

(IN)DISCIPLINA NA ESCOLA: PARA UMA PRÁTICA INTEGRADA E SUSTENTADA DE INTERVENÇÃO

Marisa Carvalho¹

Víctor Rosário²

Paula Alão³

Mário Cerqueira⁴

Marta Martins⁵

Joaquim Magalhães⁶

1. Introdução

Atualmente, as escolas confrontam-se com desafios diversos, entre os quais se destaca a gestão de fenómenos relacionados com a indisciplina, o *bullying* e a violência escolar. A visibilidade e mediatização de episódios de violência contribui para a conceção de que estes fenómenos têm vindo a aumentar. Contudo, a indisciplina na escola é, provavelmente, tão antiga como a própria escola, variando em termos de características, formas, fatores e contextos associados (Amado & Freire, 2013; Espelage & Lopes, 2013; Lopes, 2009). De facto, a indisciplina é um fenómeno complexo, que se manifesta de diferentes modos e graus de intensidade, com génese em múltiplos fatores de ordem social, familiar, pessoal e escolar e com consequências diversas para alunos, professores, escola e comunidade. Trata-se, pois, de um fenómeno que exige uma leitura compreensiva

¹ Psicóloga, Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal. marisacarvalho@sapo.pt

² Docente e Coordenador da Sala de Complementos Educativos, Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal

³ Docente e Coordenadora do projeto SER, Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal

⁴ Docente e Responsável pelo apoio aos projetos de (in)disciplina, Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal

⁵ Docente e Coordenadora TEIP, Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal

⁶ Diretor do agrupamento, Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal

e holística que contemple a multiplicidade dos fatores desencadeantes e a diversidade de manifestações comportamentais associadas, bem como os modelos de intervenção integrados e sustentados na literatura científica (Amado & Freire, 2013; Espelage & Lopes, 2013; Lopes, 2009; Sugai & Horner, 2002).

Este trabalho procura sistematizar alguns aspetos da literatura científica relativos à(s) *(in)disciplina(s)* bem como apresentar um modelo de atuação integrado e sustentado neste âmbito. Assim, fazemos um breve trajeto de sistematização das manifestações aos contextos da indisciplina, passamos pela atuação tradicional, tendencialmente reativa e punitiva, dos comportamentos e finalizamos com a apresentação do modelo de promoção de comportamentos positivos na escola. De forma a ilustrar os modos de operacionalização do modelo e suas potencialidades, apresentamos o projeto *SER - Segurança, Envolvimento e Responsabilidade*, em curso no Agrupamento de Escolas de Frazão – Paços de Ferreira, explicitando a metodologia adotada na sua construção, a forma de concretização e os resultados obtidos em diferentes fases.

1.1. Das manifestações aos contextos

Quando falamos de indisciplina, habitualmente, estamos a referir-nos a desvios ou infrações às normas e regras que regulam a vida na aula e em todo o espaço escolar (Amado & Freire, 2013). Estes desvios ou infrações assumem manifestações diversas, variando em termos de intensidade, frequência e gravidade bem como de formas e contextos. Esta diversidade dificulta a adoção de um conceito único e consensual (Amado & Freire, 2013). Ainda assim, comungamos da definição segundo a qual a indisciplina se define como “um fenómeno relacional e interativo 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 os pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade” (Amado, 2000, p.6). Especificamente consiste na infração a um conjunto de princípios reguladores da atividade, das relações (entre pares, com o/s professor/es e funcionário/s) e da conduta em geral, de caráter normativo (regras e normas em parte estabelecidas e definidas nos

“regulamentos”) e de carácter ético (valores da cultura dominante e da instituição) (Amado, 2004; Amado & Estrela, 2007).

Amado e colaboradores (Amado, 2000; Amado & Freire, 2009, 2013) distinguem três níveis de indisciplina: (i) o desvio às regras de trabalho na aula; (ii) a perturbação das relações entre pares e; (iii) os problemas da relação professor-aluno. O primeiro nível contempla as infrações às regras de sala de aula respeitantes, por exemplo, à organização e cumprimento das tarefas, comunicação, pontualidade, deslocações e apresentação de material. O segundo nível prende-se com a relação entre pares, manifestando-se em comportamentos que põem em causa o respeito mútuo tais como brincadeiras rudes, incivildades ou *bullying*. O terceiro nível traduz-se no confronto com a autoridade do professor, manifestando-se em comportamentos como desobediência, insultos, agressividade e vandalismo contra o professor e/ou escola.

Os diferentes níveis de indisciplina supõem diferentes intervenientes, diferentes espaços e diferentes níveis de intensidade. Esta diversidade de *indisciplina(s)* traduz a complexidade do fenómeno que resulta, também, da multiplicidade e mutualidade dos fatores desencadeantes (Amado & Freire, 2013). A literatura científica identifica fatores associados ao aluno (e.g. dificuldades de aprendizagem, desmotivação/desinteresse pelo trabalho escolar, instabilidade emocional, história pessoal), à família (e.g. práticas educativas inconsistentes, estilos inadequados de autoridade, negligência, abandono, maus-tratos), à escola (e.g. estilo de autoridade do professor, relação e gestão pedagógica, clima de escola, organização e liderança escolar, efeito das retenções e insucesso) e à sociedade (e.g. políticas educativas e sociais) (Amado & Freire, 2013; Lopes, 2013). Ainda assim, parece poder considerar-se que os comportamentos considerados graves, como comportamentos violentos e delinquentes, tendem a ser de iniciativa de um número limitado de alunos, com alguma tipicidade de características (dificuldades escolares, retenções no percurso académico, contexto sociofamiliar problemático, entre outras). Além disso, os comportamentos de indisciplina necessitam de um contexto próprio e tendem a ocorrer regular e persistentemente com poucos professores (Amado & Estrela, 2007). Destacamos, pois, fatores de ordem escolar e pedagógica, ainda que não ignoremos a multiplicidade de fatores explicativos da indisciplina.

1.2. Da atuação reativa à atuação proativa

Face ao aumento de problemas disciplinares, a maioria das escolas tende a aumentar a monitorização e a supervisão, a redefinir e a reforçar regras e sanções, a ampliar o *continuum* de consequências punitivas e a reforçar a consistência nas reações dos diferentes intervenientes em situações de disrupção (Sprick, Borgmeier & Nolet, 2002; Sugai & Horner, 2002). As escolas tendem a atuar de forma reativa, com mecanismos de tolerância zero face às manifestações de indisciplina, sustentados na ideia de que aumentar as punições face a comportamentos repetidos de indisciplina irá “ensinar” ao aluno que o seu comportamento é inaceitável (Sugai & Horner, 2006).

