-se dar a entender que este tipo de intervenção chegou a ter uma periodicidade diária, podendo ocorrer várias vezes ao dia em diversas salas.

Sendo que a intervenção de um membro da direção coloca sempre a autoridade do docente que está a lecionar em risco, há que procurar minimizar este tipo de ação.

1.4.Plano de Intervenção – Gabinete de Gestão Preventiva da Indisciplina

1.4.1. Áreas, objetivos específicos, ações a desenvolver, espaços, recursos, calendarização e avaliação

A experiência adquirida enquanto adjunta da Diretora na escola em causa, permitiu reunir um conjunto de preocupações sobre o aumento da indisciplina, bem como as dificuldades sentidas pelos docentes em resolverem situações de conflito.

Sendo a indisciplina um problema emergente crescente no agrupamento, constituindo um constrangimento ao sucesso do trabalho dos docentes e dos alunos, pretende a investigadora com o presente plano, numa ação conjunta com os atores educativos, implementar medidas e operacionalizar procedimentos que visem otimizar a disciplina, melhorando a postura cívica dos alunos e, por conseguinte, melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Na escola em geral, surge a necessidade de construção de um conjunto de medidas preventivas da indisciplina no contexto escolar. Amado (2000) refere que “Trata-se de organizar as situações de aula, de gerir as actividades e de dar expressão a um conjunto de atitudes relacionais, de tal modo que se afastem ou anulem os factores de perturbação e desvio” (pág.9).

A dimensão preventiva da indisciplina na sala de aula, como refere Amado (2001) não se circunscreve ao conjunto de fatores que mais tem a ver com as competências do professor e com a qualidade da relação e da interação, mas importa uma intervenção noutras dimensões.

Este projeto apresenta três áreas de intervenção, todas elas correlacionadas com a criação de um Gabinete de Gestão Preventiva da Indisciplina:

1. O papel da Liderança na estrutura organizativa do gabinete
2. A prevenção da Indisciplina
3. O desenvolvimento profissional docente

A Liderança surge como área de intervenção por ser através dela que se vai criar um Gabinete de Gestão Preventiva da Indisciplina. Partindo da constituição deste gabinete,

emergem então as outras duas áreas de intervenção mais específicas e direcionadas às ações a desenvolver.

Área de intervenção – 1. O papel da Liderança na estrutura organizativa do Gabinete

A liderança tem a ver com a motivação, a captação de recursos, o valorizar a identidade do Agrupamento e o impacto que este tem relativamente a outros. Dar andamento a projetos inovadores que tragam mais-valia para a escola, tanto na área do ensino aprendizagem, como na área de parcerias, de abertura a outras entidades, a outras instituições.

Todas as ações de inovação e mudanças, no sentido de aumentar o comprometimento, o envolvimento e, por consequência, o desempenho de uma equipa de trabalho, com mentes participativas e capacidades criadoras requer lideranças capacitadas. A Direção deve desempenhar, aqui, um papel de liderança focada nas características e aspetos de desempenho dos colaboradores, tendo em conta as suas opiniões de forma a transformá-las em novas ações que contribuam para a organização escolar (cf. p.63).

Com a criação deste gabinete, pretende-se responder a algumas necessidades diagnosticadas na nossa comunidade educativa. Tem com objetivos:

- Contribuir para o desenvolvimento harmonioso dos adolescentes e jovens nas suas diferentes dimensões: individual, familiar, escolar e social;
- Oferecer aos alunos e aos professores um espaço de diálogo e reflexão, a que podem espontaneamente aceder;
- Contribuir para o desenvolvimento de atitudes responsáveis;
- Incrementar boas relações entre os alunos e os restantes elementos da comunidade educativa / promover um bom clima de Escola;
- Promover a educação para a cidadania, para os valores e para os hábitos saudáveis;
- Apoiar os docentes na estruturação da prevenção da indisciplina;

Assim, este gabinete desenvolverá a sua atividade apoiando os alunos, o corpo docente e não docente, funcionando em estreita articulação com os encarregados de educação e os serviços e instituições da comunidade envolvente.

Da sua criação, surge a necessidade de se criar estruturas internas promotoras de aprendizagem e partilha para os professores, onde se promova a negociação de conflitos, se delegue funções, onde se crie uma relação em que os interesses dos docentes/alunos e organização sejam contemplados com vista à resolução de problemas de indisciplina.

Enquanto estrutura intermédia que é, o gabinete deverá também dinamizar a emancipação de lideranças intermédias incentivando-as para um trabalho diferenciado e com significado para todos. A capacitação da mudança interfere muitas vezes com a cultura de escola, o Diretor deve aqui desempenhar o seu papel de liderança, formando as pessoas e valorizando-as para que a chamada cultura de acomodação se dissipe (cf. p.70).

