



Carla Sousa

## **A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA**

*Enfoque psicodinâmico nas relações entre  
professores e alunos*

Trabalho de Projeto para apresentação à Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Setúbal para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria, realizado sob orientação científica do Professor Doutor Joaquim Lopes.

julho 2013



Carla Sousa

## **A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA:**

*Enfoque psicodinâmico nas relações entre  
professores e alunos*

TUTOR: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucília Nunes

ORIENTADOR: Prof. Dr. Joaquim Lopes

julho 2013

**Dedico este trabalho**

Aos meus pais a quem devo o SER

À minha irmã Beta, por tudo

Ao Rui, à Inês e ao Manuel Maria

Ao Luís e à Joana – razão de uma existência

## **Agradecimentos**

Ao Professor Joaquim Lopes, pela sua disponibilidade, apoio e orientação sempre atenta

Ao Professor António Marques, pela sua proximidade e apoio

À Professora Lucília Nunes, pela coragem de ser quem é

À Professora Júlia e ao Dr. Mário, por terem acreditado no meu trabalho

À Cláudia, por partilhar comigo esta viagem e pelo seu pragmatismo que tanta falta me fez

A todos os outros, família, amigos e colegas, por me terem dado espaço para mais esta aventura.

**Palavras - chave**

Indisciplina, Relação professor-aluno, Saúde escolar, Afecto, Competências sociais, Enfermagem em Saúde Mental e Psiquiatria, Psicodinâmica

**Resumo**

Apesar de não ser um fenómeno recente, a indisciplina na sala de aula é hoje juntamente com a violência, o insucesso e o abandono escolar, um dilema com que as escolas se vêm confrontadas. Sendo identificado ao longo de todo o processo educativo, este fenómeno perturba o processo de aprendizagem dos alunos e gera um ambiente de instabilidade emocional e profissional nos docentes. Existe entre estes um sentimento de impotência e desgaste que conduz muitas vezes a um menor investimento na relação com os alunos.

A problemática desenvolvida neste projecto, com o foco na indisciplina na sala de aula, resultou do trabalho desenvolvido no grupo do PES, no âmbito do estágio realizado em Saúde Escolar.

Em linhas gerais, destacamos a existência de um clima de tensão e de alguns conflitos entre as díades Professor-Aluno e Aluno-Aluno com a ocorrência de comportamentos de indisciplina, essencialmente de oposição e de ofensa verbal, pelo que se justificava uma intervenção com o grupo participante, com o objectivo de atenuar/reduzir os comportamentos desadequados e desenvolver um clima relacional positivo entre as díades em questão.

A metodologia utilizada foi a do trabalho de projecto.

Procurámos identificar os comportamentos de indisciplina que ocorrem em sala de aula e caracterizar as percepções de professores e alunos sobre esta questão. Os dados foram recolhidos através da utilização de técnicas de observação direta, análise documental, conversas informais, grupos de discussão e entrevistas semi-estruturadas. Estes permitiram-nos, posteriormente, o estabelecimento de um plano de intervenção, delineado para sete sessões e integrado no Projeto Curricular da disciplina de Cidadania, bem como a realização de um *Workshop*, com os professores, que proporcionou um espaço de reflexão e partilha de experiências sobre esta temática.

**Key - words**

Indiscipline, Teacher-student relationship, School Health, Affect, Social Skills, Mental Health Nursing and Psychiatry, Psychodynamics

**Abstract**

Even though indiscipline, violence, academic failure and school abandonment are not recent phenomenon, nowadays they constitute a dilemma in which schools find themselves confronted with. This phenomenon, which in many cases is a part of the educational process, disturbs students' learning process and creates an environment of emotional and professional instability among the teaching staff. In consequence, teachers feel impotent, which leads to a lesser investment in their relationships with the students.

The main theme developed in this project, which focuses on students' indiscipline in the classroom, is a result of a work done in PES's group. Its main objective was to build knowledge about this kind of reality in order to create an intervention that allows reducing indiscipline behaviors.

The methodology used was the project work.

When we arrived, we noticed that the tense atmosphere and some conflicts between teachers and students and among the students, were related to the occurrence of indiscipline behaviors (that were essentially of opposition and verbal abuse), so that is why we made an intervention with the group that was participating, seeking to reduce inappropriate behavior and develop a positive relational environment.

We seek to identify indiscipline behaviors that occur in classrooms and characterize teachers and students insights about these issues. The information was collected through the use of techniques of direct observation, document analysis, informal conversations, group discussions and semi-structured interviews, which then allowed the establishment of an action plan designed to seven sessions and integrated in a curricular project of the discipline "Cidadania", and the realization of a workshop with teachers that would provide a space for reflection and sharing experiences on this subject.

## ÍNDICE GERAL

	Pg.
ÍNDICE GERAL .....	7
ÍNDICE DE QUADROS .....	10
ÍNDICE DE TABELAS .....	11
SIGLAS .....	12
INTRODUÇÃO GERAL .....	14
1. JUSTIFICAÇÃO DO ÂMBITO DO TRABALHO DE PROJETO .....	14
2. PROBLEMÁTICA .....	16
3. QUESTÕES E OBJETIVOS DO TRABALHO DE PROJETO .....	18
4. ESTRUTURA DO TRABALHO DE PROJETO .....	19
PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEITUAL .....	20
CAPÍTULO I - A INDISCIPLINA .....	21
INTRODUÇÃO .....	21
1. O CONCEITO DE INDISCIPLINA .....	24
2. EXPLICAÇÃO CAUSAL .....	26
3. A SUA CONSEQUÊNCIA: A SANÇÃO DISCIPLINAR .....	29
4. O SEU PALCO: A SALA DE AULA .....	31
4.1. AS INTERAÇÕES NA SALA DE AULA .....	32
4.2. O PODER NA SALA DE AULA .....	33
PARTE II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO .....	34
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	35
INTRODUÇÃO .....	35
1. ALGUNS CONTRIBUTOS PSICODINÂMICOS .....	35
2. O CONTRIBUTO DA TEORIA DE ERIK ERIKSON PARA A COMPREENSÃO DA ADOLESCÊNCIA ..	40
3. O CONTRIBUTO DA TEORIA DE HILDEGARD PEPLAU .....	42
CAPÍTULO III - O ENQUADRAMENTO LEGAL DA INDISCIPLINA .....	47
INTRODUÇÃO .....	47
1. LEI N.º39/2010, DE 2 DE SETEMBRO .....	47

1.1. AS MEDIDAS DE CONTROLO E PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA CONSIGNADAS NESTA LEI	49
2. O REGULAMENTO INTERNO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AS	51
PARTE III - METODOLOGIA DE PROJETO	57
CAPÍTULO IV - DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO	58
1. METODOLOGIA	58
2. MÉTODO: ESTUDO DE CASO	59
3. RECOLHA DA INFORMAÇÃO	59
3.1. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	60
3.1.1. DOCUMENTOS CONSULTADOS	60
3.1.2. A OBSERVAÇÃO DIRETA DOS COMPORTAMENTOS EM SALA DE AULA	61
3.1.3. AS ENTREVISTAS	62
4. POPULAÇÃO ALVO	63
5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	63
5.1. ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	64
5.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	65
5.2.1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DO PRÉ- ESCOLAR E 1.º CICLO	65
5.2.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DO 2.º, 3.º CICLOS E SECUNDÁRIO	67
5.2.3. ANÁLISE DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS	72
6. ESTABELECIMENTO DO DIAGNÓSTICO DE SITUAÇÃO	78
CAPÍTULO V – A INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO	81
INTRODUÇÃO	81
1. INTERVENÇÃO COM OS PROFESSORES	84
1.1. OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO	85
1.2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	86
1.3. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	92
2. INTERVENÇÃO COM OS ALUNOS	95
2.1. OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO	98
2.2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	99
2.3. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	99

<b>PARTE IV – ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS</b> .....	<b>101</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>102</b>
<b>1. ANÁLISE DA 1.ª COMPETÊNCIA</b> .....	<b>103</b>
<b>2. ANÁLISE DA 2.ª E 3.ª COMPETÊNCIAS</b> .....	<b>104</b>
<b>3. ANÁLISE DA 4.ª COMPETÊNCIA</b> .....	<b>106</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>117</b>

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - ARTIGO**

**APÊNDICE B - GUIÃO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO PRÉ - ESCOLAR E 1.º CICLO**

**APÊNDICE C - GUIÃO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO 2.º, 3.º CICLOS E SECUNDÁRIO**

**APÊNDICE D - GUIÃO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS**

**APÊNDICE E - QUADROS RESUMO DA INTERVENÇÃO COM OS ALUNOS**

**QUADRO E1 – 1.ª SESSÃO COM O GRUPO DE ALUNOS**

**QUADRO E2 – 2.ª SESSÃO COM O GRUPO DE ALUNOS**

**QUADRO E3 – 3.ª SESSÃO COM O GRUPO DE ALUNOS**

**QUADRO E4 – 4.ª SESSÃO COM O GRUPO DE ALUNOS**

**QUADRO E5 – 5.ª SESSÃO COM O GRUPO DE ALUNOS**

**QUADRO E6 – 6.ª SESSÃO COM O GRUPO DE ALUNOS**

**QUADRO E7 – 7.ª SESSÃO COM O GRUPO DE ALUNOS**

**APÊNDICE F - RESUMO DOS ESTÁGIOS PARCELARES**

## **ANEXO**

**ANEXO A - ORGANIZAÇÃO DO *WORKSHOP***

**ANEXO B - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES**

**ÍNDICE DE QUADROS**

	<b>Pg.</b>
<b>QUADRO 1 - ATIVIDADES REALIZADAS NAS TRÊS SESSÕES DO <i>WORKSHOP</i></b> .....	<b>90</b>
<b>QUADRO 2 - PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO IDENTIFICADAS PELOS PROFESSORES</b>	<b>91</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

	Pg.
<b>TABELA 1 - REGISTO DE COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA, POR SESSÃO, SEXO E</b>	
<b>CATEGORIA .....</b>	<b>61</b>
<b>TABELA 2 - RESPOSTAS DOS DOCENTES À QUESTÃO I) .....</b>	<b>93</b>
<b>TABELA 3 - RESPOSTAS DOS DOCENTES ÀS QUESTÕES A), B), D), E1), F), e J) .....</b>	<b>94</b>

## SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ACES</b>	Agrupamento de Centros de Saúde
<b>BE</b>	Biblioteca Escolar
<b>CEF</b>	Curso de Educação e Formação
<b>CPCJR</b>	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco
<b>CRE</b>	Centro de Recursos Escolares
<b>CRI</b>	Centro de Reabilitação e Intervenção
<b>CSP</b>	Cuidados de Saúde Primários
<b>EA</b>	Estatuto do Aluno
<b>EESMP</b>	Enfermeiro Especialista em Saúde Mental e Psiquiatria
<b>EPS</b>	Escola Promotora de Saúde
<b>ESS</b>	Escola Superior de Saúde
<b>GAA</b>	Gabinete de Apoio ao Aluno
<b>IPS</b>	Instituto Politécnico de Setúbal
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>PES</b>	Projetos de Educação para a Saúde
<b>PNSE</b>	Programa Nacional de Saúde Escolar
<b>RI</b>	Regulamento Interno
<b>SNS</b>	Sistema Nacional Saúde
<b>UCC</b>	Unidade de Cuidados Continuados
<b>UCSP</b>	Unidade de Cuidados de Saúde Personalizados
<b>USF</b>	Unidade de Saúde Familiar
<b>USP</b>	Unidade de Saúde Pública

*“Educador é, para mim, aquele que é suscetível de se apresentar e de ser aceito como modelo de pessoa.”*

*“É necessário que os educadores ajudem a criança [jovem] a descobrir elos entre a linguagem das emoções e a linguagem verbal racionalizante que os adultos utilizam. É necessário que a escola admita que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional.”*

*João dos Santos*

---

## INTRODUÇÃO GERAL

---

### 1. JUSTIFICAÇÃO DO ÂMBITO DO TRABALHO DE PROJETO

No âmbito do 1º Curso de Mestrado em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria da ESS do IPS estava previsto a realização de três estágios articulados entre si, com a finalidade de promover espaços de aprendizagem e desenvolvimento de competências especializadas ao nível da avaliação, planeamento, intervenção e investigação, em processos associados à Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria.

Foi neste contexto e decorrente da experiência atual como enfermeira, a exercer funções em CSP, que surgiu a escolha do domínio científico da Saúde Escolar, revelando um interesse particular e já antigo nessa área, nomeadamente, na sua vertente da promoção da saúde e prevenção da doença.

De acordo com o Decreto-Lei nº28/2008 de 22 de fevereiro,<sup>1</sup> que apresenta a Reforma dos CSP, a reorganização e reestruturação do SNS remete para a criação de Agrupamentos de Centros de Saúde (ACES). Estes são constituídos por várias Unidades de Saúde. De uma forma geral, existem Unidades de Cuidados de Saúde Personalizados (UCSP), Unidades de Saúde Familiar (USF), Unidades de Cuidados Continuados (UCC) e a Unidade de Saúde Pública (USP).

Após a autorização para a realização do estágio, foi-nos proposto que integrássemos a equipa de Saúde Escolar sediada na UCC e que trabalha em estreita parceria com a USP.

Ao abrigo da legislação em vigor [despacho n.º 12.045/2006 (2ª série) publicado no D.R. n.º110 de 7 de junho] sobre o Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE)<sup>2</sup> e no contexto das suas finalidades, integrámos o grupo do PES (Projetos de Educação para a Saúde). Este consiste num grupo de trabalho multidisciplinar constituído, neste caso, por um médico de Saúde Pública, três enfermeiros (dois da UCC e um da USP), um professor coordenador concelhio do PES, um professor representante de cada um dos agrupamentos/ escolas do Concelho, dois representantes da Câmara Municipal, um representante de uma Instituição do Ensino Superior, um representante da União das Associações de Pais do Concelho, um representante da

---

<sup>1</sup> Decreto-Lei nº28/2008, de 22 de fevereiro. Disponível em: <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?>

<sup>2</sup> Programa Nacional de Saúde Escolar. Despacho n.º 12.045/2006 (2.ª série). Publicado no Diário da República n.º 110 de 7 de junho. Disponível em: <http://www.min-saude.pt/NR/rdonlyres>.

empresa que gere os refeitórios das escolas do agrupamento, um representante do Centro de Formação Profissional e outros parceiros sociais.

O grupo do PES, que reúne com uma periodicidade mensal, desenvolve um trabalho de articulação na comunidade educativa com projetos em áreas distintas que procuram abranger os principais determinantes de saúde: saúde mental, saúde oral, alimentação saudável, atividade física, ambiente e saúde, promoção da segurança e prevenção de acidentes, saúde sexual e reprodutiva e educação para o consumo.

A Saúde Escolar é, na realidade, o referencial do Sistema de Saúde para o processo de promoção e educação para a saúde na escola, procurando promover o desenvolvimento de competências na comunidade educativa que lhe permitam melhorar o seu nível de bem-estar físico, mental e social contribuindo para a sua qualidade de vida.

O PNSE<sup>3</sup> dá ênfase aos fatores determinantes da saúde relacionados com os estilos de vida, visando reduzir, em Portugal, “a prevalência de fatores de risco de doenças crónicas não transmissíveis e aumentar os fatores de proteção relacionados com os estilos de vida.”

O trabalho de Saúde Escolar desenvolve-se prioritariamente na escola, em equipa, de forma contínua, com respeito pela relação pedagógica privilegiada dos docentes, envolvimento das famílias e restante comunidade educativa.

A Escola Promotora de Saúde (EPS) é aquela que inclui a Educação para a Saúde no seu currículo e possui atividades de Saúde Escolar. Salienciamos aqui dois dos princípios básicos da EPS: “A escola deve estar consciente que os alunos são capazes de mudar as suas atitudes e comportamentos e os adultos que trabalham na escola terão que assumir-se como modelos e estar, como tal, de forma consentânea e coerente.”<sup>4</sup>

Atualmente, temos conhecimento de que grande parte das causas de doença e morte estão relacionadas com os comportamentos. A enfermagem desempenha um papel relevante na promoção da saúde e prevenção das doenças, contribuindo para a aquisição precoce de comportamentos de saúde e desenvolvimento de estilos de vida saudáveis na infância e na adolescência e ainda para uma modificação do comportamento necessário a objetivos específicos de prevenção.

---

<sup>3</sup> Programa Nacional de Saúde Escolar. Despacho n.º 12.045/2006 (2.ª série). Publicado no Diário da República n.º 110 de 7 de junho. Disponível em: <http://www.min-saude.pt/NR/rdonlyres>.

<sup>4</sup> Idem 3

De acordo com a OMS, mais de 50% das doenças mentais têm início durante a adolescência.<sup>5</sup>

Os estudos de custo/ efetividade revelam que 1€ gasto hoje em prevenção representa 14 €, de ganho, em serviços de saúde amanhã.<sup>6</sup>

A Coordenação Nacional para a Saúde Mental,<sup>7</sup> reforça que os Centros de Saúde possuem os recursos necessários a uma intervenção na comunidade, não só pelo conhecimento das famílias e da sua trajetória de vida, como pelo conhecimento das necessidades e recursos locais.

A intervenção ao nível da Saúde Escolar constitui, a nosso ver, uma oportunidade singular para a aquisição precoce e desenvolvimento de comportamentos saudáveis, com as inegáveis implicações ao nível da promoção da saúde e prevenção da doença, contribuindo assim para a promoção do sucesso escolar da criança/jovem. No contexto desta intervenção as atividades dirigidas à saúde individual e coletiva têm como objetivo:

Promover a saúde mental na escola, através da implementação de projetos que visem:

- ✓ *Desenvolver competências pessoais e sociais nos alunos*
- ✓ *Criar um clima de escola amigável*
- ✓ *Combater o abandono e a exclusão escolar*
- ✓ *Identificar as crianças em risco de doença mental ou de distúrbios comportamentais*
- ✓ *Promover a equidade entre alunos (sexo, etnia, religião, classe socioeconómica, etc.).*<sup>8</sup>

## 2. PROBLEMÁTICA

A sociedade atual demorou séculos a edificar-se, sendo hoje constituída por pequenas organizações que se cruzam, a todo o momento, no nosso percurso de vida e para as quais contribuímos.

---

<sup>5</sup> Organização Mundial de Saúde. (2008). *Pacto Europeu para a Saúde Mental e o Bem-Estar*. Conferência de Alto nível da União Europeia. Disponível em: <http://saudemental.pt/wp-content/uploads/2011/02/pactoeuropeu-saudemental.pdf>.

<sup>6</sup> *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Despacho n.º 12.045/2006 (2.ª série). Publicado no Diário da República n.º 110 de 7 de junho. Disponível em: <http://www.min-saude.pt/NR/rdonlyres>.

<sup>7</sup> Coordenação Nacional para a Saúde Mental. *Recomendações para a Prática Clínica da Saúde Mental Infantil e Juvenil nos Cuidados de Saúde Primários*. (outubro 2009). Disponível em: <http://www.dgs.pt/upload/membro.id/ficheiros/i015903.pdf>.

<sup>8</sup> Idem 7

O Homem é um ser eminentemente social que mesmo para a satisfação das suas necessidades mais básicas, necessita de estar integrado em grupos ou organizações, que no seu todo se fundem numa organização mais ampla a que chamamos sociedade.

A forma como as pessoas atuam em contexto organizacional é estudada pela disciplina científica denominada *comportamento organizacional*.

De acordo com Cunha et al (2006),<sup>9</sup> o conflito é inevitável para a sobrevivência das organizações, dado que resulta da própria interação social entre os atores sociais. Esta interação desencadeia formas de perceber os fenómenos de forma distinta, por vezes, incompatível, sendo alimentada por percepções subjetivas dos sujeitos.

A escola, enquanto organização social, promove a interação entre diferentes atores que estabelecem relações no seu dia a dia o que conduz à ocorrência de conflitos nesse espaço.

A família, enquanto organização, também é palco de conflitos entre os seus elementos.

Cada ator social é ele próprio palco de conflitos internos, que se entrecruzam num “exterior” sombreado por estas realidades.

É nesta amálgama que procuramos situar a questão da indisciplina na sala de aula.

As incompatibilidades entre objetivos e interesses geram conflitos nas dinâmicas entre pessoas e grupos. Estas são relatadas diariamente no contexto das nossas escolas. Os professores falam de comportamentos dos seus alunos que se afastam da “normalidade”, provocando desvios que se traduzem, muitas vezes, em atos de indisciplina ou até mesmo de violência.

Segundo Renca,<sup>10</sup> a indisciplina sendo um fenómeno antigo tem nos dias de hoje uma relevância crescente, perante a qual os professores revelaram notórias dificuldades em lidar.

O mesmo autor avança uma explicação para este fenómeno, realçando que o alargamento da escolaridade mínima fez aumentar, não só, o número de alunos, mas também o número de jovens que sentem a escola como uma imposição, um dever, e que, como tal, não se revêm neste modelo, contestando-o.

Este processo contribuiu para a: “degradação progressiva do ambiente escolar e para a deterioração da autoridade dos professores (...) Atos de indisciplina frequentemente expressos

---

<sup>9</sup> Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C. (2006). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (5ª ed). Lisboa: Editora RH.

<sup>10</sup> Renca, A. (2008). *A indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. Tese de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>.

em agressividade e violência, acentuam em muitas escolas um generalizado sentimento de insegurança e impunidade.”<sup>11</sup>

É necessário também considerar as modificações que se fizeram sentir ao nível das estruturas familiares, nos *media* (com especial destaque para a televisão e a internet) e na sociedade portuguesa em geral, mais heterogénea nos seus valores socioculturais em virtude do fenómeno da imigração.

Afonso et al (1999, citados por Renca, 2008) <sup>12</sup> referem que “São cada vez mais graves as situações de indisciplina na escola, inviabilizando toda a planificação das aulas e a qualidade do processo ensino-aprendizagem pretendida pelos professores.”

Neste sentido, o controlo disciplinar na sala de aula surge como um desafio incontornável que o professor terá de resolver, para criar o *setting* pedagógico adequado.

### 3. QUESTÕES E OBJETIVOS DO TRABALHO DE PROJETO

O fenómeno da indisciplina é cada vez mais relatado em contexto escolar e apresenta-se como fonte geradora de stress e conflito, que perturba o desenvolvimento de relações interpessoais adaptativas. Neste sentido, colocámos algumas questões: *Como é que os atores envolvidos definem a (in) disciplina? O que é para cada um dos grupos ser professor? E ser aluno? Que estratégias utilizam os professores para manter a disciplina dentro da sala de aula? Quem define as regras? Que implicações têm os comportamentos indisciplinados para os alunos? Existe uma política de sanções disciplinares e de recompensas?*

Estas foram algumas das questões que estiveram na base da nossa pesquisa e que nos impulsionaram para o estudo desta problemática, ajudando-nos a compreender melhor o fenómeno em questão. Para este efeito definimos os seguintes objetivos:

- ✓ Caracterizar os comportamentos de indisciplina que ocorrem com mais frequência em sala de aula;
- ✓ Identificar algumas das razões que levam ao desenvolvimento desses comportamentos;
- ✓ Avaliar de que forma cada um dos grupos concebe a disciplina/ indisciplina;

---

<sup>11</sup> Renca, A. (2008). *A indisciplina na Sala de Aula: Perceções de Alunos e Professores*. Tese de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>.

<sup>12</sup> Idem 11

✓ Identificar quais os procedimentos pedagógicos/ medidas disciplinares utilizados pelos professores em sala de aula, para resolver estes problemas;

✓ Avaliar o impacto das medidas disciplinares, como forma de dissuasão de comportamentos de indisciplina.

#### **4. ESTRUTURA DO TRABALHO DE PROJETO**

Em termos estruturais este trabalho é constituído por quatro partes fundamentais, precedidas de uma introdução geral.

A primeira parte - o enquadramento concetual - é constituída por um capítulo, dedicado ao conceito de indisciplina e as suas diferentes perspetivas.

A segunda parte é constituída pelo enquadramento teórico e normativo compreendendo dois capítulos. O primeiro consiste numa fundamentação teórica com base nas teorias com as quais nos identificámos. O segundo reflete uma análise sobre a indisciplina com base nos normativos legais, no Estatuto dos Alunos (EA) do ensino não Superior, e no Regulamento Interno (RI) da escola objeto deste estudo (designada agrupamento de escolas AS).

Na terceira parte, constituída por dois capítulos, descreve-se a metodologia do trabalho de projeto. O primeiro capítulo engloba os passos para o estabelecimento do diagnóstico de situação e no segundo descrevemos as intervenções com os dois grupos alvo e a avaliação das mesmas.

Na quarta parte, fazemos uma análise das competências que se procuraram desenvolver no decorrer deste curso de Mestrado.

Por último, tecemos algumas considerações finais sobre o trabalho realizado, tendo como pano de fundo essas mesmas competências.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

## CAPÍTULO I – A INDISCIPLINA

### INTRODUÇÃO

*As crianças violentas podem-se compreender ou reprimir. Se as compreendermos provavelmente não precisamos de as reprimir.*<sup>13</sup>

Não sendo um fenómeno recente e acompanhando todo o processo educativo, a indisciplina na sala de aula é atualmente, juntamente com o insucesso escolar e a exclusão, um problema grave que se coloca às escolas. A indisciplina surge como a *grande lacuna do processo pedagógico*, pois compromete as aprendizagens dos alunos e contribui para uma *grande instabilidade emocional e profissional dos docentes*. O relato dos professores revela que grande parte do seu tempo de aula é esgotado na procura de contenção dos focos de indisciplina, o que acarreta um desgaste físico e psíquico e uma tensão permanente na procura de um clima relacional que lhes permita trabalhar. Neste contexto, os docentes desenvolvem *sentimentos de impotência, ansiedade e frustração*.<sup>14</sup>

De acordo com Strecht (2000),<sup>15</sup> as escolas recebem cada vez mais crianças/jovens que não aceitam limites aos seus comportamentos...agredindo, não apenas no sentido físico, aquilo que as rodeia. Muitas delas possuem uma vivência marcada, desde muito cedo, por padrões inconsistentes e intrusivos de relação, em que a violência emocional esteve sempre presente. O número de crianças e adolescentes vítimas de abandono, negligência e maus tratos é bastante elevado. Os níveis de conflito psíquico daí resultantes só encontram expressão numa *patologia do agir*, visível na dupla vertente de «atos não pensados, pensamentos não comunicados». A distorção das relações da criança com o meio é maioritariamente expressa em comportamentos disruptivos. *Parar para pensar é impossível*.

Para este autor a violência pode ser considerada como “(...) expressão da agressividade primária não elaborada.” Atos a ela associados são o “resultado provável” de uma “quebra na comunicação” que começou em idades anteriores, prolongou-se no tempo e foi transportada para o espaço escola.

<sup>13</sup> Strecht, P. (2000). *Crescer Vazio*. Lisboa: Assírio & Alvim.

<sup>14</sup> Renca, A. (2008). *A indisciplina na Sala de Aula: Perceções de Alunos e Professores*. Tese de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>.

<sup>15</sup> Idem 13

Temos assim que um elevado número de crianças chegam à escola marcadas por experiências negativas.

Bowlby (1993)<sup>16</sup> salientou a importância da descontinuidade das relações precoces, para uma organização patológica [*psicopatia do desafeto*].

Perante modelos de vinculação que reiteram a perda e o abandono surge uma organização básica, na relação com o outro, que anuncia a desconfiança.

Pais ou mães 'abandónicos', disfuncionais nas relações com os seus filhos, incapazes de se organizarem numa função contentora, protetora, transformadora do funcionamento psíquico das crianças, existindo ou persistindo apenas num papel exclusivamente frustrante, persecutório ou desconhecido (inacessível, funcionalmente ausente). A espetacularidade dos sinais e sintomas destes casos seriam então o eco de uma fase de protesto que se segue a uma perda e que antecede a desistência.<sup>17</sup>

Winnicott (1999)<sup>18</sup> refere-se ao ato antissocial como um sinal de esperança. Uma criança ou um adolescente, com um comportamento antissocial, teria sofrido uma privação emocional profunda, com algo que experienciou como bom e depois o perdeu, *numa perda que interferiu seriamente com o sentimento de integração e continuidade* («*going-on-being*»). De acordo com Strecht (2000), esta ideia revela dois pressupostos a ter em conta na criança:

Primeiro, que já teria havido suficiente organização mental para essa privação ser sentida como traumática, segundo, a noção que o meio lhe «deve» algo que ela reclama e acha que tem direito (justiça), mas que lhe foi retirado e não encontra (injustiça). Essa seria aliás uma ideia central a ter no tratamento dessas crianças ou adolescentes.<sup>19</sup>

O mesmo autor refere que os furtos, tão comuns nestas crianças e adolescentes, representam *a esperança de recuperar o objeto amado e traumaticamente perdido*. Por outro lado, a destrutividade, constitui um apelo à contenção por parte do meio externo.

Para que não incorra em insucesso, um trabalho de reorganização psíquica tem que envolver, inevitavelmente, uma estabilidade do meio envolvente, sendo este um aspeto implícito no «impulso de busca de objeto» que tanto caracteriza o funcionamento destas crianças e

---

<sup>16</sup> Bowlby, J. (1993). *Perda – Tristeza e depressão*. Vol.3 da trilogia *Apego, Perda e Separação*. [Trad. Valtensir Dutra]. São Paulo: Martins Fontes.

<sup>17</sup> Strecht, P. (2000). *Crescer Vazio*. Lisboa: Assírio & Alvim.

<sup>18</sup> Winnicott, D. (1999). *Privação e delinquência* (3ª ed). [Trad. Álvaro Cabral]. São Paulo: Martins Fontes.

<sup>19</sup> Idem 17

adolescentes. É por tal determinante estarmos atentos ao conteúdo latente por detrás do manifesto.

A escola deve ser um espaço de vivência onde *não se pode silenciar o apelo à esperança que cada criança tem dentro de si.*

Se dos dois olhos de uma criança violentada um olha para aquele que a violentou, outro procura em volta a diferença pelo forte, bom e belo. Este último núcleo de esperança é muito difícil de extinguir. A força do seu psiquismo em crescimento, a maleabilidade das suas defesas e a sua personalidade ainda em construção permitem responder a esta esperança.<sup>20</sup>

É fundamental aproveitar o contexto do espaço escola para, como afirmam alguns autores, criar uma dimensão relacional assente na qualidade, consistência e continuidade que pode alterar o balanço a favor de forças positivas e assim fazer sentido um gosto pelo conhecimento.<sup>21</sup>

O conhecimento será sempre mais próximo do mundo interior da criança/jovem e só depois do que a rodeia, permitindo-lhe desenvolver a capacidade de autonomia, de formar e manter relações, pensar e falar sobre si, sobre os outros e sobre o mundo...enfim ...aprender informação adequada ao seu nível de desenvolvimento e crescer de forma criativa e saudável.<sup>22</sup>

Ainda de acordo com o mesmo autor:

A capacidade de interiorizar conhecimento está ligada à capacidade precedente de interiorizar bons objetos capazes de amar e proteger. *Só aprende quem é gostado. Aprende-se melhor do que se gosta.* Para uma criança gostar do que aprende tem que primeiro gostar dela e, depois, ter alguém de quem gostar.<sup>23</sup>

É neste espaço da escola, onde crianças e adolescentes esperam *aprender a viver para viver a aprender*, que precisamos [nós adultos] aceitar, como princípio basilar, que mais do que o conhecimento de *per si*, interessa-lhes perceber como é que com esse conhecimento podem construir uma vivência mais feliz. Só desta forma é possível pensar a escola como um verdadeiro *espaço de prazer*. Ignorar esta dimensão pode ser a pior das violências, “pois qualquer criança poderá reagir com violência àquela que ela própria foi sujeita, perdendo o seu

---

<sup>20</sup> Strecth, P. (2000). *Crescer Vazio*. Lisboa: Assirio & Alvim.

