



Relatório de Actividades*

2º período

a n o e s c o l a r



2013

2014

* redacção mantida em língua lusa

índice do relatório *"Sunt pueri pueri, pueri puerilla tractant"*¹

Nota introdutória	1
1 - A problemática faixa etária do 2º ciclo	2
2 - Disciplina versus sucesso.	3
a) O reconhecimento do “mea culpa”.....	3
b) Qualidade ou quantidade na aprendizagem?.....	4
Conclusão	5
Adenda: versão textual convertida do relatório	6

Nota introdutória

Um dos aspectos sublinhado no último relatório do **GPi** foi o da importância da afectividade na relação pedagógica. O reforço comunicacional entre cada discente da turma e os docentes que com ela convivem valoriza o sentimento de autoridade que cada qual vai conquistando na sua prática pedagógica; traduzindo-se na maior ou menor confiança que cada um consegue depositar no outro, o mesmo pode verter em progressos comportamentais e sociais, primeiro e nos resultados académicos depois. Neste campo, a monitorização disciplinar da turma pelo seu respectivo director permitiu um melhor controlo das ocorrências com vista a melhorar a atitude discente em situação de aula.

Doravante será natural encarar o **GPi** como um órgão anódino, no sentido em que assume o impacto entrópico de que já se falou no relatório anterior, ou como um lugar de largo espectro que possa agir nalguns desequilíbrios nervosos. Ao falar com o aluno indisciplinado, o **GPi** verificou quão sensível é esse discente fora do seu contexto de sala de aula. A situação tem algumas semelhanças com a dos oradores como Aron² que quando *“fala para grupos de pessoas altamente sensíveis, a sala é mais sossegada e respeitadora do que seria normal num local público de reunião”*.

É algo que temos vindo naturalmente a observar também no **GPi** aquando das entrevistas com os alunos indisciplinados face aos seus comportamentos relatados em situação de sala de aula ou no tratamento para com os funcionários de acção educativa. É hábito, neste acompanhamento tutorial, deparar com o aluno resmungão a desconfiar do professor do gabinete que o pretende ajudar. Mas acaba - *salvo raras excepções* - por aceitar e compreender por que se fala serenamente naquele espaço. É que há uma razão para o **GPi** falar suavemente, pois é assim que um educador gosta que os outros comuniquem com ele. No caso dos alunos com quem falámos, levámo-los a uma situação de *trade-off*. Ao tomar um compromisso que não leva forçosamente o aluno a um procedimento disciplinar (enquanto correcção dos seus comportamentos), opinamos para a resolução de um conflito, criando ou ganhando outro comportamento melhor ou que seja menos mau. Dos alunos disruptivos sinalizados, questionámo-nos sobre o porquê de acabar sempre no “Espaço de Acompanhamento” - quando se dignem frequentá-lo! São de certa forma os que apelidaremos de “nómadas”,

¹ *“Crianças são crianças, e como tal agem como crianças.”.*

² referido por Cain, Susan, (2012), *Silêncio - o poder dos introvertidos num mundo que não para de falar*, temas e debates, Círculo de Leitores, página 209.

aqueles que os cientistas observaram terem herdado “*um gene particular ligado à extroversão (especialmente à procura de novidades)*”¹, um gene que pode “*impedir actividades mais sedentárias como (...) a concentração na escola*”².

Podemo-lo verificar nos registos das ocorrências da indisciplina³, elaborados a partir do 2º período lectivo e que vêm dar um carácter mais assertivo às nossas afirmações.

1 - A problemática faixa etária do 2º ciclo

A análise das ocorrências registadas por anos sustentam o esforço despendido pelos colaboradores do **GP**: junto dos alunos sinalizados pelos seus directores de turma.

Se os registos tendem a diminuir com o decorrer do período (cf. gráfico 1) para os 5º anos, os mesmos traduzem apenas uma diminuição da indisciplina, ficando por apurar se houve uma correspondência no empenho académico, já que a sala de acompanhamento - enquanto espaço alternativo ao da aula - nem sempre foi efectivamente utilizado pelos nossos alunos “*extrovertidos*” atrás mencionados e que preferiam avaliar o grau de humidade dos espaços exteriores, ora nos passeios matinais, ora nas partidas prolongadas de berlindes. Muitos dos ditos “*atrasos*” mais não foram do que prolongamentos propositados dos recreios... encurtados muitas vezes pelos colaboradores do **GP**. Destacaram-se negativamente as turmas do 5ºE e 5ªA.

Nos 6º anos, o panorama foi irregular, mas com a certeza de um número inferior de ocorrências indisciplinares, destacando-se pela negativa o 6ºG. (cf. gráfico 2)

Em geral, a desobediência às directivas do professor foi observado na maior parte das ocorrências; tal, leva a percepcionar como a perda de autoridade do professor na sala de aula é proporcional aos resultados obtidos pelos alunos nestes anos e neste ciclo educacional. Enquanto houver demissão dos Encarregados de Educação no acompanhamento dos seus educandos;

enquanto não houver uma aposta séria destes primeiros educadores em corrigir as agressões verbais proferidas pelos alunos para com colegas, funcionários da acção educativa e docentes;

enquanto as normas comportamentais e educacionais (*de não manusear objectos electrónicos, de não entrar numa sala aperaltado de boné, de capuz,...de não se pintar os lábios, de não comer,...*) não forem efectivamente cumpridas, não se poderá falar de incremento de sucesso. Quem não se preocupa em ter o material escolar é mais propenso a partir os da escola (*portas, vidros,...*); quem não tem a preocupação de verificar se o seu educando cumpre os deveres escolares, também não vai compreender a “*extroversão*” que o leva a desenvolver algariavadas despropositadas na aula. Então para quê não comparecer nas reuniões que o

director de turma promove? Será para escamotear as lacunas de uma educação familiar que falhou ou para não

Gráfico 1: Ocorrências registadas nos 5º anos | 2º período - ano escolar 2013-2014