Paradoxalmente, a literatura científica tem vindo a demonstrar a ineficácia destas medidas na redução efetiva dos problemas comportamentais. De facto, verifica-se que as respostas reativas contribuem para a redução imediata e a curto prazo dos problemas de comportamento. Contudo, a sua aplicação isolada é ineficaz na consolidação de um clima de escola positivo que previna o desenvolvimento e a ocorrência de comportamentos desajustados. A longo prazo, as ações reativas e remediativas promovem um falso sentido de segurança, reforçam inadvertidamente os comportamentos antissociais, tais como a agressão e o vandalismo, contribuem para o aumento dos níveis de abandono escolar e reduzem as oportunidades de aprendizagem (Ögülmüs & Vuran, 2016; Skiba & Peterson, 2000; Sprick, Borgmeier & Nolet, 2002; Sugai & Horner, 2002, 2006). Especificamente na indisciplina, a investigação tem demonstrado que as estratégias de intervenção menos eficazes são o castigo/punição, a psicoterapia e as *talking therapies* (Tolan & Guerra, 1994; Elliott, Hamburg & Williams, 1998), o que se agrava com o facto de muitas vezes estas intervenções colidirem com o tempo de ensino/aprendizagem e de não privilegiarem uma leitura e colaboração interdisciplinares (Atkins, Hoagwood, Kutash & Seidman, 2011).

Deste modo, podemos afirmar que a atuação mais tradicional ou reativa não contribui para a consolidação de ambientes de aprendizagem baseados num clima de escola positivo e, por conseguinte, para maximizar a quantidade e a qualidade das oportunidades de aprendizagem, afastando a escola do seu objetivo central. A escola deve, pois, privilegiar estratégias preventivas tais como providenciar instrução direta e contextualizada de competências prosociais, aumentar as oportunidades de aprendizagem

e de sucesso e promover um clima de escola positivo (Sugai & Horner, 2002, 2006). De facto, o clima relacional das escolas está intimamente associado a uma menor incidência de indisciplina na escola e na sala de aula (Amado & Freire, 2013). Por exemplo, num estudo nacional relacionado com a dimensão relacional entre os agentes no interior da escola, verificou-se que uma liderança mais focada nas pessoas, um ambiente baseado na proximidade, na cooperação e no apoio mútuo, gerador de sentimentos de pertença, e orientado para o bem comum são variáveis associadas ao relacionamento interpessoal positivo e à menor incidência de indisciplina (Amado & Freire, 2013).

É fundamental reforçar o sucesso pessoal e social do aluno, mas também impulsionar a qualidade dos ambientes educativos. Com efeito, impõe-se a adoção de modelos alternativos de avaliação e de intervenção, mais focados nas necessidades efetivas dos alunos e das organizações escolares (Lopes & Almeida, 2015). Neste âmbito, cabe às escolas uma atuação convergente com modelos mais proativos de gestão da indisciplina, que incidam em estratégias de prevenção, reconhecidamente válidas e eficazes (e.g., Algozzine, Wang & Violette, 2011; Amado & Freire, 2009, 2013; Espelage & Lopes, 2013; Kutash, 2007; Lopes, 2009; Sprague & Horner, 2006; Sugai & Horner, 2002, 2006).

O modelo de promoção de comportamentos positivos na escola (*School-Wide Positive Behavior Support, SWPBS*) tem vindo a ser identificado como uma forma de intervenção preventiva mais eficaz e menos dispendiosa.

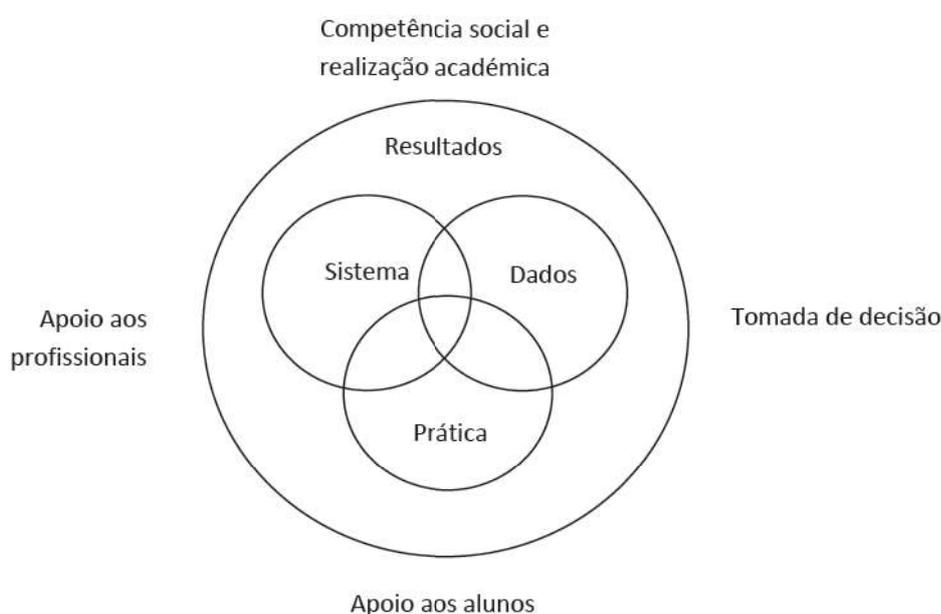
1.3. Do modelo de promoção de comportamentos positivos na escola

O modelo de promoção de comportamentos positivos na escola (*School-Wide Positive Behavior Support, SWPBS*) apresenta-se como uma abordagem promissora no domínio do comportamento, privilegiando a atuação positiva e preventiva a nível da escola (Ögülmüs & Vuran, 2016; Sugai & Horner, 2002, 2006). Trata-se de uma abordagem multinível, cuja intervenção procura responder às necessidades específicas de todos os alunos, de forma empiricamente sustentada e eficaz, mas sem ignorar as especificidades dos contextos (comunidade, escola, sala de aula). É, sobretudo, um modelo de atuação de escola, que acentua a necessidade de uma estrutura e funcionamento organizacionais,

orientados para uma visão comum, focada nas necessidades e problemas da escola e assente numa cultura de colaboração.