<sup>21</sup> Symington, J. & Symington, N. (1999). *O Pensamento Clínico de Wilfred Bion*. Lisboa: Climepsi Editores.

<sup>22</sup> Idem 20

<sup>23</sup> Idem 20

potencial sentido reparador, identificando-se com o agressor e perpetuando sobre a geração seguinte a sua própria vivência traumática.”<sup>24</sup>

Pelas suas vivências [precedentes] catastróficas são incapazes de funcionar adequadamente na escola e correm o risco de ficarem presas *ao círculo do insucesso, da exclusão escolar, acabando na desinserção profissional futura e no desemprego.*

A compreensão do funcionamento interno destes jovens, alguns com o risco de evolução marginal, é determinante para podermos atuar precocemente.

Ainda de acordo com o mesmo autor<sup>25</sup> existem alguns aspetos comuns que podemos observar nas organizações psíquicas de que falamos:

- ✓ *Uma fragilidade do «eu»* - existe uma fragilidade narcísica, especialmente com falhas depressivas precoce e primária (nível oral e anal). A organização é de um narcisismo negativo em que *«ser mau é a melhor maneira de ser bom»*, com o sentimento de aniquilamento interno, em que a depressão seria não só a marca de uma experiência repetida de perda, mas um desconhecido interior que condiciona um predomínio do agir ao serviço da tentativa de sobrevivência do verdadeiro «self». *A criança é sempre ferida que fere, a que aniquila por medo de ser aniquilada, a que abandona por receio de ser abandonada, a que destrói e odeia por uma tentativa de eliminar a fonte de sofrimento.*
- ✓ *Ausência de «super-eu»* - há também uma fragilidade do sistema de censura, com um «super-eu» *lacunar*, condicionando uma dificuldade na organização de um sentimento de culpa e consequentes mecanismos de reparação. Muitas vezes o que existe é um «super-eu» não edipiano, mas mais primitivo, rígido, arcaico e cruel, e isso é igualmente determinante para as falhas na contenção e integração das pulsões agressivas e sexuais.
- ✓ *Distorção do «ideal do eu»* - que aparece como *exigente e megalómano*, numa colagem identificatória às personagens, com o tal poder de superfície mas vazio interior, e diluição no grupo («gang») de uma identidade e autonomia próprias, muitas vezes dificultadora de um desejo de transformação evolutiva.

## 1. O CONCEITO DE INDISCIPLINA

<sup>24</sup> Strecht, P. (2000). *Crescer Vazio*. Lisboa: Assírio & Alvim.

<sup>25</sup> Idem 24

O conceito de indisciplina não é um conceito de simples definição pois é suscetível de múltiplas e subjetivas interpretações.

De acordo com Vale & Costa (1994, citados por Renca, 2008),<sup>26</sup> este é um “(...) terreno em que as fronteiras são ténues e extremamente lábeis, principalmente porque mediadas por variáveis de um enorme idiosincrasismo”.

Uma das maiores dificuldades reside no facto de diferentes protagonistas percecionam o conceito de indisciplina de forma diversa, ainda que, dentro de um mesmo contexto.

Se para alguns professores determinado comportamento é conotado como indisciplina, para outros, pode ser relatado como uma manifestação própria da idade da adolescência.

Por outro lado, os professores tomam, por vezes, atitudes diferentes face aos comportamentos que consideram como indisciplina, o que resulta numa dificuldade de perceção, por parte dos alunos, sobre o que deve ou não ser considerado como comportamento indisciplinado. Um exemplo concreto é um professor ‘punir’ um determinado comportamento e numa outra aula outro professor não ‘punir’ esse mesmo comportamento.

Uma das estratégias que a escola deve adotar é tornar transparente, para todos os agentes educativos, a definição do que é o comportamento indisciplinado e quais as atitudes e estratégias perante os mesmos. A linguagem ambivalente em nada pode favorecer o desenvolvimento em estruturas de personalidade já elas, por vezes, fragilizadas.

Sampaio (1997)<sup>27</sup> refere que

Para se compreender o que é a indisciplina, a escola tem de entender-se primeiro sobre a disciplina, isto é, sobre o conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para aquelas pessoas, naquele contexto.

Para Amado (2001, citado por Renca, 2008),<sup>28</sup> quando falamos de indisciplina falamos de “(...) um daqueles conceitos tão vagos e extensos que, se não for prévia e operatoricamente definido, tanto pode referir-se a uma realidade merecedora de elogios, como expressar um daqueles piores males da sociedade contemporânea, dignos de combate.”

Para o mesmo autor, por indisciplina devemos entender:

---

<sup>26</sup> Renca, A. (2008). *A indisciplina na Sala de Aula: Perceções de Alunos e Professores*. Tese de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>.

<sup>27</sup> Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: um signo geracional?* Cadernos de Organização e Gestão Curricular - Caderno nº.6.Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

<sup>28</sup> Idem 26

O incumprimento de regras de trabalho ou «exigências instrumentais» que enquadram os comportamentos dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objetivos do ensino-aprendizagem. A esse incumprimento deve acrescentar-se, ainda, o desrespeito das exigências morais, isto é, das regras, normas e princípios, explícitos ou não, que fazem parte do património supostamente comum a uma determinada sociedade e que estabelecem os deveres e os direitos dos cidadãos no seu relacionamento social.

Poderíamos citar outros tantos autores que definiram o conceito de indisciplina e chegaríamos sempre ao mesmo ponto comum: a indisciplina como uma violação das regras estabelecidas o que, em contexto de sala de aula, dificulta ou impede o decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Procuramos agora em seguida perceber, de uma forma geral, as causas possíveis do comportamento indisciplinado.

## 2. EXPLICAÇÃO CAUSAL

Palavras ou expressões como 'indisciplina', 'irreverência', 'mau comportamento', 'falta de respeito', 'má educação' e 'violência', são frequentemente pronunciadas por professores, auxiliares de ação educativa e outros agentes educativos para se referirem aos discentes. A indisciplina, que inegavelmente existe e provoca desequilíbrios no funcionamento do grupo (ou turma) é frequentemente atribuída aos alunos que, como vimos anteriormente, chegam à escola «marcados» por problemas familiares, económicos, sociais, raciais, étnicos, de insucesso repetidos, etc.<sup>29</sup>

No entanto, as causas da indisciplina ultrapassam o universo dos alunos e centram-se, por vezes, na atuação dos professores, auxiliares e outros agentes educativos.

A própria escola, enquanto organização, pode por carências materiais ou por uma organização pedagógica menos eficiente, contribuir para este acontecimento.

Este é portanto um fenómeno que não pode ser referido sem uma análise à abrangência de fatores causais.

De acordo com Renca (2008), as causas para a ocorrência dos comportamentos indisciplinados, podem ser divididas em externas e internas à escola. Nas causas externas à escola são referidas o ambiente familiar, a violência social e a pressão que os *media* têm

---

<sup>29</sup> Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4ª ed). Porto: Porto Editora.

imprimido a este fenómeno. As causas internas incluem o *clima* da escola, a organização pedagógica da mesma, as questões do ambiente físico, os modelos de relacionamento interpessoal adotados pelos agentes educativos, a especificidade da personalidade de cada professor e a gestão que ele faz de cada aula, a personalidade do aluno e a sua capacidade de se adaptar à realidade que a escola representa.

Sai daqui reforçada a convicção de que na própria interação, entre professor e aluno se vislumbram 'motivos' para a indisciplina e que as formas de intervenção, que a escola preconiza, podem reforçar ou mesmo ser geradoras dessa indisciplina.

A complexidade deste fenómeno deixa antever, como já referimos anteriormente, uma abordagem, para o seu entendimento, que cruza inevitavelmente, e na sua essência, duas perspetivas: a psicológica e a sociológica.<sup>30</sup> Na perspetiva psicológica, o indivíduo é o centro da problemática da indisciplina e esta surge associada a questões de natureza neurótica da personalidade e a atitudes antissociais. Nesta perspetiva, o estudo da indisciplina tem sido feito 'sobretudo' ao nível das abordagens comportamentalista e cognitivista.

De acordo com o mesmo autor, do ponto de vista pedagógico, as teorias comportamentalistas têm uma aplicação prática bastante interessante nas escolas portuguesas.

O *behaviorismo* iniciou-se com Pavlov que começou por estudar os 'reflexos condicionados', mas foi com Skinner que atingiu um novo impulso. O condicionamento operante de Skinner processa-se sobretudo através do reforço. Skinner reformulou a 'lei do efeito' de Thorndike como lei do reforço. O sujeito sente-se motivado a partir de alguma privação, e a resposta é voluntária, conforme o significado que o estímulo tem para o sujeito. A resposta precede o reforço e este tem a propriedade de a aumentar.<sup>31</sup> O professor deve tentar compreender o significado que os alunos atribuem a determinados reforços. O reforço consiste na aplicação de um estímulo agradável (reforço positivo) para confirmar uma resposta apropriada, ou na supressão de um estímulo desagradável (reforço negativo), também para confirmar a resposta desejada. Após uma resposta não desejada, o sujeito pode ser castigado, para tentar diminuir ou suprimir tal resposta, através da aplicação de estímulos negativos (exemplo ficar durante o recreio a fazer uma cópia) ou da privação de um estímulo positivo (ausência de recreio).

Se por um lado podemos perceber a aplicabilidade deste 'modelo', por outro, podemos constatar que o castigo não elimina a conduta indesejada (o aluno pensa que não será de novo

---

<sup>30</sup> Renca, A. (2008). *A indisciplina na Sala de Aula: Perceções de Alunos e Professores*. Tese de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>.

<sup>31</sup> Gleitman, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

'apanhado' e castigado), não promove o bom comportamento, gera ansiedade e leva a uma atitude de rejeição em relação à escola e aos professores.

Há, nesta perspetiva, uma atribuição excessiva da importância das condicionantes externas do comportamento, uma negação dos aspetos cognitivos e uma atitude demasiado passiva para o ser humano.

A perspetiva cognitivista surgindo, como reação à visão mais mecanicista dos behavioristas, postula que a aprendizagem se relaciona com a necessidade que o indivíduo tem de dar sentido ao que o rodeia. São então os processos cognitivos e as interpretações que as pessoas fazem dos acontecimentos, juntamente com as condicionantes do meio e os dados fisiológicos, que determinam os comportamentos e a sua modificação. A interação entre o homem e o meio surge como indispensável para que ocorra aprendizagem.

Aqui o comportamento indisciplinado decorre do nível de desenvolvimento cognitivo e moral dos indivíduos, e simultaneamente, da interpretação que ele faz das situações concretas, que também é influenciada por outros processos cognitivos. As representações, as expectativas e o autoconceito são exemplo desses processos.<sup>32</sup>

Na perspetiva sociológica, a questão da indisciplina tem sido analisada no contexto mais alargado das regras de funcionamento institucional e organizacional da escola e da sala de aula, dos mecanismos de controlo social, das relações de poder e autoridade e das respostas possíveis dos alunos a tudo isto. Ao contrário da perspetiva anterior, esta centra-se no funcionamento da escola como instituição e local de aprendizagens diversas, com vista à preparação dos alunos para a vida ativa, quer no trabalho, quer na sociedade em geral.<sup>33</sup>

A este propósito existem várias teorias, umas que proclamam a existência de controlo social, ou disciplinar e outras que o contestam. Vamos apenas referir brevemente a teoria interacionista.

Esta teoria concebe o Homem como um ser que interage com outros num determinado ambiente social, sem que, contudo, tenha que ser conformista ou passivo. Neste sentido a escola surge "não como reprodutora social mas como um polo dinamizador de ações e comunicações diversas, valorizando as vivências e experiências dos seus membros, quer sejam professores, alunos ou outros implicados no processo educativo."<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Renca, A. (2008). *A indisciplina na Sala de Aula: Perceções de Alunos e Professores*. Tese de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>.

<sup>33</sup> Idem 32

<sup>34</sup> Idem 32

Esta teoria estuda a forma como “professores e alunos valorizam os acontecimentos na aula, criam estratégias de resposta e negociam subtilmente formas de comportamento.”

Segundo Estrela (2002),<sup>35</sup> nesta perspetiva “(...) a indisciplina resulta de estratégias de resposta dos alunos a situações cuja definição difere da dos professores”.

Para Goffman citado por Renca (2008),<sup>36</sup> a sala de aula é um palco de representações que envolvem docentes e discentes. Neste sentido, todos os envolvidos podem ser considerados possíveis desencadeadores de comportamentos indisciplinados.

Talvez, mais importante do que procurar as causas deste fenómeno, seja poder compreendê-lo como um conjunto de fenómenos inter-relacionados, com uma diversidade de intervenientes.

### 3. A SUA CONSEQUÊNCIA: A SANÇÃO DISCIPLINAR

Viver em sociedade implica, de facto, a existência de normas ou regras que regulamentem os nossos comportamentos. Quem de alguma forma não se submete a essas regras, transgredir e é alvo de desaprovação. Mas é porque existem regras que existem transgressões e estas são sujeitas a sanções.

A ideia de disciplina é, pois, indissociável da ideia de regra e de obediência. Todavia, esse conjunto de regras e a forma de obediência que elas reclamam estão diretamente associadas a uma determinada formação social. Existe uma disciplina familiar, escolar, militar, religiosa, etc., cada uma com características próprias e baseada nos valores específicos do grupo, no tipo de relação de poder que se estabelece e nas características da atividade que o funda, que são sempre *historicamente determinadas*.

Neste determinismo contextual e histórico, os padrões de disciplina variam entre os diferentes estabelecimentos de ensino e entre os diversos professores. Assim, o que é considerado como um ato de indisciplina num determinado contexto, noutra pode ser tido como agressão, violência, etc.

As medidas disciplinares, ou castigos, encontram-se previstas na lei, quer sejam oriundas do Ministério da Educação, quer sejam regulamentadas pelas próprias instituições de ensino, sob a égide de Regulamento Interno (RI). Estas medidas revestem-se de formas

---

<sup>35</sup> Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4.ª ed). Porto: Porto Editora.

<sup>36</sup> Renca, A. (2008). *A indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. Tese de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>.

variadas que podem ir desde a realização de tarefas extra-aula, proibição de participação em eventos, proibição de utilização de equipamentos, proibição de utilização de determinados espaços, expulsão da aula até à pena de suspensão (de um a dez dias).

De acordo com Silva, citado por Renca (2008),<sup>37</sup> os motivos que levam os professores a castigar os alunos englobam os de ordem pessoal, pedagógica, moral e social. Podemos interrogar-nos se estes produzem os efeitos desejados. Serão os castigos eficazes para dissuadir os comportamentos de indisciplina?

Este tem sido um tema controverso e fica-nos a ideia de que a eficácia dos castigos é muito relativa, apesar de se procurar com a sua aplicação uma ‘mudança de comportamento.’

Segundo Amado (2001, citado por Renca, 2008),<sup>38</sup> um procedimento disciplinar para ser aplicado tem um requisito principal que é o da sua *razoabilidade*, ou seja, é imprescindível que o aluno perceba que a exigência que lhe é feita e a punição que se lhe impõe têm uma razão de ser e que não se trata de uma questão de *poder ou arbitrariedade*. É necessário que o comportamento e a respetiva punição sejam objeto de autorreflexão por parte do aluno.

Dois outros requisitos que se impõem, segundo o mesmo autor, são o da *adequação*, ou seja, a punição tem que ser proporcional à gravidade do problema, e o da *consistência*, exigindo, a sua aplicação a todos em circunstâncias análogas.

Se este tipo de requisitos não for cumprido cria-se um clima de incerteza e confusão, gerador de conflitos de poder, podendo os alunos julgar a ação dos professores como “arbitrária”.

O mesmo autor em entrevista ao jornal ‘A Página’ referiu a propósito das medidas de expulsão ou suspensão que:

Estas medidas só em casos muito excecionais, dão resultado positivo e persistente. Na maioria dos casos têm um efeito pontual, circunstancial; geralmente agravam mais os problemas do que os resolvem. Certos alunos veem a sujeição a essas medidas como motivo de orgulho e de satisfação.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Renca, A. (2008). *A indisciplina na Sala de Aula: Perceções de Alunos e Professores*. Tese de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>.

<sup>38</sup> Idem 37

<sup>39</sup> Amado, J. (2006, 26 maio). *Escolas estão pouco aptas a lidar com violência e indisciplina*. Jornal “A página”. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare>.

É então necessário perceber que nem sempre se obtêm os resultados esperados, pela aplicação do procedimento disciplinar, e muitas vezes estes são transitórios e podem contrariar o objetivo inicial, saindo o aluno como um 'herói', com uma propensão à repetição do comportamento.

De acordo com Sampaio (1996) <sup>40</sup>:

Para que a indisciplina não brote quase por geração espontânea, é útil que o professor tenha bem presente a importância dos aspetos relacionais com os seus alunos. Se o professor continuar a valorizar apenas a sua função de instrução (transmitir conhecimentos), é mais provável que os conflitos disciplinares apareçam. Para evitar tal situação, a tónica da ação da escola deverá centrar-se na prevenção e não na forma de a controlar.

A aposta na prevenção deste fenómeno pode passar pela adoção de atitudes e pedagogias mais ativas, num clima de diálogo, com base em estratégias que envolvam os alunos e que surjam como alternativas no sentido de os motivar e ocupar mais na sala de aula.

Não pretendemos que a escola seja um espaço de psicoterapia, pois não é o *setting* adequado, mas a existência de grupos de ajuda que promovam a autorreflexão e a criação de um ambiente contentor, poderia ser uma simples e extraordinária medida de apoio a estes jovens e professores.

#### 4. O SEU PALCO: A SALA DE AULA

A sala de aula é por excelência o palco da indisciplina, é nela onde ocorrem diariamente as representações, por parte dos seus atores, dos papéis que lhes foram atribuídos: o papel de professor e o papel de aluno.

Não havendo, muitas vezes, espaço na família para a expressão e aceitação das dificuldades da criança/ jovem é na sala de aula que ele encontra a oportunidade de o fazer.

Interessa trazer aqui as questões relacionadas não só com as interações que aí ocorrem, como as relações de poder que aí se jogam.

---

<sup>40</sup> Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

#### 4.1. AS INTERAÇÕES NA SALA DE AULA

Neste espaço de interação constante entre professor e aluno, que surge como um espaço privilegiado, mas também isolado do resto da escola, a questão da comunicação joga um papel vital. No entanto, o processo comunicacional nem sempre é fácil, podendo surgir barreiras que dificultem o trabalho do professor e impossibilitem os alunos de atingir os seus objetivos.

De entre os vários fatores que atuam como obstáculos ao processo comunicacional em sala de aula Renca (2008)<sup>41</sup> refere:

a) *A aproximação ou afastamento do aluno em relação ao professor* – a este respeito o autor refere que os alunos que ficam a uma maior distância tendem a ter mais dificuldades de concentração, ouvem menos as explicações do professor e nesse sentido, têm mais tendência a deturpá-las;

b) *A adequação da mensagem às características do recetor* – a multiculturalidade é uma realidade crescente nas nossas escolas e os alunos podem sentir maiores ou menores dificuldades em compreender e decodificar as mensagens que lhes são transmitidas. Estas dificuldades podem levar os alunos a desmotivarem-se e a enveredarem por comportamentos disruptivos ou mesmo desviantes;

c) *O funcionamento da turma enquanto grupo* – a heterogeneidade sob diversos aspetos (sexo, idade, proveniência, nível socio-económico) presente nas turmas, pode favorecer o aparecimento de elementos que estão ali por serem obrigados, têm pouca predisposição para estudar, têm problemas de integração e que rapidamente se podem tornar “desestabilizadores” dentro deste contexto da sala de aula. Muitas vezes, são estes elementos que se tornam autênticos líderes de contestação ao trabalho do professor, mas também dos outros colegas.

Uma atitude de autoridade, respeito e de reconhecimento do outro, reforça a competência comunicativa do professor e é essencial nas relações interpessoais.

É óbvio que a problemática destas interações, neste espaço singular, não se esgota nos aspetos atrás referidos. Todavia, é porque todos eles cruzam a inevitabilidade da existência de regras e normas na organização escolar, que somos conduzidos a uma outra problemática que é a questão das relações de poder na sala de aula.

---

<sup>41</sup> Renca, A. (2008). *A indisciplina na Sala de Aula: Perceções de Alunos e Professores*. Tese de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>.

## 4.2. O PODER NA SALA DE AULA

Segundo Melo (1993, citado por Renca, 2008),<sup>42</sup> a autoridade do professor advém-lhe do facto de este se encontrar, do ponto de vista da hierarquia da organização, acima do aluno. Ou seja, a escola investe o professor de vários poderes e legitima a sua ação em termos disciplinares.

O professor pela posição que ocupa, enquanto agente educativo, é detentor de poder e autoridade. Quando exercidas de forma inadequada, estas duas dimensões, podem condicionar as interações entre professor e aluno e são, por vezes, responsáveis pela criação de um clima de instabilidade na sala de aula, em que a autoridade se pode transformar em autoritarismo e a capacidade punitiva se sobrepõe à atitude compreensiva, integradora e pedagógica perante o aluno.

Para os alunos o poder do professor advém da sua capacidade punitiva.

Um dos poderes mais importantes do professor é o poder pessoal, baseado nas suas características pessoais que lhe permite, em alguns casos, dissuadir comportamentos indisciplinados. Devemos ter presente que também os alunos estão investidos de um poder informal. Há a referência a alunos que conseguem manipular os professores, interferir nos seus métodos de dar aula e até impor a sua vontade. As diferentes manifestações deste poder (como o poder de grupo ou o poder físico) podem ser determinantes, não só para a criação de um clima de ameaça (algumas consumadas) a colegas e professores, como podem interferir, negativamente, no normal funcionamento do grupo e impedir que os objetivos definidos sejam atingidos.<sup>43</sup>

Nestas interações surgem confrontos entre poderes chegando-se *ao limite entre o que é permitido e o que é proibido*, aparecendo a necessidade de intervir disciplinarmente.

É esta possibilidade do professor usar a punição, como estratégia, que mostra um desequilíbrio entre estes poderes, e numa reposta defensiva, surgem comportamentos indisciplinados como estratégia de reação por parte dos alunos. Há aqui um movimento circular de repetição em que uma situação leva à outra.

---

<sup>42</sup> Renca, A. (2008). *A indisciplina na Sala de Aula: Perceções de Alunos e Professores*. Tese de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em:

<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>.

<sup>43</sup> Idem 42

## **PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO**

## CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### INTRODUÇÃO

São aqui referidos os modelos teóricos em que nos baseamos para fundamentar a análise deste trabalho. Eles traduzem as nossas preferências pessoais sobre as várias abordagens teóricas, apesar da convicção de que todas as teorias funcionam da mesma forma que todas as pontes, diferentes entre si, servem para atravessar os rios.

### 1. ALGUNS CONTRIBUTOS PSICODINÂMICOS

São várias as tentativas de explicar o fenómeno da indisciplina, agressão ou violência nas escolas e apesar de concordarmos com a noção de que estas são dimensões de um conjunto mais alargado de fenómenos inter-relacionados com uma diversidade de intervenientes, cabe-nos aqui optar por uma interpretação teórica, com a qual nos identificamos, na tentativa de olhar este fenómeno de um ponto de vista particular mas que permite perceber o funcionamento geral por detrás do sintoma: a indisciplina.

Passou já mais de um século desde que a psicanálise alterou a compreensão do homem sobre o mundo. Um dos seus contributos mais importantes foi a introdução do conceito de inconsciente, pois foi necessário, desde aí, que a humanidade se adaptasse a essa força na determinação do pensamento. “Esta força inconsciente compõe-se dos desejos mais primitivos do homem, que foram relegados para o plano psíquico e obstruídos na sua manifestação. Esta obstrução omite informações importantes para as relações entre os indivíduos.”<sup>44</sup>

Os aspetos inconscientes da relação entre professor e aluno revelam-se um enigma na educação e na aprendizagem. Tal não se apresenta como uma tentativa reducionista para explicar o processo de aprendizagem, antes uma alternativa de interpretação para o fenómeno da disciplina/indisciplina na escola, com a convicção de que esta possa trazer novos contributos, sobretudo aos docentes, na compreensão de um fenómeno tão perturbador do equilíbrio emocional deles próprios. Não pretendemos achar a verdade, mas uma verdade sobre o

---

<sup>44</sup> Cruz, M. (2006). *Tabu, Poder e Punição. Alternativas de análise da (in) disciplina na escola*. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://ead.ines.gov.br/moodle/pluginfile>.

desenvolvimento humano, “(...) uma verdade fundamental, sem a qual o trabalho do educador é vulnerável a ser minado por forças poderosas que se exercem nas e entre pessoas.”<sup>45</sup>

O que Freud trouxe, com a sua visão psicodinâmica, foi a possibilidade de os agentes educativos compreenderem o mundo infantil e os processos de desenvolvimento de uma forma diferente, derrubando a crença vitoriana de que o mau comportamento das crianças tinha origem no pecado original e só poderia ser corrigido com uma severa e rígida disciplina. De facto, em primeiro lugar a sua teoria contribuiu para a Educação como uma teoria do desenvolvimento humano e o conhecimento do funcionamento do aparelho psíquico. Em segundo lugar, a psicanálise contribuiu para a introdução na Pedagogia de novos elementos de reflexão sobre os processos educativos, como sejam as questões da transferência e da contra – transferência, a importância dos mecanismos de identificação projetiva, no contexto da aprendizagem e da relação educativa, e a identificação de angústias e medos presentes nessa relação.

Qualquer abordagem do desenvolvimento psicológico é, hoje, indissociável de nomes como Sigmund Freud, Anna Freud, Melanie Klein, Renée Spitz, Donald Winnicott e João dos Santos.

Nesta visão do desenvolvimento destaca-se: “(...) a prevalência da vida afetiva sobre os aspetos do desenvolvimento intelectual” (Golse, 1985, citado por Franco & Albuquerque, 2010),<sup>46</sup> ou seja, a emoção na base de toda a aprendizagem (Santos, 1982),<sup>47</sup> os efeitos da carência de cuidados e de relação nas primeiras experiências de vida (Spitz, 1965; Winnicott, 1951, citados por Franco & Albuquerque, 2010),<sup>48</sup> da vinculação afetiva (Bowlby, 1993),<sup>49</sup> do período pré-edipiano na organização da vida mental (Klein, 1975, citada por Franco & Albuquerque, 2010).<sup>50</sup>

Como já referimos anteriormente, a indisciplina é um fenómeno multifatorial mas, a falta de estrutura familiar parece ser o fator que mais se evidencia nas conversas informais com os docentes. A ausência de pai ou de mãe, a falta de tempo para educar os filhos quanto às regras de convivência, a insuficiência económica, a incapacidade cognitiva, entre outras, são relatadas como situações a que as crianças são sujeitas, vivendo submersas em modelos de

---

<sup>45</sup> Franco, A. & Albuquerque, C. (2010). *Contributos da Psicanálise para a Educação e para a Relação Professor – Aluno*. Centros de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde do Instituto Politécnico de Viseu.

Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium38/13.pdf>.

<sup>46</sup> Idem 45

<sup>47</sup> Santos, J. (1982). *Ensaio sobre a Educação-I- A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.

<sup>48</sup> Idem 45

<sup>49</sup> Bowlby, J. (1993). *Perda – Tristeza e depressão*. Vol.3 da trilogia *Apego, Perda e Separação*. [Trad. Valtensir Dutra]. São Paulo: Martins Fontes.

<sup>50</sup> Idem 45

agressividade e violência muitas vezes impunes, como os aspetos mais importantes na origem da indisciplina.<sup>51</sup>

Estudos que abordem a questão da autoridade 'arcaica' do professor como um elemento motivador de indisciplina, ou que abordem a relação entre a formação das regras de convívio, construídas ao longo do desenvolvimento da humanidade, e as exigências disciplinares feitas pela escola e pelos professores, são escassos na literatura.

De acordo com o mesmo autor, os sentimentos de ambivalência têm norteado a relação entre professores e alunos, pois as representações inconscientes nesta relação, não são normalmente reconhecidas, sendo a punição, o motor que faz emergir essas mesmas representações sobre a imagem disciplinadora (ou castradora) do professor.

Esta perspectiva <sup>52</sup> encontra alicerce teórico em Freud, na sua obra *Totem e Tabu* <sup>53</sup> onde são retratados os primeiros acordos coletivos que fundaram a estrutura necessária para que a organização primitiva pudesse alcançar o status de civilizada, em Foucault, na sua obra *Vigiar e Punir* sobre os fenómenos disciplinares, e em Adorno no seu livro *Educação e Emancipação* que aborda as causas da 'aversão' ao ensino.

Embora Freud nunca se tenha referido ao processo educacional, as suas observações alusivas ao tabu e à ambivalência emocional <sup>54</sup> permitem presumir que a escola é, também ela, uma instituição capaz de transmitir sentimentos contraditórios à sua comunidade.

De acordo com Cruz (2006) <sup>55</sup> é comum a punição ser um elemento, através do qual podemos identificar a autoridade docente, onde o professor transmite representações inconscientes sobre a prática disciplinar docente, revelando que nem todos os processos de transmissão de conhecimentos são organizados e conscientes. Freud esclarece de que forma esses processos podem ser independentes, impondo-se de forma incontrolada.

Nenhuma geração pode ocultar, à geração que a sucede, nada dos seus processos mentais mais importantes, pois a psicanálise mostrou-nos que todos possuem, na atividade mental inconsciente, um *apparatus* que os capacita a interpretar as reações de outras pessoas, isto é,

---

<sup>51</sup> Cruz, M. (2006). *Tabu, Poder e Punição. Alternativas de análise da (in) disciplina na escola*. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Disponível em: <http://ead.ines.gov.br/moodle/pluginfile>.

<sup>52</sup> Idem 51

<sup>53</sup> Em *Totem e Tabu* Freud compara os ritos de povos primitivos com a neurose, relacionando o significado original do 'totemismo' com o processo pelo qual passa o desejo inconsciente.

<sup>54</sup> "(...) a ambivalência emocional, no sentido próprio da expressão – ou seja, a existência simultânea de amor e ódio para os mesmos objetos – jaz na raiz de muitas instituições culturais importantes."

<sup>55</sup> Idem 51

a desfazer as deformações que os outros impuseram à expressão de seus próprios sentimentos.<sup>56</sup>

As representações inconscientes têm assim, um papel determinante na transmissão de conhecimentos sobre a relação entre alunos e professores. Existe portanto um instrumento que possibilita aos alunos o acesso a informações importantes. “O conhecimento despertado por este instrumento encontra no aluno um recetor atento às contradições e imagens dos professores.”<sup>57</sup>

A obra de Foucault, *Vigiar e Punir*, revela uma relação fundamental (até no próprio título) com a obra *Totem e Tabu* de Freud. *O totem vigia tanto quanto o tabu pune. Vigiar e punir são características essenciais do totem e do tabu, sem as quais seria impossível apreendê-los.*

O que aproxima estas obras é a questão da punição. Para Freud, a punição é originada pelo sentimento de culpa *persistente no indivíduo primitivo após a ‘morte’ do pai; e no indivíduo contemporâneo, pela resolução do conflito edipiano (Édipo que matou o pai e casou-se com a mãe).* Em Foucault, a punição afasta-se deste *ritual* e adequa-se à necessidade de produção e de controlo dos corpos. O sentimento ambivalente presente na punição freudiana é atenuado – revelando assim uma evolução – pelos mecanismos disciplinares, em Foucault.