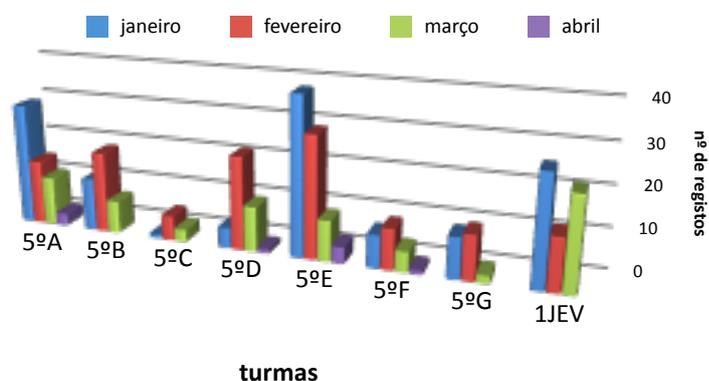
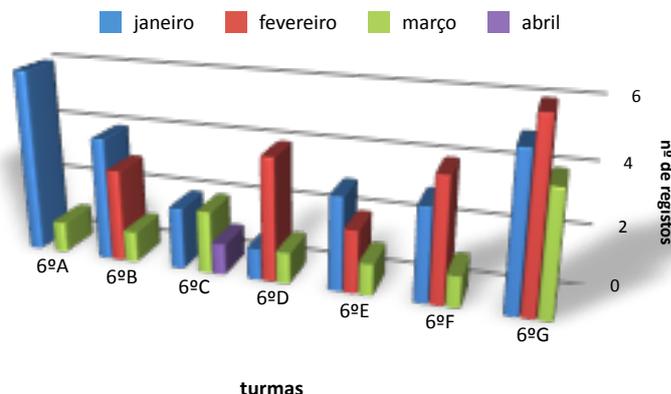


Gráfico 2: Ocorrências registadas nos 6º anos | 2º período - ano escolar 2013-2014



¹ Cain, Susan, ibidem, página 204.

² idem, ibidem.página 204.

³ “Ocorrência Disciplinar (Respostas)” em Formulários AEPRLG (Google Drive) formularios@ruyluisgomes.org via doclist.bounces.google.com

reconhecer a demissão educativa que já não se quer assumir?! É sempre mais fácil endossar o ónus da culpa à Escola.

Embora o 2º ciclo continue a apresentar uma indisciplina crónica, os ratios apurados apontam um regresso semelhantes aos do ano lectivo 2008|2009, ano em que se deu início à actividade no **GPI**.

Assim, obteve-se neste 2º período “2,07” para os 5º anos (contra “1,8” em 2008|2009) e “0,36” para os 6º anos (contra “0,4” em 2008|2009). *Conclui-se que o estrito registo de situações de indisciplina, permitiu eliminar ocorrências supérfluas de ponto de vista estatístico, levando a uma diminuição da indisciplina. Se o acompanhamento pelos directores da sua respectiva turma surtiu positivamente, ainda é possível reduzir mais as situações de conflito trabalhando os aspectos ligados à falta de material, de acompanhamento dos Encarregados de Educação, às conversas indiscriminadas, bem como as situações desfavoráveis de relacionamento e que acabam quase sempre com invectivas, agressões verbais e até físicas entre alunos: é dentro da aula que a autoridade e a disciplina se ganham. A experiência aconselha a manter ocupado a criança pelo trabalho, por uma tarefa que permita ao aluno reforçar a sua auto-estima desviando-o da conversa indiferenciada, para concluir ele próprio que vale a pena dar algum do seu contributo positivo nas aulas.*

2 - Disciplina versus sucesso.

a) O reconhecimento do “MEA CULPA”.

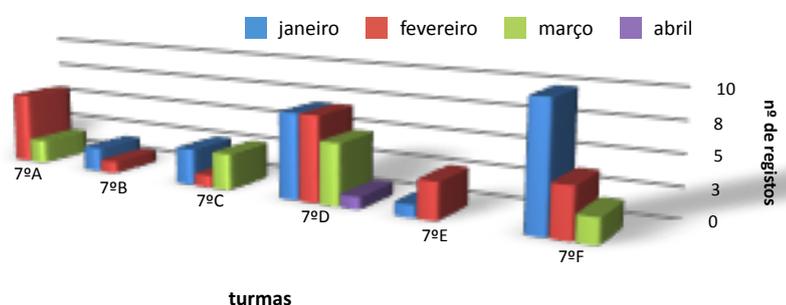
Uma das tarefas desenvolvidas pelo **GPI** prende-se com o reconhecimento pelo aluno da situação incorrecta que provocou. É importante que o discente reconheça o “*mea culpa*” dos actos menos apropriados que vai criando. Embora seja uma palavra maculada na cultura ocidental, não deixa de ser - *na cadeia educacional* - um dos tijolos da consciência enquanto criadora de responsabilidade. Incutir nesses já referidos alunos “*extrovertidos*” e menos sensíveis algum sentimento de culpa é, no fundo, provocar-lhes alguma ansiedade, de forma a não vir a repetir situações de indisciplina ou pelo menos reduzir a possibilidade de as criar. No fundo, é trabalhar no sentido de as ver mais reactivas e menos activas. Não serão as crianças reactivas, aquelas que terão mais hipóteses de apresentarem níveis de traços morais, como a empatia? Não serão essas mesmas crianças as que apresentam menos problemas comportamentais na sala de aula?