Os principais intervenientes neste gabinete serão: os Adjuntos da Direção, Psicóloga da escola, Professores do Ensino Especial, Professores em regime de voluntariado, outros docentes a que lhes sejam atribuídas horas de Assessoria à Direção. Para manter o máximo de tempo possível aberto o gabinete, deverão as horas atribuídas às tutorias reverterem para esta nova estrutura.

O gabinete manterá um horário de funcionamento diário durante o tempo letivo, podendo dinamizar ações nas interrupções letivas.

O tema para o próximo ano letivo será “ Eu também faço parte da escola!”. Pensar a escola que temos é o primeiro passo para que se identifiquem as mais-valias e os problemas que certamente existem, o Diretor enquanto líder deverá ser o motor de incentivo desta visão, sendo que o apoio das lideranças intermédias será fulcral para que todos busquem este objetivo comum (cf. p.57). Todos os intervenientes educativos e a comunidade envolvente fazem parte da escola, são estes que podem criar a estrutura necessária para os alunos daquela comunidade.

Área de Intervenção – 2. A prevenção da Indisciplina

Objetivos	Ações	Recursos	Calendarização	Avaliação
Identificar os fatores/causas da indisciplina na escola	Distribuição de questionários sobre a indisciplina	Caixa de madeira	Ao longo do ano	Recolha de dados relevantes Questionários
	Disponibilização de uma caixa para introdução de ocorrências registadas pelos alunos			
Redefinir procedimentos na intervenção nos atos indisciplinares	Criação de códigos de conduta	Adjuntos da Direção Coordenadoras dos Diretores de Turma	Início do ano letivo	Elaboração dos documentos Divulgação à comunidade Aplicabilidade dos documentos
	Elaboração de documentos orientadores com tipificação de medidas disciplinares			
	Uniformização dos procedimentos a aplicar nos casos de indisciplina			
Promover uma mudança de olhar face à indisciplina	Divulgação dos direitos e deveres dos alunos em reuniões de início do ano e no <i>site</i> do agrupamento	Coordenadores de Departamento Direção Equipa do Gabinete Pessoal não docente Alunos Professores de Educação Física	Ao longo do ano letivo	Diminuição do nº de ocorrências e procedimentos disciplinares Número de participantes nas atividades Avaliação das atividades do PAA Reuniões periódicas do gabinete com pessoal docente e não docente
	Divulgação dos procedimentos associados à instauração de procedimentos disciplinares			
	Integração desta temática nas linhas de ação da Educação para a Cidadania, em Educação Moral e Religiosa e no Projeto de Educação para a Saúde – educar para os valores			
	Inclusão no Plano Anual de Atividades de atividades relacionadas com o tema do Gabinete (Jogos que promovam a cidadania, Corrida pela Amizade)			
	Criação no gabinete de um espaço de mediação de conflitos (mediado por alunos orientados pela psicóloga)			
	Criação de protocolo com o Banco Alimentar contra a Fome para dinamização de atividades em sala de aula com alunos e apoio aos professores (fomentar a partilha, respeito pelo próximo, as relações entre pares)			
	Realização de reuniões periódicas para balanço e aferir procedimentos			

Área de Intervenção – 2. *A prevenção da Indisciplina*

Objetivos	Ações	Recursos	Calendarização	Avaliação
Reforçar a participação dos pais/encarregados de educação na vida do agrupamento	Reunião com todos os Encarregados de Educação para apresentar os projetos da escola vocacionados para a problemática da indisciplina e reforçar os seus direitos e deveres	Psicóloga Diretores de Turma Ensino Especial Equipa do Gabinete e do PES	Início do ano letivo	Nº de participantes Questionário
	Realização de iniciativas que contem com a participação dos pais e encarregados de educação (15 minutos com o meu educando na escola, Dia Internacional da Família, Conversas com os Pais - <i>workshops</i>)		Ao longo do ano letivo	

Área de Intervenção – 3. O desenvolvimento profissional docente

Objetivos	Ações	Recursos	Calendarização	Avaliação
Apoiar a comunidade docente	Promoção de formações internas no agrupamento que capacitem os docentes para o seu trabalho de acordo com as dificuldades sentidas (trabalhar os aspetos relacionais)	Diretora Centro de Formação Coordenadores de Departamento Placares de corticite na sala de professores	Ao longo do ano letivo – uma formação por período	Nº de participantes
	Partilha de Saberes – disponibilização de um espaço para os docentes poderem colocar exemplos de atividades que tenham desenvolvido com êxito, trabalhos que considerem relevantes para os colegas, trabalhos científicos, artigos			Informação partilhada
Promover a articulação entre os vários profissionais e serviços especializados	Dinamização de atividades educativas e <i>workshops</i> que promovam um bom relacionamento interpessoal e desenvolvam atitudes de cooperação e tolerância	Coordenadores de Departamento Direção	Trimestralmente	Adesão Número de reuniões Observação
	Realização de reuniões de trabalho para articulação curricular			
	Fomentar dias de “aulas abertas” – em que outros docentes podem assistir às aulas dos colegas para partilha de boas práticas			
Incentivar para a autoformação e atualização dos docentes	Dinamização do gabinete com vista a incentivar a partilha de saberes entre os professores (criar um espaço com recursos didáticos diversificados, criar uma cultura de escuta ao professor, criar um espaço de diálogo para formação de uma mente aberta e sem acomodações)	Equipa do Gabinete Psicóloga Professores de Ensino Especial	Ao longo do ano letivo	Nº de vezes que os professores recorrerem ao gabinete
	Reflexão sobre as práticas educativas e análise de documentos na hora comum que todos os professores têm atribuída de componente não letiva (repensar as estratégias)	Coordenadores de Departamento	1 vez por semana	Trabalho produzido e partilhado entre estruturas
	Implementar sessões de formação dentro dos próprios grupos disciplinares, possibilitando um aprofundar dos conhecimentos científicos e hábitos de partilha	Coordenadores de Departamento Direção	Mensalmente	Trabalho produzido Observação