A figura 1 apresenta os elementos essenciais que caracterizam o modelo de promoção de comportamentos positivos. Esta abordagem adota uma perspectiva multisistema, considerando toda a escola, a sala de aula, os espaços exteriores à sala de aula e o aluno. Caracteriza-se por uma ampla gama de estratégias sistémicas e individualizadas para a obtenção de resultados sociais e de aprendizagem e, simultaneamente, para a prevenção de problemas de comportamento. Assim, implica o ensino direto e contextualizado de competências sociais, o estímulo de relações de apoio e de respeito entre todos, o reforço de comportamentos académicos e sociais positivos, o investimento em ações plurianuais e multicomponente, a organização de estratégias integradas de ação que incidam na sala de aula, na escola e na comunidade e a manutenção de estratégias de prevenção (Sugai & Horner, 2006). As suas componentes principais são as seguintes: (i) a instrução/ensino de elevada qualidade e cientificamente validada; (ii) a realização de rastreios (*universal screening*); (iii) a monitorização contínua dos progressos e; (iv) a tomada de decisão baseada em resultados (Berkeley, Bender, Peaster & Saunders, 2009; Brown-Chidsey & Steege, 2010; Hughes & Dexter, 2011).

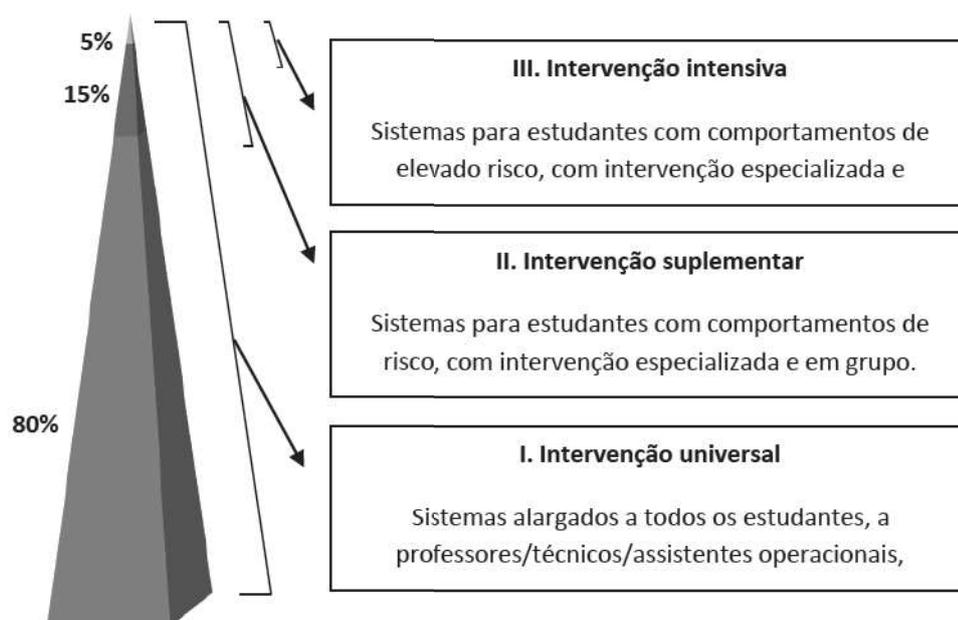
Figura 1. Elementos essenciais do modelo de promoção de comportamentos positivos (adaptado de Sugai & Horner, 2002)



Uma das características distintivas deste modelo é a organização por níveis de intervenção. Estes níveis variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções e são determinados em função da resposta dos alunos às mesmas. O modelo organiza-se em 3 níveis distintos de intervenção que incidem na promoção de comportamentos positivos e prevenção de problemas de comportamento bem como na redução do impacto e da intensidade desses mesmos problemas (cf. Figura 2).

O nível 1, universal, refere-se a serviços disponibilizados com o objetivo de promover o bem-estar e sucesso escolar de todos os alunos através dos diferentes contextos. Enfatizam-se estratégias como o ensino contextualizado de competências sociais relevantes, o recurso ao reforço positivo frequente dos comportamentos esperados e a reorganização dos ambientes de ensino/aprendizagem (Sugai & Horner, 2006). As avaliações do tipo despiste (*screening*) estão por excelência associadas a este nível de intervenção, podendo ser realizadas no início e em vários momentos do ano letivo, com o objetivo de apoiar a definição de áreas prioritárias de intervenção para todos, bem como de identificar os alunos em risco que podem beneficiar de avaliações e intervenções mais intensivas.

Figura 2. Esquema piramidal representativo dos níveis de intervenção (adaptado de Sugai & Horner, 2002)



O nível 2, suplementar, inclui serviços dirigidos a alunos identificados como estando em situação de risco acrescido ou que evidenciam necessidades de apoio adicional por não responderem às intervenções de nível 1. Estes serviços podem consubstanciar-se em intervenções implementadas em pequenos grupos, e tendencialmente de curta duração. As intervenções a este nível visam colmatar necessidades específicas dos alunos.

O nível 3, intensivo, refere-se a intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em grupos muito pequenos, e geralmente mais prolongadas. Tendem a requerer profissionais especializados, avaliações compreensivas, e dirigem-se a alunos que não responderam positivamente às intervenções de nível 1 e 2.

Em termos de caracterização dos diferentes níveis de intervenção, a tabela 1 sistematiza os procedimentos do modelo focados nos alunos e focados nos profissionais.