Ao citar Kochanska, Susan Cain sublinha-o: “*A culpa funcional moderada pode mover altruísmo no futuro, responsabilidade pessoal, comportamento adaptável na escola e um relacionamento capaz com os pais, professores e amigos.*”¹

Se para alguns alunos esta estratégia se verificou eficaz, para outros em que o contexto social e familiar choca com o paradigma escolar, a adaptação segue o ritmo dos objectivos e das aspirações de cada discente. Os 7º anos são o domínio por excelência em que se pode trabalhar esta empatia (cf. gráfico 3). Muito semelhante à indisciplina dos 6º anos, as ocorrências centram-se em duas turmas em particular: o 7ºD e o 7ºF. Aqui as normas de convívio não foram correctamente assimiladas; registam agressões verbais, arremesso de objectos, manuseamento repetido de objectos electrónicos, atrasos, entradas não autorizadas, desobediências ao professor; situações que gerem conflitos e perturbações sistemáticas do bom funcionamento da aula.

Mas malgrado estas ocorrências, registou-

Gráfico 3: Ocorrências registadas nos 7º anos | 2º período - ano escolar 2013-2014

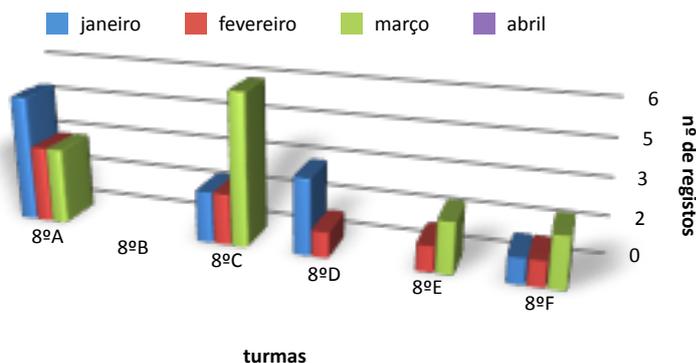


¹ Cain, Susan, (2012), *Silêncio - o poder dos introvertidos num mundo que não pára de falar*, temas e debates, Círculo de Leitores,, página 195. cita, Kochanska, Grazyna, et alii, “Guilt in Young Children: Development, Determinants, and Relations with a Broader System of Standards, Child Development 73, nº2 (março/abril de 2002) e Kochanska, Grazyna, et alii, “Guilt and Effortful Control: Two mechanisms That Prevent Disruptive Developmental Trajectories”, Jpurnal of Personality and Social Psychology 97, nº2 (2009), págs. 322-323.

se o melhor *ratio* de sempre para estes anos e para este segundo período: “0,4”. Para as turmas problemáticas, nunca é demais realçar como o altruísmo e a responsabilidade tendem a melhorar perante a escola e os colegas e que quando envolvidos num projecto, este cimenta a postura do grupo; a este propósito, lembrar como a turma do 7ºG trabalhou no passado (ano lectivo de 2010-2011) o tema da publicidade, é apontar os valores que se desejam para que os alunos façam precisamente o seu “*mea culpa*”. A partir de Projectos de Turma, é sempre possível trabalhar temas como a *amizade*, a *paz*, o *amor*, o *desespero* e o *bullying*¹.

b) *Qualidade ou quantidade na aprendizagem?*

Gráfico 4: Ocorrências registadas nos 8º anos * 2º período - ano escolar 2013-2014

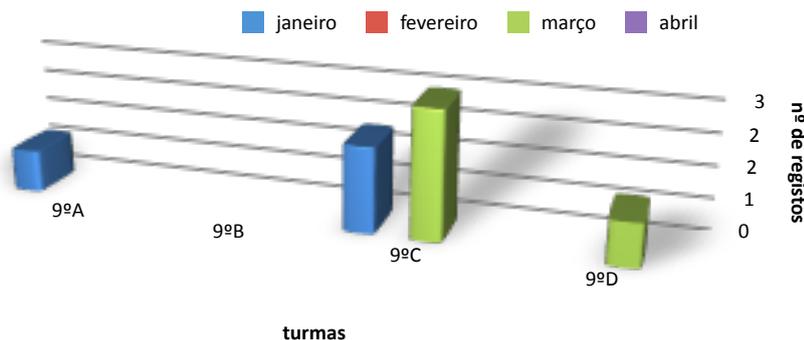


A diminuição das ocorrências deveria apontar para uma melhoria dos resultados académicos; mas será que uma quantificação educacional reflecte a qualidade do trabalho que o educador desenvolveu? Persistir nessa relação é recusar ver os diferentes ritmos individuais, omitir o nível etário de cada um, não ter em conta as maturidades díspares dentro de uma mesma turma.

Quando comparado com os anos anteriores analisados, os 8º, 9º, 10º, apresentam muito menos ocorrências (cf. gráficos 4, 5, 6) e os 11º e 12º

anos, nenhuma ocorrência; O *GPI* raramente foi solicitado pelo que os *ratios* estão de acordo com normalidade registada nos anos anteriores: 8º anos: 0,16; 9º anos: 0,09; 10º ano: 0,09.

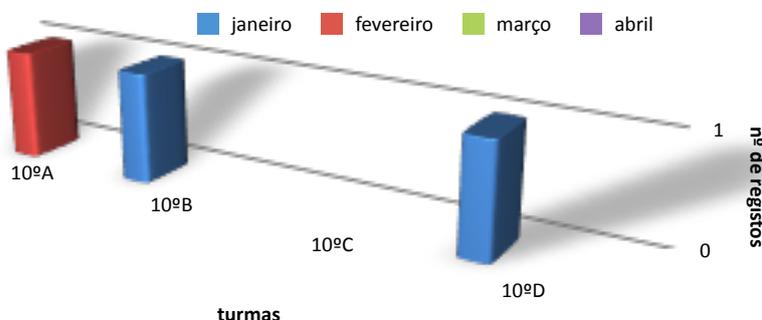
Gráfico 5: Ocorrências registadas nos 9º anos * 2º período - ano escolar 2013-2014



Como tal, se os resultados académicos ficarem aquém das expectativas, há que confrontar o momento do sucesso perdido com o ambiente criado para esse mesmo sucesso; há que reformular as expectativas relativamente a objectivos demasiado elevados. Rever as previsões de sucesso em função das melhorias comportamentais não chega. A nossa comunidade escolar parece basear-se demasiado nos extrovertidos, o que - segundo alguns investigadores²- pode justificar melhores notas geralmente obtidas no 1º ciclo. Contudo, ao persistirem com a mesma postura nos 2º, 3º ciclos e Ensino Secundário, esses mesmos extrovertidos parecem continuar a despender 90% das suas capacidades nas tarefas atribuídas e não na capacidade cognitiva. Ora, os melhores alunos - aqueles que são mais introvertidos - utilizam 75% das capacidades nas tarefas de acordo com os estudos de Joseph Newman³.