SÍNTESE REFLEXIVA

O tema abordado no nosso trabalho é de importante relevância não só para o Agrupamento de Escolas em questão, como também para outras instituições de ensino e para a própria sociedade.

Perante a indisciplina, o professor precisa desempenhar o seu papel de líder relevando disposição para dialogar sobre objetivos e limites, bem como mostrar ao aluno o que a escola (e a sociedade) espera dele. Para tal torna-se necessário que a escola invista numa perspetiva de mudança, de forma a conseguir capacitar os docentes de recursos para enfrentarem esta problemática.

A partir da questão de partida - como é que o Diretor pode apoiar os professores face à indisciplina – desenvolveu-se na Parte II deste trabalho de projeto, o enquadramento teórico, tratando suas palavras-chave: Indisciplina, Desenvolvimento Profissional Docente, Liderança Pedagógica do Diretor. Da questão central, emergiram seis subquestões, com o intuito de orientar e explicitar o trabalho.

Relativamente à subquestão – quais as situações que geram mais situações de indisciplina – fez-se um levantamento dos dados recolhidos a nível do atual GAA/GC, onde é identificado como principal motivo gerador de ocorrências disciplinares a perturbação do normal funcionamento das aulas, seguido de atitudes desrespeitosas e ofensivas.

Quanto às subquestões colocadas – que estratégias os Conselhos de Turma delinearam para ultrapassar estas questões e que tipo de intervenção a Direção tem tido nestes casos – apesar dos dados recolhidos serem, na opinião da investigadora, insuficientes, é perceptível que há, por parte de todos, uma preocupação sobre a crescente indisciplina na escola e que cada professor está a desenvolver um percurso no sentido de minimizar estes casos.

Em resposta às três últimas subquestões – que medidas devem estar previstas como sanções disciplinares e/ou medidas pedagógicas para os alunos; de que forma se faz prevenção de situações de indisciplina; como criar uma estrutura (gabinete) de apoio ao professor vocacionada para a gestão de conflitos professores-alunos – foram definidas linhas de ação com base nas áreas de intervenção, delineadas a partir da identificação dos problemas

sentidos no Agrupamento e tomando em consideração os recursos materiais disponíveis, bem como as capacidades de todos os intervenientes no processo educativo.

Refletindo sobre os dados recolhidos no nosso trabalho e tendo em conta as questões orientadoras do mesmo, parece poder concluir-se que a ocorrência de comportamentos indisciplinados na sala de aula não é de fácil resolução. Estes comportamentos resultam da conjugação de vários fatores de ordem social, familiar e institucional e os professores desempenham um papel fundamental, de responsabilidade, perante a erupção de comportamentos disruptivos.

Apesar das alterações legislativas a nível do estatuto do aluno, importa que a escola mantenha uma estrutura coerente perante a questão da indisciplina para que a médio prazo se possa denotar uma melhoria efetiva.

A coesão da escola deve ser dinamizada primeiramente pelo seu líder de topo, o Diretor, é ele que através de uma visão clara e precisa mostra os caminhos a atingir, sempre no sentido do melhoramento das aprendizagens dos alunos e do seu desenvolvimento integral. Só ele, rodeado pelas restantes lideranças poderá diariamente defrontar o desafio que se tornou a complexidade da escola.

Um trabalho em conjunto de toda a comunidade educativa parece-nos o caminho a seguir para a prevenção da indisciplina. O Conselho Nacional da Educação no seu Parecer 3/2002 defende esta perspetiva:

A valorização da comunidade educativa é um elemento estruturante de qualquer política de combate à indisciplina na escola. Para isso, esta deve transformar-se num espaço de cidadania, no âmbito do qual os professores se sintam dignificados pelo revigoramento da sua autoridade, os pais encorajados a assumirem uma responsabilidade mais consistente pelos apoios recebidos e os alunos estimulados a uma participação criativa na vida da escola pela garantia de que os seus direitos são reconhecidos e respeitados. (p.5483)

Estando conscientes que existem muitos trabalhos realizados por conceituados investigadores nesta área, sabemos que por muitas investigações que se façam neste campo será quase impossível chegarmos a compreender a verdadeira dimensão deste problema multifacetado. Dia-a-dia a sociedade sofre mudanças, as famílias desestruturam-se, nas escolas as reformas sobrepõem-se e a legislação sai em catadupa, e neste ambiente cheio de *nuanças* os jovens têm de procurar equilíbrio para conseguirem atingir os objetivos do ensino-aprendizagem.