O momento em que passamos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida, o lugar do status, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável, esse momento em que as ciências do homem se tornaram possíveis, é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia do poder e uma outra anatomia política do corpo.<sup>58</sup>

Na disciplina de Foucault, a punição mais não é do que “um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção.” Existe neste sistema um reforço dos objetivos da punição e um enriquecimento da sua própria defesa face aos sentimentos ambivalentes que provoca nos indivíduos. Estes vinculam os seus comportamentos ou atitudes a um resultado legal. Neste sistema não há ação sem reação disciplinar. O disciplinado conforma-se, o indisciplinado é punido.

---

<sup>56</sup> Freud, S. (1996). Totem e Tabu. In: *Obras Psicológicas Completas* (XIII). Rio de Janeiro: Imago.

<sup>57</sup> Cruz, M. (2006). *Tabu, Poder e Punição. Alternativas de análise da (in) disciplina na escola.* Tese de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Disponível em: <http://ead.ines.gov.br/moodle/pluginfile>.

<sup>58</sup> Foucault, M. (2009). *Vigiar e Punir* (36ª ed). Petrópolis: Editora Vozes.

Freud e Foucault aproximam duas épocas distantes por um mesmo *instrumento* em evolução. Em Freud a ‘punição’ mantém com o ‘proibido’ uma relação direta e não depende de mecanismos sociais para exercer a sua função. Aqui, os primeiros sistemas penais humanos podem ser remontados ao tabu.”<sup>59</sup> Em Foucault, “a arte de punir deve repousar sobre toda uma tecnologia da representação” e “as disciplinas inventaram – apoiando-se, aliás, sobre uma série de processos muito antigos – um novo funcionamento punitivo.”<sup>60</sup> A evolução *tabu – disciplinas*, compõem uma sequência de acontecimentos que aproximam estes autores e que revelam em ambos a presença da punição. Esta exerce nos indivíduos que a representam efeitos de poder que prejudicam a sua imagem.<sup>61</sup>

Foucault<sup>62</sup> refere que o que precisa de ser moderado e calculado são “(...) os efeitos do retorno do castigo sobre a instância que pune e o poder que ela pretende exercer.”

Para Cruz (2006),<sup>63</sup> “A escola e os professores são agentes desse poder, e como ele retorna, são reinvestidos por este. Esse segundo investimento traz consequências negativas aos professores e à própria escola.”

Adorno (2000)<sup>64</sup> concilia as *representações inconscientes com as práticas disciplinares*. Para ele, como para Freud, estas práticas disciplinares despertam sentimentos ambivalentes. A punição continua a ser uma prática comum entre os docentes e a sua utilização provoca efeitos de ‘retorno’ sobre os seus agentes, o que também está de acordo com o que refere Foucault.

Há aqui uma aproximação dos contributos destes três autores para a análise da indisciplina na escola. É este retorno do poder, exercido pelos docentes, que pode despertar nos alunos uma ‘aversão’ à imagem do professor e desencadear conflitos. É também aqui que conseguimos vislumbrar uma espécie de contradição presente na relação pedagógica entre professor e aluno.<sup>65</sup>

Os alunos encontram na figura do professor um ‘pai’ substituto. Eles transferem para esta figura o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente da própria infância. Em relação a ele têm uma atitude de ambivalência, amor/ódio.

---

<sup>59</sup> Freud, S. (1996). Totem e Tabu. In: *Obras Psicológicas Completas* (XIII). Rio de Janeiro: Imago.

<sup>60</sup> Foucault, M. (2009). *Vigiar e Punir* (36ª ed). Petrópolis: Editora Vozes.

<sup>61</sup> Cruz, M. (2006). *Tabu, Poder e Punição. Alternativas de análise da (in) disciplina na escola*. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Disponível em: <http://ead.ines.gov.br/moodle/pluginfile>.

<sup>62</sup> Idem 61

<sup>63</sup> Idem 61

<sup>64</sup> Adorno, T. (2000). *Educação e Emancipação*. [Trad. Wolfgang Leo Maar]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

<sup>65</sup> Idem 61

O professor ao ter conhecimento e informação desta psicodinâmica pode desenvolver sentimentos de confiança e segurança em vez do medo e desespero com que se apresenta, muitas vezes, na relação com os alunos.

Investido deste poder representativo o professor pode contribuir para desmontar comportamentos disruptivos dos alunos, substituindo a ameaça do poder autoritário por um espaço de maior *compliance*, ou recetividade afetiva.

## 2. O CONTRIBUTO DA TEORIA DE ERIK ERIKSON <sup>66</sup> PARA A COMPREENSÃO DA ADOLESCÊNCIA

Erikson defende que a energia ativadora do comportamento é de natureza psicossocial, ou seja, incorpora não apenas fatores pulsionais biológicos e inatos, como por exemplo a libido, mas também fatores sociais, aprendidos em contextos histórico-culturais específicos.

Para ele *desenvolvimento psicossocial* é sinónimo de *desenvolvimento da personalidade* e decorre ao longo de oito estadios que, no seu conjunto, constituem o ciclo da vida. Cada estadio corresponde à formação de um aspeto particular da personalidade e a diferentes momentos de investimento da energia psíquica.

Um dos conceitos fundamentais na teoria de Erikson é o conceito de *crise* ou *conflito* que o indivíduo vive ao longo dos períodos por que vai passando, desde o nascimento até à morte. Cada crise tem de ser resolvida, positiva ou negativamente, pelo indivíduo.

A *resolução positiva* traduz-se numa virtude, que é um ganho psicológico, emocional e social: uma qualidade, um valor, um sentimento, em suma, uma característica de personalidade que lhe confere equilíbrio mental e capacidade de um bom relacionamento social.

Se a *resolução da crise for negativa*, o indivíduo sentir-se-á socialmente desajustado e tenderá a desenvolver sentimentos de ansiedade e de fracasso. No entanto, numa fase posterior, pode a pessoa passar por vivências que lhe permitam voltar a alcançar o equilíbrio e o compensem, readquirindo o seu autoconceito.

O conceito de *crise* é desenvolvido, realçando as incertezas e interrogações do adolescente no sentido de descobrir *quem sou* e de definir *o que virei a ser* no futuro. A resposta

---

<sup>66</sup> Miller, P. (1996). *Theories of Developmental Psychology* (3<sup>rd</sup> ed). New York: W.H.Freeman and Company.

à inquietação do adolescente só é conseguida pela tomada de consciência de si, do seu «eu» e de que está apto a assumir a sua verdadeira identidade.

Neste trajeto carregado de interrogações pode necessitar de uma ou várias *moratórias*, antes da integração de todos os «eus» num conceito final de si, como ser único e disposto a assumir as responsabilidades inerentes à construção do seu projeto existencial de vida.

Apesar de tecida internamente pelo próprio indivíduo, a construção da identidade necessita do contributo das pessoas significativas com quem o adolescente convive. Estas funcionam como um modelo de identificação. Por outro lado, funcionam como um espelho que lhe devolve a imagem que a sociedade tem a seu respeito.

Em termos de personalidade a construção da identidade, está inevitavelmente associada ao *vivido* da crise e nenhum outro período do ciclo vital será mais crítico do que o período da adolescência. Porém, a crise da identidade pode ocorrer em qualquer fase da vida do indivíduo, manifestando-se por sentimentos incómodos que se evidenciam por um mal-estar típico de quem “*não se sente bem na sua pele.*”

Para Erikson um indivíduo tem de construir a sua personalidade *durante a adolescência*, porém essa construção não é feita de modo linear para todos os adolescentes, ou seja, não há um padrão rígido. O que há sim é a incessante procura de algo mais, há crises, indecisões, situações conflituosas que têm de ser resolvidas de um modo ou de outro.

Também como sabemos, os adolescentes não têm sempre o mesmo tipo de atitudes, ou seja, vacilam entre vários tipos de identidade, permutando de uns para outros.

Esta fase ‘charneira’ entre a *criança que fui* e o *adulto que ainda não sou* mescla o sentimento de evolução e o de angústia, a experiência do crescimento e a da desorganização.

A adolescência corresponde ao quinto estadio que se dá entre os 12 e os 18 anos, ganha contornos diferentes devido à crise psicossocial que nele acontece, ou seja, *Identidade versus Confusão*. É nesta fase, na sua vertente positiva, que o adolescente vai adquirir uma identidade psicossocial, isto é, vai compreender a sua singularidade, o seu papel no mundo.

Na relação com terceiros e, de forma especial com os seus pares, o adolescente «descobre-se a si próprio em função daquilo que descobre ser a maneira como os outros o definem», numa função comparativa com estes e com todos aqueles que ele considera terem ‘prestígio.’

Neste estadio, os indivíduos apresentam uma série de potencialidades cognitivas, exploram e ensaiam estatutos e papéis sociais. É neste âmbito que surge o conceito de *moratória psicossocial*, período de pausa necessária a muitos jovens, na procura de alternativas e de experimentação de papéis, que vai permitir um trabalho de elaboração interna.

Sendo assim o adolescente antecipa o seu futuro, explora alternativas, experimenta, dá um tempo. As necessidades pessoais, as exigências socioculturais e institucionais caracterizam a *moratória*.

Um grande número de adolescentes tem uma evolução incompleta por terem entrado excessivamente rápido na vida adulta, sem um amadurecimento interior, que só poderia ter sido facultado por uma boa vivência neste estadio e nos seus diferentes aspetos.

Embora a construção da identidade se realize ao longo do ciclo da vida, ela constitui uma tarefa específica desta idade, conferindo assim um sentido histórico à existência, a qual se constrói, tendo por base as representações feitas sobre nós, bem como as interações e os confrontos entre as representações que os outros fazem de nós e as que nós fazemos de nós próprios. O agente interno ativador na formação da identidade é o Ego, nos seus *desígnios* conscientes e inconscientes.

A chave para a resolução da crise de identidade, gera no adolescente sentimentos de isolamento, ansiedade e indecisão, na interação com pessoas significativas que são escolhidas e são parte integrante da construção da sua identidade adulta.

Os problemas no desenvolvimento da identidade podem culminar numa identidade difusa, caracterizada por uma noção do «eu» incoerente, desarticulada e incompleta, numa identidade bloqueada, não permissiva ao período normal de *moratória* por questões sociais, familiares e/ou pessoais, culminando numa identidade negativa, em que o adolescente seleciona identidades que são indesejáveis para a sua família e para a comunidade.

São sentimentos relativos a um estado confusão/difusão de quem ainda não se descobriu a si próprio, não sabe o que pretende, tendo dificuldade em optar.

É na reta final da adolescência que se obtém uma “identidade realizada”, igualmente conhecida por identidade adquirida.

Os estadios não podem ser compreendidos como períodos isolados, pois as fases anteriores deixam marcas indeléveis que vão influenciar a forma como se vivência esta crise, desenhando um perfil histórico no qual o adolescente se vai perceber, integrando elementos identitários adquiridos nas idades anteriores.

### 3. O CONTRIBUTO DA TEORIA DE HILDEGARD PEPLAU

No contexto deste trabalho o modelo teórico de Hildegard Peplau, como base teórica dos cuidados de Enfermagem em Saúde Mental e Psiquiatria, afigura-se-nos como um modelo

de eleição com uma orientação psicodinâmica com a qual nos identificamos e que representa a base daquela que é a primeira competência do Enfermeiro Especialista em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria <sup>67</sup> e que, a nosso ver, sem a qual todo o desempenho profissional nesta área de especialidade fica comprometido.

Esta é uma teoria de médio alcance com efeitos menos abstratos que as grandes teorias e, nesse sentido, mais específicos e adaptados à realidade prática.

No seu conceito procura trabalhar o relacionamento interpessoal entre enfermeiro e utente, numa situação de cuidado, como uma experiência de aprendizagem e crescimento pessoal.

Peplau integra na sua teoria diversas correntes epistemológicas de onde se destaca a teoria interpessoal de Sullivan, essencialmente, na crença de que o estabelecimento de relações com pessoas consideradas importantes (significativas) é determinante no desenvolvimento da personalidade e do comportamento dos indivíduos, <sup>68</sup> em sintonia com as perspetivas que atrás mencionámos.

O foco da teoria é então o relacionamento interpessoal *entre um utente e o enfermeiro consciencializados dos seus próprios sentimentos*.

Há uma evidência psicodinâmica pois o enfermeiro procura nesta relação que o utente compreenda os seus próprios sentimentos e comportamentos, partindo da compreensão que tem de si e, neste sentido, a enfermagem é ela própria um “instrumento” que interfere no processo de mudança, tendo em vista o desenvolvimento pessoal.

Os principais conceitos desta teoria são:

*Enfermagem* - que é aqui definida como sendo um processo significante, terapêutico e interpessoal, pelo facto de envolver a interação entre duas ou mais pessoas como meta comum, tendo como função cooperar com outros processos humanos que tornam a saúde possível a pessoas e comunidades. Esta meta constitui-se como um incentivo ao processo terapêutico, onde os envolvidos nessa relação, enfermeiro e utente, aprendem e crescem como resultado da interação.

De acordo com esta teoria, enfermagem e educação, não são coisas diferentes, pois a enfermagem deve ser vista como um instrumento educativo que possibilita uma experiência de aprendizagem do “eu”.

---

<sup>67</sup> “Detém um elevado conhecimento e consciência de si enquanto pessoa e enfermeiro, mercê de vivências e processos de auto-conhecimento, desenvolvimento pessoal e profissional”.

<sup>68</sup> Peplau, H. (1990). *Relaciones interpersonales en enfermería: un marco de referència conceptual para la enfermería psicodinámica*. Barcelona: Masson-Salvat.

*Pessoa* - entendida como uma estrutura biológica, psicológica, social e espiritual única, que tem as suas peculiaridades e reage de forma singular, procurando a sua realização pessoal e lutando para atingir o equilíbrio. O utente pode aqui representar o indivíduo, a família, um grupo ou a comunidade.

*Saúde* - apresenta-se como uma finalidade dinâmica que possibilita ao sujeito a experiência potencial de bem-estar físico e social conferindo-lhe a oportunidade de viver bem em harmonia com os demais.

*Ambiente* - apesar de não o definir de forma explícita, Peplau considera que devemos ter em conta fatores como a cultura, valores, crenças e expectativas do utente, tendo em vista a participação deste como sujeito ativo do processo.

Os problemas de enfermagem são vistos como algo que perturba a estrutura bio-psico-socio-espiritual das pessoas. Estes resultam de quatro experiências psicobiológicas com carácter construtivo ou destrutivo: necessidade, frustração, conflito e ansiedade. Os utentes têm problemas se as necessidades não são satisfeitas, ou porque a ansiedade é demasiado elevada, ou porque a tensão produz frustração e conflito nestes.

Vislumbram-se então dois pressupostos que servem de base para o desenvolvimento da enfermagem psicodinâmica: a postura que a enfermeira adota vai interferir diretamente naquilo que o utente vai apreender dessa experiência de cuidar e, o apoio ao desenvolvimento da personalidade e ao crescimento pessoal é uma função da enfermagem, que requer o recurso a “*princípios e métodos que facilitem e orientem o processo de solução dos problemas ou dificuldades interpessoais quotidianas.*”<sup>69</sup>

Segundo Peplau o processo de enfermagem é composto por quatro fases interrelacionadas e indissociáveis: *orientação, identificação, exploração e resolução*.

Cada uma destas fases caracteriza-se por um conjunto de funções, ligadas aos problemas de saúde, que evoluem à medida que o enfermeiro e o utente aprendem a trabalhar de forma conjunta com vista à resolução das dificuldades apresentadas. Em cada uma das fases são definidas as tarefas e os papéis exigidos ao enfermeiro nas diversas situações.

Na fase de *orientação*, o utente apresenta uma necessidade e solicita ajuda profissional. O sucesso nesta etapa do processo depende da compreensão do enfermeiro de que cada indivíduo reage de forma diferente a uma mesma situação.

Na identificação das necessidades deve ser procurado, no discurso do utente, lacunas de informação e compreensão sobre o problema. O enfermeiro deve ajudar o utente a ampliar as

---

<sup>69</sup> Peplau, H. (1990). *Relaciones interpersonales en enfermería: un marco de referencia conceptual para la enfermería psicodinámica*. Barcelona: Masson-Salvat.

impressões iniciais que o mesmo tem sobre as suas dificuldades, procurando uma clarificação sobre aquilo que está nesse momento a vivenciar. Ou seja, é necessário que o utente compreenda as suas dificuldades e a magnitude da sua necessidade de ajuda.

Orientar é, portanto, fazer com que o utente compreenda, evitando que a ansiedade associada às necessidades experimentadas, não se transforme em “terror”.

O utente participa no processo de orientação formulando perguntas, expressando sentimentos, averiguando o que tem de saber para se sentir seguro e observando a forma como os profissionais lhe respondem.

Na continuidade do estabelecimento desta relação, passa-se à fase de *identificação*, na qual o utente começa a responder seletivamente às pessoas que lhe oferecem a ajuda de que necessita. Nesta fase, o enfermeiro, pode levar o utente a identificá-lo como uma figura *familiar ou culturalmente importante*. O utente poderá responder de três formas: ser interdependente do enfermeiro; ser autónomo e interdependente do enfermeiro; ser passivo e dependente do enfermeiro.

Na etapa de *identificação* a atuação do enfermeiro deve dirigir-se para a ajuda ao utente na aquisição de uma aprendizagem construtiva, mediante os seus próprios esforços, e no desenvolvimento de respostas autónomas.<sup>70</sup>

A terceira fase do processo, a *exploração*, ocorre quando o enfermeiro ajuda o utente a explorar todos os caminhos, para a obtenção dos melhores benefícios possíveis. O utente faz uso pleno dos serviços disponíveis. A atuação do enfermeiro é continuar a promover a satisfação do utente, em relação às suas necessidades e o estabelecimento de metas ou objetivos, com o intuito de diminuir a identificação do utente com a pessoa que lhe prestou ajuda.<sup>71</sup>

A última etapa do processo interpessoal denominada fase de *resolução* caracteriza-se por uma preparação, tendo em vista a separação que vai ocorrer entre utente e enfermeiro. O ideal seria que nesta fase ocorresse a resolução do seu problema clínico, o que muitas vezes não acontece.

Numa resolução bem sucedida, o utente tem que se libertar da relação que estabeleceu, recuperando a sua autonomia.

Durante a evolução do processo de relacionamento interpessoal, Peplau refere que o enfermeiro pode assumir diferentes papéis. Como “*pessoa estranha*”, enfermeira e utente são desconhecidos e, portanto, este deve ser tratado sem preconceitos, sem pré juízos, e aceite

---

<sup>70</sup> Peplau, H. (1990). *Relaciones interpersonales en enfermería: un marco de referència conceptual para la enfermería psicodinámica*. Barcelona: Masson-Salvat.

<sup>71</sup> Idem 70

como é, ou seja, como emocionalmente capaz de definir metas para a resolução dos seus problemas.

Outro papel é o de “*pessoa recurso*”, quando o enfermeiro proporciona respostas específicas às questões do utente, sobretudo aquelas que envolvem sentimentos e que estão associadas aos problemas maiores por ele enfrentados.

Pode também atuar como “*educador*” e “*líder*”, ao facilitar e apoiar o utente no seu processo de aprendizagem, promovendo simultaneamente a sua participação ativa.

O enfermeiro pode, também, desempenhar outros papéis a que Peplau chama papéis “*substitutos*”, no sentido em que, o enfermeiro pode assumir o lugar de um outro, num movimento de projeção do utente (transferência) estando atento aos movimentos da contratransferência.

## CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO LEGAL DA INDISCIPLINA

### INTRODUÇÃO

A escola é, no seu dia a dia, palco de conflitos que refletem as condições de uma sociedade *cada vez mais degradada*, onde os fenómenos de massificação do ensino e da proliferação multicultural tornam cada vez mais difícil o cumprimento do papel de espaço de socialização que compete à escola. As interações que se estabelecem, ao nível do processo de ensino-aprendizagem, tornam a emergência do conflito um facto incontornável, assumindo por isso, uma incontestável pertinência e atualidade.

O direito à educação, fundado numa escolaridade obrigatória, assume-se como um direito basilar no processo de desenvolvimento pessoal de todos os cidadãos.

#### 1. LEI N.º39/2010, DE 2 DE SETEMBRO <sup>72</sup>

A Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro, que corresponde à segunda alteração ao Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pela Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, e alterado pela Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, trouxe ao contexto educativo, um normativo que rege o estatuto do aluno do ensino não superior.

Preparar cidadãos numa sociedade livre, democrática e tolerante exige esforços concertados de todos os atores - alunos, professores, pais/encarregados de educação, técnicos de serviços especializados – envolvidos no processo educativo, e é justamente a promoção de valores como a tolerância, a liberdade e o respeito que esta lei preconiza, através de políticas educativas que recentrem “(...) o seu esforço de enquadramento, de forma a promover um melhor ambiente escolar e a fomentar o exercício [destes valores], no quadro dos princípios democráticos, consagrados na Constituição da República Portuguesa.”

Esta lei tem como objetivo definir os direitos e os deveres dos alunos, como forma de garantir as condições de segurança, a tranquilidade e a disciplina, elementos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem. Procura também responsabilizar a comunidade educativa e

<sup>72</sup> Segunda alteração à Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos ensinos Básico e Secundário. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdjp/2010/09/17100/0386003879.pdf>.

reforçar o papel fundamental da escola através do Regulamento Interno (RI), concedendo-lhe um espaço para agir pronta e eficazmente através de um quadro de regras definidas e clarificadas.

A escola deve promover a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo o que pressupõe um trabalho contínuo e responsável, que permita prevenir e evitar problemas de ordem disciplinar que possam prejudicar o desenvolvimento individual, social e cultural dos jovens em idade escolar.

Assim, no n.º1 do artigo 5.º, este normativo evoca a importância do papel dos professores, a quem cabe,

Enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, (...) promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, em ambiente de ordem e disciplina, nas atividades na sala de aula e nas demais atividades da escola.

Apesar de não ser da sua exclusiva competência, assegurar a normalidade, a calma e o ambiente adequado ao bom funcionamento do ato educativo, é desejável que a competência pedagógica dos professores seja colocada ao serviço da ordem e da disciplina, em todas as atividades que se desenvolvam na escola.

É o confronto com situações de indisciplina que podem impedir a concretização dos objetivos de sucesso pessoal e profissional, de integração social e cultural que o sistema educativo preconiza para todos os jovens.

É então crucial que o RI, tal como está consagrado no artigo n.º 9 desta lei, para além dos seus efeitos próprios, proporcione a assunção, por todos os que integram a vida da escola de,

Regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do projeto educativo, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos, a preservação da segurança destes e do património da escola e dos restantes membros da comunidade educativa, assim como a realização profissional e pessoal dos docentes e não docentes.

Em síntese, este normativo convoca a ação coletiva, onde todos os intervenientes devem percorrer uma mesma linha de atuação, com objetivos e parâmetros comportamentais comuns, definindo *o que é grave e o que não é*, e explicitando-o claramente junto dos discentes.

## 1.1. AS MEDIDAS DE CONTROLO E PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA CONSIGNADAS NA LEI N.º 39/2010, DE 2 DE SETEMBRO

A indisciplina, enquanto fenómeno perturbador do normal funcionamento das atividades escolares, foi alvo por parte do legislador da aplicação de medidas corretivas e sancionatórias. Assim, no artigo 23.º podemos ler:

A violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 15.º ou no regulamento interno da escola, em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das atividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa, constitui infração disciplinar, a qual pode levar, mediante processo disciplinar, à aplicação de medida disciplinar.

De acordo com este normativo estão consignadas medidas corretivas e sancionatórias as quais preconizam que:

Na determinação da medida disciplinar a aplicar deve ter-se em consideração a gravidade do incumprimento do dever, as circunstâncias, atenuantes e agravantes, em que esse incumprimento se verificou, o grau de culpa do aluno, a sua maturidade e demais condições pessoais, familiares e sociais.

Este enquadramento legal declina um discurso mais punitivo, valorizando algumas regras de atuação que poderão contribuir para controlar situações problemáticas das quais destacamos:

- ✓ *Uma distinção clara entre medidas corretivas e medidas sancionatórias*
- ✓ *O reforço da autoridade dos professores e da escola*
- ✓ *A agilização dos procedimentos burocráticos*
- ✓ *O reforço da responsabilidade dos pais/ encarregados de educação.*

Relativamente ao controlo de situações de indisciplina podemos ler no ponto n.º 1 do artigo 24.º que:

Todas as medidas disciplinares prosseguem finalidades pedagógicas e preventivas visando, de forma sustentada, a preservação da autoridade dos professores e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, o normal prosseguimento das atividades da escola, a

correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens.

Sugere-se assim uma ação essencialmente integradora do aluno e não tanto medidas marcadamente punitivas.

Amado (2000)<sup>73</sup> defende que as medidas mais valorizadas pelos alunos são as *preventivas com cariz dialogante e responsabilizador*, no entanto, para que sejam eficientes é importante a representação que os alunos têm do professor e da sua capacidade de se impor. Como já referimos anteriormente, o mesmo autor aponta três requisitos prévios para que os discentes aceitem as medidas: *a razoabilidade, a adequação e a consistência da medida aplicada*. Ainda segundo o mesmo autor, não ter em conta estes pressupostos pode conduzir a relações de conflitualidade de poder, tornando a ação da escola e do professor sentida como injusta, arbitrária e prepotente.

Na presente lei, as medidas corretivas são sobretudo preventivas e consistem em:

- ✓ *Participação (art.º 23.º - A)*
- ✓ *Advertência oral pelo professor (art.º 26.º 2a, 3)*
- ✓ *Ordem de saída da aula ou de outros locais onde se desenvolve o trabalho escolar, determinada pelo professor (art.º 26.º 2b 5)*
- ✓ *Realização de tarefas e atividades em benefício da escola ou da comunidade escolar, determinada pelo diretor da escola ou do agrupamento, depois de ouvir o professor ou o diretor de turma (art.º 26.º 2c, 6, 8)*
- ✓ *Condicionamento no acesso a determinados espaços escolares ou na utilização de determinados materiais ou equipamentos, decidida pelo diretor da escola ou do agrupamento, depois de ouvir o professor ou o diretor de turma (art.º 26.º 2d, 6, 7, 9)*
- ✓ *Mudança de turma, determinada pelo diretor, depois de ouvir o professor ou o diretor de turma (art.º 26.º 2e, 6)*
- ✓ *Outras medidas previstas no Regulamento Interno da escola.*

Dentro destas medidas, atrás referidas, a especificidade das atividades de integração do aluno poderá decorrer do RI.

---

<sup>73</sup> Amado, J. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola - Suportes teórico-práticos*. Porto: ASA Editores.

No caso das medidas sancionatórias, estas aplicam-se a casos de transgressões graves e consistem em:

- ✓ *Repreensão registada no processo individual do aluno, efetuada pelo professor quando a infração for praticada na aula, ou pelo diretor da escola ou do agrupamento, nas restantes situações (art.º 27.º 2b, 3)*
- ✓ *A suspensão por um dia (art.º 27.º 2c) ou a suspensão da escola até 10 dias úteis (art.º 27.º 2d)*
- ✓ *Transferência de escola (art.º 27.º, n.º2, alínea e)*
- ✓ *Reparação de danos (art.º 27.º, 9).*

As medidas atrás referenciadas resultam de uma decisão do diretor da escola, ouvido ou não o Conselho de turma ou até o professor em causa, porém o normativo prevê, também, a transferência de escola por decisão da respectiva Direção Regional da Educação.

## 2. O REGULAMENTO INTERNO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AS

O presente regulamento define o regime de funcionamento do Agrupamento de Escolas (...), de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.

(Artigo 1.º, RI, 2010: 4)

O RI, criado por força do art.6.º, do Decreto-Lei n.º115-A/98, de 04 de maio <sup>74</sup>, sendo considerado como a *norma básica para o bom funcionamento das escolas*, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa, dos diversos serviços e estruturas educativas, bem como dos direitos e dos deveres dos membros da comunidade escolar, estabelece o quadro de normas e regras a que todos os membros devem obedecer e garante a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. A sua aplicação é da inteira responsabilidade de toda a comunidade escolar e abrange todos os seus membros no exercício das suas funções.

---

<sup>74</sup> Decreto-Lei n.º115-A/98, de 04 de maio. Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla/Dec\\_Lei\\_115-A\\_98.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla/Dec_Lei_115-A_98.pdf).

O RI não pode contrariar as disposições legais em vigor, que lhe são hierarquicamente superiores, devendo apenas adaptar as leis em vigor às situações previstas e disciplinares.

Neste trabalho, optámos apenas por referir as questões disciplinares previstas neste documento, começando por referir os direitos e os deveres dos principais atores envolvidos na sala de aula – os professores e os alunos – pois será do incumprimento dos deveres ou da violação desses direitos que resultam, na maioria das vezes, os comportamentos indisciplinados.

No artigo 90.º, do Capítulo I, do Título V - *Direitos e Deveres dos membros da comunidade educativa* - encontramos a referência aos direitos dos alunos da seguinte forma:

Os direitos do aluno encontram-se estabelecidos no artigo 13.º, da Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 3/2008, de 18 de janeiro, e pela Lei nº 39/2010, de 2 de setembro e ainda no Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril.

No mesmo Capítulo, no artigo 92.º, estão expressos os deveres dos alunos:

Os deveres dos alunos encontram-se estabelecidos nos artigos 15.º e 17.º da Lei nº 30/2002, de 20 de dezembro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 3/2008 e pela Lei nº 39/2010, de 2 de setembro.

Podemos ler ainda no mesmo artigo, “outros deveres dos alunos”, dos quais nos referimos apenas aqueles que se destacam no plano disciplinar quando não observados:

3. *Identificar-se, sempre que pretender entrar na escola sede, e ainda quando solicitado a fazê-lo, dentro das instalações escolares, por um professor, funcionário ou elemento da segurança*
4. *Zelar pela preservação, conservação e asseio das escolas, nomeadamente no que diz respeito a instalações, material didático, mobiliário e espaços verdes, fazendo uso adequado dos mesmos*
5. *Respeitar a propriedade dos bens de todos os elementos da comunidade educativa*
6. *Não utilizar nas aulas o telemóvel ou outros equipamentos tecnológicos ou engenhos, que possam perturbar o normal funcionamento das atividades letivas, assim como causar danos físicos ou psicológicos aos alunos ou professores*
7. *Permanecer nas salas de aula, no refeitório e no centro de recursos com a cabeça destapada ou ainda em outros espaços, de acordo com as instruções dos professores ou dos funcionários*

8. *Manter um comportamento adequado ao recinto escolar, nomeadamente no que concerne à linguagem utilizada e postura*
9. *Aguardar pelo professor da respetiva disciplina ou por outro que o substitua, junto à sala onde vai decorrer a atividade escolar. Se, se verificar a ausência do mesmo, deverá aguardar pelas instruções do funcionário*
11. *Não ser portador, durante as aulas de educação física, de objetos que possam colocar em perigo a sua integridade física e a dos colegas (por exemplo relógios, pulseiras, anéis, brincos, etc.)*
14. *Cumprir com os regulamentos específicos de utilização dos diferentes espaços, e com as normas de conduta socialmente aceites.*

Como já referimos anteriormente, também os professores desempenham um papel fundamental na prevenção ou desencadeamento de comportamentos disciplina/ indisciplina. Fazemos, por isso, referência aos direitos do pessoal docente que vêm consagrados neste documento, que quando desrespeitados pelos alunos poderão levar à aplicação de medidas disciplinares, mas também aos deveres que, quando não cumpridos pelos professores, poderão ser fonte de desencadeamento de condutas disciplinares por parte dos alunos.