Tabela 1. *Procedimentos específicos (adaptado de Ögülmis & Vuran, 2016)*

| Níveis | Procedimentos (práticas focadas nos alunos) | Sistemas (práticas focadas nos profissionais) |
|---------------|---|---|
| I | Implementação a nível de escola Definição e ensino de expectativas de comportamento Reforço do comportamento positivo Definição de um <i>continuum</i> de consequências para os problemas de comportamento Consolidação de práticas de gestão de sala de aula Práticas de envolvimento familiar Recolha e análise de dados para efeitos de tomadas de decisão relativas a intervenções focadas nos alunos | Constituição de equipa de trabalho Compromisso administrativo Visão clara acerca do comportamento social esperado Formação anual no modelo Rastreios universais Utilização de dados para a tomada de decisão |
| II | Instrução direta de competências relacionadas com a organização diária, interação social e sucesso académico Aumento da frequência e especificidade do feedback Avaliação e intervenção focada em desafios académicos e comportamentais Reforço face à redução de problemas de comportamento Aumento da comunicação e colaboração escola-família | Identificação atempada e apoio sistemático Monitorização de progressos Reuniões regulares de equipa para planeamento e avaliação das intervenções Utilização de dados para a tomada de decisão |

| | | |
|------------|---|--|
| III | Avaliação baseada nos pontos fortes Avaliação funcional do comportamento Análise comportamental aplicada Instrução intensiva | Equipa de apoio Sistema de monitorização de progressos (fidelidade das intervenções e impacto das intervenções) Devolução de resultados ao aluno, família e escola Utilização de dados para a tomada de decisão |
|------------|---|--|

De acordo com o modelo exposto, advoga-se a necessidade de se consolidar um clima de escola positivo, orientado por uma visão, objetivos, expectativas e linguagem comuns, pela promoção de experiências e rotinas partilhadas e pela qualidade do serviço educativo (Sugai, 2014). Além disso, definem-se intervenções em função das necessidades específicas de todos os alunos e de acordo com as características da escola.

Com base no modelo descrito, apresentamos o projeto *SER - Segurança, Envolvimento e Responsabilidade*, desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Frazão – Paços de Ferreira.

2. Metodologia

2.1. Objeto

O Agrupamento de Escolas de Frazão, situado em Paços de Ferreira, é um Território Educativo de Intervenção Prioritária, cujo projeto educativo se organiza em quatro eixos de ação: (i) o apoio à melhoria das aprendizagens; (ii) a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; (iii) a gestão e organização e; (iv) a relação escola-família-comunidade.

Atualmente, conta com cerca de 1200 alunos do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico. Em termos escolares, verificam-se ainda baixas taxas de transição/aprovação. Cerca de 66 alunos dos diferentes ciclos de ensino apresentam duas ou mais retenções no percurso escolar. Ainda assim, a taxa de abandono escolar é residual. Em termos socioculturais, os alunos são predominantemente provenientes de meios sócio-económicos médio/baixo. A maioria dos pais apresentam habilitações literárias equivalentes ou inferiores ao 9.º ano e

um número significativo de famílias tem elementos no desemprego. Mais de 50% dos alunos beneficia de apoios da ação social escolar. Um número significativo de alunos tem acesso limitado a experiências de carácter cultural, social, desportivo e recreativo.

A atuação no âmbito da indisciplina é uma das prioridades do agrupamento, existindo metas e ações específicas destinadas à promoção de competências pessoais e sociais e envolvimento dos alunos nas atividades da escola bem como à redução do número de ocorrências disciplinares. O projeto *SER - Segurança, Envolvimento e Responsabilidade*, que aqui se apresenta, integra-se nesta prioridade, ao constituir-se como uma resposta integrada e sustentada de promoção de comportamentos positivos na escola. Trata-se de um projeto que teve início em 2013/2014 e continua em curso, com objetivos e metas definidas até ao ano letivo de 2017/2018. Os objetivos do projeto consistem na melhoria do clima psicossocial do agrupamento e na redução dos problemas disciplinares. O indicador definido para a avaliação da concretização dos objetivos traçados foi o número de ocorrências disciplinares, medidas corretivas e medidas disciplinares sancionatórias.

2.2. Opções metodológicas

O nosso objetivo prendeu-se com a necessidade de responder a problemas específicos da escola, adotando modelos de atuação promissores, mas de implementação insipiente no contexto português. Foi nosso propósito melhorar e/ou transformar a prática da escola no âmbito da indisciplina, absentismo e abandono escolar. Reconhecido o potencial de mudança inerente ao modelo de promoção de comportamentos positivos na escola, adotamos a metodologia de investigação-ação como estratégia viabilizadora da sua implementação.

A investigação-ação pode definir-se como um processo colaborativo de investigação em que um grupo de profissionais desenvolve uma ação integrada no sentido de dar resposta a problemas concretos com que se defrontam no seu quotidiano e de derivar possíveis formas para a sua resolução (Menezes, 2003, 2007). Adota um conjunto 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” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.360).

Considerando diversos autores, (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen, Manion & Morrison, 2000; Coutinho et al, 2009; Menezes, 2007) elencamos as características essenciais desta metodologia:

- (i) participativa e colaborativa, que assenta na implicação e comunicação aberta entre os diferentes intervenientes;
- (ii) prática e interventiva, com ênfase nos problemas práticos dos intervenientes e na ação deliberada no sentido da mudança;
- (iii) cíclica, dado que envolve uma espiral de ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão;
- (iv) auto-avaliativa, na medida em que recorre a processos sistemáticos de avaliação, com a conseqüente reflexão e mudança.

Considerando os princípios, características e práticas, quer do modelo de promoção de comportamentos positivos, quer da metodologia de investigação-ação, entendemos existirem comunalidades importantes que viabilizam a concretização dos nossos objetivos. Destacamos, particularmente, o caráter colaborativo e participado, a visão contextualizada e sistémica dos problemas, o mecanismo de ação-reflexão, suportado em processos cíclicos e sistemáticos de tomada de decisão (ação, avaliação, reflexão, ação) e a constituição de equipas de trabalho suportadas por uma liderança positiva.

A prática desenvolvida seguiu, assim, um modelo cíclico de avaliação, reflexão e ação, com vista a introduzir mudança nas práticas.