Num abreviado sobre o assunto, verificamos da justeza das nossas observações quando no que toca à manutenção dos cursos CEF e

Gráfico 6: Ocorrências registadas nos 10º anos * 2º período - ano escolar 2013-2014



¹ cf. http://es23.ruyluisgomes.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=64&Itemid=96

² Kumar, Dalip e Kapila Asha, (1987), “Problem Solving as a Function of Extraversion and Masculinity”, *Personality and Individual Differences* 8, nº1, páginas 129-32.

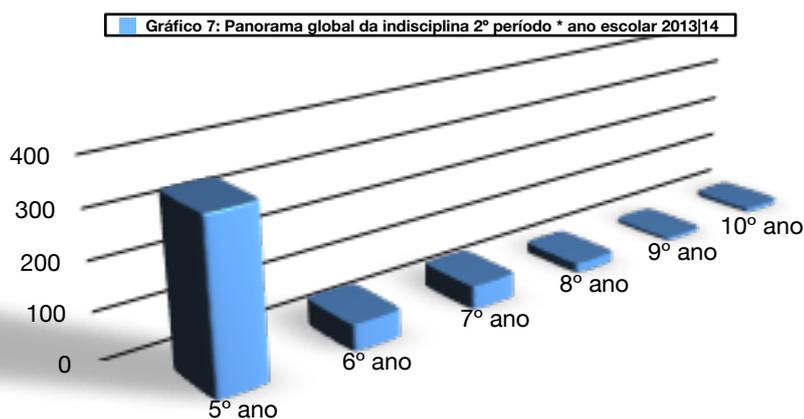
³ Patterson, C. Mark; Newman, Joseph P., (1993), “Reflectivity and Learning from Aversive Events: Toward a Psychological Mechanism for the Syndromes of Disinhibition” in *Psychological Review*, Vol 100(4), páginas 716-736.

Profissionais, em que os alunos se dedicam predominantemente às tarefas. A qualidade no ensino revela-se tanto ou mais importante quanto a quantidade do sucesso obtido.

No campo disciplinar e relativamente às atitudes preventivas, foi verificado que o aumento da consciência por parte dos alunos em cuidar dos bens pessoais atenuou situações de furto, embora os procedimentos nos balneários do Pavilhão tenham de ser revistas. Lamentavelmente, outras situações de conflito criadas no recreio ou na fila do refeitório tiveram de ser pontualmente saneadas. Há que compreender onde a escola se encaixa no espectro da afectividade (senão da sensibilidade) à recompensa, pois o sucesso não pode olhar apenas para números. Como dissera Albert Einstein: “*A questão não é ser extremamente inteligente; dedico é mais tempo aos problemas*”.

Conclusão

A melhoria disciplinar registada neste segundo período vem provar como o processo da indisciplina pode gerar algo de novo na criação de uma nova ordem. Embora continue focado nos 5º anos (cf. Gráfico 7: panorama global da indisciplina), beneficiou com a remodelação do funcionamento deste gabinete; ganhou em qualidade com a gestão disciplinar pelo próprio director de turma; sem a sobrecarga burocrática dos últimos anos, o **GPI** centrou-se na qualidade do atendimento aos alunos sinalizados em detrimento da quantidade.



Contudo, verifica-se que as práticas pedagógicas melhorariam se se evitassem a solicitação de elementos estranhos às aulas para “resolver” situações de índole disciplinar que o próprio docente da disciplina podia tomar a cargo. Porque a *autoridade* tantas vezes clamada se ganha na confiança com os alunos, porque a *qualidade* do ensino reside no estilo peculiar que cada professor imprime a noção da responsabilidade, há que repensar as relações pedagógicas a partir destas perspectivas. Se é verdade que “*a autoridade reduz a incerteza e oferece segurança*”¹, não é menos verdade que “*de um modo geral, todos se manifestam contra a autoridade quando esta lhes desagrade*”. Há por isso que encontrar um ponto de equilíbrio entre os que consideram a disciplina e a autoridade as pedras angulares da educação, e aqueles que não deixam de criticar o aparente liberalismo da psicologia progressista. Face a um mundo em perpétua mudança e para além da relevância das suas competências no âmbito do conhecimento desse mundo, o educador tem de assumir a sua autoridade baseando-se no seu papel de responsável pelo mundo. Se é válido para o professor, não é menos válido para o Encarregado de Educação, pois reportamo-nos a Arendt quando afirma que “*quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação*”².

Laranjeiro, 11 de Abril de 2014
Pela equipa do Gabinete da Prevenção da Indisciplina,
O coordenador: *Miguel Daluz*

¹ Rodrigues, Maria Clara Antunes de Carvalho (2007), *Educação e autoridade : perspectiva histórica e reconsideração pedagógica*, 11_CAP.pdf: “Educação e Autoridade: à procura de novos caminhos”, pág. 133, in <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7618>
² Arendt, Hanna (2006). “A Crise na educação” in *Entre o passado e o futuro*. Lisboa, Relógio D’Água, pág. 199.

Adenda: versão textual convertida do relatório

Texto flipado da língua lusa para novo idioma em <http://www.flip.pt/FLiP-On-line/Conversor-para-o-Acordo-Ortografico.aspx>, no dia 11 de Abril de dois mil e quatorze de boa memória dando-se cumprimento à Resolução da Assembleia da República nº 26/91, ratificado pelo Decreto do presidente da República nº43/91 e posteriormente a Resolução do Conselho de Ministros nº8/2011 de 15 de janeiro.