No 2.º Capítulo, do Título V, o artigo 96.º, refere:

São direitos gerais do pessoal docente, os estabelecidos para os funcionários e agentes do Estado, bem como os direitos profissionais específicos decorrentes do Estatuto da Carreira Docente – Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro e Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril.

Já o artigo 97.º, do mesmo Capítulo estabelece “outros direitos específicos” do pessoal docente, dos quais destacamos pela sua importância a nível disciplinar:

2. *Recorrer ao coordenador de departamento sempre que sentir quaisquer dificuldades de natureza pedagógica/ didática*
3. *Ser esclarecido pelo diretor de turma sobre todos os problemas referentes aos alunos*
4. *Recorrer ao Conselho Pedagógico, através do respetivo coordenador do departamento curricular, para solucionar problemas de natureza pedagógica não resolúveis por outra via.*

O artigo 98.º, do mesmo Capítulo, refere os deveres gerais dos professores remetendo para os consignados na lei:

São deveres gerais do pessoal docente, os estabelecidos para os funcionários e agentes do Estado, bem como os deveres profissionais específicos decorrentes do Estatuto da Carreira Docente – Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro e Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril.

O artigo 94.º, do Capítulo I, do Título V, regulamenta as medidas disciplinares, face à violação de alguns dos deveres estabelecidos, e tem por base a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, com as alterações constantes na Lei nº 39/2010, de 2 de setembro.

Este documento refere-se ainda a “outras infrações” passíveis de medidas disciplinares:

- ✓ *Desobediência continuada aos docentes e não docentes*
- ✓ *Desrespeito pelos colegas e por todos os membros da comunidade educativa*
- ✓ *Não entrega sistemática dos trabalhos propostos pelos professores ou atraso sistemático da sua entrega*
- ✓ *Danos causados intencionalmente nos materiais, nas instalações escolares, nos pertences dos membros da comunidade educativa*
- ✓ *Gravações das aulas (áudio e vídeo)*
- ✓ *Retenção de informações para os encarregados de educação*
- ✓ *Uso ou porte de materiais indevidos*
- ✓ *Não se fazer acompanhar da caderneta e cartão da escola.*

Relativamente a estas infrações prevê o mesmo documento que as consequências serão as seguintes:

- ✓ *Advertência*
- ✓ *Repreensão disciplinar registada e comunicada ao encarregado de educação*
- ✓ *Atividades de integração na comunidade educativa*
- ✓ *Privar o aluno de atividades do seu agrado nomeadamente visitas de estudo, saídas de campo, atividades de desporto escolar e qualquer atividade lúdica dentro e fora da escola*
- ✓ *Destituição de cargos ou funções*
- ✓ *Tarefas de conservação e manutenção dos espaços exteriores da escola*
- ✓ *Tarefas de organização e manutenção da BE e do refeitório*
- ✓ *Condicionamento no acesso a certos espaços escolares bem como na utilização de certos materiais e equipamentos*
- ✓ *Mudança de turma*
- ✓ *Privação do recreio.*

Ainda relativamente à medida corretiva de “*ordem de sair da sala*” o mesmo documento adapta-a à situação específica da escola e refere que:

A ordem de saída da sala de aula, da competência do professor, determina o encaminhamento do aluno para o Gabinete de Apoio ao Aluno, onde o mesmo permanecerá até ao termo da aula, desenvolvendo uma tarefa de carácter pedagógico conforme instrução do professor.

O mesmo artigo 94.º, no ponto 8, tipifica, com base no artigo 26.º da Lei 39/2010, de 20 de setembro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 39/2010 de 2 de setembro, as atividades de integração escolar:

- ✓ *Limpeza e manutenção dos espaços escolares*
- ✓ *Colaborar com os Assistentes Operacionais na limpeza de salas e espaços interiores e outras tarefas*
- ✓ *Realização de tarefas pedagógicas na BE/CRE indicadas pela Diretora do Agrupamento ou pelo Diretor de Turma em articulação com a equipa pedagógica.*

Apesar de não especificar as medidas sancionatórias e reenviar para as que constam na Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 39/2010 de 2 de setembro, o RI refere que:

- ✓ *Os alunos suspensos devem realizar um trabalho em casa, definido pela Diretora e em articulação com o Conselho de Turma. Este trabalho deve ser supervisionado pelo Encarregado de Educação. O trabalho realizado deve ser entregue no gabinete da Diretora no dia em que o aluno regressa à escola*
- ✓ *A recusa na realização das tarefas e atividades de integração escolar ou a sua não execução total ou parcial, determinará a aplicação de medida disciplinar sancionatória de suspensão da escola até dez dias úteis*
- ✓ *As faltas dadas pelo aluno, no decurso do período da aplicação da medida disciplinar sancionatória de suspensão da escola até dez dias úteis, são registadas e consideradas injustificadas, podendo determinar a sua exclusão, caso se encontre fora da escolaridade obrigatória*
- ✓ *No caso dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, as medidas disciplinares sancionatórias de suspensão da escola até dez dias úteis, poderá determinar a sua retenção, em função do seu percurso escolar e assiduidade.*

Pela análise destes documentos podemos constatar que as questões da disciplina/indisciplina são alvo de preocupação por parte dos órgãos que tutelam a educação e das escolas, enquanto organizações, no entanto, não podemos deixar de sublinhar que num agrupamento que engloba do pré-escolar até ao secundário, não nos parece aceitável que não conste deste documento uma intervenção adaptada às diferentes fases do desenvolvimento, em termos disciplinares.

Construir a disciplina consiste em formar e educar o aluno para a autodisciplina e para a responsabilidade, mas também passa pela criação de ambientes de trabalho e condições organizacionais nas escolas que facilitem a aprendizagem e permitam alcançar os objetivos educativos, e que, precisamente por serem ambientes de aprendizagem, também previnam os fenómenos de indisciplina e, só quando necessário, possuem meios para os corrigir e punir.

No sentido *mais estático*, a disciplina é entendida como um regulamento, através da definição de um determinado número de normas, do comportamento na aula ou do controlo que o aluno deve ter dos seus atos, para não perturbar os demais ou, ainda, para que a ordem seja mantida. Esta é, no entanto, uma visão reducionista que entente a ordem como um fim em si mesma, imposta a partir do exterior, como algo artificial. Esta é a disciplina que se observa na presença da autoridade.

No sentido *dinâmico*, a disciplina “visa” levar o aluno a entender e a aceitar a necessidade de normas para o bom funcionamento envolvendo-o na sua elaboração.

Aqui a disciplina não é um fim em si mesma, mas apenas um meio para atingir os objetivos pessoais e sociais pretendidos. Esta disciplina tende a tornar-se “autodisciplina”, funcionando mesmo na ausência da autoridade.

## PARTE III – METODOLOGIA DE PROJETO

---

## CAPÍTULO IV – DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO

---

### 1. METODOLOGIA

A apresentação da metodologia do presente trabalho permitiu debruçarmo-nos sobre as principais opções da pesquisa, como meio de percebermos a realidade em estudo. A metodologia que utilizámos foi a do ‘trabalho de projeto’. O projeto define-se como,

Um plano de trabalho que se organiza fundamentalmente para resolver/ estudar um problema e que preocupa os intervenientes que o irão realizar (...) e tem como objetivo central a análise e a resolução de problemas em equipa, através de diversas técnicas que permitem a recolha, obtenção e análise da informação.<sup>75</sup>

Esta opção metodológica permite, no que se refere ao meio escolar, analisar comportamentos humanos experienciados como problemáticos e que se apresentem suscetíveis de mudança, requerendo para tal uma resposta prática.

Assim sendo, “este processo não se baseia apenas numa investigação sustentada de determinado problema, mas sim na tentativa de intervenção, baseada em alicerces fundamentais para a resolução eficaz desse mesmo problema.”<sup>76</sup> Deve ser concebido em várias fases, iniciando-se com o estabelecimento do diagnóstico da situação, seguido do planeamento das estratégias a desenvolver para levar a cabo a intervenção e terminando com a avaliação dos efeitos da mesma.

Tendo em conta a natureza do nosso trabalho de pesquisa, optámos por uma abordagem qualitativa, onde se procurou privilegiar a compreensão dos comportamentos tidos como indisciplinados, partindo da própria percepção dos sujeitos envolvidos, recorrendo à descrição dos detalhes da informação recolhida.

De acordo com Bogdan (1994),<sup>77</sup> a investigação qualitativa é frequentemente apelidada de *naturalista*, pelo facto do investigador se deslocar e frequentar o ambiente onde decorre o estudo. Ainda segundo o mesmo autor, um dos objetivos da investigação qualitativa é

---

<sup>75</sup> Gonçalves, A., Leite, A., Fernandes C., Andrade, C., Guerreiro, N., Salvado, P. & Dias, T. (2010, janeiro/março). Conceptualização da Metodologia de Projeto. *Percursos*, 15, 3-7.

<sup>76</sup> Idem 75

<sup>77</sup> Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

compreender melhor o comportamento e a experiência humana, no contexto em que os fenómenos ocorrem, admitindo que a realidade é subjetiva, inatingível e holística. Neste paradigma, procura-se compreender e interpretar em vez de mensurar. A realidade é assimilada tal como é experienciada pelos indivíduos e grupos, partindo do que pensam e de como agem.

De acordo com Stake (1995),<sup>78</sup> a abordagem qualitativa possui três grandes linhas orientadoras que a distinguem de outros tipos de metodologia: a compreensão do objeto em estudo, centrando-se na indagação dos factos, o papel pessoal adotado pelo responsável da investigação na interpretação dos dados e acontecimentos, e o objetivo do investigador que se reporta à construção de novo conhecimento.

## 2. MÉTODO: ESTUDO DE CASO

Atendendo à natureza e aos objetivos deste estudo, coligados manifestamente à escassez de tempo para o desenvolver, entendemos ser necessário recorrer a uma abordagem descritiva e qualitativa, pelo que decidimos que o método de estudo de caso (casos múltiplos), através do enfoque nas perceções dos professores e do grupo de alunos em estudo, se afigurava como o mais adaptado à nossa pesquisa. Os estudos de caso (casos múltiplos) requerem menos tempo, podendo o investigador concentrar-se na recolha de informação que possa demonstrar a diversidade de opiniões, perceções ou situações inerentes à problemática em questão. Não assentam na generalização dos resultados obtidos, mas no aprofundamento de casos particulares.<sup>79</sup>

O estudo de caso tem sido um método bastante utilizado na investigação ao nível, sobretudo, das ciências sociais, “ pois procura responder à subjetividade que determina o mundo social, favorecendo a interpretação de significados e das experiências dos diferentes atores sociais.”<sup>80</sup>

## 3. RECOLHA DA INFORMAÇÃO

---

<sup>78</sup> Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

<sup>79</sup> Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

<sup>80</sup> Redondo, A. (2011). *Indisciplina: perceções sobre o novo estatuto do aluno*. Trabalho de Mestrado, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/5651/1/NF.pdf>.

De seguida apresentamos as técnicas de recolha dos dados que utilizámos e a caracterização dos grupos alvo.

Nesta fase a metodologia do trabalho teve por base os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Inquirição junto do corpo docente do seu entendimento subjetivo/ objetivo sobre as questões da disciplina/ indisciplina;
- ✓ Análise crítica do RI, com os professores do pré-escolar e 1º ciclo;
- ✓ Análise dos mecanismos instituídos para lidar com o problema da indisciplina/agressividade dos alunos na componente punição/ recompensa;
- ✓ Inquirição junto dos alunos do CEF do significado da indisciplina na perspetiva do discente;
- ✓ Enquadramento dos comportamentos indisciplinados/ agressivos nos contextos relacional intra-escola e no âmbito mais vasto da interação socio familiar.

### **3.1. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

A recolha dos dados que suportaram a investigação empírica dividiu-se em três partes distintas, quanto à seleção dos mesmos e dos informadores privilegiados.

As técnicas de recolha de dados utilizadas, neste caso, envolveram: a análise documental, a observação direta, a entrevista semiestruturada e as conversas informais.

#### **3.1.1. DOCUMENTOS CONSULTADOS**

A investigação empírica foi, em parte, organizada a partir da análise de um conjunto de documentos que os órgãos de gestão da escola nos permitiram consultar. Esta análise envolveu a consulta: do RI, de um estudo realizado no ano letivo transato sobre esta temática, e dos documentos que constituem os procedimentos disciplinares (nomeadamente as participações de ocorrência de carácter disciplinar, a notificação da ocorrência aos encarregados de educação, os autos de instrução de inquérito e os relatórios de instrução do procedimento disciplinar).

Existe um procedimento de registo de ocorrência das situações de indisciplina/ violência, às quais não tivemos acesso, pois estavam sobre a proteção do GAA (Gabinete de Apoio ao Aluno). O GAA não funciona com um grupo específico, pois todos os professores podem ser destacados para receberem os alunos que vêm por ordem de saída da sala.

O RI define o funcionamento da instituição e de todos os órgãos que a constituem. Para o presente trabalho foi de extrema importância, a sua consulta, sobretudo, o capítulo referente à disciplina, uma vez que nele estão resumidos, não só, os regulamentos tutelares, mas também, as formas de atuação específica definidas pelos órgãos disciplinares da escola.

### 3.1.2. A OBSERVAÇÃO DIRETA DOS COMPORTAMENTOS EM SALA DE AULA

A observação dos comportamentos decorreu durante um tempo regulamentar de noventa minutos e permitiu-nos a elaboração de uma tabela, com vista à categorização do tipo e frequência dos comportamentos que caracterizavam esta turma.

**TABELA 1**

*Registo de comportamentos de indisciplina, por sessão, sexo e categoria*

CATEGORIAS	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS	1ª Sessão		2ª Sessão		TOTAL
		M	F	M	F	
RELAÇÃO NA DÍADE PROFESSOR - ALUNO	- Falar/responder de forma incorreta ao professor	4	2	3	1	10
	- Desafiar a autoridade do professor	1	1	2	0	4
	- Desobedecer a ordens do professor	2	0	1	1	4
	- Insultar ou 'gozar' o professor	1	0	1	0	2
	<b>Total parcial da categoria</b>					<b>20</b>
		<b>Percentagem</b>				<b>12,12%</b>
RELAÇÃO NA DÍADE ALUNO - ALUNO	- Provocar os colegas	4	2	3	1	10
	- Insultar ou 'gozar' com os colegas	3	1	2	1	7
	<b>Total parcial da categoria</b>					<b>17</b>
		<b>Percentagem</b>				<b>10,30%</b>
ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARALELOS	- Conversar com os colegas durante a aula	17	11	14	8	50
	- Rir ou fazer rir os colegas	3	1	4	1	9
	- Atirar papéis, ou outros objetos, ao ar ou para o chão	2	1	1	1	5
	- Andar pela sala sem autorização	1	0	1	0	2
	- Levantar-se do lugar sem pedir autorização	2	2	2	1	7
		<b>Total parcial da categoria</b>				<b>73</b>
		<b>Percentagem</b>				<b>44,24%</b>
MATERIAL ESCOLAR	- Tentar danificar o material escolar	1	0	0	0	1
		<b>Total parcial da categoria</b>				<b>1</b>
		<b>Percentagem</b>				<b>0,60%</b>
TRABALHO	- Recusar fazer as tarefas ou não participar mesmo que solicitado	3	1	2	1	7
	- Não trazer o material escolar necessário (caderno, caneta)	5	1	2	0	8
	- Chegar atrasada(o) à aula	7	3	4	2	16
		<b>Total parcial da categoria</b>				<b>31</b>
		<b>Percentagem</b>				<b>18,78%</b>

NORMAS DE COMPORTAMENTO	- Manter uma postura inadequada dentro da sala de aula (pés em cima da carteira, comer, etc)	1	1	2	0	4
	- Utilizar linguagem imprópria (palavrões)	1	1	1	0	3
	- Utilizar telemóvel, MP3, <i>iPhone</i> ou outro dispositivo eletrónico	5	3	6	2	16
Total parcial da categoria						<b>23</b>
Percentagem						<b>13,93%</b>
<b>TOTAL</b>		<b>63</b>	<b>31</b>	<b>51</b>	<b>20</b>	<b>165</b>

### 3.1.3. AS ENTREVISTAS

A opção pelas entrevistas semiestruturadas apresentou-se-nos como uma solução suficientemente flexível, pois apesar de partir de um esquema básico, este não tem que ser aplicado rigorosamente, o que nos permitiu fazer as necessárias adaptações com vista à criação de um espaço de interação, mais do que um espaço de questionamento.

Neste modelo de entrevista, é o entrevistador que conduz o diálogo, focando os temas que deseja ver explorados, o que permite a comparação de dados entre os sujeitos, tendo em conta o objetivo do estudo.<sup>81</sup>

Iniciámos este percurso, tentando encontrar a travessia entre uma margem e a outra, ou seja, entre aquilo que são as falas dos protagonistas mais diretos neste processo, professores e alunos, procurando percorrer as conceções, não só do fenómeno da indisciplina em meio escolar, como também, a questão de saber em que medida a escola lida com este tipo de comportamentos, em termos de punição/ recompensa, entre outras.

Fizemos entrevistas individuais aos professores, com uma duração média de quarenta e cinco minutos e uma entrevista, em grupo, aos alunos de noventa minutos. Todas as entrevistas decorreram no espaço da escola.

Os guiões das entrevistas efetuadas encontram-se em apêndices (B, C e D) e revelam a necessidade que houve em adequarmos as questões colocadas aos professores, de acordo com o ciclo que lecionam.

As entrevistas, à exceção das efetuadas com a educadora e com as professoras do 1.º ciclo (registo escrito), foram registadas em suporte magnético e posteriormente sujeitas a uma análise de conteúdo, tendo por base a perspetiva teórica com a qual nos identificamos.

<sup>81</sup> Redondo, A. (2011). *Indisciplina: percepções sobre o novo estatuto do aluno*. Trabalho de Mestrado, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/5651/1/NF.pdf>.

## 4. POPULAÇÃO ALVO

A população alvo deste estudo foi constituída por dois grupos distintos: o grupo de professores e o grupo/ turma de alunos de um agrupamento de duas escolas, uma que vai do pré-escolar ao 1º ciclo, e outra do 2º ciclo ao secundário. Nesta última, para além dos cursos convencionais existem, também, turmas dos Cursos de Educação e Formação (CEF) que se apresentam como outra opção de formação que a escola disponibiliza.

Este era um grupo/turma de alunos do Curso de Educação e Formação (CEF) onde estavam reunidos, dezasseis jovens, dos vinte que iniciaram o ano letivo, com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos, seis do sexo feminino e dez do sexo masculino. Todos eles eram portadores de histórias de insucessos consecutivos (entre duas a cinco retenções) e a grande maioria refere estar na escola por obrigação.

Destes jovens, quatro estavam sob custódia da CPCJR, um deles por comportamentos de pré-delinquência. Na análise feita pela diretora desta turma, a grande maioria provém de famílias desestruturadas, outros são oriundos de famílias monoparentais e outros ainda vivem apenas com irmãos mais velhos, pois os pais estão fora do país.

O grupo de professores foi constituído por doze docentes do pré-escolar ao secundário.

## 5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para o tratamento dos dados recolhidos, seleccionámos a técnica de análise de conteúdo, pois pareceu-nos a mais apropriada para tratar as entrevistas e outros documentos, tentando desvendar o conteúdo latente por detrás do manifesto.

De acordo com Bardin (2008),<sup>82</sup> a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Ainda de acordo com esta autora, esta técnica “[se] adequada ao domínio e aos objetivos pretendidos tem de ser reinventada a cada momento.”

Os comportamentos observados nas duas sessões e que foram alvo de categorização serão apresentados de acordo com a importância da sua frequência de registos.

A análise do RI é feita no Capítulo III sobre “Enquadramento Legal da Indisciplina”.

---

<sup>82</sup> Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Edições 70.

## 5.1. ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS OBSERVADOS

Analisando a TABELA 1, verificámos que se registaram, nas duas sessões, 165 ocorrências dentro das categorias que definimos. Tendo em consideração que os alunos do sexo masculino representavam 62,5% da população alvo, 69,09% das ocorrências foram registadas por estes alunos.

Os comportamentos que constituem a categoria “*Atitudes e comportamentos paralelos*” foram os que mais ocorreram em sala de aula, para ambos os sexos. Dentro desta categoria o comportamento mais observado e que se destacou pela sua frequência (68,49%), foi o “*Conversar com os colegas durante a aula*”. Destaca-se o número de ocorrências deste comportamento na análise global dos comportamentos ocorridos, 50 ocorrências em 165, o que corresponde a 30, 30% dos comportamentos totais registados.

Destacamos em segundo lugar, a categoria “*Trabalho*”, onde o comportamento “*Chegar atrasada(o) à aula*” foi o que mais se observou com 51,61% de manifestações dentro da categoria.

Em terceiro lugar aparece a categoria “*Normas de comportamento*” onde o comportamento “*Utilizar telemóvel, MP3, iPhone, ou outro dispositivo eletrónico*” se destacou pelo número de registos (69,56%) dentro da categoria.

A categoria “*Relação na díade Professor-Aluno*”, surge em quarto lugar com o comportamento “*Falar/ responder de forma incorreta ao professor*” a liderar esta categoria com 50% de ocorrências.

Relativamente à categoria “*Relação na díade Aluno-Aluno*”, o comportamento “*Provocar os colegas*” destaca-se pela sua frequência (58,82%) na categoria.

De uma forma geral podemos dizer que os comportamentos que registámos, em sala de aula, classificados como “indisciplinados”:

- São mais praticados pelos alunos do sexo masculino;
- Há uma tentativa muito frequente de perturbar o funcionamento da aula com conversas paralelas, risos, barulho, etc.;
- Existem comportamentos que visam atingir o professor e que violam as regras básicas de funcionamento, no domínio pessoal e social, com atrasos frequentes de chegada à aula, utilização de meios eletrónicos que perturbam as interações, com uso de comunicação incorreta para com o professor, desobediência e comportamentos de oposição.

## 5.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Sendo um agrupamento do pré-escolar ao secundário optámos “em termos de falas dos professores” por percorrer os diferentes níveis de ensino do jardim de infância ao secundário, tendo no entanto, procurado centrar, ao nível dos alunos, a fala naqueles que são considerados pelos professores como os “piores de entre os maus”.

No grupo de professores efetuámos doze entrevistas que passamos a descrever:

- ✓ Entrevista com a Diretora da Escola que abrange o pré-escolar até ao 1.º ciclo do agrupamento em questão;

- ✓ Entrevista com a educadora e com uma professora de cada um dos anos do 1º ciclo (total de cinco entrevistas);

- ✓ Entrevista com a Diretora de turma do CEF;

- ✓ Entrevista a professores do 2º, 3º ciclos e secundário, num total de quatro entrevistas;

- ✓ Entrevista com uma professora do Conselho Diretivo responsável pelo encaminhamento dos processos disciplinares.

Efetuámos, no grupo de alunos, uma entrevista em grupo.

### 5.2.1. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO

Ao nível do pré-escolar e 1º ciclo fizemos uma primeira reunião de carácter mais geral com a Diretora desta escola onde pudemos apurar que:

- ✓ Existe um RI para todo o agrupamento das duas escolas que não contempla qualquer adaptação ao nível dos diferentes ciclos de ensino, ou seja, as medidas disciplinares não são específicas por fase de desenvolvimento;

- ✓ Nem o RI, nem o EA são trabalhados em sala de aula;

- ✓ Não há qualquer forma de registo de “incidentes” em termos de comportamentos mais disruptivos, mas existe a possibilidade de encaminhar crianças com mais dificuldades de “adaptação social” ao CRI, onde são avaliadas por uma psicóloga que se confronta com as limitações resultantes dos pedidos ultrapassarem largamente a sua disponibilidade;

- ✓ Existe sempre uma tentativa de envolver a família, quando surge algum problema com a criança, no entanto, o sentimento é que a disponibilidade das famílias para atender a

estas dificuldades “suscitadas” pela escola é limitada, ou seja, a comunidade de pais encontra-se pouco disponível para atender às dificuldades dos seus filhos, referenciadas pela escola;

✓ A violência para esta professora sempre existiu, hoje é que lhe atribuímos uma importância excessiva.

Nas entrevistas realizadas com a educadora e com as quatro professoras dos diferentes anos do 1º ciclo (Apêndice B), ficou patente que o desconhecimento sobre o RI e o EA é geral.

Relativamente ao jardim infantil existe um projeto curricular que é desenhado, de e para o grupo, onde a definição de regras é feita a partir do conhecimento do próprio grupo.

No pré-escolar o principal comportamento “agressivo” identificado foi o de oposição.

A este nível a educadora referiu nunca falar em castigo... é uma palavra que evita e quando os alunos se portam ‘menos bem’, são convidados a ir descansar um pouco para junto da professora para poderem pensar sobre o que estão a fazer e porque é que estão tão ‘cansados’.

O reforço positivo é trabalhado com elogios verbais ao desempenho/ comportamento.

Para esta educadora a maior apreensão, em termos de comportamento agressivo, é assistir a uma criança desta idade a agredir fisicamente um par (*uma estalada, um murro ou um pontapé*).

Ao nível das professoras do 1º ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos) estas referiram a existência de um sistema de recompensa baseado em estratégias de atribuição de uma *estrela* ou de uma *bola verde* na caderneta, por bom comportamento, que é levado para conhecimento do encarregado de educação.

Existe também um quadro de mérito, sobre o qual todas foram unânimes na opinião de que apenas serve para *alimentar o ego dos pais*.

Ao nível da punição referiram que o que existe são castigos e que, a este nível, se traduzem pela perda do tempo de intervalo (supressão do espaço mais lúdico) onde os alunos têm de permanecer na sala, com uma tarefa para realizar (dupla penalização).

A professora do 2º ano referiu que os castigos são definidos pelos próprios colegas em assembleia de turma.

Referiram também o comportamento de oposição como a expressão dominante de agressividade em crianças destas idades, seguido da agressão física (exemplos: *uma estalada, um murro, um pontapé*), mas também verbal (exemplo: *chamar nomes, ofender...*).

Para a maioria destas professoras as crianças mais “difíceis” são sobretudo as oriundas de famílias de estratos socio económicos mais baixos ou famílias “desestruturadas” bem como de etnias específicas (ciganos).

Em síntese, ao nível do pré-escolar e do primeiro ciclo as professoras referiram o comportamento de oposição como o primeiro sinal de comportamento “agressivo” e revelaram também que as estratégias de recompensa, que utilizam, são mais centradas no desempenho e as de punição mais centradas no comportamento.

### 5.2.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES DO 2º, 3º CICLOS E SECUNDÁRIO

Nas entrevistas com estes professores (Apêndice C) começámos por questioná-los sobre “*O que é ser professor?*”. Os entrevistados focalizaram as suas respostas, em quatro sentidos diferente.

Ser professor é “(...) *ser o porta-voz de toda uma série de conhecimentos que vão ajudar o aluno a enfrentar não só a vida pessoal como profissional*”. Os aspetos aqui referenciados investem, no fundo, o professor de características específicas da profissão.

Um outro professor destacou a necessidade de terem capacidade de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, onde naturalmente deve existir um respeito mútuo e limites na relação.

Numa outra resposta foi dada relevância ao facto de o professor ter que preparar a aula adequadamente, para evitar tempos ‘mortos’ que permitam aos alunos ‘agir’.

Por último, outra resposta foi no sentido de um desinvestimento, por parte dos professores, dessa sua tarefa: “(...) *hoje é uma luta constante que nos esgota e não nos permite pensar sequer na nossa família, pois estamos exaustos quando chegamos a casa!*”

Este é um depoimento transparente e revelador daquilo que comumente nos é revelado pelos professores, ‘fora de portas’. Os professores estão ‘esgotados’ e o prazer de dar aulas parece também poder esgotar-se. A questão que se nos coloca aqui é se os alunos percebem estes sentimentos, esta ‘fragilidade’, podem de alguma forma utilizá-la como reforço de comportamentos mais negativos deles próprios, na interação com o professor.

Relativamente à questão “*O que é ser aluno para o professor?*” a maioria das respostas relataram o aluno, como aquele que está na disposição de adquirir os conhecimentos e construir (se) a partir daí.

Assume-se que a primeira parte do processo é feita de forma ‘passiva’ e só depois o aluno participa mais ativamente, o que de facto pode não coincidir com a realidade.

Numa outra resposta foram referidas três características básicas para ‘ser aluno’: “*assiduidade, interesse a participação.*”

Houve, de qualquer das formas, uma idealização do ‘ser aluno,’ como alguém com um comportamento adequado e um rendimento favorável.

Uma das respostas a esta questão deixou-nos, no entanto, alguma perplexidade:

“(...) *hoje ser aluno não sei bem o que é!*”

Esta expressão fala de um vazio que encontrámos nas falas de alguns professores.

Acrescentáramos que para a construção de cada uma destas respostas contribuíram determinados fatores que emergiram das experiências de vida de cada professor.

À questão “*O que é a disciplina?*” a maioria dos professores ligou-a ao cumprimento de regras/normas e apenas uma professora referiu que a disciplina tem a ver com o respeitar o outro, ou seja, o respeito como fundamento da disciplina.

No sentido oposto, à questão “*O que é a indisciplina?*”, as respostas foram também no sentido contrário às da questão anterior. Para a maioria, a indisciplina tem a ver com a violação/quebra das regras ou normas estabelecidas. Tal como anteriormente, apenas para uma professora a indisciplina está diretamente relacionada com o não respeitar o outro.

Curiosamente, nestas duas questões houve uma necessidade, em três professores, de recorrerem à existência concreta do aluno para conceberem o objeto da pergunta: “*o que é a indisciplina*”, como se, se lhes retirássemos os alunos, eles não fossem capazes de dizer o que é a indisciplina.

Perguntámos a seguir “*O que é um aluno disciplinado?*” e as respostas situaram-se na mesma dimensão da resposta à questão “*O que é a disciplina*”, ou seja, o aluno disciplinado é aquele que cumpre as regras (para a maioria dos professores) ou é aquele que respeita o outro.

Já à questão “*O que é um aluno indisciplinado?*” a maioria dos professores avaliou os alunos indisciplinados como aqueles que “*não têm limites*”, que “*não têm família ou que têm uma família desestruturada*”, um aluno que “*não teve bons exemplos*”.

Este tipo de avaliação não tem em conta os alunos que apesar de vivenciarem essa mesma situação, de falta de estrutura familiar, são “bem comportados”.