A elaboração deste trabalho de projeto foi uma experiência única. Ao longo do tempo a investigadora oscilou entre sentimentos. O cansaço condicionou muitas vezes a escrita de cada fase do trabalho, mas aos poucos a criação tomou forma.

Ao chegar ao fim, a investigadora acredita que este trabalho é um instrumento de reflexão instigador para a mudança da forma como se encaram as questões da (in)disciplina nas escolas e uma possibilidade real de intervenção num contexto concreto.

Fontes Consultadas

1. Bibliográficas

- Amado, J. S. (2000), *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto, ASA.
- Amado, J. S. (2001) *Compreender e construir a (in)disciplina. Cadernos de Criatividade*, Lisboa, n. 3, p. 41-54
- Amado, J. S. (2001), *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto, ASA.
- Aquino, J. (1996), *Indisciplina na escola, alternativas teóricas e práticas*, Summus Editorial, São Paulo.
- Bergamini, C., (2002), *O Líder Eficaz*, São Paulo, Editora Atlas.
- Bolívar, A. (2012), *Melhorar os processos e os resultados educativos*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bogdan, R. e Bilken, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I., (2005), *Comportamento Organizacional – a dinâmica do sucesso das Organizações*, Rio de Janeiro, Ed. Campus.
- Chiavenato, I.,(2003), *Administração nos Novos Tempos*, Rio de Janeiro, Ed. Campus.
- Conceição, A.C.C. (2008), *Auto-eficácia mal-estar e comportamento interpessoal dos professores*, Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Coutinho, C. (2011), *Metodologia de Investigação em Ciências Humanas : Teoria e Prática*, Coimbra, Ed. Almedina
- Estrela, M.T. (2002), *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*, (4ª ed). Portugal: Porto Ltda.
- Fernández M., Consultora Nacional (2009), *Modelo de Gestión de Conflictos Escolares (MGCE)* Documento de propuesta, Bolívia: La Paz.
- Freire, P. (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 28ª ed. São Paulo, Paz e Terra.
- Freire, P. (1997), *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água.

- Freitas, D., & Galvão, C. (2007). O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. Acedido em 06 de novembro de 2012 em <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347196.pdf>
- Freitas, M. E. (1991). *Cultura organizacional: formação, tipologia e impactos*. São Paulo: McGraw – Hill.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gómez, A. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Hargreaves, A., (2007), *Liderança Sustentável*, Porto, Porto Editora.
- Hersey, P. e Blanchard, K. (1986), *Psicologia para Administradores: A teoria e as técnicas da liderança situacional*, São Paulo: EPU.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vida de professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Jesuíno, J., (2005), *Processos de Liderança*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Kinicki, A. e Kreitner, R. (2006), *Comportamento Organizacional*, 2ª edição; McGrawHill.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. e Wahlstrom, K. (2004), *Review of research How leadership influences student learning*, University of Minnesota.
- La Taille, Y. de (1996), *A Indisciplina e o sentimento de vergonha*, in: Aquino, J. G. (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus
- Lemos, J., e Silveira, T., (1998), *Autonomia e Gestão das Escolas*, Porto, Porto Editora
- Lima, L. C. (1992), *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar: Um Estudo da Escola Secundária em Portugal*, Braga: Universidade do Minho.
- Lippit, R., e White, R., (1978), “*Une Étude Experimentale du Commandement et la vie em Groupe*”, in LÉVY, A., *Psychologie Sociale*, Paris, Dunod, cap.19, pp. 278-292.
- Lück, H. (2002), *Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional*, 19ª edição, Petrópolis: Editora Vozes.