Nota introdutória (do relatório “*Sunt pueri pueri, pueri puerilia tractant*”¹)

Um dos aspetos sublinhado no último relatório do GP: foi o da importância da afetividade na relação pedagógica. O reforço comunicacional entre cada discente da turma e os docentes que com ela convivem valoriza o sentimento de autoridade que cada qual vai conquistando na sua prática pedagógica; traduzindo-se na maior ou menor confiança que cada um consegue depositar no outro, o mesmo pode verter em progressos comportamentais e sociais, primeiro e nos resultados académicos depois. Neste campo, a monitorização disciplinar da turma pelo seu respetivo diretor permitiu um melhor controlo das ocorrências com vista a melhorar a atitude discente em situação de aula.

Doravante será natural encarar o GP: como um órgão anódino, no sentido em que assume o impacto entrópico de que já se falou no relatório anterior, ou como um lugar de largo espetro que possa agir nalguns desequilíbrios nervosos. Ao falar com o aluno indisciplinado, o GP: verificou quão sensível é esse discente fora do seu contexto de sala de aula. A situação tem algumas semelhanças com a dos oradores como Aron² que quando “*fala para grupos de pessoas altamente sensíveis, a sala é mais sossegada e respeitadora do que seria normal num local público de reunião*”.

É algo que temos vindo naturalmente a observar também no GP: aquando das entrevistas com os alunos indisciplinados face aos seus comportamentos relatados em situação de sala de aula ou no tratamento para com os funcionários de ação educativa. É hábito, neste acompanhamento tutorial, deparar com o aluno resmungão a desconfiar do professor do gabinete que o pretende ajudar. Mas acaba - salvo raras exceções - por aceitar e compreender por que se fala serenamente naquele espaço. É que há uma razão para o GP: falar suavemente, pois é assim que um educador gosta que os outros comuniquem com ele. No caso dos alunos com quem falámos, levámo-los a uma situação de *trade-off*. Ao tomar um compromisso que não leva forçosamente o aluno a um procedimento disciplinar (enquanto correção dos seus comportamentos), opinamos para a resolução de um conflito, criando ou ganhando outro comportamento melhor ou que seja menos mau. Dos alunos disruptivos sinalizados, questionámo-nos sobre o porquê de acabar sempre no “Espaço de Acompanhamento” - quando se dignem frequentá-lo! São de certa forma os que apelidaremos de “nómadas”, aqueles que os cientistas observaram terem herdado “um gene particular ligado à extroversão (especialmente à procura de novidades)”³, um gene que pode “*impedir atividades mais sedentárias como (...) a concentração na escola*”⁴.

Podemo-lo verificar nos registos das ocorrências da indisciplina⁵, elaborados a partir do 2º período letivo e que vêm dar um caráter mais assertivo às nossas afirmações.

1 - A problemática faixa etária do 2º ciclo

A análise das ocorrências registadas por anos sustentam o esforço despendido pelos colaboradores do GP: junto dos alunos sinalizados pelos seus diretores de turma.

Se os registos tendem a diminuir com o decorrer do período (cf. gráfico 1) para os 5º anos, os mesmos traduzem apenas uma diminuição da indisciplina, ficando por apurar se houve uma correspondência no empenho académico, já que a sala de acompanhamento - enquanto espaço alternativo ao da aula - nem sempre foi efetivamente utilizado pelos nossos alunos “extrovertidos” atrás mencionados e que preferiam avaliar o grau de humidade dos espaços exteriores, ora nos passeios matinais, ora nas partidas prolongadas de berlindes.

¹ “*Crianças são crianças, e como tal agem como crianças.*”.

² referido por Cain, Susan, (2012), *Silêncio - o poder dos introvertidos num mundo que não para de falar*, temas e debates, Círculo de Leitores, página 209.

³ Cain, Susan, *ibidem*, página 204.

⁴ *idem*, *ibidem*.página 204.

⁵ “Ocorrência Disciplinar (Respostas)” em Formulários AEPRLG (Google Drive) formularios@ruyluisgomes.org via doclist.bounces.google.com

Muitos dos ditos “atrasos” mais não foram do que prolongamentos propositados dos recreios... encurtados muitas vezes pelos colaboradores do **GP**. Destacaram-se negativamente as turmas do 5ºE e 5ºA.

Nos 6º anos, o panorama foi irregular, mas com a certeza de um número inferior de ocorrências indisciplinadas, destacando-se pela negativa o 6ºG. (cf. gráfico 2)

Em geral, a desobediência às diretivas do professor foi observado na maior parte das

Gráfico 1: Ocorrências registadas nos 5º anos | 2º período - ano escolar 2013-2014

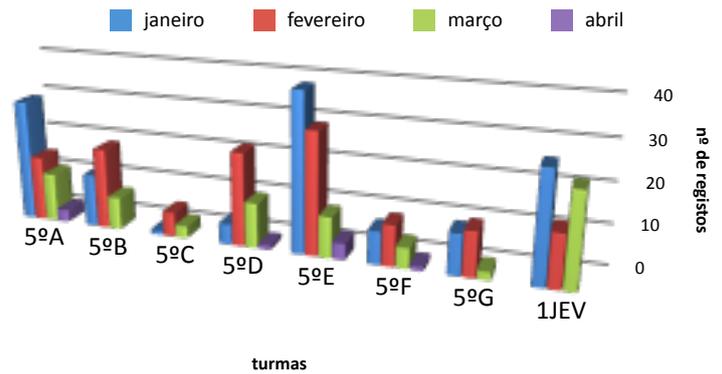
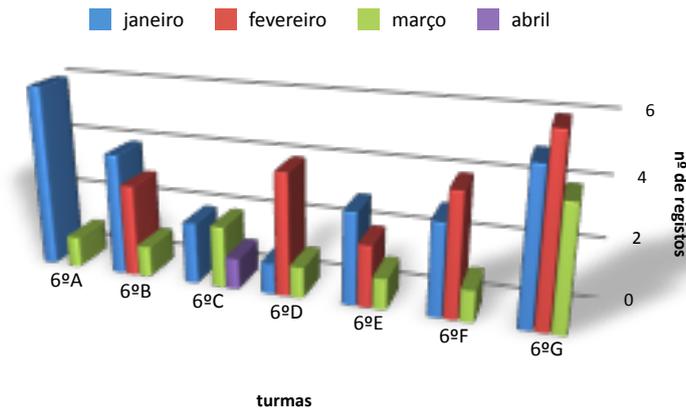