Mais uma vez, uma professora relatou a indisciplina diretamente relacionada com a falta de respeito pelo outro. No entanto, o respeito é referido como uma dimensão que deve ser trabalhada pela família antes da criança entrar na escola, como se, num movimento de autodefesa, a escola encarasse a disciplina como algo anterior, exterior à escola.

A indisciplina foi assumida como aquilo que não é adequado ao 'normal' funcionamento da aula, como se ela não existisse para além desta. Foi evidente a dificuldade que alguns docentes apresentaram em refletir sobre o objeto da pergunta. A indisciplina foi substituída pelo indisciplinado, a disciplina pelo disciplinado, a capacidade de reflexão pelo estereótipo.

Foi difícil, para estes professores, qualificarem aquilo de que se queixam grande parte do tempo.

Há uma necessidade premente dos docentes refletirem sobre a questão da disciplina/indisciplina, para além da sala de aula, encontrando novos elementos que possam pautar a prevenção de episódios indisciplinados. Há uma fixação a um discurso que pode limitar a abertura à mudança.

De acordo com Estrela (2002),<sup>83</sup>

Cada escola, cada sala de aula, pode ver-se como um espaço histórico-pedagógico e arqueológico, em que a sedimentação de uma camada possibilita a constituição de outras que a encobrem, mas que um olhar atento pode descobrir. Assim, podemos ver que, apesar das modificações profundas que a escola sofreu, na época contemporânea, subsistem nela heranças de 'magistrocentrismo' tradicional que resistem à mudança dos tempos e das vontades.

Sem dúvida que a escola teria a tarefa facilitada, se a família cumprisse a sua parte no processo e desempenhasse ela própria um papel disciplinador. Mas o papel do professor é também esse, o de procurar entender a origem da indisciplina e tentar evitar as circunstâncias que podem desencadear comportamentos indisciplinados. Há neste movimento uma aproximação ao problema que pode facilitar a função educativa.

Introduzimos de seguida a questão "*Em que é que a indisciplina difere da agressividade?*".

Partimos para a formulação desta questão, presumindo que indisciplina e agressividade não são o mesmo conceito.

Relativamente a esta questão foi interessante observar que, para a maioria dos professores, a fronteira é muito ténue, como se a indisciplina fosse uma etapa preliminar para atingir a agressividade. Se para alguns, a diferença está na existência ou ausência de ofensas verbais (pois a questão da agressão física, dentro da sala de aula, aqui nunca se colocou), ou na

---

<sup>83</sup> Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4ªed). Porto: Porto Editora.

atitude de confronto e oposição ao professor, para outros a agressividade expressa-se logo na forma como se diz, o que se tem para dizer.

Houve aqui também, referência aos comportamentos de reação primária, por parte dos alunos, com incapacidade de gerirem, no momento, as emoções face ao que o professor lhes diz.

Relativamente ao comportamento e às regras disciplinares, questionámos sobre “*Como é que lida com os alunos indisciplinados em sala de aula? Aplica alguma punição a estes alunos? Qual (ais)?*”

A maioria dos professores referiu como primeira estratégia para lidar com a indisciplina a conversa com o aluno em questão. No entanto, se a indisciplina ultrapassa os limites do “aceitável,” dentro da sala de aula, estes alunos são ‘postos na rua’ e há um pedido de suspensão. Entre estas duas estratégias, houve uma professora que isoladamente referiu que para além de ouvi-los sobre o que aconteceu, lhes pede para relatarem por escrito o sucedido. O intuito é que eles consciencializem o ato indisciplinar. Por opção à suspensão são, por vezes, ‘prescritos’ trabalhos ‘comunitários’, dentro da própria escola, como: *ficar no bar a lavar a louça, limpar o jardim, carregar entulho que haja nos jardins*, etc. Relativamente a estas últimas estratégias, uma professora referiu a dificuldade em se disponibilizar recursos humanos para acompanharem os alunos nestas atividades.

Por vezes, é necessário chamar a família mas a referência é que as famílias não estão muito disponíveis para ouvirem ‘queixas dos seus próprios filhos’. Então talvez se possa pensar que a família não pode ser só envolvida na punição, mas também noutras situações. Será que existe uma verdadeira tentativa de incluir a família no processo educativo ou esta é apenas chamada a intervir quando há problemas de ordem disciplinar?

Quando evocamos esta questão e falamos da família como parceira na construção do processo educativo, os professores reforçam a não adesão das famílias (sobretudo a este nível dos CEF) ao processo educativo.

Numa última análise, se a família apenas é solicitada para colaborar na punição ao jovem, em que medida essa postura não vai, de alguma forma afectá-lo, gerando uma relação de desconfiança perante a família e a escola?

Parece-nos não estar criado um verdadeiro espaço de reflexão para os alunos também a este nível, ou seja, confrontá-los com os seus comportamentos, dar-lhe espaço e tempo para que possam, com o professor, ‘tomar consciência de si’, através de uma análise das suas práticas. Talvez esta fosse uma das estratégias úteis no combate ao comportamento indisciplinar.

Na questão seguinte quisemos saber se achavam que “*Os métodos disciplinares rígidos adotados ao longo da história do ensino podem provocar nos alunos sentimentos ambivalentes sobre os professores?*”

Dois professores responderam que não sabiam, pois nunca tinham pensado sobre este assunto. Os outros responderam que sim pois eram punições ‘graves’ que deixavam os alunos muito perturbados.

Nas primeiras respostas percebemos uma atitude de negação em relação a este fenómeno, numa tentativa de ocultá-lo. Nas restantes, conseguimos vislumbrar que alguns professores consciencializam essas representações, de uma profissão com carácter disciplinar ou punitivo. Esta consciencialização é fundamental no caminho da desmistificação de um passado e na construção de um novo contexto, que deve pautar a atual relação entre professores e alunos.

É importante que o professor entenda que, tal como a mãe ou o pai, também ele educa através da imagem ou modelo que transmite.

Aqui a questão da punição anuncia a imagem do professor, mesmo antes dela acontecer, e é necessário que o docente esteja atento a esta realidade para poder, refletidamente, (re) construir com o aluno, a sua imagem atual.

À questão “*De onde é que os professores tiram autoridade para decidir sobre uma punição aos seus alunos?*” obtivemos respostas essencialmente em dois sentidos.

Num primeiro grupo assumiu-se que as punições estão estabelecidas em documentos legais (exemplo: estatuto do aluno) e correspondem a mecanismos que a escola utiliza para que os alunos aprendam as regras de “viver em sociedade”.

Reclama-se aqui o prolongar de um modelo que reproduz uma educação condicionada por padrões de comportamento previamente estabelecidos.

A este respeito podemos evocar Foucault (2000) <sup>84</sup> quando este refere que o ‘poder’ passou a utilizar o efeito da normalização para conseguir ‘controlar’ os corpos: “*está tudo determinado em documentos legais*”.

Outros professores falaram aqui da perda de autoridade da escola, do professor, retirando-lhes legitimidade para tomar decisões.

Por último, quisemos saber se os professores acham que “*As sanções disciplinares trazem benefícios para o processo educativo?*”. E se trazem “*Quais são esses benefícios?*”

Todos os professores referiram que as sanções disciplinares têm benefícios. O principal benefício referido salienta a proteção do funcionamento adequado do processo de

---

<sup>84</sup> Foucault, M. (2009). *Vigiar e Punir* (36ª ed). Petrópolis: Editora Vozes.

ensino/aprendizagem, ou seja, existem regras que têm que ser cumpridas, quem não as cumpre deve ser ‘punido’ pois está a pôr em causa a aprendizagem do restante grupo e o próprio clima de convivência social. Falou-se também da necessidade de dar limites aos jovens a partir dos procedimentos disciplinares, com vista à não reprodução de comportamentos não adequados.

Houve, no entanto, uma professora que apesar de considerar que as sanções disciplinares têm que existir, falou da possibilidade de o aluno ainda se sentir mais revoltado e, nesse sentido, a punição surgir como algo negativo para o próprio. Há toda uma série de variáveis, da própria vida dos alunos, que devem ser tomadas em linha de conta.

Existe uma forte tendência natural para punirmos a indisciplina. Na ótica disciplinar a punição, sendo uma ‘pílula’ utilizada no tratamento da indisciplina, traz benefícios não só a quem a aplica como a quem a ela é submetido. O problema é que a punição pode, de algum modo, alimentar os sintomas que a ativaram e entramos num círculo vicioso que tende à repetição, gerando assim um fenómeno com repercussões alargadas.

Neste sentido, parece-nos que a escola precisa de fazer algum ‘trabalho de casa,’ para poder pensar sobre como vai substituir este mecanismo de funcionamento disciplinar por novos instrumentos, diríamos sobretudo relacionais, onde se estabeleça um equilíbrio entre os conteúdos e a forma suficientemente afetiva como os lecionamos. Isto significa preparar os jovens *não só para as matérias mas também para a vida*, oferecendo-nos como modelo alternativo, para que eles entendam que existem outros modelos que não aquele que vivenciaram, se por acaso a família não conseguiu cumprir de todo o seu papel.

### 5.2.3. ANÁLISE DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Começamos por relembrar que toda a intervenção realizada com os alunos (desde a fase de colheita de dados) foi incluída no Projeto Curricular de Turma que se desenvolveu no tempo regulamentar da disciplina de Cidadania, até porque cruzava os objetivos curriculares da mesma.

Neste sentido, todo o plano de intervenção foi previamente apresentado e discutido com a Diretora da Escola, com a Diretora de turma e com a Professora titular da disciplina de Cidadania.

A nosso pedido, a Diretora de turma questionou, previamente, os alunos sobre se desejavam ou não a presença da professora na primeira entrevista com a enfermeira ao que de forma, não unânime, o grupo decidiu optar pela ausência da mesma.

A primeira tarefa solicitada ao grupo foi a colocação das cadeiras em disposição circular, o que permitiu desde o início uma melhor interação enquanto grupo.

Estabelecemos, por acordo, que esta interação decorreria apenas baseada em duas regras básicas que se complementam: quem tivesse a palavra não devia ser interrompido, e nesse sentido, quem quisesse participar colocava o dedo no ar.

Esclarecemos o grupo sobre a intenção desta entrevista e referimos que as questões seriam colocadas, ao acaso, e os jovens responderiam, havendo, no entanto, a possibilidade do questionado pedir ajuda aos colegas, ou apenas referir o desejo de não falar sobre o assunto.

As questões selecionadas encontram-se no guião em Apêndice D.

De acordo com a primeira questão colocada: “*Qual o significado de escola?*”, as duas opiniões que surgiram foram aparentemente ambivalentes. Na primeira resposta a escola surge como uma punição, face ao insucesso que estes alunos já tiveram em anos anteriores.

*A escola é comparada a um emprego...vá...entende... aquilo que temos que fazer porque somos obrigados.*

*Sim obrigação porque nós até podíamos vir para aprendermos mas isto é uma grande carga ...são muitas horas entende? Das 8:30 da manhã às vezes até às 18...é violento...só com uma hora para almoço...e como não há dinheiro temos que ir comer a casa e está a ver à tarde chegamos sempre atrasados ...o autocarro é quase uma hora...não pensaram nisto!*

Já na segunda resposta a escola surge como uma oportunidade de acederem a um futuro melhor.

*Também serve para ajudar a gente a ter estudos para no futuro podermos ter uma profissão e uma vida melhor!*

Diante destas possibilidades e apesar de a escola aparecer, secundariamente, como um lugar que permite aceder a um futuro ‘melhor’, ou seja como uma oportunidade, o estatuto de obrigatoriedade destes cursos (para que todos até aos 18 anos frequentem a escola por forma a corresponder a um nível de escolaridade de padrão europeu que cumpre um desígnio político) não é favorável. Existe mesmo uma lógica inversa que devia presidir à sua génese. Onde os jovens deveriam ver uma oportunidade de recuperar um caminho de formação e diferenciação curricular, ligada a uma formação profissional específica que lhes garanta não só a sobrevivência como também a realização profissional, veem uma punição exatamente por anteriormente não terem conseguido efetuar esse caminho com o sucesso que deles se espera.

Na segunda questão “*O que é ser professor?*” surgiram também duas opiniões relevantes, sendo que na primeira, o professor é caracterizado pela sua função.

*Ser professor é ensinar, dar aulas...*

Na segunda, houve uma solicitação a uma relação mais próxima e 'igual' com os alunos que não se tem conseguido alcançar, na perspectiva destes, que reclamam uma oportunidade para exprimirem as suas opiniões e vê-las reconhecidas.

*Até podiam ser mais qualquer coisa mas só eles é que têm a palavra...a palavra do aluno aqui não vale nada!*

Houve um apelo a uma idealização de professor: o que cumpre a sua função mas sabe dar a palavra ao aluno, ou seja, o professor ideal é aquele que deve e sabe ensinar mas consegue simultaneamente fazê-lo com afetividade, de uma forma envolvente.

Face a esta resposta indagámos sobre o 'aqui'.

*"Acham que é diferente noutras escolas?"*

*Não é tudo igual...nós somos CEF percebe?? E para os professores os alunos dos CEF são uns idiotas...*

*"Idiotas?"*

*Sim idiotas, eles acham que nós não somos capazes de aprender coisa nenhuma...*

*"Vocês sentem-se postos de parte?"*

*Claro não é!...À partida somos uns incapazes...nem vale a pena investir... aliás eles dizem ...vocês...ah vocês não têm qualquer hipótese...percebe??*

*"Mas, no fundo, vocês tem possibilitado que os professores confirmem essas expectativas negativas pois faltam a aulas...têm, por vezes, comportamentos pouco ajustados...já falaram sobre isso?...nunca pararam para pensar que pode estar em vocês a chave da mudança? Pode estar nas vossas mãos mudar qualquer coisa sobre a forma como os outros vos veem."*

*Sim...é mais fácil falar...até dos nossos pais eles falam mal à nossa frente...a tua mãe nem cá aparece!, nem quer saber de ti!!!!...sabe lá ela o que a minha mãe tem para fazer!!*

Há um relato claro de uma relação conflituosa entre alunos e professores. Existe uma visão estereotipada que distorce a criação de um ambiente adequado a esta interação, alimentada, por um lado, pela visão estigmatizante dos professores em relação aos alunos do CEF, por outro lado, dos alunos que encaram o curso como obrigatório em que o professor é observado e visto mais como um elemento punitivo e menos como alguém que está disponível e motivado para os ajudar.

Esta visão estereotipada é bilateral e promove uma relação neurotizada entre professor e aluno, onde cada um projeta sobre o outro atitudes e comportamentos esperados.

O ambiente estimulante é substituído por um ambiente de descrédito. Os alunos sentem a inutilidade deste curso e os professores 'ajudam' a esta construção. Para além dos

problemas psicossociais, envolvidos neste processo de interação entre aluno-professor-escola, há uma contextualização específica destes cursos que concorre, mais uma vez, para o insucesso e para a exclusão.

À questão “*O que é ser aluno?*” emergiu apenas uma resposta:

*Ser aluno é aprender...*

Ao contrário do que se poderia esperar a construção da imagem do aluno faz-se apenas numa referência à função comum do *ser aprendiz*, sem qualquer referência à importância das relações sociais que se estabelecem, do espaço de convívio, etc...

Na questão seguinte, procurámos saber “*Como deve ser o comportamento do aluno na escola?*” e obtivemos uma resposta única e enfática: *Deve respeitar os outros.*

Conseguimos vislumbrar nesta resposta um apelo ao dever de respeitar o outro que eles não conseguem relatar como fazendo parte da relação entre professor/ aluno. Para eles a escola não contempla uma educação para o respeito, na medida em que ela própria não respeita os alunos. Parece haver uma consciência de que o respeito é importante neste processo de ensino/aprendizagem e nas relações a ele associadas. Passa a ideia, neste grupo, de que o nível de respeito exigido aos alunos é superior àquele que o professor lhes retribui.

Contrastando com o respeito que os professores reivindicam aqui, o respeito está na esfera das imposições que os alunos sentem como arbitrárias e lhes resistem de forma indisciplinar. Então poderíamos supor que, na escola, *a indisciplina necessita de ser compreendida como uma forma de resistência ao poder disciplinar.*

Em relação à questão “*O que é um aluno disciplinado?*” surgiram duas respostas:

*É um aluno que cumpre as regras!*

Os alunos revelaram aqui uma internalização da necessidade da existência de regras disciplinares básicas que orientem o comportamento.

*Não é só...é também aquele que respeita o outro.*

Na segunda resposta o respeito surge aqui como o fundamento da disciplina.

Em relação à questão “*O que é um aluno indisciplinado?*” impôs-se uma resposta:

*Eu acho que a indisciplina não é bem o que eles às vezes dizem...só porque eu respondo um pouco torto sem intenção...suspensão...vá para casa! Aí estar o poder....eles mandam e nem nos explicam porque é que vamos para casa com suspensão. Não é justo.*

Existe uma diferença clara entre o que é a indisciplina na fala dos alunos e na fala dos professores.

Também o uso do poder (por parte dos professores) é relatado de forma diferente nas falas dos dois protagonistas, no que diz respeito ao elemento punitivo na relação pedagógica.

De referir também a expressão do ‘sem intenção’, ou seja, como é que podemos conceber a ‘punição’ (suspensão) se o ato indisciplinar não for sentido como intencional? Por outro lado, questionámos se é possível conceber a indisciplina sem intencionalidade.

Procurando depois saber o “*que acham os alunos das regras disciplinares adotadas na escola*” obtivemos uma resposta enfática: *É tudo uma treta...porque para uns tiram faltas para outros não...não é justo...as atitudes diferem consoante os alunos...situações iguais critérios [decisivos] diferentes...*

Os alunos relataram que os critérios usados pelos professores nem sempre são os mesmos pois, perante um mesmo comportamento, os professores reagem com respostas diferentes, consoante o aluno. Esta situação pode fazer com que os alunos se sintam prejudicados por essa relativização de normas ou ambivalência de atitudes. Neste caso, são acionados os mecanismos de defesa e, surgem aqui, muitos dos conflitos entre professores e alunos, ou seja, o ponto de partida está (muitas vezes) na aplicação de sanções ou regras disciplinares que os alunos pensam ser arbitrárias.

À questão “*De onde é que a escola e os seus agentes educativos tiram autoridade para decidir sobre uma punição a um aluno?*”, obtivemos apenas uma resposta.

*Não sei...das regras que existem e porque acham que nós não os respeitamos...mas eles também não nos respeitam!*

*‘Os professores costumam definir e refletir com vocês essas regras?’*

*Acha? Nem pensar! Eles não estão aqui para falar connosco...Sabe o que é que eles dizem...olha tenho é pena da tua mãezinha! Isto diz-se a um aluno?*

Estes alunos veem a escola com um poder próprio que legitima a decisão dos professores sobre as punições aos indisciplinados, não participando eles próprios na construção dessas regras sancionadoras.

A seguir procurámos saber “*Em que tipo de situações podem essas punições ser aplicadas?*”, não tendo os alunos sido capazes de entender o objeto da pergunta.

*A suspensão devia acabar...para nós, são umas férias ...depois voltar é que é mais difícil...*

*‘Porquê?’*

*Por tudo...lá vem o desgraçado...provocam percebe?*

Resolvemos então introduzir uma situação concreta perguntando-lhes “*Se vocês fossem um professor e tivessem um aluno que vos ‘atirasse’ um apagador à cabeça como o compreenderiam...ou não o fariam?*”

*Eu obrigava-o a pedir desculpas. Eu acho que é mais difícil pedir desculpas... é isso, eu acho que devíamos pedir desculpas...não acontece...quantas vezes o professor erra e pede desculpa?...só aconteceu uma vez com a professora de português ...e eu gostei que ela tivesse reconhecido...se calhar tínhamos que fazer igual... o problema é que eles depois iriam sempre estar a chamar essa situação...percebe...ficam a moer.*

*À questão “Acham que as punições aplicadas na escola trazem benefícios?”*

*Algumas podiam ter...mas só mesmo quando se justificam...*

*‘Querem explicar melhor?’*

*Não sei...se não voltassem a fazer...*

Há uma certa incapacidade de reflexão sobre as atitudes dos próprios alunos. Poderá haver benefícios na punição que estão, ligeiramente, associados à não repetição do comportamento desajustado que, no entanto, não acrescenta nada ao processo efetivamente educativo.

É evidente a ideia de que os alunos ainda não se libertaram completamente da punição como necessária (quando lidamos com comportamentos indisciplinados), tal como os professores, e quanto mais os alunos se identificam com as tais regras de comportamento mais o elemento punitivo cumpre o seu papel.

Por último questionámos os alunos sobre “*Que regras disciplinares havia nas escolas no passado?*”

*Yah...houve sempre, tipo reguadas, chicotadas...era mau!*

*“E agora vocês sentem que é diferente?”.*

*Agora é de outra maneira...percebe? Mas há sempre...suspensões é todos os dias!*

*Não podemos dizer nada!*

Os alunos reconhecem a punição como fazendo parte, desde sempre, do processo educativo e curiosamente reconhecem que ainda assim agora é melhor, quando afirmam...*era mau!*

Estruturalmente a educação devia estar comprometida não só com a punição mas também com a recompensa. A punição acompanhou todas as metamorfoses por que passou a estrutura disciplinar da escola. A sociedade moderna passou a funcionar pautada por práticas disciplinares que postulam o comportamento dos indivíduos enquadrados na norma. É a punição que, de alguma forma, dita a ordem das coisas, assim como o lugar em que o aluno se deve situar. Não constatámos, a este nível, qualquer tipo de recompensa.

Uma definição clara de objetivos e regras com os alunos, repetindo-as amiúde e também, ignorar os comportamentos disruptivos (para não os reforçar) ao mesmo tempo que

elogiamos os bons comportamentos, apresentam-se como estratégias simples na tentativa de prevenir tais comportamentos. Temos que estar atentos ao facto de termos uma tendência para chamarmos mais à atenção para os “faltosos,” do que elogiarmos os bons comportamentos.

Tendemos a dar mais atenção aos comportamentos indesejáveis e a ignorar os adequados, pelo que podemos propor uma inversão, ou seja, ignorar o indesejado e reforçar o desejado.

Se tal não se mostrar adequado, para o grupo em questão, poderá o professor optar por estratégias, como o reforço social ou o estabelecimento de contratos. O reforço social surge como uma recompensa que pode passar por um sorriso ou um elogio.

## 6. ESTABELECIMENTO DO DIAGNÓSTICO DE SITUAÇÃO

Da análise das falas dos professores e dos alunos diagnosticámos a existência da seguinte problemática, ao nível da saúde mental: *o comportamento indisciplinado/agressivo dos jovens adolescentes aparece como fator perturbador do exercício da função pedagógica, no sentido lato, onde para além da transmissão de conhecimentos específicos das diferentes disciplinas, se insere o âmbito formativo global do aluno enquanto cidadão.*

O aluno apresenta-se com dois problemas: por um lado, os problemas reais da sua vida concreta que são inerentes ao seu espaço familiar, onde se inscreve o problema da violência familiar, as privações afetivas e económicas, por outro lado, o estigma, que vai dificultar a sua interação com o espaço intra-escola.

São os colegas, os funcionários e o corpo docente que, sob uma visão estigmatizada da relação, criam dificuldades de relacionamento que não favorecem a sua integração, a sua autoestima, bloqueando a criação de um espaço psicológico favorável à transmissão de conhecimentos, na sua dimensão restrita e na sua dimensão mais alargada.

O estigmatizado, vindo de um ambiente desfavorecido, vai ativar mecanismos de defesa onde o medo é disfarçado pela indisciplinada/ agressividade, medo de não ser aceite, de ser repreendido e portanto, criar uma via desculpabilizante para a punição que vai “sofrer”... *eu não sou triste ou pobre, eu sou mau!*

A indisciplinada aparece como uma forma estereotipada, como o comportamento que o aluno espera que os outros esperam dele, ou seja, é um comportamento concordante com o seu estigma, *eu cumpro bem a função de mau e sou punido por isso, logo desculpabilizado, o que*

*me liberta do desafio de enfrentar o meu 'complexo de inferioridade' e poder ser aceite e reconhecido por um trabalho e por uma postura contrária ao que esperariam de mim.*

Os professores podem compreender estas dinâmicas, desinvestindo a posição defensiva de estigmatizar o aluno, que à partida não está interessado em aprender e apenas sabe exibir a sua agressividade. Desmontar este mecanismo, alargar (revelar) a *compliance* afetiva (não reagindo de forma estigmatizada), desmontar a ideia do caso perdido...que é a inexistência de uma relação...que é negar-lhes esse espaço para que ocorra essa relação.

Existe uma dificuldade, por parte dos professores, em compreender a indisciplina como uma resistência do aluno às imposições e isto gera incompreensão, por parte destes, quando confrontados com as punições. Seria útil que os professores refletissem algo mais sobre este assunto e pudessem compreender que só haveria a ganhar com o desenvolvimento de um processo de participação mais ativa do aluno, ajudando-o, por certo, a internalizar as normas disciplinares.

Foucault (2009)<sup>85</sup> fala da punição como um instrumento interiorizado e subjetivo de controlo.

De acordo com a teoria psicanalítica podemos pensar que a punição é um elemento que povoa as representações inconscientes da profissão de professor, pela acumulação da história da própria profissão. Conseguimos no entanto vislumbrar, na atualidade, medidas “punitivas” (suspensão) que favorecem o retorno do recalcado. Há uma elaboração do passado a ser feita, para que os professores e os alunos se possam com ele reconciliar e esclarecer a partir daí o presente. É necessário eliminar do passado a natureza da punição como aquilo que mantém a disciplina.

O que a punição (suspensão) faz é colocar o aluno em casa, ou seja, acaba por ser favorável mais uma vez à exclusão deste.

Por outro lado, não sendo psicoterapeutas, nem estando em processo psicoterapêutico, os professores encontram na docência fragilidades e inexistência de apoios ao nível da intervenção de especialistas na área da Saúde Mental que os possam ajudar a encontrar estratégias adequadas de intervenção.

Estabelecemos o diagnóstico de situação tendo por base as constatações que fomos enumerando ao longo da análise às respostas dadas, no entanto, reforçaríamos a questão do contexto específico em que estes cursos se desenvolvem, que é ele próprio promotor de estigmatização. Os CEF revelam um ambiente educativo específico e seletivo de alunos que estão, digamos, fora dos planos educativos convencionais, por dificuldades e insucessos. É este

---

<sup>85</sup> Foucault, M. (2009). *Vigiar e Punir* (36ª ed). Petrópolis: Editora Vozes.

contexto especial que favorece a psicopatologia, onde o insucesso se associa a uma baixa autoestima geradora de comportamentos disruptivos, onde jogam a depressão e a agressividade, como formas de resposta defensiva, perante o desafio de obter sucesso num percurso pessoal com 'vividros' sucessivos de insucesso.

---

## CAPÍTULO V – A INTERVENÇÃO/ AVALIAÇÃO

---

### INTRODUÇÃO

Partindo do paradigma de que *não há saúde sem saúde mental* e sendo esta um processo que envolve os recursos individuais, os fatores de risco, os fatores precipitantes atuais, os fatores protetores ou de suporte, as intervenções do enfermeiro especialista em saúde mental e psiquiatria, devem contribuir para a adequação das respostas da pessoa e família aos problemas específicos, que surgem ao longo do ciclo vital.

Assim, “a enfermagem em saúde mental foca-se na promoção da saúde mental, na prevenção, no diagnóstico e na intervenção perante respostas humanas desajustadas ou desadaptadas aos processos de transição, geradores de sofrimento, alteração ou doença mental.”<sup>86</sup>

De acordo com a *Proposta dos Padrões de Qualidade dos Cuidados Especializados em Enfermagem de Saúde Mental*, os determinantes da saúde mental podem ser agrupados em quatro domínios: “os fatores e experiências individuais; as interações sociais; as estruturas e recursos sociais e os valores culturais.”<sup>87</sup>

Ainda neste documento podemos ler, como reflexo dos Relatórios da Organização Mundial de Saúde e da Comissão Nacional para a Reestruturação dos Serviços de Saúde Mental, que se prevê um

Aumento significativo das perturbações mentais, estando este aumento associado ao envelhecimento da população, com o conseqüente aumento dos quadros demenciais; ao forte impacto do agravamento dos problemas sociais como o desemprego, a pobreza, a desigualdade social e a violência, com o conseqüente aumento da vulnerabilidade e quadros relacionados com o stress e a depressão.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> Ordem dos Enfermeiros. (2010, outubro). *Regulamento das competências específicas do enfermeiro especialista em enfermagem de saúde mental*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros

<sup>87</sup> Ordem dos Enfermeiros. (2011, julho). *Proposta dos padrões de qualidade dos cuidados especializados em enfermagem de saúde mental*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.

<sup>88</sup> Moreira, P & Melo, A. (2005). *Saúde Mental – do Tratamento à Prevenção*. Porto: Porto Editora

Perante esta tendência de agravamento das condições de saúde mental, urge a mudança do paradigma hospitalocêntrico e biomédico, para a perspetiva holística de intervenção comunitária,

Apelando a ações de informação sobre saúde mental, bem como a promover a sua importância e a prevenir as perturbações mentais; à realização de ações concretas a fim de melhorar a inclusão social e combater os fenómenos de discriminação e de estigmatização; à implementação de ações de prevenção dos problemas relacionados com o stress e a depressão, bem como ao desenvolvimento da promoção da saúde mental.<sup>89</sup>

Ao nível da prevenção esta perspetiva comunitária defende o papel primordial das variáveis sociais, e neste sentido, a prevenção deve centrar-se no aumento de competências e na redução dos *stressores* sociais. Neste modelo, a doença mental é gerada por determinados padrões de aprendizagem em situações de stress.

Por oposição ao modelo biomédico, não tem como objetivo a redução da incidência, mas a compreensão contextual e ecológica (i.e. dos sistemas). Não fala em prevenção mas em *empowerment*.<sup>90</sup>

Assistiu-se a um deslocamento da intervenção técnica especializada com base no sujeito “desviante”, para um enfoque na inclusão do indivíduo “desviante” num processo de desenvolvimento pessoal e social. É aqui que surge a oportunidade de intervir, através da capacitação, da promoção de competências que permitam ao indivíduo interagir com os outros de modo a sentir-se bem consigo próprio, otimizando a sua relação com a comunidade no seu todo. É a oportunidade de se deixar de olhar o indivíduo “desviante” como alguém que fracassou e necessita de ser protegido, para alguém que, sendo vulnerável, tem oportunidade de ser bem-sucedido, se encontrar estratégias que lhe permitam ultrapassar essa vulnerabilidade.

Muitos jovens reagem à adversidade com comportamentos e emoções negativas, o que não ajuda ao aparecimento de processos de resiliência,<sup>91</sup> mas sim de vulnerabilidade.

Este “novo” paradigma é também ele mais adaptado às diferenças culturais e inter-individuais e o seu aparecimento esteve também associado à constatação de que nem sempre é possível agir (alterando ou removendo) sobre os fatores de risco, sendo o fortalecimento dos fatores protetores uma das estratégias opcionais para a prevenção.