- Lück, H. (2009), *Dimensões da Gestão escolar e as suas competências*, Curitiba: Editora Positivo.
- Luddke, M. e André, M. E. D. A. (1986), *Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas*, São Paulo: EPU.
- Machado, J. P. (1995), *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, 7ª edição, Livros Horizonte.
- Maxwell, J., (2008), *As 21 Irrefutáveis Leis Da Liderança – Siga Estas Leis Para Que As Pessoas O Sigam*, Lisboa, Smartbook.
- Montserrat, X. (2004), *Como motivar – Dinâmicas para o sucesso*, Porto Edições.
- Moraes, J.; Magave, C.; Amaral, V. (2004), *Revista Gestão em Rede*, nº 54.
- Neves, J. (2001), O processo de liderança, in J.M.C Neves, J. Neves e A. Caetano (Eds.), *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 377-403), Lisboa: McGraw-Hill.
- Nolan, J.; Hoover, L.A.(2008), *Teacher supervision an evaluation: Theory into practice. Hoboken, New Jersey: Wiley, 2004. Improving School Leadership VOLUME 1: POLICY AND PRACTICE* By Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman, OECD Publications : France.
- NYE, J., (2009), *Liderança e Poder*, Lisboa, Gradiva.
- Pardal, L., E Correia, E. (1995), *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Porto: Areal Editores.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008), *Improving School Leadership VOLUME 1: POLICY AND PRACTICE*, OECD.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas D. António de Ataíde (2009), Castanheira do Ribatejo
- Quivy, R., Campenhoudt, L. Van (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Rego, (1997), *Liderança nas Organizações*, Universidade de Aveiro.
- Revez, M. H. A. (2004), *Gestão das Organizações Escolares Liderança Escolar e Clima de Trabalho. Um Estudo Caso*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Robbins, S. (2000). *Organizational behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Robinson, V.M.J. (2006), *Putting education back into educational leadership*, *Leading & Managing*, pp.62-75.

- Rodrigues, Carla (2011); *Reforço das Lideranças Intermédias (projeto de intervenção)*; in Líderes Inovadores, Lisboa: Microsoft.
- Sampaio, A. (2004), *Comportamento e Cultura Organizacional*, Lisboa: Edual.
- Sampaio, D. (1997), *Indisciplina: Um signo geracional?* Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Ed. Instituto de Inovação Educacional
- Saviani, D. (2008), *Escola e Democracia*, Campinas: Autores Associados
- Sergiovanni, T. (2004), *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*, Lisboa, Edições Asa.
- Silva, J.M. (2010), *Líderes e lideranças em escolas portuguesas, Protagonistas, práticas e impactos*, Porto: Fundação Manuel Leão.
- Teixeira, M. (1995), *O professor e a escola. Perspectivas organizacionais*, Lisboa, McGraw-Hill, pp.159-193
- Teixeira, M. (2001), “*Ser professor: gosto ou desgosto*” in M. TEIXEIRA (ed), *Ser professor no limiar do século XXI*, Porto, ISET, pp. 183-265
- Teixeira, M., (2009), *Autonomia da Escola – os discursos, a legislação e as práticas*, Porto, ISET
- Teixeira, S. (1998), *Gestão das Organizações*, Alfragide: MacGraw-Hill.
- US Department of Education (2004), Office of Innovation and Improvement. *Innovative pathways to school leadership*, Washington, District of Columbia.
- Ventura, A., Costa, J., Neto-Mendes, A. e Castanheira, P. (2005), *Perceptions of leadership – A study from two portuguese schools*, REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol.3, n.º 1, pp. 120-130.
- Youngs, P.; King, M.B. (2002), *Principal leadership for professional development to build school capacity*, *Educational Administration Quarterly*, v. 38, n. 5, p. 643-679
- Whitaker, P. (2000), *Gerir a mudança nas escolas*, Porto: Edições ASA.

2. Eletrónicas

- Bolívar, A. (2010), *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta* acedido a 25 de março em <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-cinco/pdfs/Magis-V3-N5-Art3.pdf>

- Broch, M. & Cros F.(1991). Comment faire un project d'établissement, pp.16-17. Lyon: Chronique Sociale. In Leite, C. & Fátima (2000). Projecto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Turma. O que têm em comum? O que os distingue? In Texto da Reflexão de um curso promovido pela DEB. PEE / PCE / PCT. Acedido em 7 de dezembro de 2012 em <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>
- Dubet, F. (1996), *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: Revista Brasileira de Educação*. ANPEd. São Paulo, mai./jun./jul./ago. n°5, set./out./nov./dez., n°6, 1997. p. 222-31, Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito Universidade de São Paulo, Tradução de Ines Rosa Bueno acedido a 15 de janeiro de 2013 em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAACFsAH/dubet-entrevista>
- Early, P. e Weinding, D. ,Understanding School Leadership , acedido a 25 março em <http://books.google.pt/books?id=H3HftuX8fygC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>
- Faria, M. (2008). Supervisão e Liderança na Organização Escolar. Universidade de Aveiro. Acedido a 9 de Julho de 2012, em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2009001215>
- Hallinger (2003) in Unidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional: “O professor faz a diferença” – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro ; Departamento de Educação e Psicologia; Acedido a 9 de março de 2013 em http://www.drec.minedu.pt/repositorio/Esclarecimentos_UADP.pdf.
- Kouzes, J. e Postner, B. (2012),The leadership Challenge How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations,5th Edition, Hardcover: Jossey-Bass acedido a 27 de março em <http://eu.leadershipchallenge.com/>
- Matos, A., Liderança, Clima de escola e Inovação: Inter-relações Etológicas, IV Congresso Português de Sociologia. Acedido a 08 de julho de 2012 em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dd6bf61a9b_1.PDF
- Prado, D. (1981), *O que é família*, Coleção primeiros passos, Ed. Brasiliense, Acedido a 01 de março de 2013 em <http://www.estantevirtual.com.br/q/danda-prado-o-que-e-familia>
- Sanches, I. (2005), *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação. Acedido a 23 de maio de 2013 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>
- Savater, F. (2006), Sessão de abertura do *Primer Congreso Familia y Escuela*, Valência, in El País, Acedido a 12 de janeiro de 2013 em http://elpais.com/diario/2006/11/10/cvalenciana/1163189901_850215.html