Gráfico 2: Ocorrências registadas nos 6º anos | 2º período - ano escolar 2013-2014



ocorrências; tal, leva a perceber como a perda de autoridade do professor na sala de aula é proporcional aos resultados obtidos pelos alunos nestes anos e neste ciclo educacional. Enquanto houver demissão dos Encarregados de Educação no acompanhamento dos seus educandos; enquanto não houver uma aposta séria destes primeiros educadores em corrigir as agressões verbais proferidas pelos alunos para com colegas, funcionários da ação educativa e docentes; enquanto as normas comportamentais e educacionais (de não manusear objetos

eletrónicos, de não entrar numa sala aperlado de boné, de capuz,...de não se pintar os lábios, de não comer,...) não forem efetivamente cumpridas, não se poderá falar de incremento de sucesso. Quem não se preocupa em ter o material escolar é mais propenso a partir os da escola (portas, vidros,...); quem não tem a preocupação de verificar se o seu educando cumpre os deveres escolares, também não vai compreender a “extroversão” que o leva a desenvolver algariavadas despropositadas na aula. Então para quê não comparecer nas reuniões que o diretor de turma promove? Será para escamotear as lacunas de uma educação familiar que falhou ou para não reconhecer a demissão educativa que já não se quer assumir?! É sempre mais fácil endossar o ónus da culpa à Escola.

Embora o 2º ciclo continue a apresentar uma indisciplina crónica, os *ratios* apurados apontam um regresso semelhantes aos do ano letivo 2008|2009, ano em que se deu início à atividade no **GP**.

Assim, obteve-se neste 2º período “2,07” para os 5º anos (contra “1,8” em 2008|2009) e “0,36” para os 6º anos (contra “0,4” em 2008|2009). Conclui-se que o estrito registo de situações de indisciplina, permitiu eliminar ocorrências supérfluas de ponto de vista estatístico, levando a uma diminuição da indisciplina. Se o acompanhamento pelos diretores da sua respetiva turma surtiu positivamente, ainda é possível reduzir mais as situações de conflito trabalhando os aspetos ligados à falta de material, de acompanhamento dos Encarregados de Educação, às conversas indiscriminadas, bem como as situações desfavoráveis de relacionamento e que acabam quase sempre com invectivas, agressões verbais e até físicas entre alunos: é dentro da aula que a autoridade e a disciplina se ganham. A experiência aconselha a manter ocupado a criança pelo trabalho, por uma tarefa que permita ao aluno reforçar a sua autoestima desviando-o da conversa indiferenciada, para concluir ele próprio que vale a pena dar algum do seu contributo positivo nas aulas.

2 - Disciplina versus sucesso.

a) O reconhecimento do “*mea culpa*”.

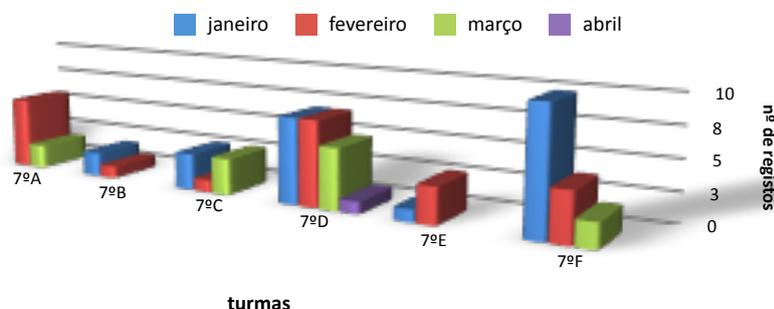
Uma das tarefas desenvolvidas pelo **GP**: prende-se com o reconhecimento pelo aluno da situação incorreta que provocou. É importante que o discente reconheça o “*mea culpa*” dos atos menos apropriados que vai criando. Embora seja uma palavra maculada na cultura ocidental, não deixa de ser - na cadeia educacional - um dos tijolos da consciência enquanto criadora de responsabilidade. Incutir nesses já referidos alunos

“extrovertidos” e menos sensíveis algum sentimento de culpa é, no fundo, provocar-lhes alguma ansiedade, de forma a não vir a repetir situações de indisciplina ou pelo menos reduzir a possibilidade de as criar. No fundo, é trabalhar no sentido de as ver mais reativas e menos ativas. Não serão as crianças reativas, aquelas que terão mais hipóteses de apresentarem níveis de traços morais, como a empatia? Não serão essas mesmas crianças as que apresentam menos problemas comportamentais na sala de aula?

Ao citar Kochanska, Susan Cain sublinha-o: *“A culpa funcional moderada pode mover altruísmo no futuro, responsabilidade pessoal, comportamento adaptável na escola e um relacionamento capaz com os pais, professores e amigos.”*¹

Se para alguns alunos esta estratégia se verificou eficaz, para outros em que o contexto social e familiar choca com o paradigma escolar, a adaptação segue o ritmo dos objetivos e das aspirações de cada discente. Os 7º anos são o domínio por excelência em que se pode trabalhar esta empatia (cf. gráfico 3). Muito semelhante à indisciplina dos 6º anos, as ocorrências centram-se em duas turmas em particular: o 7ºD e o 7ºF. Aqui as normas de convívio não

Gráfico 3: Ocorrências registadas nos 7º anos | 2º período - ano escolar 2013-2014



foram corretamente assimiladas; registam agressões verbais, arremesso de objetos, manuseamento repetido de objetos eletrónicos, atrasos, entradas não autorizadas, desobediências ao professor; situações que gerem conflitos e perturbações sistemáticas do bom funcionamento das aula.