---

<sup>89</sup> Moreira, P & Melo, A. (2005). *Saúde Mental – do Tratamento à Prevenção*. Porto: Porto Editora

<sup>90</sup> Idem 89

<sup>91</sup> Resiliência aqui como Windle a concebe – “(...) a adaptação com sucesso às tarefas da vida em condições de desvantagem social ou em situações fortemente adversas”. Windle, 1999, citado por: Matos, M. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Edições FMH

A necessidade de se considerar não só a identificação e alteração das variáveis ligadas ao risco, mas também de se ter em conta os fatores protetores, é uma evidência que não podemos escamotear. Os fatores de proteção referem-se a variáveis que produzem resiliência ao desenvolvimento de dificuldades psíquicas, face à presença adversa de fatores de risco. Existem jovens que, mesmo face a situações muito adversas, são capazes de se ajustar bem. A atitude resiliente permite atenuar o impacto dos fatores de risco.

De acordo com Matos et al (2000),<sup>92</sup> existe já uma evidência da existência de efeitos cumulativos, relacionados com uma maior probabilidade de desenvolvimento de perturbações do comportamento e consequente desajustamento pessoal e social, em jovens com estruturas familiares instáveis ou não existentes, em outros que experienciaram violência, abuso ou privação, ou mesmo em jovens que, de forma mais ligeira, foram privados de experiências “normais” de socialização, no desenrolar do seu desenvolvimento, nomeadamente a ausência de modelos sociais. Os jovens adolescentes delinquentes representam, na sua generalidade, uma disposição agravada para o risco de desajustamento.

Ainda o mesmo estudo revela que este risco de desajustamento pode ser minorado, promovendo nestes jovens competências gerais e específicas que ampliem o seu repertório de comportamentos sociais.<sup>93</sup>

A dificuldade em expressar ideias e defender pontos de vista, de defender direitos próprios sem recurso à agressividade, de negociar, respeitando a opinião dos outros, de identificar e gerir emoções liga-se, muitas vezes, a este desajustamento pessoal e social.

A escola surge aqui como um local privilegiado para a promoção de fatores de resiliência.

Existem fatores que contribuem para uma atitude resiliente, nomeadamente as competências pessoais (com bom nível de competências sociais, bom relacionamento interpessoal, boa capacidade de empreender e realizar tarefas, entre outros) e o apoio ambiental (apoio de pares, pais e professores).<sup>94</sup>

O desenvolvimento de relações positivas e seguras que promovam sentimentos de valor pessoal e crenças positivas face às adversidades da vida, melhoram a autoestima e a auto-eficácia e, nesse sentido, também fazem parte do processo protetor. O estabelecimento de uma ligação afetiva com pessoas significativas (pai, mãe, irmão, técnico de saúde, professor, etc) é também um dos fatores mais importantes para um bom ajustamento face ao risco.

---

<sup>92</sup> Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S., Reis, C. & Canha, L. (2000). *A saúde dos Adolescentes Portugueses*. Lisboa: FMH/PEPT- Saúde.

<sup>93</sup> Idem 92

<sup>94</sup> Matos, M. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Edições FMH.

Ter alguém que neles acredita e que deles espera algo de positivo, desenvolve sentimentos de autonomia e otimismo. Proporcionar-lhes a oportunidade de desenvolverem o pensamento crítico, o diálogo e a envolvimento nos processos de decisão das regras do funcionamento escolar, ajudam ao aumento do sentimento de pertença e de responsabilidade e da capacidade de tomar decisões.<sup>95</sup>

No fundo, a educação para a saúde nas escolas poderia desenvolver-se no sentido de ir ao encontro destas necessidades, promovendo as competências pessoais e sociais, como uma estratégia alternativa para os jovens desenvolverem formas mais adaptadas de lidarem com os desafios, mesmo quando os fatores sociais, económicos e ambientais se constituem como um risco.

## 1. INTERVENÇÃO COM OS PROFESSORES

A indisciplina apresenta-se como um desafio à formação dos professores, pois apesar de estar ligada a um conjunto de fatores interiores e exteriores à escola, espera-se que o professor lhe dê a melhor resposta de carácter pedagógico. Esta resposta, que se deseja preventiva, deve passar pelo uso de quatro dimensões fundamentais da competência docente: *técnica, relacional, clínica e pessoal*.<sup>96</sup>

A dimensão técnica, que passa pela organização das tarefas académicas, apela ao desenvolvimento de domínios como *metodologias, gestão da comunicação, planificação e desenvolvimento curricular, capacidade de motivar e avaliação dos alunos*. Esta dimensão técnica requer uma consistente formação científica e pedagógica.

A dimensão relacional da competência docente passa pelo desenvolvimento de atitudes que permitam ao professor fazer uma gestão correta dos poderes (seus e dos alunos), no interior da sala de aula, pois é aí que se desenvolvem relações interpessoais ‘assimetricamente’ distribuídas e marcadas pelo «poder» do professor e pelos inevitáveis conflitos que daí advêm.

A dimensão clínica da competência docente apela ao desenvolvimento de conhecimentos que permitam ao professor reconhecer as idiossincrasias do aluno e da própria

---

<sup>95</sup> Matos, M. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Edições FMH.

<sup>96</sup> Amado, J. (s/d). *A indisciplina e a formação do professor competente*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>.

turma e está muito relacionada com as representações e as expectativas que os professores produzem acerca dos seus alunos e turmas.

Por último, a dimensão pessoal da competência docente confere ao ato de ensinar um carácter solitário, pois apesar de todo o contexto que o rodeia, cada professor, interpreta e atua sobre o real, de acordo com um caminho que é por ele traçado e o distingue dos demais.

Só assim se entende que, perante a mesma turma, alguns professores consigam lecionar sem grandes problemas e outros tenham incompatibilidades incontornáveis com a turma, o que não lhes permite desenvolver o seu trabalho de forma satisfatória.

O desinteresse dos alunos, a indisciplina, a violência e o insucesso são algumas das barreiras, com as quais os professores têm que contar na edificação longa, angustiante e contraditória, desta competência.

O exercício profissional da docência deve envolver uma equilibrada gestão de emoções, a autoavaliação das competências e uma reflexão aprofundada sobre o *ser* e o *dever ser* da prática pedagógica.

Foi ao nível das dimensões relacional e pessoal que procurámos pensar a intervenção com os professores e, sobretudo, na construção da ideia do professor, enquanto instrumento de aprendizagem. Isto pressupõe um processo de auto consciencialização do próprio professor baseado numa reflexão interna sobre as suas atitudes, princípios, filosofia pedagógica e valores.

## 1.1. OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO

O planeamento da intervenção com os professores surgiu na sequência de um convite, pela comissão organizadora, para dinamizar um *workshop* temático<sup>97</sup> de três dias, integrado nas Jornadas Pedagógicas da região, que decorreu no período pré-jornadas e cujas conclusões foram debatidas na sessão final.

Esta pareceu-nos uma oportunidade única de alargar o leque da intervenção junto dos docentes, pois pudemos contar com a presença de professores desde o ensino pré-escolar até ao secundário.

O *workshop* temático sobre a "Violência em Meio Escolar" decorreu nos dias 26, 27 de junho e 3 de julho, nas instalações da Escola Superior de Tecnologia entre as 9.30 e as 12.30. A

---

<sup>97</sup> Anexo A

sessão plenária das Jornadas decorreu no dia 5 de julho, entre as 9 e as 17 horas, no auditório desta escola.

O mote da 'pedagogia pelos afetos' procurou nortear toda a intervenção planeada para a realização deste *workshop*.

O objetivo principal convergia com o trabalho que se pretendia apresentar no dia das Jornadas ou seja, *na identificação de estratégias de intervenção baseadas numa pedagogia pelos afetos*. Como educadores devemos procurar, “ensinar pelo sentimento, pelo afeto. (...) a ação educativa deve basear-se na relação espontânea, afetiva e instintiva. Quem educa são as personagens verdadeiras, e não as personagens ideais.”<sup>98</sup>

Consideramos que é fundamental atender à qualidade das relações que se estabelecem entre professores e alunos e entre os professores e as demais equipas da escola.

A importância deste tema justifica-se por entendermos que o afeto interfere, positivamente, no relacionamento entre professor e aluno e interfere também no desempenho deste último.

Partimos do pressuposto de que uma educação que tenha por objetivos o ensino e a aprendizagem também deve trabalhar, na escola, os sentimentos intra e interpessoais, não como um simples complemento, mas como uma finalidade da própria estrutura curricular.

Pretendemos então destacar a importância da afectividade, no processo do ensino-aprendizagem, refletindo de que forma os afetos podem interagir com a aprendizagem e, ao mesmo tempo, de que maneira a aprendizagem dessas práticas contribui para a construção de bons relacionamentos no contexto escolar, e ainda, para a contribuição do afeto no desenvolvimento da personalidade e do comportamento do aluno.

## 1.2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Na 1.ª sessão fizemos uma introdução ao *workshop*, clarificando o seu objetivo geral. Seguiu-se uma reflexão conjunta em torno dos conceitos de indisciplina e violência. Por último, apresentámos alguns resultados do trabalho realizado com a turma do CEF.

Nesta sessão, percebemos que, de um modo geral, os docentes estão de acordo com o facto de os comportamentos de indisciplina predominarem sobre os de violência na escola. Associam os comportamentos de violência a atos de natureza mais grave e com uma intenção

---

<sup>98</sup> Santos, J. (1982). *Ensaio sobre a Educação- I - A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.

“destrutiva”, que são alvo de sanções mesmo em outras esferas da vida social. Dão como exemplo de comportamentos violentos: agressões físicas e verbais, uso de drogas, posse de arma e formas de preconceitos.

Já a indisciplina, reconhecida por todos como mais intensa na escola e particularmente, na sala de aula, é entendida como forma menos grave de comportamento, basicamente traduzida numa negação das regras vigentes, necessárias à realização do trabalho pedagógico.

Embora o comportamento indisciplinado seja mais benigno, ele é essencialmente referido pela sua exuberância em frequência e pela forte capacidade de interferir nas atividades pedagógicas programadas.

Na 2.<sup>a</sup> sessão, e sob a forma de debate, abordámos alguns fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos de indisciplina, por vezes traduzidos em agressividade e violência. Debatesmos a questão das interações na sala de aula onde abordámos a importância da identificação projetiva; falamos sobre o poder (consciente/ inconsciente) do professor, o poder do aluno, as sanções disciplinares e a família como ator principal.

Nesta sessão, procurámos desenvolver, junto dos professores, a ideia de que, apesar de perceberem a multiplicidade de fatores associados aos problemas disciplinares (muitos deles exteriores à vida da escola) devem acreditar que têm um papel decisivo na antecipação e na intervenção face aos mesmos. Esta visão pode ser concretizada no desenvolvimento de um trabalho coletivo, por exemplo, na preparação de aulas, no debate conjunto e procura de soluções para os mais diversos problemas que a todos preocupam, o que em si se constitui como modelo de formação.

É fundamental que os professores acreditem que os seus alunos podem e vão aprender, que desenvolvam expectativas positivas sobre eles e no fundo que se possam idealizar mutuamente.

Pretende-se reduzir o nível de frustração dos docentes, reforçando a tolerância ao defeito e ao erro, apelando a um discurso mais positivo, substituindo o ‘eu não sou capaz’ por ‘eu vou ver do que sou capaz’.

A ideia de escola como ambiente contendor, de suporte e, neste sentido, gerador de confiança e abertura para o futuro, não pode ser uma utopia.

É vital, por parte dos professores, a construção de um clima relacional afetivo assente em regras, mas aberto à opinião dos alunos e à obtenção de consensos, partindo da negociação à qual deve presidir o respeito mútuo.

Falámos também da importância da existência dessas regras (poucas, claras, concisas, essenciais e positivas) e de como é fundamental discuti-las com a turma e dar-lhes tempo para a sua interiorização. O respeito do professor pelos seus alunos passa por uma análise constante das suas atitudes e da qualidade do seu próprio ensino.

No final desta sessão assistimos ao filme “*La Journée de la Jupe*”, um filme do realizador *Jean-Paule Lilienfeld*, que pretende lançar um debate sério sobre os problemas do atual sistema do ensino numa sociedade multicultural, bem como a preocupante rebeldia e falta de respeito que parece assolar cada vez mais os jovens. Este é um filme fundamental na divulgação desta problemática e na reflexão que urge ser feita em torno da mesma. Sendo um filme corajoso e perturbador, destacamos a forma como o realizador trata o tema da religião e dos seus perigos, quando radicalizada, para o bom funcionamento da sociedade.

A 3.<sup>a</sup> sessão foi dedicada a um debate curto sobre o filme, a que se seguiu uma partilha de experiências pessoais dos professores de situações que envolveram esta problemática.

Divididos em pequenos grupos, os professores construíram um *MindMap*® sobre estratégias pedagógicas de intervenção centradas na escola, na família, no professor, no aluno e sempre baseadas nos afetos.

Concluída esta tarefa realizámos um *brainstorming* onde se fundiram as ideias dos vários grupos e elaborámos o trabalho final que foi apresentado no dia das jornadas.

Este espaço de reflexão que procurámos desenvolver contribuiu para a união progressiva do grupo de participantes e culminou, na nossa perspetiva, num espaço efetivo de partilha das experiências pessoais, onde cada um pôde dar e receber. Decididamente não é fácil falar do que fazemos, sobretudo, se temos dúvidas sobre as opções tomadas.

Apesar de ser um problema recorrente nas escolas, a maioria dos professores tem dificuldade de lidar com esta problemática. A estratégia mais utilizada é defensiva e resulta no fraco envolvimento com os alunos tidos como problemáticos, resultando o mínimo de socialização com estes jovens.

No decorrer do processo educativo tem que haver espaço para recriar afetos o que teima muitas vezes em ser esquecido.

*Ninguém ensina quem não quer aprender*, daí a importância de se criar um contexto de aprendizagem, onde o clima emocional da escola funcione como motor da aprendizagem e do sucesso educativo.

“A criança só pode aprender se primeiro sentir e o sentir refere-se a tudo o que é atividade emocional (...) A emoção está na base de toda a aprendizagem.”<sup>99</sup>

Educar implica sempre uma relação que equilibre uma posição de dominância, com o respeito pela individualidade do Outro. Devemos ter presente, na relação pedagógica, que “comportamento gera comportamento”; tudo o que sou, a minha realidade interna determina a forma como comunico e me relaciono com o Outro. Neste contexto psicodinâmico único, devemos os docentes tomar consciência e aprender a gerir a sua afetividade procurando libertar-se das emoções negativas e potenciar as positivas. A pedagogia do exemplo, ensina-se, mostrando o *que deve ser feito e não como deve ser feito*, salientando-se a expressão e a demonstração de afetos, reforçando a expressão de João dos Santos que “*educar é ser*”.

A educação não é só pedagogia e didática, mas também comunicação no sentido da relação afectiva, essencial à criação de um clima favorável à resolução de conflitos.

A gestão do conflito depende muito da forma como falamos, do tom de voz que utilizamos, dos gestos que fazemos, do nosso olhar, da nossa linguagem corporal aos mais diversos níveis e requer ainda a sensibilidade de saber esperar o momento certo para chegarmos ao Outro. O mecanismo de avaliação das situações deve ser *sentir e, só depois, intuir para intervir*. Aqui se pode abrir ou fechar o caminho para a verdadeira comunicação.

A assertividade necessária é produto do nosso bem-estar e isto liga-se à nossa autoestima e ao nosso autoconceito. Só podemos entender o Outro quando nos entendemos a nós próprios, só podemos gostar do Outro quando gostamos de nós próprios.

A falta de afeto, no sentido de dar e receber, empobrece-nos a alma e impede-nos de sermos felizes e de fazermos a diferença na vida de alguém.

“A educação não é matéria que se ensine mas uma atitude que reflete o confronto das vivências do educando que fomos, com as do educador que pretendemos ser.”<sup>100</sup>

No quadro seguinte apresentamos, em síntese, um resumo das atividades realizadas neste *workshop*.

---

<sup>99</sup> Santos, J. (1982). *Ensaio sobre a Educação- I - A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.

<sup>100</sup> Idem 99

**QUADRO 1**

*Atividades realizadas nas três sessões do workshop*

<b>EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS/ WORKSHOP – VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR</b>		
	<b>OBJETIVO</b>	<b>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</b>
<b>Sessão n.º 1</b>	Refletir sobre a complexidade dos conceitos de violência e indisciplina	Introdução geral ao <i>workshop</i> e clarificação do objetivo da sessão; Reflexão em torno dos conceitos de violência e indisciplina; Apresentação dos resultados do trabalho realizado com a turma de CEF.
<b>Sessão n.º 2</b>	Identificar os inúmeros fatores que envolvem o fenómeno da violência	As interações na sala de aula; Os poderes (consciente/ inconsciente) do professor e do aluno; As medidas disciplinares; A família como ator principal; Visualização do filme: " <i>La Journée de la Jupe</i> ".
<b>Sessão n.º 3</b>	Identificar estratégias de intervenção baseadas numa pedagogia pelos afetos	Debate sobre o filme; Reflexão e partilha de experiências sobre o fenómeno da violência em meio escolar; Construção de um <i>MindMap</i> ®, em grupo, sobre estratégias pedagógicas de intervenção centradas na escola, no professor e no aluno, sempre baseadas nos afetos; Realização do trabalho apresentado no dia das jornadas.

Do trabalho que desenvolvemos com o grupo de professores no *workshop*, elaborámos um roteiro daquelas que considerámos ser estratégias aplicáveis, que apresentamos no quadro seguinte. Estas visam a criação de laços ou vínculos afetivos dos alunos com a escola e com os professores, desenvolvendo assim o sentimento de pertença a um espaço que se pretende também ele, contentor das suas angústias existenciais.

**QUADRO 2**

*Principais estratégias de intervenção identificadas pelos professores*

<b>ESTRATÉGIAS CENTRADAS NA ESCOLA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Humanizar” a escola, promovendo o alargamento da <i>compliance</i> afetiva e evitando o estigma;</li> <li>✓ Promover um clima de respeito mútuo entre todos os atores envolvidos no processo educativo;</li> <li>✓ Substituir o estereótipo pela promoção de espaços de reflexão;</li> <li>✓ Criação de um espaço/ grupo de trabalho que faça um diagnóstico das dificuldades sentidas pelos professores, onde estes possam ir semanalmente (ou sempre que necessário) expor e discutir, com os seus pares, os problemas que emergem no espaço escola. Este grupo poderia sugerir estratégias a discutir com a direção da escola e esta tomar decisões e implementá-las a nível da família, professores e alunos;</li> <li>✓ Criação de um gabinete de articulação de projetos para definir estratégias de intervenção/ prevenção consubstanciadas no projeto educativo do agrupamento;</li> <li>✓ Criação participada do regulamento interno envolvendo professores, alunos e pais;</li> <li>✓ Proporcionar condições para a vinculação afetiva ao espaço/ sala: atribuição de espaços/ sala a cada grupo/ turma;</li> <li>✓ Dinamizar projetos, com a participação de professores e alunos, que promovam a melhoria dos espaços envolventes da escola;</li> <li>✓ Promover e apoiar projetos de solidariedade onde professores e alunos possam ter uma participação ativa;</li> <li>✓ Proporcionar formação ao nível dos conflitos, privilegiando a mediação por pares aos vários níveis – alunos, professores, auxiliares e pais/ encarregados de educação;</li> <li>✓ Desenvolver atividades em colaboração com parceiros sociais no âmbito da prevenção da violência e da promoção da saúde mental.</li> </ul>
<b>ESTRATÉGIAS CENTRADAS NO ALUNO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utilizar o treino de líderes com alguns alunos para que sejam eles próprios promotores de comportamentos adaptativos que previnam as situações e que possam colaborar nas situações mais complexas de indisciplina na sala de aula;</li> <li>✓ Promover espaços de envolvimento mais próximo, a nível afetivo, entre professor e aluno, nomeadamente, no final da aula e em sequência de situações de indisciplina ou perturbação do comportamento;</li> <li>✓ Promover a participação ativa no regulamento interno;</li> <li>✓ Utilizar o reforço positivo, valorizando não só o desempenho cognitivo mas também o social, promovendo assim a manutenção dos comportamentos adequados;</li> <li>✓ Valorizar as competências individuais de cada aluno e incentivá-lo ao seu desenvolvimento, promovendo desta forma o reforço da autoestima;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promover as tutorias (alunos mais velhos responsáveis pelos mais novos; padrinhos da turma);</li> <li>✓ Privilegiar estratégias disciplinares como a participação em atividades de ajuda comunitária em detrimento das suspensões.</li> </ul>
<b>ESTRATÉGIAS CENTRADAS NO PROFESSOR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Homogeneizar procedimentos no que diz respeito ao funcionamento da turma (atuação em casos de indisciplina, pontualidade, etc.);</li> <li>✓ Realizar formação, ao nível da formação inicial de atores, no sentido da consciencialização e utilização do papel de ator do professor no seu palco – a sala de aula;</li> <li>✓ Realizar formação contínua em pedagogia;</li> <li>✓ Utilizar metodologias diferenciadas em sala de aula;</li> <li>✓ Procurar desenvolver as várias dimensões do aluno com vista ao afastamento da escola tradicional e do conteudismo – procurar formar para o SER e não para o TER;</li> <li>✓ Promover a negociação com os alunos dando espaço às diferentes opiniões e procurando trabalhar os consensos;</li> <li>✓ Procurar manter um discurso positivo em relação à família do aluno criando assim um espaço para que possa ocorrer a “reparação” afetiva com as figuras parentais;</li> <li>✓ Procurar aprofundar o conhecimento de si para assim se poder mobilizar como recurso afetivo, evitando a projeção das dificuldades próprias sobre o “Outro”;</li> <li>✓ Evitar cair na tentação de idealizar o “ser aluno” como alguém com um comportamento adequado e um rendimento favorável;</li> <li>✓ Mobilizar-se como pessoa, como recurso afetivo para as crianças e jovens no sentido de os alertar para a existência de um outro caminho, no modo como se relacionam com os outros;</li> <li>✓ Referenciar para uma ajuda especializada quando necessário.</li> </ul>
<b>ESTRATÉGIAS CENTRADAS NA FAMÍLIA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dinamizar a criação de uma associação de pais ou trabalhar regularmente com esta, nomeadamente na aproximação das famílias à escola e/ou aos alunos;</li> <li>✓ Utilizar as informações do grupo de trabalho (atrás referenciado) e não apenas as do conselho de turma para, em articulação com a direção, dialogar com as famílias;</li> <li>✓ Criar uma “escolas para pais” – onde se possa proporcionar, em colaboração com os parceiros sociais, formação aos pais e encarregados de educação (uma vez que não podemos “trabalhar” com os alunos sem envolver a família ou instituição), envolvendo e corresponsabilizando a família no processo de educação do seu educando.</li> </ul>

### 1.3. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO COM OS PROFESSORES

O grupo de dezanove professores, que participaram neste *workshop* fez, no final das Jornadas, uma avaliação das sessões do mesmo.

Esta avaliação foi feita através do preenchimento de um questionário, fornecido pelo Centro de Formação e encontra-se em anexo (Anexo B).

Este questionário é composto por um total de quinze questões e avalia dimensões como os objetivos, a metodologia, a duração, os recursos materiais, o local da formação, o processo de avaliação, o grau de satisfação com a avaliação feita pelo formador e a importância da partilha com o grupo total do trabalho desenvolvido no *workshop*

Destas quinze questões as duas finais (M e N) são perguntas abertas onde se procura que os formandos indiquem os pontos fortes e fracos do *workshop* e que deixem algumas sugestões.

No caso específico deste *workshop* as questões C, E2 e K não foram aplicáveis.

A questão G) procurou inquirir sobre a estratégia utilizada pelo formador no processo de avaliação do *workshop*, sendo que 100% dos inquiridos ficaram satisfeitos com a avaliação do formador [alínea 7)].

Quando questionados sobre a avaliação feita pelo formador (questão H), 100% dos inquiridos reponderaram que estavam satisfeitos com esta.

Na TABELA 2 são descritos, em termos de frequência, os itens avaliados na questão I) sobre o que os docentes consideraram na avaliação global da acção, numa escala de concordância (sim) ou discordância (não).

<b>TABELA 2</b>		
<i>Respostas dos docentes à questão I): “considera que esta ação permitiu:”</i>		
<i>“Coloque uma cruz nos casos que correspondam à sua situação”</i>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
<i>“Aprender algo novo”</i>	17	0
<i>“Avivar conhecimentos já anteriormente adquiridos”</i>	17	0
<i>“Desenvolver trabalho que se aplicou ou virá a aplicar diretamente nas aulas com os alunos”</i>	19	0
<i>“Conhecer assuntos de interesse para o funcionamento da escola”</i>	19	0
<i>“Implementar um melhor relacionamento entre professores de escolas e ciclos diferentes”</i>	17	0
<i>“Mudar/ Inovar a prática”</i>	17	0
<i>“Trocar experiências pedagógicas ou científicas interessantes entre os colegas”</i>	19	0
<i>“Adquirir somente os créditos para a progressão na carreira”</i>	1	7

Na TABELA 3 apresentamos os resultados, em termos de frequência e percentagens, às questões A, B, D, E1, F e J que tinham de ser respondidas numa escala de *Likert* de cinco pontos que variava entre “1 - Nada” e “5 - MUITÍSSIMO”.

		N.º de respostas na Escala de Likert				
		1	2	3	4	5
		Nada	Pouco	Suficiente	Muito	Muitíssimo
<b>Questão A)</b>						
“Considera que os objetivos da ação foram atingidos?”					2	17
Percentagem %					10,52%	89,47%
<b>Questão B)</b>						
“Relativamente à metodologia utilizada, considera que resultou plenamente?”					2	17
Percentagem %					10,52%	89,47%
<b>Questão D)</b>						
“A duração da ação permitiu abordar todos os conteúdos convenientemente?”			13	6		
Percentagem %			68,42%	31,57%		
<b>Questão E1)</b>						
“Os recursos disponíveis permitiram abordar todos os conteúdos convenientemente?”					3	16
Percentagem %					15,78%	84,21%
<b>Questão F)</b>						
“O espaço onde decorreu a ação foi adequado?”				4	15	
Percentagem %				21,05%	78,94%	
<b>Questão J)</b>						
“Se houve exposição pública no final da ação classifique-a quanto à sua importância”						19
Percentagem %						100%

Relativamente à questão M) era solicitado aos docentes que indicassem pontos fortes e pontos fracos desta ação.

Assim, como **pontos fortes** evidenciaram:

“Experiência de partilha muito positiva”;

“Espaço de reflexão que tanto precisamos”;

“Reforço das questões da afetividade na relação Professor - Aluno”;

“Trouxe uma visão diferente, mas deveras interessante que me interessa desenvolver.”

Como **pontos fracos** foram apontados:

*“Pouco tempo para serem discutidas as estratégias de intervenção”;*

*“Duração muito curta que não permitiu aprofundar questões importantes que foram focadas”;*

*“O filme foi muito longo o que obrigou a exceder o tempo previsto para a sessão”;*

*“Espaço físico com condições muito fracas – muito calor e luz a mais”.*

A questão N) propunha que os formandos deixassem sugestões e estas foram: a realização de mais ações neste âmbito e sobre a gestão de conflitos e liderança.

## 2. INTERVENÇÃO COM OS ALUNOS

A definição de intervenção preventiva requer um conhecimento adequado sobre o desenvolvimento infantil e juvenil e dos fatores individuais e ambientais que podem representar um risco ou proteger a saúde mental.

É necessário que a intervenção atenda às necessidades e esteja de acordo com as características da comunidade.

Nesta fase do ciclo de vida, as tarefas que se destacam ao nível do desenvolvimento são: *a entrada na puberdade, o processo de autonomização, a “luta” pela independência e a construção da própria identidade.*<sup>101</sup> São vários os fatores de risco desenvolvimentais relacionados com a adolescência, como o comportamento exploratório, início do uso de substâncias ou os comportamentos antissociais e até delinquentes.

Para além destes, identificámos neste grupo de jovens, alguns fatores de risco, nomeadamente, ao nível interpessoal (família e grupo de pares), intrapessoal (baixo autocontrolo e vinculação insegura) e contextual/ comunitário (deficientes condições socioeconómicas), que são traduzidos em vulnerabilidades, como competências sociais débeis e relações deficitárias com os adultos.

De acordo com os mesmos autores, apesar de não haver estudos *que suportem a existência de uma relação linear entre um determinado fator de risco e o desenvolvimento de uma perturbação* e apesar destes terem impacto diferente em diferentes idades, dependendo de

---

<sup>101</sup> Moreira, P & Melo, A. (2005). *Saúde Mental – do Tratamento à Prevenção*. Porto: Porto Editora.

outros fatores, o que parece permanecer é a vulnerabilidade do indivíduo às perturbações psicológicas.<sup>102</sup>

De acordo com Werner & Smith (1992, citados por Moreira & Melo, 2005),<sup>103</sup>

Fatores de risco são as características ou variáveis que quando estão presentes num indivíduo o predis põem ao desenvolvimento de uma perturbação e a vulnerabilidade (...) é a predisposição para um processo específico de doença (...) não é intrínseca à doença mas pode ser necessária para que uma determinada condição patológica se desenvolva.

O tipo de intervenção em saúde mental que desenvolvemos situou-se, não só no plano da prevenção, como também ao nível da “reparação”. As intervenções visaram uma mudança do *saber ser* e do *saber estar*, e apoiaram-se numa estratégia de promoção de relações interpessoais adaptadas e positivas, promotoras de saúde e bem-estar pessoal e social.

O estabelecimento de relações interpessoais positivas, entre professores e alunos e entre estes e os seus pares, poderão constituir-se como fatores protetores para os jovens.

A dificuldade patente nas relações entre professores e alunos e entre estes e os seus pares levou-nos à tentativa de procurar ajudar estes jovens a desenvolverem capacidades pessoais e relacionais, permitindo a cada um refletir sobre a forma como se relacionam com os outros.

A promoção da saúde mental inclui o desenvolvimento de ações destinadas a reforçar as competências pessoais e sociais.

O desenvolvimento de competências pessoais, tais como o autoconhecimento, a melhoria da autoestima, um sentimento de controlo, a autoeficácia, as relações interpessoais e competências comunicacionais, a resolução de problemas e estratégias de *coping*, têm demonstrado promover a saúde mental.<sup>104</sup>

O desenvolvimento de competências sociais promove uma melhoria na qualidade dos relacionamentos interpessoais, um aumento do respeito e empatia entre os indivíduos, uma maior flexibilidade para negociar e lidar com a frustração.

De acordo com Spencer (2003, citado por Aguiar, 2009),<sup>105</sup> as competências sociais constituem a capacidade para obter determinados resultados (positivos) a partir do

---

<sup>102</sup> Moreira, P & Melo, A. (2005). *Saúde Mental – do Tratamento à Prevenção*. Porto: Porto Editora.

<sup>103</sup> Idem 102

<sup>104</sup> Idem 102

<sup>105</sup> Aguiar, T. (2009). *Competências de Literacia, de numeracia, e sociais no pré-escolar e no 1.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

estabelecimento de relações interpessoais. Em sentido mais lato, este constructo é concetualizado como uma capacidade de agregar competências comportamentais, cognitivas e emocionais no sentido de se adaptar a uma variedade de contextos sociais.

De acordo com Sassu (2007, citado em Aguiar, 2009),<sup>106</sup> a competência social divide-se em três parâmetros: *os atributos pessoais, as capacidades sociais e os atributos de relacionamento*. Os atributos pessoais estão ligados às questões do temperamento, da empatia, humor, etc. As capacidades sociais ligam-se à assertividade, capacidade de fazer parte de um grupo, defender as suas opiniões e ações, mostrar interesse pelos outros, etc. Por fim, os atributos de relacionamento ligam-se ao facto de ser aceite no grupo, ser considerado(a) amigo(a) pelos outros, etc.