2.3. Procedimentos metodológicos

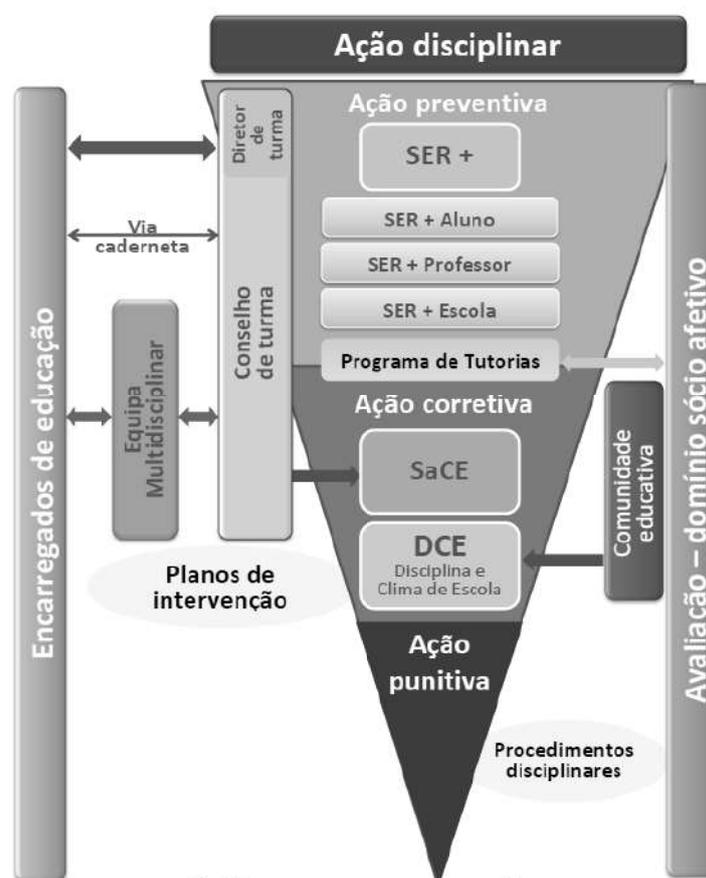
Seguindo os princípios da investigação-ação, e considerando as orientações do modelo de promoção de comportamentos positivos, o processo de trabalho organizou-se em três fases principais, não necessariamente sequenciais mas complementares. As fases foram as seguintes: (i) a avaliação ou levantamento de necessidades; (ii) a reflexão/ação assente numa lógica de envolvimento e participação de diferentes intervenientes e; (iii) a reavaliação com conseqüente tomada de decisão.

A fase de avaliação consistiu no levantamento das necessidades específicas do agrupamento. As técnicas e instrumentos de recolha de dados privilegiadas foram técnicas baseadas na observação (e.g. observação participante), técnicas baseadas na conversação (e.g. diálogo/interação, entrevista) e análise de documentos. A observação dos contextos e dos intervenientes foi realizada de modo informal, mas orientada por uma grelha de indicadores relativos a concepções acerca do fenómeno, formas de atuação e resultados. A análise documental centrou-se na análise dos documentos estruturantes do agrupamento e respetivas metas em termos de indisciplina, na análise regular dos registos e das estatísticas relativas às ocorrências disciplinares dentro e fora da sala de aula e na análise dos resultados do inquérito “Clima de sala de aula”, e respetivo relatório, produzidos pela equipa de autoavaliação do agrupamento. Partindo dos dados obtidos na fase de avaliação, considerou-se necessário promover uma linguagem comum e reconfigurar concepções acerca do fenómeno, promover uma leitura integrada e sustentada relativamente à indisciplina e formas de atuação e estimular uma atitude proativa, comum e de responsabilidade partilhada.

Na fase de reflexão/ação organizou-se o projeto *SER - Segurança, Envolvimento e Responsabilidade*. Esta fase consistiu, por um lado, na criação de oportunidades e momentos de reflexão conjunta, assentes na participação e envolvimento, e, por outro lado, na organização de um modelo de atuação integrado e sustentado, seguindo os princípios do modelo de promoção de comportamentos positivos. Neste âmbito, foram organizados momentos de formação para professores, assistentes operacionais e pais (oficina de formação, seminários, ação de formação/sensibilização), elaboradas propostas de trabalho dirigidas aos órgãos de gestão e reformuladas/reforçadas as formas de colaboração com elementos/estruturas responsáveis pela intervenção neste âmbito.

Destaca-se que a organização de uma oficina de formação dirigida a professores garantiu oportunidades de reflexão conjunta acerca do fenómeno e das formas de atuação e conduziu à elaboração de propostas aglutinadoras dos contributos teóricos e das necessidades específicas do agrupamento. Resultante do trabalho conjunto de reflexão, procedeu-se à integração dos principais contributos num modelo de intervenção orientador da atuação do agrupamento no âmbito da *(in)disciplina*. A figura 3 representa o modelo integrado de atuação atualmente em implementação no agrupamento.

Figura 3. Modelo integrado de atuação do Agrupamento de Escolas de Frazão



O projeto *SER - Segurança, Envolvimento e Responsabilidade*, assenta num modelo de ação integrado e sustentado, organizado em ações de nível universal, suplementar e intensivo. De forma a ilustrar a atuação em cada um dos níveis, apresentamos brevemente três ações específicas. No nível 1, intervenção de tipo universal, é de destacar a definição conjunta de regras comuns de atuação por parte dos professores, em termos de entradas e

saídas de sala de aula e de comportamento dentro da sala de aula. Após a definição e seleção das regras, foi elaborado e divulgado um documento de apoio à sua implementação. Complementarmente, foram ensinadas, lembradas e monitorizadas as regras. Foram, ainda, criados mecanismos de reforço do comportamento positivo (e.g. TurmAtiva) e atividades promotoras da participação e envolvimento dos alunos na escola (e.g. Assembleias de Delegados). No nível 2, intervenção de tipo suplementar, destaca-se o trabalho de acompanhamento/tutoria a alunos, considerados de risco em função do número de ocorrências disciplinares, por parte dos elementos que integram a Sala de Complementos Educativos e em articulação com os diretores de turma/conselhos de turma. No nível 3, intervenção de tipo intensivo, destaca-se a atuação junto de alunos específicos por parte dos técnicos da equipa multidisciplinar.

A fase de reavaliação consistiu na avaliação da implementação do modelo elaborado, o que conduziu à reformulação do projeto, justificando-se a alteração, o reforço e a inclusão de ações/medidas a implementar, com respetivas formas de avaliação/monitorização.

Considerando que se trata de um processo cíclico, e respeitando os princípios de tomada de decisões baseada nos dados e de resolução de problemas inerentes ao modelo que adotamos, mantemos mecanismos de ação/reflexão numa lógica de espiral.

3. Resultados

Apresentam-se, em seguida, os resultados obtidos em cada fase do projeto. Os resultados preliminares sistematizam a informação obtida na fase de avaliação ou de levantamento de necessidades. Os resultados finais sistematizam a informação obtida ao longo dos anos letivos de implementação do projeto.