Mas malgrado estas ocorrências, registou-se o melhor *ratio* de sempre para estes anos e para este segundo período: “0,4”. Para as turmas problemáticas, nunca é demais realçar como o altruísmo e a responsabilidade tendem a melhorar perante a escola e os colegas e que quando envolvidos num projeto, este cimenta a postura do grupo; a este propósito, lembrar como a turma do 7ºG trabalhou no passado (ano letivo de 2010-2011) o tema da publicidade, é apontar os valores que se desejam para que os alunos façam precisamente o seu *“mea culpa”*. A partir de Projetos de Turma, é sempre possível trabalhar temas como a amizade, a paz, o amor, o desespero e o *bullying*².

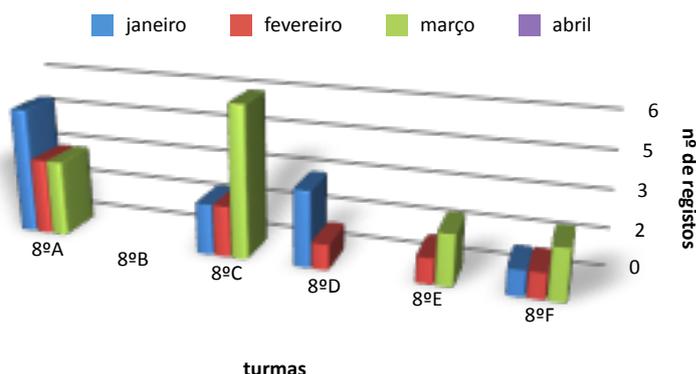
b) Qualidade ou quantidade na aprendizagem?

A diminuição das ocorrências deveria apontar para uma melhoria dos resultados académicos; mas será que

uma quantificação educacional reflete a qualidade do trabalho que o educador desenvolveu? Persistir nessa relação é recusar ver os diferentes ritmos individuais, omitir o nível etário de cada um, não ter em conta as maturidades díspares dentro de uma mesma turma.

Quando comparado com os anos anteriores analisados, os 8º, 9º, 10º, apresentam muito menos ocorrências (cf. gráficos 4, 5, 6) e os 11º e 12º anos, nenhuma ocorrência; O *GPI* raramente foi solicitado pelo que os *ratios*

Gráfico 4: Ocorrências registadas nos 8º anos * 2º período - ano escolar 2013-2014

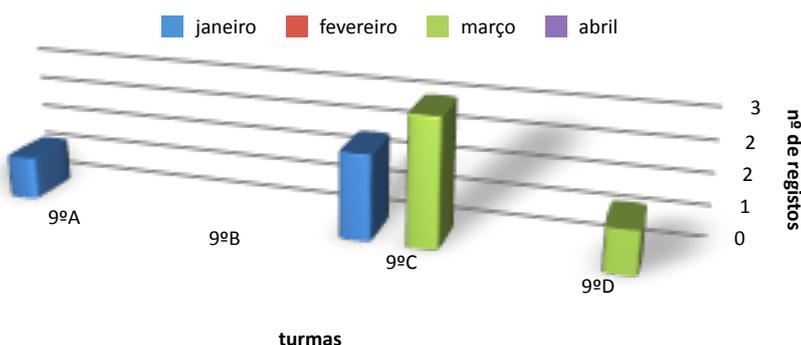


estão de acordo com normalidade registada nos anos anteriores: 8º anos: 0,16; 9º anos: 0,09; 10º ano: 0,09.

¹ Cain, Susan, (2012), *Silêncio - o poder dos introvertidos num mundo que não pára de falar*, temas e debates, Círculo de Leitores,, página 195. cita, Kochanska, Grazyna, et alii, “Guilt in Young Children: Development, Determinants, and Relations with a Broader System of Stanfards, Child Development 73, nº2 (março/abril de 2002) e Kochanska, Grazyna, et alii, “Guilt and Effortful Control: Two mechanisms That Prevent Disruptive Developmental Trajectories”, Jpurnal of Personality and Social Psychology 97, nº2 (2009), págs. 322-323.

² cf. http://es23.ruyluigomes.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=64&Itemid=96

Gráfico 5: Ocorrências registadas nos 9º anos * 2º período - ano escolar 2013-2014

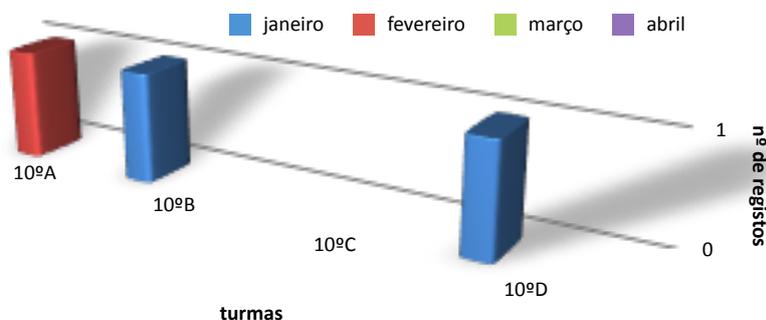


Como tal, se os resultados académicos ficarem aquém das expectativas, há que confrontar o momento do sucesso perdido com o ambiente criado para esse mesmo sucesso; há que reformular as expectativas relativamente a objetivos demasiado elevados. Rever as previsões de sucesso em função das melhorias comportamentais não chega. A nossa comunidade escolar parece basear-se demasiado nos extrovertidos, o que - segundo alguns investigadores¹ - pode justificar melhores notas geralmente obtidas no 1º ciclo. Contudo, ao persistirem com a mesma postura nos 2º, 3º ciclos e Ensino Secundário, esses mesmos extrovertidos parecem continuar a despende 90% das suas capacidades nas tarefas atribuídas e não na capacidade cognitiva. Ora, os melhores alunos - aqueles que são mais introvertidos - utilizam 75% das capacidades nas tarefas de acordo com os estudos de Joseph Newman².