São as relações interpessoais que permitem a aprendizagem das aptidões sociais, mais especificamente, através da observação do desempenho dos outros (Bandura, 1987, citado em Lopes et al, 2004).<sup>107</sup>

Caldarella & Merrel (1997, citados por Rocha, 2008)<sup>108</sup> verificaram que os défices nas competências sociais, sobretudo os que se relacionam com a aceitação por parte dos pares e professores, estão estreitamente ligados a uma série de fatores que colocam as crianças em risco de desenvolver padrões de comportamento violento e antissocial.

As crianças que revelam mais dificuldades de adaptação escolar expressa, quer na relação com os professores, quer na relação com os pares, correm mais risco de terem problemas académicos, sociais e emocionais que podem levar, futuramente, à agressividade e à delinquência.

As relações interpessoais positivas com os pares e com os professores podem motivar e apoiar o desenvolvimento de competências intelectuais (Wentzel, 2003, citado por Rocha, 2008).<sup>109</sup>

Formas positivas de comportamento social, em sala de aula, podem melhorar a aprendizagem.<sup>110</sup>

De acordo com Lopes et al (2006),<sup>111</sup> a investigação demonstra que o ensino destas competências deve ser feito por todos os professores, em todas as disciplinas.

---

<sup>106</sup> Aguiar, T. (2009). *Competências de Literacia, de numeracia, e sociais no pré-escolar e no 1.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

<sup>107</sup> Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências sociais: aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios.

<sup>108</sup> Rocha, T. (2008). *Adaptação escolar: uma abordagem integradora das competências sociais e académicas*. Tese de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

<sup>109</sup> Idem 108

<sup>110</sup> Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi.

Na literatura podemos encontrar referência a três determinantes da competência social na criança: as suas *características pessoais* (exemplo: sexo e temperamento), as *características ambientais* (sejam de ordem cultural, socioeconómica, como a grau de instrução dos pais, o nível socioeconómico e a existência de psicopatologia no meio familiar) e por último as *características parentais* associadas a padrões de vinculação, estilos educativos e crenças (Alves, 2006, citado por Rocha, 2008).<sup>112</sup>

Apesar de não ser possível, devido às diferenças culturais, descrever um padrão universal de habilidades sociais adequadas e fundamentais para o estabelecimento de relações interpessoais, sabe-se que as relações positivas, a aceitação pelos pares, a adaptação ajustada à escola são condições que permitem ao sujeito adaptar-se eficazmente a um contexto social alargado (Lopes et al, 2006).<sup>113</sup>

A investigação salienta a importância da competência social, assim como a regulação emocional na vivência e adequação escolar (Carlton & Winsler, 1999; Pianta, Steinberg & Rollins, 1995, citados por Machado et al, 2008). A competência emocional está relacionada com o sucesso académico e social (Denham, 2007, citado por Machado et al, 2008),<sup>114</sup> sendo decisiva para o desenvolvimento da capacidade da criança para interagir e formar relações positivas com os outros (Denham, 2007; Parke, 1994; Sani, 1999, citados em Machado et al, 2008).<sup>115</sup>

## 2.1. OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO

A intervenção que desenvolvemos decorreu ao longo de sete sessões, de noventa minutos, integradas no âmbito do Projeto de Intervenção Curricular da disciplina de Cidadania.

O objetivo principal deste projeto foi a promoção do estabelecimento de relações interpessoais adequadas, através da aquisição e desenvolvimento de aptidões individuais e sociais.

Este objetivo principal dividiu-se em objetivos intermédios:

---

<sup>111</sup> Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências sociais: aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psíquilibrium.

<sup>112</sup> Rocha, T. (2008). *Adaptação escolar: uma abordagem integradora das competências sociais e académicas*. Tese de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

<sup>113</sup> Idem 111

<sup>114</sup> Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação de pares. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI). pp 463-478. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

<sup>115</sup> Idem 114

- ✓ Promover atividades que impliquem a adesão a um grupo;
- ✓ Desenvolver o comportamento e a comunicação assertiva, saber ouvir, cooperar e respeitar os outros;
- ✓ Desenvolver a autoestima e a autoconfiança;
- ✓ Expressar afetos e gerir emoções;
- ✓ Desenvolver a capacidade de negociar.

## 2.2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A nossa intervenção baseou-se na realidade do grupo e da escola em questão.

As estratégias que utilizámos para as sessões com os alunos foram: instruções didáticas, discussão em pequeno ou em grande grupo e *role-play* em pequenos grupos.

Foram utilizadas atividades de quebra-gelo que permitiram promover o contacto físico entre todos os elementos do grupo, desinibindo-os e quebrando barreiras à comunicação. O grupo foi sentido, desde início, como tenso, inquieto, com pouca capacidade de “parar para pensar.”

Os silêncios eram impossíveis numa fase inicial, situação esta que mais tarde se inverteu.

Em algumas atividades aproveitámos o facto de haver dois ou três líderes evidentes no grupo, para realizar com eles algum treino de liderança, colocando-os no comando de algumas atividades e responsabilizando-os pelos resultados dos pequenos grupos.

As sete sessões realizadas com o grupo de alunos estão descritas em quadros resumo que se encontram em Apêndice E (de Quadro E1 a Quadro E7).

## 2.3. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO COM OS ALUNOS

Conscientes das dificuldades em lidar com este grupo de alunos pensámos que a intervenção por nós desenvolvida, se revelou demasiado curta para ter o impacto que poderíamos à partida supor. Ainda assim, temos a convicção que esta intervenção “tocou” alguns alunos e os colocou a pensar, o que era uma das suas maiores dificuldades.

Apesar de todos terem feito uma avaliação positiva destas sessões, criticaram a sua curta duração e sugeriram a sua repetição no próximo ano letivo.

Quando questionados sobre a utilidade prática destas sessões, na generalidade disseram: “fizeram-nos pensar algumas coisas”, foram “conversas importantes”, “deu para descontraí”, “faz falta dar a nossa opinião”, “pois... nunca nos dão oportunidade”, foi “positivo” mas “falta falarmos de outras coisas que não tivemos tempo”.

Abre-se aqui uma janela de oportunidade para uma intervenção importante do enfermeiro especialista em saúde mental, em colaboração com as escolas, procurando contribuir para a adequação das respostas deste jovens a problemas específicos, muitas vezes ligados à dificuldade de se relacionarem com os outros e à necessidade de desenvolverem competências pessoais e sociais.

Defendemos uma intervenção mais afetiva do que corretiva, mais indireta e em interação com a comunidade, do que direta ou imediatamente centrada no aluno.

Deve-se privilegiar o trabalho em equipa com outros agentes educativos e incentivar a criação de espaços de participação e cooperação interprofissionais, que permitam ter a marca de *modos diversos de olhar* as situações educativas.

Estamos convictos de que é no contexto de um trabalho conjunto, que melhor podemos exercer a nossa influência, quer através de ideias e propostas, que passamos e discutimos, quer através daquilo que nos disponibilizamos a fazer.

## **PARTE IV – ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS**

## INTRODUÇÃO

Para Perrenoud (1999),<sup>116</sup> competência tem a ver com a capacidade de agir eficientemente numa situação real, apoiada em conhecimentos, mas sem a eles se limitar. Para defrontar ou resolver determinadas situações com pertinência e eficácia é necessário mobilizarem-se vários recursos cognitivos, como saberes, capacidades, informações e outros.

Neste percurso de aquisição de conhecimentos que nos permitiu obter a autonomia para diagnosticar, planear, intervir, e avaliar os cuidados de enfermagem específicos, numa área determinada de intervenção, foi necessário também mobilizar recursos pessoais e desenvolver um espírito de autodidatismo, numa verdadeira integração do projeto profissional e pessoal.

Mais do que a reprodução do saber apreendido nas escolas, pressupõe-se que a formação de um Mestre em Enfermagem crie profissionais autónomos, com *espírito de iniciativa, audácia, empreendedorismo, responsabilidade e capacidade crítica*, capazes de intervir no contexto social e político.

O saber especializado em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria procura *desenvolver competências para um exercício profissional centrado na promoção da saúde e na prevenção da doença mental, mas também na compreensão dos mecanismos de sofrimento psíquico, relacionados com as respostas humanas aos processos de vida e problemas de saúde.*

No âmbito específico da prática clínica da enfermagem de saúde mental é o desenvolvimento de competências psicoterapêuticas que confere a singularidade a esta prática profissional.

É a especificidade dessa prática clínica que vai possibilitar o desenvolvimento de uma *compreensão e intervenção terapêutica eficaz na promoção e proteção da saúde mental, na prevenção da doença mental, no tratamento e na reabilitação psicossocial.*<sup>117</sup>

Partimos então para uma análise das competências específicas que fomos desenvolvendo ao longo do Mestrado, olhando não só para a unidade de competência em si, mas para a competência no seu global, com a noção de que as aprendizagens efetuadas, foram de alguma forma narradas durante todo o trabalho de projeto.

---

<sup>116</sup> Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. [Trad. Bruno Magne]. Porto Alegre: Artes Médicas.

<sup>117</sup> Ordem dos Enfermeiros. (2010). *Regulamento das Competências Específicas do Enfermeiro Especialista em Saúde Mental e Psiquiatria*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.

## 1. ANÁLISE DA 1.<sup>a</sup> COMPETÊNCIA

*“Detém um elevado conhecimento e consciência de si enquanto pessoa e enfermeiro, mercê de vivências e processos de autoconhecimento, desenvolvimento pessoal e profissional”.*<sup>118</sup>

As unidades curriculares como “Narrativas de Vida”, “Desenvolvimento Pessoal” e “Estágio” proporcionaram-nos espaços de reflexão em grupo e permitiram “abrir uma janela” no processo de autoconhecimento.

Também os contextos escolhidos para a realização do estágio favoreceram a vivência de experiências terapêuticas, no sentido mais lato do termo, que enriqueceram o processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Esta primeira competência relaciona-se com a compreensão de que, como seres que sentem e pensam, poderemos ser levados a fazer juízos de valor sobre o Outro, que condicionam ou podem condicionar o necessário espaço de relação empática, fundamental para a compreensão do Outro, que não perturbe o estabelecimento de uma relação terapêutica.

A capacidade que o EESMP tem, no seu autoconhecimento, de sentir-se capaz de lidar com as fragilidades humanas do Outro que também podem ser suas, mas ao mesmo tempo, ter a estabilidade suficiente de nunca o revelar de forma implícita ou explícita, sendo esse dar conta de si integrativo, o assumir-se pela personalidade e pela atitude, como uma figura de suporte capaz de receber as reações do utente, ajudando-o a compreendê-las e insinuando, discretamente, que há um outro caminho.

*Ter consciência de si*, ou seja, descobrir aquilo que se é de facto, exige esforço, coragem, determinação, perseverança, paciência e vontade de crescer.

Entrar em contacto com aquilo que existe dentro de nós não é seguramente tarefa fácil, pois a resistência a iniciarmos e a mantermos um diálogo interno é grande. Se não encetarmos um caminho de descoberta interna, por muito que esse percurso nos seja doloroso, mais distantes vamos ficando de nós, e é então que passamos a ocuparmo-nos com coisas que não são nossas, e vamos, gradualmente, perdendo o contacto com aquilo que poderia realmente ajudar-nos a atingir sonhos e objetivos. Deparamo-nos com caminhos, desejos e expectativas que não são as nossas. Tornámo-nos frágeis e manipuláveis pelo “externo”, seja ele os *media*, outras pessoas, o sistema económico, as drogas licitas e ilícitas e a nossa própria incapacidade

---

<sup>118</sup> Ordem dos Enfermeiros. (2010). *Regulamento das Competências Específicas do Enfermeiro Especialista em Saúde Mental e Psiquiatria*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.

de autorreflexão e autocontrole. Passamos de atores a vítimas o que compromete o crescimento pessoal e profissional.

No contexto específico do trabalho desenvolvido no estágio, lidar com o grupo de jovens não foi seguramente um trabalho pacífico e linear, do ponto de vista do nosso próprio diálogo interno. Foi um teste à nossa frustração e ao reconhecimento das dificuldades dos próprios docentes.

É este *ter consciência de si* que nos permitiu alcançar o distanciamento necessário e a capacidade de questionar *pré-conceitos* e estereótipos sociais.

Face às dificuldades sentidas foi necessário gerir a contra-transferência, entendendo e interpretando, as projeções sobre si, pedindo naturalmente uma ‘supervisão’ do trabalho que ia sendo desenvolvido.

Salientamos que esta é, a nosso ver, a competência que o EESMP deve procurar desenvolver, muito além de um projeto meramente profissional, num projeto de um verdadeiro investimento pessoal. Trabalhar sobre si mesmo, refletindo sobre os seus medos, as suas fragilidades e as suas emoções, pode criar o espaço necessário ao desenvolvimento de uma atitude de tolerância e aceitação do Outro, desafios cruciais para a prática clínica da enfermagem nesta área específica de intervenção.

Cabe aqui evocar João dos Santos<sup>119</sup> quando ele se refere ao diálogo [externo mas também interno] como algo fundamental para a saúde mental. Na sua perspetiva, dialogar é a comunicação que visa compreender que o Outro sente, vê ou ouve aquilo que nós sentimos, vemos ou ouvimos de forma diferente [ou seja], o que cada um de nós comunica não é nem verdade nem realidade, mas apenas a forma como cada um sente e interpreta essa mesma verdade e realidade.

## 2. ANÁLISE DAS 2.<sup>a</sup> E 3.<sup>a</sup> COMPETÊNCIAS

*“Assiste a pessoa ao longo do ciclo de vida, família, grupos e comunidade na otimização da saúde mental”*

*“Ajuda a pessoa ao longo do ciclo de vida, integrada na família, grupos e comunidade a recuperar a saúde mental, mobilizando as dinâmicas próprias de cada contexto.”<sup>120</sup>*

<sup>119</sup> Santos, J. (1982). *Ensaios sobre a Educação- I - A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.

<sup>120</sup> Ordem dos Enfermeiros. (2010). *Regulamento das Competências Específicas do Enfermeiro Especialista em Saúde Mental e Psiquiatria*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.

O percurso efetuado, tendo como pano de fundo estas duas competências, iniciou-se com a avaliação das necessidades de um grupo específico de professores e alunos com uma problemática inicial geradora de sofrimento e angústia que comprometia as relações interpessoais, entre os elementos dos dois grupos.

O pedido inicial foi desencadeado pelo grupo de professores, numa avaliação das prioridades de intervenção, ao nível da saúde mental, no âmbito da saúde escolar.

A este nível foram identificadas duas áreas prioritárias para intervenção que refletiam as maiores dificuldades sentidas, nessa fase, por estes professores: lidar com a fase da adolescência e com a indisciplina/ agressividade em contexto de sala de aula.

Partindo daqui, fizemos um percurso que passou pela observação e categorização dos comportamentos tidos como indisciplinados, seguido da avaliação, junto dos intervenientes mais diretos no processo educativo (professores e alunos), em entrevistas semiestruturadas, das suas 'perceções' relativamente a algumas questões que esta temática pode gerar. Foi também efetuada uma análise mais informal de outro tipo de dados que nos pareceram relevantes.

Neste sentido, foi possível identificar não só 'necessidades' como 'sensibilidades' dos atores destes dois grupos.

Foi esta recolha de informação que nos permitiu efetuar um diagnóstico de situação, partindo da problemática expressa pelos professores, mas que procurou envolver o olhar dos dois grupos mais diretamente envolvidos.

A avaliação do relacionamento interpessoal entre professores e alunos permitiu-nos focalizar o problema.

A análise dos comportamentos dos alunos envolveu um enquadramento, a um nível mais macro, tendo em conta a fase do ciclo de vida (13-18 anos) em que estes jovens se encontravam. O desenvolvimento processa-se de forma rápida e brusca, em termos temporais, e um comportamento hoje tido como 'normal' pode aparecer como desajustado, ou mesmo 'patológico', num outro tempo. Um comportamento aparentemente perturbado, numa criança ou no adolescente, surge frequentemente como resposta a um contexto social, ele próprio perturbado. Estamos num plano relacional e a este nível o problema nunca é isolado do meio, ou seja, não é aqui possível manter uma perspetiva apenas intra-individual, mas inter-individual, olhando para o sistema como um todo (jovem-família-escola inseridos numa comunidade).

A observação de comportamentos dos alunos, dentro da sala de aula, permitiu-nos clarificar, categorizar e quantificar a frequência dos comportamentos a que os docentes se referiam e que estariam na génese deste conflito interpessoal, nas díades professor-aluno e aluno-aluno.

Nesta observação intencional pudemos também colher outro tipo de dados que nos permitiram caracterizar a forma como estes jovens se expressavam sobretudo através da mimica. Foi numa atenção mais dirigida a esta forma mais inconsciente da expressão, mais “primitiva”, até pela falta de autocontrolo, que procurámos uma informação mais “pura” e desprovida de artefactos sociais ou defesas.

Encontrámos mímicas de indiferença, medo, tristeza, sedução ou completo alheamento da situação, que nos permitiram enquadrar melhor as relações que ali podiam ocorrer.

Focámos também a observação ao nível do olhar e encontrámos olhares presentes, olhares ausentes, fugidios e de apelo, mas não conseguimos encontrar um olhar vivo e de envolvimento, um olhar de quem pode e quer “dar colo”.

Nos alunos, os gestos eram, na sua maioria, bruscos contrastando, por vezes, com uma lentidão, sobretudo quando solicitávamos a sua colaboração, num fechamento sobre si com dificuldade de adaptação às solicitações concretas, vindas do exterior.

O toque, que entre os jovens apenas coexistia com uma impulsividade por vezes tangencial à agressão, foi por nós ensaiado, num pequeno toque no ombro e então afloraram corpos fugidios que se furtam ao toque, como se este não fosse uma experiência “a repetir”.

Tivemos oportunidade de enriquecer esta experiência de colheita de dados, através desta análise de uma comunicação que se produz para além do que se diz, se escreve ou se faz.

Nas entrevistas realizadas procurámos estabelecer uma comunicação dentro de uma esfera de mútua confiança, compreensão e empatia.

A utilização da reformulação, fosse ela a repetição, o redizer ou a interpretação, permitiu-nos adquirir a confiança dos jovens, mostrando interesse por tudo o que diziam, numa postura de escuta ativa. Este é um processo utilizado para que o entrevistado sinta que está a ser escutado e compreendido em todos os pormenores que relata. Isto exige uma concentração total por parte do entrevistador em cada palavra proferida pelo entrevistado.

No entanto, temos que ter sempre presente que é em temas, assuntos ou pormenores vivenciados com maior tensão afetiva pelos sujeitos, que a reformulação deve ter lugar.

### **3. ANÁLISE DA 4.ª COMPETÊNCIA**

*“Presta cuidados de âmbito psicoterapêutico, socioterapêutico e psicoeducacional, à pessoa ao longo do ciclo de vida, mobilizando o contexto e dinâmica individual, familiar e de grupo ou comunitário, de forma a manter, melhorar e recuperar a saúde.”<sup>121</sup>*

Sabemos já que as relações interpessoais são importantes para a saúde mental dos indivíduos e que devem ser privilegiadas intervenções de carácter preventivo que promovam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. A intervenção que delineámos, procurou adaptar-se à problemática que encontrámos e visou, em última análise, a “otimização” das relações nas díades professor - aluno e aluno - aluno.

Neste sentido o desenvolvimento de competências individuais e sociais e a promoção de uma escola de afetos foram as estratégias implementadas com vista à proteção/ promoção da saúde mental e à prevenção da “perturbação mental”.

Enquadrada no novo paradigma<sup>122</sup> da área da saúde mental, a promoção das competências de relacionamento interpessoal, é uma estratégia preventiva do ajustamento social e pessoal.

Promover a capacitação e a participação na vida da comunidade (neste caso escola), através da promoção de competências que lhes permitam interagir consigo próprio, mas também com os outros, foi a estratégia que esteve na base da intervenção delineada com o grupo de alunos.

Cientes da enorme complexidade causal deste fenómeno procurámos identificar, dentro do contexto de sala de aula, quais os fatores predisponentes para o desenvolvimento, por parte dos alunos, dos comportamentos indisciplinados, mas, também, quais os fatores protetores que poderiam ser potenciados com vista à melhoria desta relação entre professor-aluno.

É também de salientar que, apesar de não ter sido por nós explorada, a existência de estruturas familiares instáveis, as experiências de violência, abuso ou privação ou mesmo a ausência de modelos sociais durante a infância/ adolescência concorrem com um conseqüente desajustamento pessoal e social o que aumenta, a probabilidade de desenvolvimento de perturbações de comportamento.<sup>123</sup> No entanto, há aqui um deslocamento do foco da intervenção preventiva, baseada na identificação e alteração das variáveis ligadas ao risco, para outro baseado no fortalecimento de fatores protetores.

---

<sup>121</sup> Ordem dos Enfermeiros. (2010). *Regulamento das Competências Específicas do Enfermeiro Especialista em Saúde Mental e Psiquiatria*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.

<sup>122</sup> Neste paradigma, já anteriormente referenciado, o foco da intervenção desloca-se de uma intervenção clínica mais centrada no *aluno desviante*, para outro tipo de intervenção cujo enfoque é a participação do sujeito *desviante*, num processo de desenvolvimento pessoal e social.

<sup>123</sup> Matos, M. et al (2000). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Lisboa: FMH /PEPTSaúde.

Pelas dificuldades sobejamente conhecidas em intervir, no sentido de alterar ou remover, fatores de risco (como por exemplo uma família disfuncional), optámos, até pelo tempo limitado de que dispúnhamos, por intervir sobre alguns dos fatores protetores.

Promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais constitui-se como uma importante estratégia para a promoção da construção de alternativas e de formas de lidar com os desafios mais adequadas. Ajudar os jovens a encontrar formas de lidar com a ansiedade, com o *stress*, com a depressão, com o relacionamento entre géneros ou com todo e qualquer desafio da vida quotidiana, sem recorrer ao consumo de substâncias, à agressividade/ violência ou à doença física e mental (WHO, 1999,<sup>124</sup> Matos, Gaspar, Vitória & Clemente, 2003<sup>125</sup>) é, nos dias que correm, outro desafio para a Enfermagem em Saúde Mental e Psiquiatria.

Procurámos também, neste contexto, potenciar o efeito “terapêutico” do grupo trabalhando o fenómeno de contágio das emoções neste grupo, muito na linha de pensamento de Foulkes relativamente à ideia de que *o grupo reage como um todo e não como simples soma dos seus elementos constitutivos*.<sup>126</sup>

A intervenção realizada com os professores visou a promoção de uma escola de afetos que aproxime o professor do aluno (muitas vezes em dificuldade interna), que proporcione o desenvolvimento de relações afetivas com outras pessoas (professores), num contexto que é significativo (escola) e que permite ao jovem um apoio para um desenvolvimento mais saudável. A existência de pelo menos uma pessoa significativa, que apoie o jovem, pode constituir-se como um fator importante para um bom ajustamento face ao “risco”.

Procurámos enfatizar, na intervenção com os professores, a importância dos aspetos inconscientes das suas personalidades que impregnam as relações que estabelecem com os alunos. É necessário que os professores se questionem sobre os aspetos subjetivos da forma como reagem com este ou aquele aluno. É um *ter consciência de si* que, na nossa perspetiva, pode facilitar este diálogo a quatro vozes (consciente e inconsciente) entre professor e aluno.

O professor é também ele habitado por um passado e tomar consciência dos aspetos transferenciais/ contra-transferenciais, dá-lhe mais espaço para poder pensar esta relação interpessoal.

É necessário que os professores de hoje apreendam a escola como uma construção social, onde não existem mais agentes passivos diante de uma estrutura. Nela ocorrem

---

<sup>124</sup> World Health Organization (1999). WHO information series on school health. Document six. *Preventing HIV/AIDS/STI and related discrimination: An important responsibility of health promoting schools*. Geneve: WHO. Disponível em: [http://www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/90.pdf](http://www.who.int/school_youth_health/media/en/90.pdf).

<sup>125</sup> Matos, M., Gaspar, T., Vitória, P., & Clemente, M. (2003). *Adolescentes e o Tabaco: rapazes e raparigas*. Lisboa: FMH, CPT e Ministério da Saúde.

<sup>126</sup> Foulkes, S. (1968). *Grupo-Análise Terapêutica*. Lisboa: Publicações Europa-América.

processos sociais, como a reprodução de relações sociais, a criação ou transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva e a resistência ou luta contra o(s) poder(es) estabelecido(s). Esta é uma relação em construção contínua de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas.

Deparámo-nos com um processo de ensino/aprendizagem que ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem sociocultural, da idade ou das experiências vivenciadas.

Assiste-se a uma redução, da diversidade real dos alunos, a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, que se esforça ou é preguiçoso, etc..) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, disciplinado ou indisciplinado, etc...).

A uma diversidade real de alunos respondemos com estratégias de homogeneização o que pode explicar o fracasso do atual sistema e o *buraco negro* onde a escola, muitas vezes, se sente.

Esta lógica esquece que os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.

O trabalho que procurámos desenvolver com os professores foi também o de solicitar a sua reflexão sobre esta visão homogeneizante e estereotipada do aluno. Há que o compreender na sua diferença enquanto sujeito histórico (que possui já uma história), com visões do mundo, valores, sentimentos, emoções, desejos, expectativas e lógicas de agir que lhe são próprias.

Ou seja, é fundamental ter em conta a dimensão dos “vividos”, mercê da sua experiência de vida em múltiplos espaços, para melhor compreendermos a ação dos sujeitos.

Não existe uma realidade única, cada um de nós coloca os seus “óculos” através dos quais vê, sente e atribui significado ao mundo, à realidade onde nos inserimos.

Destacámos também nesta intervenção a questão do desenvolvimento de expectativas elevadas, dos professores face aos alunos, o que se pode constituir como outro fator determinante que desencadeia processos de proteção. Acreditar nos jovens esperando deles algo de positivo ajuda ao desenvolvimento de sentimentos de autoestima e autoeficácia.

A idealização mútua, num ambiente de suporte, poderá constituir-se como o mar sem ondas, onde o barco do ensino-aprendizagem pode serenamente navegar.

Para além das atividades planeadas e executadas neste projeto, e que se incluem ao nível da promoção da saúde e da prevenção da doença mental tivemos também a oportunidade

de desenvolver estágios parcelares (Apêndice F), nos quais contactámos com utentes do foro psicopatológico ainda que numa lógica muito pouco interventiva. O intuito era conhecer os recursos existentes na comunidade mas também ir recolher contributos para a intervenção que estávamos a delinear. A escolha da Clínica da Juventude para a realização deste estágio ligou-se essencialmente à existência de um grupo de enfermeiros que trabalha as questões da recusa escolar, uma área importante para o grupo que estávamos a trabalhar na escola.

Para concluir, a qualidade da componente teórica do curso de Mestrado associada à experiência prática adquirida, nos estágios, e finalmente a elaboração do trabalho de projeto, que envolveu a aplicação dos conhecimentos adquiridos, permitiu-nos a aquisição das competências específicas do EESMP.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Quando pensamos na indisciplina e na adolescência na escola, é compreensível uma certa instabilidade por parte dos alunos, pois reflete o processo de desenvolvimento e de busca de conhecimento que está a ocorrer.

Para Sampaio a “A adolescência é descoberta, experimentação, teste aos limites dos vários sistemas envolvidos e a escola não pode exigir que o seu modo de funcionar rígido e hierárquico seja aceite, sem contestação, pelos jovens de hoje.”<sup>127</sup>

A indisciplina, no contexto escolar, é congénere de outros comportamentos de contestação juvenil, e a sua interpretação deve ser feita no sentido da busca de uma identidade que caracteriza muitas das ações dos adolescentes.

“Ser jovem não pode significar ser apático, aceitar sem discussão, obedecer sem reflexão - sempre assim foi, mas talvez hoje em dia seja imperioso que continue a ser.”<sup>128</sup>

O comportamento de oposição ao adulto é típico desta fase do desenvolvimento e o professor é um adulto.

No contexto escolar, a indisciplina tem sempre um significado relacional. Ela dá corpo a um mal-estar que pode ter inúmeras significações.

Neste contexto específico a noção de obrigatoriedade na escolaridade, não facilita este diálogo construtivo, pois, como já referia João dos Santos,<sup>129</sup> *coloca à partida diversos constrangimentos que dificultam o espaço de pesquisa e de elaboração.*

Não será o comportamento juvenil de crítica permanente, uma procura de sentido para uma escola que construímos (nem sempre bem!) obrigatoriamente para eles?

A indisciplina sempre existiu, no entanto, a ‘opressão’ que, antigamente, o professor exercia sobre os alunos, era superior à atual, mas também o aluno que se estava a formar nessa altura, era diferente do de hoje.

Pretendemos com este trabalho desenvolver um estudo de caso (casos múltiplos) numa escola secundária, onde se leciona também o 2.º e 3.º ciclos, focando-nos na análise das relações interpessoais e neste caso específico entre alunos (de uma turma de 8.º ano de CEF) e professores, onde constatámos uma problemática relacional, em que a indisciplina surge como

---

<sup>127</sup> Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: um signo geracional?* Cadernos de Organização e Gestão Curricular - Caderno nº.6.Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

<sup>128</sup> Idem 127

<sup>129</sup> Santos, J. (1982). *Ensaio sobre a Educação-I- A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.

elemento perturbador da relação e onde são detetáveis, componentes patológicos relacionais (neurose, comportamentos estigmatizados) nesta díade.

De acordo com os objetivos traçados, começámos por tentar *caracterizar os comportamentos de indisciplina que ocorrem com mais frequência na sala de aula*.

Os comportamentos que registámos em sala de aula classificados como “indisciplinados” são mais praticados pelos alunos do sexo masculino; há uma tentativa muito frequente de perturbar o funcionamento da aula com conversas paralelas muito frequentes, risos, barulho, etc.; a maioria dos comportamentos visam atingir o professor e violam as regras básicas de funcionamento no domínio pessoal e social com atrasos frequentes de chegada à aula, utilização de meios eletrónicos que perturbam as interações, com uso de comunicação incorreta para com o professor, desobediência e comportamentos de oposição.

Ainda que possamos caracterizá-los como comportamentos de pouca gravidade, estes tornam-se relevantes pela grande frequência com que ocorrem na aula e pela sua forte capacidade de interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Estes resultados vão no sentido de outros estudos realizados neste âmbito, nomeadamente por Renca, Amado, Estrela e Matos.

Na procura de *identificar algumas das razões que levam ao desenvolvimento destes comportamentos* realizámos entrevistas aos alunos e professores. As perceções dos grupos alvo não foram convergentes. Os alunos referem-se a questões ligadas à constituição das turmas, onde os cursos/alunos de CEF sofrem uma estigmatização, horários muito longos, pouco sentido prático do curso (que é um curso técnico-profissional), atribuições negativas às suas famílias e aos próprios.

A existência de conteúdos curriculares mais dirigidos para a formação profissional concreta, com realização de estágios e articulação com empresas, contribuiria, por certo, para a criação de uma dinâmica motivadora, que ajudaria a canalizar energias que, muitas vezes, acabam consumidas na perpetuação das problemáticas relacionais que abordámos no nosso trabalho.