Seijo, T. (2003); *Mediación de Conflictos en Instituciones educativas*, Madrid: NARCEA, S.A. de Ediciones, Acedido a 29 de janeiro de 2013 em <http://books.google.pt/books?id=nnvg7k1XnwgC&printsec=frontcover&dq=torrego+seijo&hl=ptPT&sa=X&ei=8EoIUcuxMMAKhQep4oHoDQ&ved=0CC0Q6AEwAA>

Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. Acedido a 1 de abril em <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>

Veiga, Ilma (2010), *Eu Professora: uma narrativa autobiográfica*, enero-júlio, pp.183-191, Brasil. Acedido em 06 de novembro de 2012, em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1935/193514392011.pdf>

Zanloureço, M. e Schnekenberg, M. (2008), *Liderança e Motivação na Gestão Escolar: o Trabalho Articulador dos Diretores das Escolas Municipais*, Revista Eletrônica Lato Sensu – Ano 3, nº1, Acedido a 06 de março de 2013 em <http://www.unicentro.br>

3. Legislação

Decreto Lei nº137/2012 de 2 de julho, Diário da República, 1ª série – Nº126- 2 de julho de 2012, que é a 2ª alteração ao Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de Abril

Lei 3/2008 de 18 de Janeiro – 1ª alteração à Lei 30/2002

Lei 51/2012 de 5 de setembro - Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar

4. Outros Documentos

Parecer nº 3/2002 do CNE (Conselho Nacional de Educação) - DR-II SÉRIE:5483

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas D. António de Ataíde – Castanheira do Ribatejo

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas D. António de Ataíde – Castanheira do Ribatejo

APÊNDICE

Temas	Categorias	Sub-categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Indisciplina	Conceito	Relacional	Relações Protagonistas	“ um produto das relações pedagógicas estabelecidas entre os diversos protagonistas da realidade escolar.”	Sampaio, 1997,p.23
			Questões relacionais Gestão de sala de aula Outros alheios ao contexto escolar	“ Todos os diferentes fatores de indisciplina estão diretamente ligados a questões relacionais com o professor/aluno, a gestão de sala de aula, e ainda outros alheios ao contexto escolar.”	Nunes, 2013, p. 26
			Dinâmica Relação Ambiente Resultados	“ (...) enquanto os professores não perceberem que é, por meio da dinâmica relacional do docente com a turma, e da análise detalhada do que se passa no seio do grupo que pode melhorar o ambiente da sala de aula, caso isso não ocorra não obterão grandes resultados”	Freire, 2006, p. 31
			Sala de aula Efeitos dos fatores Influência nas relações	“ (...) a ação de muitos dos fatores da indisciplina está fortemente correlacionada e os seus efeitos cruzam-se dentro das paredes de uma sala de aula influenciando as relações e interações que aí se estabelecem”	Amado, 2001, p.40
			Disciplina Negação Privação Desordem	“o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o da disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas.”	Estrela, 1994, p.23
	Fatores e Causas	Relacionados com o professor	Preparação científica Contexto formação	“A falta de preparação científica dos professores no que diz respeito à indisciplina, aparece também como um forte fator de influência, ao ponto de referir que, no contexto da formação inicial de professores, a problemática da (in)disciplina na escola e na sala de aula só raramente aparece como unidade temática nos programas.”	Amado, 2001, p.30
			Reconstruir a relação Rotina Regras do jogo Reinteressar Compensar	“Realmente, a relação escolar é a priori desregulada. Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com este tipo de alunos, ela nunca se torna rotina. É cansativa, cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo; cada vez, é preciso reinteressá-los, cada vez, é preciso ameaçar, cada vez, é preciso recompensar (...)”	Dubet, .p.40