3.1. Resultados preliminares

Conforme referido, a fase inicial de avaliação consistiu no levantamento das necessidades específicas do agrupamento através técnicas baseadas na observação, no

diálogo/interação e na análise documental, dando origem a um conjunto de dados preliminares acerca da escola que contribuíram para a organização do projeto.

A observação e o diálogo/interação em contexto permitiram verificar que dominavam concepções essencialmente catastrofistas e deterministas associadas ao fenómeno de indisciplina, coincidentes com a perceção de um número muito elevado de ocorrências disciplinares, de gravidade significativa, perpetradas por um número elevado de alunos considerados problemáticos e associadas a famílias desinteressadas e pouco colaborantes. Em consonância verificava-se uma atuação essencialmente de tipo corretivo/punitivo, traduzida na definição de medidas corretivas e sancionatórias, e com excesso de recursos humanos afetos à remediação de problemas disciplinares.

A análise documental, paradoxalmente, permitiu verificar que dominavam comportamentos de indisciplina considerados menores ou de baixa intensidade, mas de elevada frequência, perturbando sistematicamente o normal funcionamento das aulas. Os problemas disciplinares de elevada intensidade/gravidade apresentavam baixa frequência. Por exemplo, o relatório da equipa de autoavaliação do agrupamento, relativo ao “Clima de sala de aula”, indicava que dominavam, essencialmente, comportamentos de desatenção e de passividade. Também ocorriam, com menor frequência, interações verbais e não verbais desadequadas, permanecer fora do lugar e realizar tarefas não autorizadas. Os comportamentos indicados eram transversais aos diferentes ciclos, perturbando o normal funcionamento das aulas, obrigando os professores a gastar parte do tempo da aula a controlar comportamentos. Relativamente aos comportamentos utilizados pelo professor na gestão de sala de aula era referido que o “professor intervém quando os alunos falam de forma inapropriada, é rigoroso no respeito pelo cumprimento das regras, muda o aluno de lugar se este tem por hábito falar com o colega do lado, está atento aos alunos que não estão a realizar tarefas, não permite que os alunos saiam do lugar sem autorização, não permite conversas sobre assuntos que não estão relacionados com a aula e o professor elogia os comportamentos corretos dos alunos”. Face a comportamentos perturbadores, “o professor chama a atenção do aluno, escreve recado na caderneta, muda o aluno de lugar, manda realizar outras tarefas, atribui um castigo ou põe o aluno fora da sala de aula”.

Apesar do número reduzido de comportamentos de indisciplina considerados graves, o número de ocorrências disciplinares era considerado elevado bem como o número de medidas corretivas e sancionatórias. A tabela 2 apresenta o número total de ocorrências disciplinares nos anos letivos anteriores ao arranque do projeto, o número total de alunos envolvidos e as respetivas medidas corretivas e sancionatórias.

Tabela 2. *Registo de ocorrências disciplinares, medidas corretivas e medidas disciplinares sancionatórias nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013.*

| Ano Letivo | Total de alunos inscritos | Total de Ocorrências | Total de Alunos Envolvidos em Ocorrências | % de alunos envolvidos em ocorrências | N.º de ocorrências por aluno | N.º total de medidas | | MD ⁴ | % de MDS |
|----------------------|---------------------------|----------------------|---|---------------------------------------|------------------------------|----------------------|------------------|-----------------|----------|
| | | | | | | MC ² | MDS ³ | | |
| 2011/12 ¹ | 1163 | 192 | 62 | 5,3% | 3,10 | 66 | 8 | 74 | 10,8% |
| 2012/13 | 1111 | 509 | 216 | 19,4% | 2,36 | 450 | 31 | 481 | 6,4% |

¹Registo não sistemático; ²Medidas corretivas; ³Medidas disciplinares sancionatórias; ⁴MD = MC + MDS.

Verifica-se que o ano letivo com maior número de ocorrências disciplinares registadas é o de 2012/2013, com o conseqüente aumento do número de medidas corretivas e de medidas disciplinares sancionatórias. Estes resultados motivaram um aumento de medidas de atuação, essencialmente, remediativas e punitivas. Globalmente, em termos de atuação, dominavam modelos essencialmente corretivos/punitivos. Ainda assim, existiam ações dirigidas à promoção da participação e envolvimento dos alunos em atividades diversificadas enquanto estratégia de prevenção da indisciplina, embora com caráter fragmentado, não sistemático e não sustentado.

3.2. Resultados finais

Apresentam-se os resultados finais relativos à monitorização e avaliação do projeto. A tabela 3 apresenta o número total de ocorrências disciplinares, o número total de alunos

envolvidos e as respetivas medidas corretivas e sancionatórias obtidas nos anos anteriores à implementação do projeto (2011/2012 e 2012/2013) e nos anos de implementação do projeto (2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016).

Tabela 3. *Registo de ocorrências disciplinares, medidas corretivas e medidas disciplinares sancionatórias.*

| Ano Letivo | Total de alunos inscritos (exceto os transferidos) | Total de Ocorrências | Total de Alunos Envolvidos em Ocorrências | % de alunos envolvidos em ocorrências | N.º de ocorrências por aluno | N.º total de medidas | | MD ⁴ | % de MDS |
|----------------------|--|----------------------|---|---------------------------------------|------------------------------|----------------------|------------------|-----------------|----------|
| | | | | | | MC ² | MDS ³ | | |
| 2011/12 ¹ | 1163 | 192 | 62 | 5,3% | 3,10 | 66 | 8 | 74 | 10,8% |
| 2012/13 | 1111 | 509 | 216 | 19,4% | 2,36 | 450 | 31 | 481 | 6,4% |
| 2013/14 | 1151 | 726 | 105 | 9,1% | 6,91 | 135 | 23 | 158 | 14,6% |
| 2014/15 | 978 | 162 | 79 | 8,1% | 2,05 | 62 | 5 | 67 | 7,5% |
| 2015/16 | 883 | 139 | 79 | 8,9% | 1,76 | 28 | 11 | 39 | 28,2% |

¹Registo não sistemático; ²Medidas corretivas; ³Medidas disciplinares sancionatórias; ⁴MD = MC + MDS.