Num abreviado sobre o assunto, verificamos da justeza das nossas observações quando no que toca à manutenção dos cursos CEF e Profissionais, em que os alunos se dedicam predominantemente às tarefas. A qualidade no ensino revela-se tanto ou mais importante quanto a quantidade do sucesso obtido.

No campo disciplinar e relativamente às atitudes preventivas, foi verificado que o aumento da consciência por parte dos alunos em cuidar dos bens pessoais atenuou situações de furto, embora os procedimentos nos balneários do Pavilhão tenham de ser revistas. Lamentavelmente, outras situações de conflito criadas no recreio ou na fila do refeitório tiveram de ser pontualmente saneadas. Há que compreender onde a escola se encaixa no espectro da afetividade (senão da sensibilidade) à recompensa, pois o sucesso não pode olhar apenas para números. Como dissera Albert Einstein: “A questão não é ser extremamente inteligente; dedico é mais tempo aos problemas”.

Gráfico 6: Ocorrências registadas nos 10º anos * 2º período - ano escolar 2013-2014



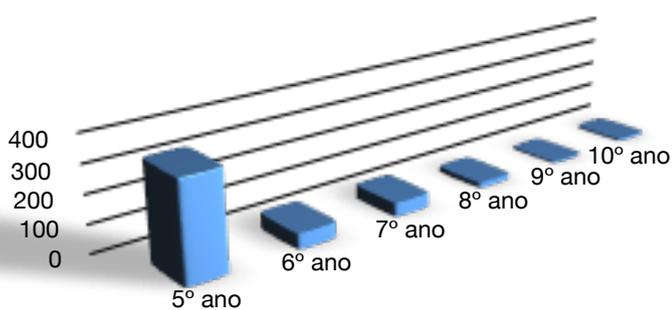
Num abreviado sobre o assunto, verificamos da justeza das nossas observações quando no que toca à manutenção dos cursos CEF e Profissionais, em que os alunos se dedicam predominantemente às tarefas. A qualidade no ensino revela-se tanto ou mais importante quanto a quantidade do sucesso obtido.

No campo disciplinar e relativamente às atitudes preventivas, foi verificado que o aumento da consciência por parte dos alunos em cuidar dos bens pessoais atenuou situações de furto, embora os procedimentos nos balneários do Pavilhão tenham de ser revistas. Lamentavelmente, outras situações de conflito criadas no recreio ou na fila do refeitório tiveram de ser pontualmente saneadas. Há que compreender onde a escola se encaixa no espectro da afetividade (senão da sensibilidade) à recompensa, pois o sucesso não pode olhar apenas para números. Como dissera Albert Einstein: “A questão não é ser extremamente inteligente; dedico é mais tempo aos problemas”.

Conclusão

A melhoria disciplinar registada neste segundo período vem provar como o processo da indisciplina pode gerar algo de novo na criação de uma nova ordem. Embora continue focado nos 5º anos (cf. Gráfico 7: panorama global da indisciplina), beneficiou com a remodelação do funcionamento deste gabinete; ganhou em qualidade com a gestão disciplinar pelo próprio diretor de turma; sem a sobrecarga burocrática dos últimos anos, o GPI centrou-se na qualidade do atendimento aos alunos sinalizados em detrimento da quantidade.

Gráfico 7: Panorama global da indisciplina 2º período * ano escolar 2013|14



¹ Kumar, Dalip e Kapila Asha, (1987), “Problem Solving as a Function of Extraversion and Masculinity”, *Personality and Individual Differences* 8, nº1, páginas 129-32.

² Patterson, C. Mark; Newman, Joseph P., (1993), “Reflectivity and Learning from Aversive Events: Toward a Psychological Mechanism for the Syndromes of Disinhibition” in *Psychological Review*, Vol 100(4), páginas 716-736.

Contudo, verifica-se que as práticas pedagógicas melhorariam se se evitassem a solicitação de elementos estranhos às aulas para “resolver” situações de índole disciplinar que o próprio docente da disciplina podia tomar a cargo. Porque a autoridade tantas vezes clamada se ganha na confiança com os alunos, porque a qualidade do ensino reside no estilo peculiar que cada professor imprime a noção da responsabilidade, há que repensar as relações pedagógicas a partir destas perspetivas. Se é verdade que *“a autoridade reduz a incerteza e oferece segurança”*¹, não é menos verdade que *“de um modo geral, todos se manifestam contra a autoridade quando esta lhes desagrada”*. Há por isso que encontrar um ponto de equilíbrio entre os que consideram a disciplina e a autoridade as pedras angulares da educação, e aqueles que não deixam de criticar o aparente liberalismo da psicologia progressista. Face a um mundo em perpétua mudança e para além da relevância das suas competências no âmbito do conhecimento desse mundo, o educador tem de assumir a sua autoridade baseando-se no seu papel de responsável pelo mundo. Se é válido para o professor, não é menos válido para o Encarregado de Educação, pois reportamo-nos a Arendt quando afirma que *“quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação”*².

¹ Rodrigues, Maria Clara Antunes de Carvalho (2007), *Educação e autoridade : perspectiva histórica e reconsideração pedagógica*, 11_CAP.pdf: “Educação e Autoridade: à procura de novos caminhos”, pág. 133, in <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7618>

² Arendt, Hanna (2006). “A Crise na educação” in *Entre o passado e o futuro*. Lisboa, Relógio D’Água, pág. 199.