Temas	Categorias	Sub-categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Indisciplina	Fatores e Causas	Relacionados com o professor	Disciplina Comunhão Comunidade Regular a educação	“ninguém se disciplina sozinho. Os homens se disciplinam em comunhão, mediados pela realidade. É a comunidade enquanto um todo que pode marcar a diferença e regular a educação.”	Freire, 1997, p.36
		Relacionados com o aluno	Incumprimento de regras	A forma como estes manifestam o seu desagrado perante estas situações reflete-se na falta de cumprimento de regras, no ultrapassar os limites estabelecidos, o que resulta em indisciplina.	Nunes, 2013, p. 36
			Evitar o trabalho Impedimento do funcionamento da aula Renegociação de regras	(...) os atos de indisciplina podem ser agrupados em três categorias: o primeiro tipo de indisciplina caracterizado pela intenção de escapar do trabalho escolar considerado fastidioso, desinteressante ou até muito difícil. Evitar o trabalho escolar é, para o aluno, a razão da indisciplina. A segunda forma de indisciplina tem como objetivo a obstrução ou seja, o impedimento parcial ou total do normal desenvolvimento da aula. Finalmente, a terceira modalidade da indisciplina é um protesto contra as regras e as formas de trabalho que foram definidas sem que a opinião dos alunos tenha sido levada em conta. Através da indisciplina, os alunos pretendem renegociar as regras.	Estrela, 2002, p.39
			Familiares	Escola Família Articular Complementar	“ a escola e a família são ambas responsáveis pela educação do aluno no seu sentido mais abrangente, devem atuar juntas, articuladas e complementando-se sem nunca perderem a sua especificidade nem delegando as suas funções uma na outra.”
		Escolares	Entender a escola Cruzamento de culturas Construção de significados	diz-nos que se torna imprescindível (...) entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados (p.12).	Gómez, 2002, p .38
			Clima Reflexo	O clima existente em cada instituição torna-se reflexo na forma como este fenómeno de indisciplina é encarado(...)	Nunes, 2013, p.38
		Sociais	Alterações Mudanças Inconsistência Desconforto	Todas as alterações que a sociedade sofre, acompanhadas das mudanças que ocorrem nas escolas, são potenciadoras de inconsistência e causam desconforto nos alunos.	Nunes, 2013, p.36
	Prevenção	Organização de sala de aula	Aulas bem planificadas Regras definidas Boa comunicação	Assim, as aulas bem planificadas, com regras claramente definidas, em que ocorre boa comunicação, com um bom clima, são aulas bem organizadas e em que há, um efeito preventivo da indisciplina.	Estrela, 2002, p. 40

Temas	Categorias	Sub-categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Desenvolvimento Profissional Docente	Conceito	Crescimento do docente	Atividades Competências Conhecimento Experiência Características como professor	“atividades que desenvolvam as competências de cada indivíduo, conhecimento, experiência e outras características como professor”. (p.49)	Talis, 1998,p.42
		Evolução e continuidade	Atualização Capacitar Possibilitar Ajudar Técnicas de ensino Troca informações Novas estratégias	- a actualização do conhecimento dos indivíduos acerca de um tema à luz dos recentes avanços na área; - a actualização das competências dos indivíduos, atitudes e abordagens em função do desenvolvimento de novas técnicas de ensino e objetivos, novas circunstâncias e pesquisa educacional; - capacitar os indivíduos para aplicarem alterações feitas nos currículos ou noutros aspectos da prática de ensino; - possibilitar às escolas a possibilidade de desenvolverem e aplicarem novas estratégias sobre o currículo e sobre outros aspectos da prática docente; - possibilitar a troca de informações e conhecimentos entre os professores e outros, por exemplo, académicos, industriais, etc; - ajudar os professores com mais dificuldades a tornam-se mais eficazes.	OCDE,1998,p.42
	Ser Integral	Professor enquanto um todo – pessoa e profissional	Equilíbrio Investir Formação Todo Mudança Desafio	“Esta conjunção de desenvolvimento pessoal e profissional remete-nos para o professor enquanto um todo, um ser cujas variantes não podem ser dissociadas e têm de viver em harmonia e equilíbrio. Falar em desenvolvimento profissional docente implica todas as vertentes que um professor possui, o seu eu pessoal estará sempre presente no seu desempenho profissional. Quanto mais este investir na sua formação, no seu crescimento profissional, a mudança perante as dificuldades que possam surgir será sempre encarada como um desafio.”	Nunes,2013,p.54
		Identidade profissional	Processo Identidade Conhecimentos Experiências	“processo de desenvolvimento e de construção da sua identidade profissional, fundamentado em conhecimentos científicos e pedagógicos e animado por interações sociais, vivências, experiências, aprendizagens, ocorridas nos contextos em que vai decorrendo a sua actividade profissional”	Galvão e Reis, 2002, p.49
		Processo de crescimento Capacitação para a mudança	Educar Responsabilidade Crescimento	“ Dentro de tudo o que a profissão docente tem para oferecer, o enorme peso da responsabilidade de educar toma a dianteira. O professor na sua vertente multifacetada enfrenta um processo de crescimento sempre em mudança.”	Nunes, 2013, 45