Verifica-se que o ano letivo com maior número de ocorrências disciplinares registadas é o de 2013/2014, correspondente ao ano letivo de arranque do projeto. Contudo, constata-se que há uma redução do número de alunos envolvidos em ocorrências disciplinares bem como do número de medidas corretivas e de medidas disciplinares sancionatórias.

A tabela 4 apresenta o registo de ocorrências disciplinares dentro da sala de aula, ao longo de quatro anos letivos. Verifica-se que o ano letivo com maior número de ocorrências disciplinares registadas é o de 2013/2014. Contudo, no último período letivo ocorre uma diminuição significativa, ao contrário do que acontece no ano letivo de 2012/2013, onde se verifica um aumento das ocorrências disciplinares registadas ao longo dos três

períodos. No ano letivo de 2013/2014, o segundo período apresenta maior número de ocorrências disciplinares registradas. Em termos de anos de escolaridade, verifica-se alguma variabilidade em função do ano letivo (2012/2013 – 6.º ano; 2013/2014 – 7.º ano; 2014/2015 – 8.º ano). Em 2013/2014 destaca-se o número de ocorrências disciplinares registradas nas turmas relativas a Outras Modalidades de Ensino.

Tabela 4. *Registo de ocorrências disciplinares dentro da sala de aula*

| Ano letivo | 2012/2013 ² | | | 2013/2014 | | | 2014/2015 | | | 2015/2016 | | |
|------------------------|------------------------|-----------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1.º | 2.º | 3.º | 1.º | 2.º | 3.º | 1.º | 2.º | 3.º | 1.º | 2.º | 3.º |
| 5.º ano | 7 | 13 | 19 | 13 | 36 | 11 | 0 | 9 | 0 | 1 | 1 | 7 |
| 6.º ano | 18 | 28 | 40 | 8 | 15 | 13 | 3 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 7.º ano | 8 | 25 | 42 | 76 | 60 | 27 | 2 | 7 | 3 | 4 | 1 | 4 |
| 8.º ano | 3 | 9 | 3 | 16 | 10 | 1 | 14 | 21 | 6 | 4 | 2 | 1 |
| 9.º ano | 1 | 14 | 18 | 3 | 4 | 7 | 1 | 3 | 0 | 0 | 3 | 4 |
| OME¹ | 4 | 9 | 3 | 164 | 154 | 9 | 13 | 7 | 0 | 6 | 16 | 0 |
| Total | 41 | 98 | 125 | 279 | 279 | 68 | 33 | 47 | 11 | 17 | 25 | 17 |

¹OME – Outras modalidades de ensino (2012/2013 – 1 Curso de Educação e Formação; 2013/2014 – 1 Curso de Educação e Formação; 2 Cursos Vocacionais; 2014/2015 – 2 turmas de Percursos Curriculares Alternativos; 2015/2016 – 2 Cursos Vocacionais). ²Registo não sistemático.

A tabela 5 apresenta o registo de ocorrências disciplinares fora da sala de aula, ao longo de quatro anos letivos. Verifica-se uma redução do número de ocorrências disciplinares fora da sala de aula ao longo dos três anos letivos. O ano letivo com maior número de ocorrências disciplinares registradas é o de 2015/2016. Verifica-se ainda a distribuição do número de ocorrências disciplinares registradas pelos diferentes anos de escolaridade. Em 2013/2014 destaca-se o número de ocorrências disciplinares registradas nas turmas relativas a Outras Modalidades de Ensino.

Tabela 5. *Registo de ocorrências disciplinares fora da sala de aula*

| Ano letivo | 2012/2013 ² | | | 2013/2014 | | | 2014/2015 | | | 2015/2016 | | |
|------------------|------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|
| | 1.º | 2.º | 3.º | 1.º | 2.º | 3.º | 1.º | 2.º | 3.º | 1.º | 2.º | 3.º |
| 5.º ano | 23 | 24 | 8 | 8 | 14 | 4 | 13 | 4 | 0 | 4 | 16 | 23 |
| 6.º ano | 42 | 26 | 15 | 5 | 15 | 4 | 6 | 2 | 0 | 7 | 11 | 21 |
| 7.º ano | 17 | 17 | 8 | 7 | 12 | 12 | 5 | 10 | 6 | 16 | 29 | 39 |
| 8.º ano | 10 | 6 | 9 | 7 | 10 | 1 | 10 | 5 | 3 | 7 | 16 | 27 |
| 9.º ano | 18 | 4 | 3 | 17 | 4 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 11 | 12 |
| OME ¹ | 11 | 17 | 3 | 53 | 56 | 16 | 19 | 2 | 2 | 7 | 22 | 0 |
| Total | 117 | 94 | 46 | 93 | 111 | 21 | 55 | 24 | 11 | 43 | 100 | 122 |

¹OME – Outras modalidades de ensino (2012/2013 – 1 Curso de Educação e Formação; 2013/2014 – 1 Curso de Educação e Formação; 2 Cursos Vocacionais; 2014/2015 – 2 turmas de Percursos Curriculares Alternativos). ²Registo não sistemático.

Conclusão

O projeto apresentado pretendeu constituir-se como uma resposta integrada e sustentada de promoção de comportamentos positivos na escola, inspirando-se na investigação e literatura científica atual, nacional e internacional, acerca da intervenção na indisciplina (e.g., Amado & Freire, 2009, 2013; Bean & Lillenstein, 2012; Espelage & Lopes, 2013; Hughes & Dexter, 2011; Lopes, 2009; Sugai, 2014). Além disso, procurou responder às necessidades efetivas do agrupamento, surgindo como uma proposta construída na escola e com a escola. Defendemos que intervir na indisciplina é uma tarefa coletiva da escola e da comunidade e reiteramos a importância dos projetos de intervenção educativa na resolução de problemas concretos do quotidiano escolar (Menezes, 2003). É fundamental que cada escola encontre soluções capazes de otimizar o clima psicossocial e minimizar situações de indisciplina e violência. Como afirmam Amado e Freire (2013, p. 63), “o que se nos afigura importante, no lugar da prescrição do que deve ser feito, é procurar saber, observar e ajuizar de forma sistemática e rigorosa, o que se faz, o que resulta dessas ações e como é que os intervenientes as interpretam e julgam”. Foi desta perspetiva que

partimos na organização e dinamização do projeto *SER - Segurança, Envolvimento e Responsabilidade*.

Os resultados alcançados confirmam a necessidade de respostas diversificadas, definidas em função dos problemas disciplinares diagnosticados, e reforçam a importância de estratégias preventivas, dentro e fora da sala de aula. A investigação recente tem demonstrado que as intervenções de caráter preventivo e alargadas ao contexto escolar e comunitário são as mais eficazes. Adotando o modelo de promoção de comportamentos positivos, concretizamos ações com caráter preventivo e obtivemos os resultados esperados em termos de redução das ocorrências disciplinares. Há, contudo, a destacar que esta melhoria nos resultados sentiu-se, particularmente, no domínio da sala de aula. Pelo contrário, as ocorrências disciplinares fora da sala de aula não apresentaram a diminuição esperada. Interpretamos este resultado como consequência do enfoque claro do agrupamento em ações centradas na gestão de sala de aula e espaços circundantes que facilitem a transição dos intervalos para as tarefas de ensino. Apenas no último ano do projeto iniciamos a implementação de atividades mais focadas nos espaços de recreio e tempos livres, ainda, sem os resultados pretendidos. Esta constatação tem levado o agrupamento a definir uma atuação mais sistemática nestes espaços, envolvendo diferentes intervenientes, nomeadamente através do reforço de atividades de participação e envolvimento (e.g. dinamização de intervalos por parte dos alunos, melhoria dos espaços).

Entendemos, pois, que o modelo que adotamos permite uma atuação preventiva, mais eficaz e menos dispendiosa e, por isso, é generalizável ao contexto português. Ainda assim, colocam-se um conjunto de questões, quer do ponto de vista da prática, quer do ponto de vista da investigação. Diversos autores destacam a necessidade de alargar os estudos relativos à aplicação deste modelo noutros países e com outros participantes (Ögülmüs & Vuran, 2016). Destaca-se, por exemplo, a transferibilidade desta abordagem para o contexto português. As escolas portuguesas têm especificidades que é necessário considerar, designadamente em termos de localização, cultura local, situação socioeconómica, tamanho, organização, características dos recursos humanos, o que obriga a adaptações em função do contexto. Ainda assim, consideramos que o modelo de

promoção de comportamentos positivos é uma abordagem promissora no domínio da intervenção *na(s) (in)disciplina(s)*.

Referências bibliográficas

Algozzine, B., Wang, C. & Violette, A. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 3-16.

Amado, J. (2004). Indisciplina e violência na escola: Conceitos, interrogações e respostas. *Teoria e Prática da Educação*, 7(2), 206-214.

Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: CRIAP/ASA.

Amado, J. & Estrela, M. T. (2007). Indisciplina, violência e delinquência na escola – Compreender e prevenir. In A. Fonseca, M. Seabra-Santos & M. Gaspar (Eds.), *Psicologia e Educação – Novos e velhos temas* (pp. 334-363). Coimbra: Almedina.

Amado, J. & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: FEP/UCP.

Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

Atkins, M., Hoagwood, K., Kutash, K. & Seidman, E. (2010). Toward the integration of education and mental health in schools. *Adm. Policy Ment. Health*, 37(1-2), 40-47.

Bean, R. & Lillenstein, J. (2012). Response to intervention and the changing roles of schoolwide personnel. *The Reading Teacher*, 65(7), 491-501.

Berkeley, S., Bender, W. N., Peaster, L. G. & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 85-95.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brown-Chidsey, R. & Steege, M. (2010). *Response to intervention. Principles and strategies for effective practice*. N.Y.: The Guilford Press.
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Elliott, D, Hamburg, B., & Williams, K.R. (1998). *Violence in American schools*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Espelage, D. & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Hughes, C. & Dexter, D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory into Practice*, 50(1), 4-11.
- Kutash, K. (2007). *Understanding school-based mental health services for students who are disruptive and aggressive: What works for whom?* Proceedings of Persistently Safe Schools: The 2007 National Conference on Safe Schools and Communities.
- Lopes, J. (2013) A indisciplina em sala de aula. In D. Espelage & J. Lopes (Coords.), *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lopes, J. (2009). *Comportamento, aprendizagem e “ensinagem”*. Na ordem e desordem na sala de aula. Braga: Psiquilíbrios Edições
- Lopes, J. & Almeida, L. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em psicologia escolar: O caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 78-85.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária. Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.

Menezes, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In M. E. Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ögülmüs, K. & Vuran, S. (2016). Schoolwide positive behavioral interventions and support practices: Review of studies in the Journal of Positive Behavior Interventions. *Educational Sciences: Theory and Practices*, 16(5), 1693-1710. DOI 10.12738/estp.2016.5.0264

Skiba, R. & Peterson, R. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 32, 200-216.

Sprague, J. & Horner, R. (2006). School wide positive behavioral supports. In S. R. Jimerson and M. J. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety: From research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sprick, R. S., Borgmeier, C., & Nolet, V. (2002). Prevention and management of behavior problems in secondary schools. In M. A. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp.373-401). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Sugai, G. (2014). *MTSS: Connecting school climate, behavior support & academic success*. DMSELPA, Victorville.

Sugai, G. & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.

Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24(1/2), 23-50.

Tolan, P. & Guerra, N. (1994). *What works in reducing adolescent violence: An empirical review of the field*. Colorado: Institute of Behavioral Science.

Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária. Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.

Menezes, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In M. E. Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ögülmüs, K. & Vuran, S. (2016). Schoolwide positive behavioral interventions and support practices: Review of studies in the Journal of Positive Behavior Interventions. *Educational Sciences: Theory and Practices*, 16(5), 1693-1710. DOI 10.12738/estp.2016.5.0264

Skiba, R. & Peterson, R. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 32, 200-216.

Sprague, J. & Horner, R. (2006). School wide positive behavioral supports. In S. R. Jimerson and M. J. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety: From research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sprick, R. S., Borgmeier, C., & Nolet, V. (2002). Prevention and management of behavior problems in secondary schools. In M. A. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp.373-401). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Sugai, G. (2014). *MTSS: Connecting school climate, behavior support & academic success*. DMSELPA, Victorville.

Sugai, G. & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.

Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24(1/2), 23-50.

Tolan, P. & Guerra, N. (1994). *What works in reducing adolescent violence: An empirical review of the field*. Colorado: Institute of Behavioral Science.