Temas	Categorias	Sub-categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Liderança	Conceito	Capacidade de influenciar grupo	Processo Influencia Líder Capacidade	“é o processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito, ou ainda, a capacidade para influenciar um grupo, a atuar no sentido da prossecução dos objetivos do grupo”	Teixeira, 1998, p.56
		Prossecução de objetivos	Fases Respeito Experiência Força Competências Disciplina Visão Oportunidade Timing	“A liderança é um processo complicado com várias fases e que envolve: “respeito, experiência, força emocional, competências interpessoais, disciplina, visão, senso de oportunidade, timing”	Maxwell, 2008, p.57
	Teorias	Transformacional	Compatibilizar Harmonizar Troca simples Negociação de conflitos	“modalidade que procura apenas compatibilizar e harmonizar os objetivos dos liderados, através da troca simples e da negociação dos conflitos; trocam-se incentivos e estatuto por desempenho”	Ferreira, Abreu e Caetano, 1998, p.58
		Transformadora	Motivação Moralidade Conduta humana Aspiração ética Transformação	(...) nas suas interações as pessoas se ajudam umas às outras a erguerem-se a níveis superiores de motivação e moralidade. Os seus propósitos, que até podem ter começado separados, mas acabaram por se ligar (como acontece na liderança transitória), fundiram-se... Mas a liderança transformadora acaba por se tornar moral, já que eleva a conduta humana e a aspiração ética, quer do líder, quer do liderado, fazendo com que haja uma transformação em ambos “	Kouzes e Posner 2012, p.58
	Tipos de liderança	Liderança instrucional	Qualidade instrucional Estruturas internas Aprendizado	“a qualidade instrucional também pode ser fortalecida quando os diretores de escola criam estruturas internas e condições que promovem o aprendizado dos professores”	Youngs e King, 2002, p.51

Temas	Categorias	Sub-categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração	
Liderança	Relação com a Gestão	Interesses da organização	Gestor Líder Equilíbrio	Os conceitos de Gestão e Liderança não são concorrentes, mas complementares. O que realmente importa é que o diretor, no papel de gestor, busque os interesses da organização e, que no papel de líder, busque o interesse das pessoas, mantendo o equilíbrio necessário entre ambos os papéis.	Nunes,2013, p.60	
			Influenciar Manutenção de sistemas e processos	“a liderança tem a ver com influenciar as pessoas” e a gestão está ligada “com a manutenção de sistemas e processos”	Maxwell, 2008,p.59	
		Interesse das pessoas	Hierarquia Organizacional Qualidades pessoais	o gestor ou administrador se apoia “na sua posição na hierarquia organizacional” e que o líder se apoia “nas suas próprias qualidades pessoais”	Chiavenato, 2005, p.62	
	Líder	Prever e antecipar mudanças Eliminar a resistência Indicar o caminho	Tarefas Liderar Formar Preparar Transformações Atualização Modelo de gestão Mudança	Uma das grandes tarefas do administrador do nosso tempo é, conseqüentemente, prever e se antecipar às mudanças. Outra delas, é liderar, formar pessoas que o acompanhem nessa empreitada. Preparar espíritos igualmente abertos a transformações, eliminar resistências destrutivas, expulsar a cultura na acomodação (...).Na verdade, o que se exige é uma mudança cultural, eliminar a resistência do <i>status quo</i> e sinalizar o rumo que a nova organização deve seguir. (...)	Ferreira, Reis e Pereira, 1997, p.68	
			líderes instrucionais (pedagógicos)	Competentes Práticas eficazes Análise da aula Observações regulares Feedback aos professores Melhoria do ensino	(...) líderes competentes, que auxiliam os professores na sua busca de práticas de ensino eficazes, analisam a aula e o aprendizado dos estudantes através de observações regulares na sala de aula e fornecem feedback detalhado aos professores, apoiando a melhoria do ensino”	USDEOII, 2004, p.61
			Liderança partilhada	Delegação de funções Mobilizar Aprendizagem constante	(...) o bom líder é aquele que sabe delegar, sem abdicar de suas responsabilidades. Para tanto, cabe a ele atuar com liderança, de modo a mobilizar os professores, alunos e demais funcionários da escola para que juntos atuem, de modo que a escola seja uma instituição de aprendizagem constante e de qualidade	Moraes, Magave e Amaral, 2004, p.63

Temas	Categorias	Sub-categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidades de Enumeração
Liderança	Relação do Líder com a cultura	Clima de escola Cultura Organizacional	Ambiente propício Ensino Aprendizagem Líderes	“Os dirigentes escolares não só devem criar ambientes propícios à aprendizagem de forma eficaz e segura, como deviam ser os líderes do ensino aprendizagem.”	Robinson, 2006, p.52
		Ambiente positivo Valorização pessoal	Organização escolar Aceitação Valorização Clima emocional Crescimento do aluno	(...) os gestores escolares preocupados com o clima da organização escolar, devem estar, acima de tudo, interessados em ajudar os indivíduos a aceitarem-se mutuamente, porque sabem que, quando as pessoas se valorizam umas às outras, crescem através da interação e oferecem um clima emocional melhor para o crescimento do aluno.	Freire, 1997, p.66