Os professores atribuem os comportamentos indisciplinados em sala de aula sobretudo a fatores de ordem pessoal, familiar ou social dos alunos. Referem-se à ausência de valores, à falta de educação e de limites, ao pouco envolvimento das famílias ou mesmo ao abandono familiar. O estado de alguma carência socioeconómica é também referenciado como causa destes comportamentos indisciplinados. Aqui encontrámos também uma sintonia com alguns estudos que consultámos como os realizados por Renca, Estrela e Amado.

Avaliámos depois *como cada grupo concebe a disciplina/ indisciplina*. Para os professores a indisciplina é assumida como aquilo que não é adequado ao 'normal' funcionamento da aula, como se ela não existisse para além da sala de aula. Como já referimos anteriormente, destacamos no discurso de alguns professores, o facto de a indisciplina ter sido substituída pelo indisciplinado, a disciplina pelo disciplinado, a capacidade de reflexão pelo estereótipo.

Os alunos revelam uma internalização (introjeção das normas) da necessidade da existência de regras disciplinares básicas (controle) que orientem o comportamento e referem o respeito como fundamento da disciplina. Para eles a disciplina deve ser uma edificação coletiva com responsabilidades partilhadas.

Quando procurámos *identificar os procedimentos pedagógicos/ medidas disciplinares utilizados pelos professores em sala de aula* a maioria refere, como primeira estratégia para lidar com a indisciplina, a conversa com o aluno em questão. No entanto, há uma referência a um elevado número de participações disciplinares aos alunos desta turma, nomeadamente as suspensões que têm uma frequência quase diária.

Ligada a esta questão procurámos *avaliar o impacto das medidas disciplinares como forma de dissuasão de comportamentos de indisciplina*. Todos os professores referiram que as medidas disciplinares têm benefícios. O principal benefício referido aponta a proteção do funcionamento adequado do processo de ensino/aprendizagem. Fala-se também da necessidade de dar limites aos jovens a partir dos procedimentos disciplinares, com vista à não reprodução de comportamentos inadequados.

Pelo contrário, os alunos referem que não são ouvidos. Narram a inexistência de uniformidade nos critérios usados pelos professores na aplicação das medidas disciplinares, o que despoleta situações de conflito.

Há uma referência clara, por um lado, às diferenças entre o que é a indisciplina na fala dos alunos e na fala dos professores, por outro lado, ao uso do poder por parte dos professores (no relato dos alunos) no que diz respeito ao elemento punitivo na relação pedagógica.

A indisciplina pode, em última análise, revelar a subjetividade de um aluno, a sua faculdade de questionar, a sua irreverência, a sua não conformidade às normas, a sua originalidade diante das mesmas.

A medida de suspensão é aplicada com alguma frequência neste grupo que a sente como inútil e, acrescentaríamos, reforça a exclusão e a repetição de um comportamento profundamente defensivo, para o qual o aluno espera sempre a mesma resposta (relação neurotizada).

Pensamos que apesar dos diferentes matizes que dão cor a este retrato, o esboço inicial pode passar por uma gestão participada que favoreça a autonomia e conduza à autodisciplina. Digamos que a disciplina só pode ser interiorizada, se envolver a elaboração de regras (na família ou na escola) construídas num espaço ‘com’ e não num espaço ‘para’. A envolvimento destes jovens na definição clara das regras, num quadro de negociação concertada, pode constituir-se como uma estratégia eficiente.

Nos mais jovens é também importante que o professor procure ignorar os comportamentos disruptivos (para não os reforçar) e se concentre no elogio aos bons comportamentos.

De um ponto de vista mais organizacional, podemos pensar que a organização pedagógica da própria escola é uma base essencial para prevenir problemas de indisciplina e absentismo, pois a disciplina e a indisciplina são um produto das relações pedagógicas estabelecidas entre os diversos protagonistas desta realidade. No entanto, se a escola não for capaz de refletir sobre a forma como funciona, nunca poderá aspirar à criação de um clima propício a um bom trabalho escolar. A noção de *clima escolar* está relacionada com uma espécie de personalidade, de «maneira de ser» que é característica do estabelecimento, determinada por uma série de variáveis, entre as quais a estrutura, o processo organizacional e os comportamentos individuais e de grupo.

Numa outra perspetiva, parece-nos incontestável a importância decisiva do professor em todo este processo, que dependerá não só daquilo que sabe (competências científicas) e sabe ensinar (competências pedagógicas e didáticas), mas sobretudo do que sabe ser (atitudes, valores). Ou seja, o professor *vale mais por aquilo que é do que por aquilo que sabe*.

A história individual de cada professor e particularmente a forma como vivenciou a sua escolaridade, induz uma valorização seletiva de alguns aspetos em detrimento de outros. Ou seja, a experiência escolar de cada um de nós influencia as perceções futuras sobre a escola.

A própria situação institucional influencia a perceção dos professores na medida em que a realidade em que estão inseridos, num dado momento, condiciona a relação com os outros.

É importante que o professor, enquanto indivíduo, se compreenda a si próprio no seu papel de professor, como orquestrador neste palco. É uma tomada de consciência absolutamente necessária. A maneira como pensa e se sente em relação ao ensino, aos conteúdos curriculares e aos alunos cria uma determinada “atmosfera” ou clima.

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da inteligência intra e interpessoal. O professor é um elemento fundamental neste processo, promovendo a reflexão

sobre as atitudes e os comportamentos, ajudando a identificar valores e crenças indispensáveis ao comportamento ético, responsabilidade e respeito necessários à vida em sociedade.

A desesperança por vezes sentida pelos professores, de que já nada há a fazer perante este tipo de alunos, tem que ser substituída pelo entendimento deste tipo de comportamentos disruptivos que revelam sofrimento, dor e solidão. Só nesta perspetiva estão em condições de os poder ajudar, cumprindo o papel de uma substituição afetiva (contentora) da família. Isto implica um corpo docente preparado para atuar num ambiente que pudesse compensar as carências afetivas do ambiente familiar. Era como se a escola pudesse funcionar como o exemplo de um outro modelo alternativo de relacionamento, não vinculado a modelos altamente neuróticos de funcionamento.

Apesar da convicção de que a primeira infância é o estadio essencial do desenvolvimento emocional e psíquico da criança, onde a estrutura básica da personalidade se constrói...não podemos, no entanto, desistir dos jovens nesta faixa etária, nem ignorar os conflitos criados e por vezes perpetuados na relação entre professor e aluno.

A escola e os seus agentes educativos têm que optar por metodologias pedagógicas altamente criativas que permitam ligar o aluno à motivação e ao acreditar que vão ser capazes.

Um clima afetivo é extremamente importante para a motivação que se constitui como o 'motor' da aprendizagem (de ordem afetiva) dos alunos e este é, em grande parte, criado pelo professor.

Estratégias como valorizar outro tipo de competências específicas e usá-las como fator mobilizador da sua integração no processo global de aprendizagem poderão também revelar-se eficazes. Espaços que promovam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos afiguram-se-nos como uma estratégia decisiva.

Acreditamos na afetividade como modelo para aumentar a autonomia dos jovens e melhorar as suas competências pessoais, sociais e académicas.

Foi no sentido de apelar à afetividade para a relação com o aluno, por parte dos professores, e no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, por parte dos alunos, que projetámos a nossa intervenção.

Como limitações a esta intervenção e como perspetiva de trabalho futuro, podemos referir que o trabalho com as famílias destes jovens seria seguramente mais um caminho a percorrer de modo a consciencializá-las para uma participação mais ativa e produtiva na educação dos seus educandos.

Os professores referem que muitas famílias não se apresentam suficientemente atentas às dificuldades reais dos seus filhos, mantendo-se muitas vezes, numa atitude de

negação o que agrava esta situação. O relacionamento familiar, a influência dos estilos parentais e a comunicação familiar são, a nosso ver, fatores decisivos para o ajustamento e desenvolvimento de competências psicossociais, para a saúde mental e para os comportamentos de saúde dos jovens. Os modelos de afetividade e de interação que os pais utilizam para lidar com a criança influenciam de modo significativo, a forma como a criança aprende e se relaciona com os outros. Temos então que tanto os modelos parentais, como as expectativas ou os métodos educativos determinam largamente o repertório do comportamento da criança, bem como as suas atitudes e objetivos. O estilo democrata (nem autocrático nem permissivo) onde os pais se interessam pela vida dos filhos, discutem com eles as decisões, e onde existe uma clara definição de limites, apesar de extremamente difícil de interiorizar, é aquele que gera nos jovens sentimentos de maior competência social, autonomia e independência.

Os comportamentos e estilos parentais variam e influenciam o desenvolvimento de determinadas características da criança/ adolescente, o desenvolvimento social, cognitivo, emocional a filiação ao grupo de pares e desempenho académico, funcionando como fator de proteção ou como fator de risco.

A família que deve ser, por excelência, o lugar para o desenvolvimento harmonioso da personalidade da criança/ jovem, pode funcionar com a ajuda da escola, como elemento protetor e contentor, prestando um apoio efetivo no ajustamento emocional e consequentemente académico do aluno.

Um dos aspetos cruciais na intervenção com a família é levá-la a entender que estes comportamentos de oposição e desafio são, muitas vezes, um “grito por ajuda,” reflexo de problemas subjacentes que têm de ser assumidos. É portanto indispensável investir na família, reorientando-a, permitindo-lhe a consciencialização das dificuldades com que as suas crianças/ jovens se deparam, encaminhando-a, se necessário, para uma ajuda especializada.

A mobilização de toda a comunidade permite desencadear sinergias por forma a colmatar as problemáticas que à escola se colocam. A promoção de interdisciplinaridade, com a criação de contextos de ajuda dentro e fora do espaço escola, apoiada por técnicos com competências específicas nestas áreas não nos parece um horizonte utópico.

Formar e educar é, sem dúvida, construir um futuro próspero e promissor. Compete à escola, com ajuda dos profissionais da área da saúde, nomeadamente ao EESMP, o papel crucial neste processo, através da dinamização de projetos de interesse geral e exequíveis dentro das liberdades mas, também, dos limites que se impõem à instituição escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ Adorno, T. (2000). *Educação e Emancipação*. [Trad. Wolfgang Leo Maar]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ✓ Aguiar, T. (2009). *Competências de Literacia, de numeracia, e sociais no pré-escolar e no 1.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Documento policopiado).
- ✓ Amado, J. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola - Suportes teórico-práticos*. Porto: ASA Editores.
- ✓ Amado, J. (maio, 2006). *Escolas estão pouco aptas a lidar com violência e indisciplina*, em entrevista, O Portal da Educação. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare> [Consultado em Janeiro 2012].
- ✓ Amado, J. (s/d). *A indisciplina e a formação do professor competente*. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf> [Consultado em Janeiro 2012].
- ✓ Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Edições 70.
- ✓ Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Bowlby, J. (1993). *Perda – Tristeza e depressão*. Vol.3 da trilogia Apego, Perda e Separação. [Trad. Valtensir Dutra]. São Paulo: Martins Fontes.
- ✓ Coordenação Nacional para a Saúde Mental. (2009, outubro). *Recomendações para a Prática Clínica da Saúde Mental Infantil e Juvenil nos Cuidados de Saúde Primários*. Disponível em: <http://www.dgs.pt/upload/membro.id/ficheiros/i015903.pdf> [Consultado em Março, 2012].
- ✓ Cruz, M. (2006). *Tabu, Poder e Punição. Alternativas de análise da (in) disciplina na escola*. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <http://ead.ines.gov.br/moodle/pluginfile> [Consultado em Fevereiro, 2012].
- ✓ Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C. (2006). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (5.ª ed.). Lisboa: Editora RH.
- ✓ Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

- ✓ Foucault, M. (2009). *Vigiar e Punir* (36ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- ✓ Foulkes, S. (1968). *Grupo-Análise Terapêutica*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- ✓ Franco, A. & Albuquerque, C. (2010). *Contributos da Psicanálise para a Educação e para a Relação Professor – Aluno*. Centros de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde do Instituto Politécnico de Viseu. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium38/13.pdf> [Consultado em Fevereiro, 2012].
- ✓ Freud, S. (1996). Totem e Tabu. In: *Obras Psicológicas Completas* (XIII). Rio de Janeiro: Imago, pp. 13-194.
- ✓ Gleitman, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Gonçalves, A., Leite, A., Fernandes C., Andrade, C., Guerreiro, N., Salvado, P. & Dias, T. (2010, janeiro/março). Concetualização da Metodologia de Projeto. *Percursos*, 15, pp.3-7. Setúbal: ESS – IPS.
- ✓ Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências sociais: aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psíquelibrio.
- ✓ Machado, P., Verissimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação de pares. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI). pp.463-478. Lisboa: ISPA.
- ✓ Matos, M. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Edições FMH.
- ✓ Matos, M.; Simões, C.; Carvalhosa, S.; Reis, C. & Canha, L. (2000). *A saúde dos Adolescentes Portugueses*. Lisboa: FMH/PEPT - Saúde.
- ✓ Matos, M., Gaspar, T., Vitória, P., & Clemente, M. (2003). *Adolescentes e o Tabaco: rapazes e raparigas*. Lisboa: FMH, CPT e Ministério da Saúde.
- ✓ Miller, P. (1996). *Theories of Developmental Psychology* (3ª ed.). New York: W.H.Freeman and Company.
- ✓ Moreira, P & Melo, A. (2005). *Saúde Mental – do Tratamento à Prevenção*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Ordem dos Enfermeiros. (2010, outubro). *Regulamento das competências específicas do enfermeiro especialista em enfermagem de saúde mental*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.
- ✓ Ordem dos Enfermeiros. (2011, julho). *Proposta dos padrões de qualidade dos cuidados especializados em enfermagem de saúde mental*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.
- ✓ Organização Mundial de Saúde. (2008). *Pacto Europeu para a Saúde Mental e o Bem-Estar*. Conferência de Alto nível da União Europeia. Disponível em:

- [http://ec.europa.eu/health/mental\\_health/docs/mhpact\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/health/mental_health/docs/mhpact_pt.pdf) [Consultado em Janeiro, 2012].
- ✓ Peplau, H. (1990). *Relaciones interpersonales en enfermería: um marco de referência conceptual para la enfermería psicodinámica*. Barcelona: Masson-Salvat.
  - ✓ Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. [Trad. Bruno Magne]. Porto Alegre: Artes Médicas.
  - ✓ Redondo, A. (2011). *Indisciplina: percepções sobre o novo estatuto do aluno*. Tese de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/5651/1/VF.pdf> [Consultado em Março, 2012].
  - ✓ Renca, A. (2008). *A indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. Tese de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf> [Consultado em Fevereiro, 2012].
  - ✓ Rocha, T. (2008). *Adaptação escolar: uma abordagem integradora das competências sociais e académicas*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Documento policopiado).
  - ✓ Sampaio, D.(1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
  - ✓ Sampaio, D.(1997). *Indisciplina: um signo geracional?* Cadernos de Organização e Gestão Curricular - Caderno nº.6. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
  - ✓ Santos, J. (1982). *Ensaio sobre a Educação- I - A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.
  - ✓ Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
  - ✓ Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
  - ✓ Strecht, P. (2000). *Crescer Vazio*. Lisboa: Assirio & Alvim.
  - ✓ Symington, J. & Symington, N. (1999). *O Pensamento Clínico de Wilfred Bion*. Lisboa: Climepsi Editores.
  - ✓ Winnicott, D. (1999). *Privação e delinquência* (3ª ed.). [Trad. Álvaro Cabral]. São Paulo: Martins Fontes.
  - ✓ World Health Organization (1999). WHO information series on school health. Document six. *Preventing HIV/AIDS/STI and related discrimination: An important responsibility of health promoting schools*. Geneve: WHO. Disponível em: [http://www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/90.pdf](http://www.who.int/school_youth_health/media/en/90.pdf) [Consultado em Abril, 2012].

## LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º115-A/98, de 04 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno dos ensinos Básico e Secundário, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 3/2008, de 18 de janeiro, e pela Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro e ainda no Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

Despacho n.º 12.045/2006 (2.ª série). Publicado no Diário da República n.º 110 de 7 de junho, que apresenta o Programa Nacional de Saúde Escolar.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º28/2008, de 22 de fevereiro, que cria os agrupamentos de centros de saúde do Serviço Nacional de Saúde, e estabelece o seu regime de organização e funcionamento.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

# APÊNDICE A

## ARTIGO

## ***Bases psicodinâmicas da relação terapêutica: O enfoque na 1.ª Competência do EESMP\****

*Autor: Carla Maria Osório Gomes de Sousa  
Co-Autor: Professor Dr. Joaquim Lopes*

### **RESUMO:**

*Falar de relações terapêuticas é falar de duas ou mais personagens em cena, cada uma com a sua personalidade. O que procurámos aqui abordar, através da análise da 1.ª competência definida para o EESMP, foram os aspectos inconscientes que se estabelecem na relação entre o EESMP e o utente, numa visão psicodinâmica. A compreensão destes aspectos mais “escondidos” desta relação permitem ao EESMP valorizar o utente e o seu mundo intrapsíquico, mas também perceber de que forma ele próprio se pode tornar veículo para o sucesso ou insucesso dessa relação que se pretende terapêutica.*

**Palavras – chave:** EESMP; Competências; Relação terapêutica; Psicodinâmica

### **INTRODUÇÃO**

**C**omo seres sociais, os seres humanos estão dependentes uns dos outros, para a conservação do seu bem-estar biológico e psíquico.

Quando este é de alguma forma ameaçado, procuramos ajuda nos outros.

Mais do que as formas informais de prestar ajuda (como por exemplo: o consolo, a orientação, ou o conselho),

interessa-nos aqui abordar a ajuda que os profissionais de enfermagem podem prestar. Esta ajuda difere de outras informais, pelo treino de competências adquirido para a realizar e pela sustentação e direccionamento da sua actividade, tendo por base uma teoria que, procurando explicar as fontes de angústia e incapacidades, estabelece métodos para as aliviar.

---

\* Enfermeiro Especialista em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria

O saber especializado em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiatria procura desenvolver competências para um exercício profissional centrado na promoção da saúde e na prevenção da doença mental, mas também na compreensão dos processos de sofrimento psíquico, relacionados com as respostas humanas menos adaptadas aos processos de vida e problemas de saúde.

No âmbito específico da prática clínica da enfermagem de saúde mental é o desenvolvimento de competências psicoterapêuticas que confere a singularidade a esta prática profissional.

É a especificidade dessa prática clínica que vai possibilitar o desenvolvimento de uma *compreensão e intervenção terapêutica eficaz na promoção e proteção da saúde mental, na prevenção da doença mental, no tratamento e na reabilitação psicossocial*.<sup>1</sup>

A dinâmica que o EESMP deve imprimir na relação terapêutica que estabelece com o utente deve estar impregnada pelas convicções teóricas que o norteiam.

A psicanálise, com mais de um século de existência, teve um papel

incontornável na compreensão do funcionamento mental e, inevitavelmente, os seus contributos foram sendo progressivamente integrados nos mais diversos domínios.

Os aspectos inconscientes nas relações entre enfermeiro e utente constituem-se não como a verdade mas, como uma verdade incontornável, sem a qual o trabalho desenvolvido pelo EESMP se torna vulnerável a “forças” poderosas que se exercem *nas e entre as pessoas*. Este é um diálogo que se trava a quatro vozes (consciente e inconsciente).

A efetividade de uma relação terapêutica, entre o EESMP e o utente, passa pela capacidade do primeiro assumir, plenamente, a intersubjectividade desta interação e aumentando a compreensão de si próprio.

É destas questões que trata, a nosso ver, esta primeira competência definida para o EESMP.

### **1.ª Competência**

*“Detém um elevado conhecimento e consciência de si enquanto pessoa e enfermeiro, mercê de vivências e processos de autoconhecimento, desenvolvimento pessoal e profissional.”<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Ordem dos Enfermeiros. (2010). *Regulamento das Competências Específicas do Enfermeiro Especialista em Saúde Mental e Psiquiatria*. Disponível em: <http://www.ordemenfermeiros.pt> [Consultado em Março, 2012].

<sup>2</sup> Idem 1

Esta competência tem a ver com o compreendermos que, como seres que sentem e pensam, poderemos ser levados a fazer juízos de valor sobre o outro, que condicionam ou podem condicionar o necessário espaço de relação empática, fundamental para a compreensão do outro, que não perturbe o estabelecimento de uma relação terapêutica.

Uma posição neutra e aceitante por parte do EESMP deve ser tida como a espinha dorsal de toda a atuação terapêutica.

*Ter a consciência de si é, antes de mais, termos a capacidade de nos conhecermos ao ponto de conseguirmos suspender de alguma forma o nosso “eu” ao serviço de um objetivo concreto, em que ao juízo de valor se sobrepõe a capacidade interpretativa e a disponibilidade transferencial, essenciais ao processo terapêutico de mudança.*

O EESMP, que estabelece uma relação terapêutica de alguma continuidade com o outro, tem que estar informado que essa relação ‘psicodinâmica’ vai, inefavelmente, gerar, com maior ou menor intensidade, dependente da metodologia do processo terapêutico, um fenómeno transferencial em que o outro projeta, sobre si sentimentos que advêm das

suas relações prévias, com as figuras que lhe foram ou são relevantes e é necessário que o EESMP saiba interpretar essas projeções e as aproveite, como figura representativa de substituição, gerindo esse “poder” de tal forma que constitua em si, a principal força de intervenção psicoterapêutica. Repetir, na pessoa do EESMP, a ideia de um “pai” do qual há a memória de uma relação conflituosa, muitas vezes, baseada em vivências infantis profundamente recalçadas, constitui-se como uma oportunidade, no tempo de hoje, a uma reconciliação com um passado que tendo sido traumatizante deixa de o ser pela reconstrução da imagem parental.

A compreensão dos mecanismos de identificação projetiva é particularmente relevante em situações de sofrimento psíquico.

Por seu lado a contra-transferência, que surge como oposição automática e não verdadeiramente consciencializada do EESMP, que reage com o seu “eu” espontâneo e desprotegido, onde jogam livremente os seus sentimentos, emoções e valores de uma forma projetada. O EESMP só toma verdadeira consciência do processo contra-transferencial se se submeter ele mesmo a uma análise, em setting terapêutico gerido por um outro

terapeuta. É uma *psicanálise* do próprio que, aproveitando o potencial da associação livre, se concentra essencialmente nos conteúdos gerados na contra-transferência. Este processo aumenta o autoconhecimento de si próprio e, dessa forma, vai permitir-lhe gerir as suas próprias reações, anulando os comportamentos transferenciais que bloqueiam o processo terapêutico porque vão comprometer o investimento transferencial do outro, sendo aí que reside a maior potencialidade da psicodinâmica terapêutica.

Naturalmente que esta simplificação do processo transferencial e contra-transferencial, que se estabelece entre EESMP e utente, encontra interferências, onde se destaca um mecanismo de resistência do “eu”, que constitui uma dificuldade à compreensão, à mudança e, em última análise, ao efeito psicoterapêutico desejado. A resistência resulta do mecanismo de defesa inconsciente, através do “super-eu”, e consciente, através do “eu”, que levam o indivíduo a repetir os comportamentos que aparentemente o defendem do desconhecido e de descoberta de uma visão de si próprio e das suas imagens parentais.

Em síntese, através de uma boa gestão da força projetiva transferencial, o terapeuta (EESMP) leva o utente a compreender os seus mecanismos de defesa que o conduzem a comportamentos neuróticos de resposta estereotipada (retorno do recalçado).

Tem o EESMP que compreender as normas que contextualizam e limitam a relação terapêutica que implicam o cumprimento de determinadas regras do próprio *setting* terapêutico que não podem ser ultrapassadas.

É assim vital, para a integridade do processo terapêutico, que se saiba lidar com os mecanismos de transferência e contra-transferência atrás referidos.

Este processo só funciona enquanto o EESMP se puder constituir como pessoa credível para o utente, através da adequação do seu comportamento corporal, emocional e cognitivo.

É previsível, no *setting* terapêutico, que alguns utentes procurem encontrar fragilidades no EESMP que se constituem como mecanismos de defesa de resistência à mudança.

Mais importante do que aquilo que o EESMP é como pessoa, é a pessoa imagética que o utente vê nele.

A capacidade que o EESMP tem,

no seu autoconhecimento, de sentir-se capaz de lidar com as fragilidades humanas do outro que também podem ser suas, mas ao mesmo tempo ter a estabilidade suficiente de nunca o revelar, de forma implícita ou explícita.

O papel do EESMP é o de estimular e encorajar todo o processo terapêutico através de uma atitude não-diretiva e procurando, deliberadamente, não fornecer nenhuma regra ou norma de conduta, permitindo assim que a personalidade do utente se evidencie amplamente e que os motivos aparentes ou o conteúdo manifesto que está à superfície, se possa traduzir pelos motivos e conteúdos latentes, mais profundos.

O EESMP deve revelar poder empático na compreensão do sofrimento do outro, mas nunca poderá identificar-se ao ponto de se colocar no mesmo plano, porque entre os dois existe uma distância intransponível essencial à manutenção do *setting* terapêutico.

O EESMP não fala de si nem partilha as suas emoções, não se trata de uma relação entre dois amigos, nem de uma partilha de entajuda mútua, nem de uma relação entre pares, trata-se sim, de uma ajuda com base numa intervenção profissional terapêutica

(psicoterapêutica, socioterapêutica, psicoeducativa, etc.).

Sublinhámos que estas são 'competências' que o EESMP deve procurar desenvolver, muito além de um projeto meramente profissional, num projeto de um verdadeiro investimento pessoal.

A *consciência de si* pressupõe um caminho na mudança do modo de ser, aquilo a que vulgarmente chamamos personalidade.

**Abstract:**

*Speaking of therapeutic relationships is talk of two or more characters on stage, each with their own personality. What we tried to address here, through the analysis of 1. <sup>a</sup> Competence set to SNMHP\* were unconscious aspects that establish the relationship between the user and SNMHP, on a psychodynamic view. Understanding these aspects more "hidden" in this relationship allows SNMHP to enhance the user and his intrapsychic world, but also to understand how he himself can become a vehicle for the success or failure of this relationship that is intended therapeutic.*

**Key-words:** SNMHP; Skills; Relationship Therapy; Psychodynamic

\* Specialist nurse in mental health and psychiatry

## **APÊNDICE B**

**GUIÃO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO**

## GUIÃO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

### (PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO)

1. Sabendo já que existe um Estatuto do Aluno (EA) e um Regulamento Interno (RI) para o agrupamento gostaria de saber é habitual, trabalhar com as crianças os pontos mais relevantes desses documentos?
2. Se sim, especifique.
3. Concorda com os termos em que está escrito o RI do agrupamento? Acha que ele contempla da melhor forma as questões relacionadas com as medidas disciplinares para este ciclo de ensino?
4. Do quem é que falamos quando falamos de castigo?
5. Existe algum sistema de recompensas formalmente definido por vocês para este nível de ensino?
6. Se não...acha que seria importante?
7. Quais são os comportamentos agressivos identificados por si no ano que leciona?
8. Quando é que se passa do território do indisciplinar para o território da agressividade?
9. Então o que é que para si caracteriza o comportamento agressivo?

## **APÊNDICE C**

**GUIÃO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO 2.º, 3.º CICLOS E SECUNDÁRIO**

## GUIÃO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

(2º, 3º CICLOS E SECUNDÁRIO)

1. O que é ser professor?
2. O que é um aluno para o professor?
3. O que é a disciplina?
4. O que é a indisciplina?
5. O que é um aluno disciplinado?
6. O que é um aluno indisciplinado?
7. Em que é que a indisciplina difere da agressividade?
8. Como é que o(a) professor(a) lida com os alunos indisciplinados em sala de aula?
9. Aplica algum tipo de sanção aos alunos indisciplinados? Qual (ais)?
10. Acha que os métodos disciplinares adotados ao longo da história do ensino podem, de alguma forma, despoletar nos alunos sentimentos ambivalentes dirigidos aos professores?
11. De onde é a escola e os seus agentes retiram autoridade para decidir sobre uma sanção disciplinar aos seus alunos?
12. As sanções disciplinares trazem benefícios para o processo educativo?

## **APÊNDICE D**

### **GUIÃO PARA A ENTREVISTA COM OS ALUNOS**

**GUIÃO PARA A ENTREVISTA COM OS ALUNOS****CEF (8ºANO)**

1. Qual é para vocês o significado de “escola”?
2. O que é um aluno?
3. O que é um professor?
4. Como deve ser o comportamento do aluno na escola?
5. O que é um aluno disciplinado?
6. O que é um aluno indisciplinado?
7. O que pensam das regras disciplinares adotadas na escola?
8. De onde é que a escola e os seus agentes educativos retiram *autoridade* para decidir sobre uma punição a um aluno?
9. Em que tipo de situações podem essas punições ser aplicadas?
10. Acham que as punições aplicadas na escola trazem benefícios?
11. Sabem que regras disciplinares havia nas escolas no passado?

## **APÊNDICE E**

**QUADROS RESUMO DA INTERVENÇÃO COM OS ALUNOS**

## QUADRO E1

## 1.ª Sessão com o grupo de alunos

1.ª SESSÃO: Apresentação do grupo	
<b>OBJETIVOS:</b>	Apresentação dos elementos do grupo; definição de regras básicas de funcionamento; debater um tema escolhido pelo grupo.
<b>MATERIAL:</b>	Lenço de colocar ao pescoço para a dinâmica de aquecimento.
<b>EXERCÍCIO:</b>	<p><u>Quebra-gelo:</u> <i>Onde estou eu?</i></p> <p>Todos os elementos estão de pé formando um círculo, menos um, que fica no centro com os olhos vendados. Um dos elementos do círculo bate palmas e o jogador do centro tem que adivinhar quem é e dirigir-se a ele. Se acertar trocam de lugares.</p> <p><u>Atividade 1:</u> Debate livre sobre o tema que o grupo acordou, “os consumos”.</p>
<b>ANÁLISE:</b>	Nesta sessão mais do que dúvidas sobre os consumos (álcool e drogas) emergiram vários conflitos entre os elementos revelando de facto uma grande dificuldade de funcionarem enquanto grupo. Durante esta sessão surgiu a questão da utilidade deste curso e houve contributos que nos pareceram importantes para devolver à direção da turma.

## QUADRO E2

2.<sup>a</sup> Sessão com o grupo de alunos

<b>2.<sup>a</sup> SESSÃO: Comunicar com os outros – fazer-se ouvir e ser ouvido</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	Tomar consciência da importância de ouvir os outros e das atitudes demonstrativas desse interesse; identificar comentários, tipos de comunicação, que não respeitam o tempo dos outros.
<b>MATERIAL:</b>	Cartão de leitura associado à atividade proposta
<b>EXERCÍCIO:</b>	<p><u>Atividade 1:</u> Pedimos um voluntário para ler o cartão de leitura – <i>Fazer-se ouvir e ser ouvido</i></p> <p><b>CARTÃO:</b></p> <p><i>Muitas pessoas gostam de falar, poucas gostam de ouvir. Contudo, escutar é uma excelente maneira de fazer amigos e a maioria das pessoas gostam que alguém as ouça. Ouvir é também uma forma de aprendermos muito acerca das pessoas com quem lidamos, assim como, de obter informação que nos pode ser necessária. De facto, nem sempre é fácil – a maior parte das vezes é difícil! – estar em silêncio e atento, para realmente ouvir o outro! Mas é uma capacidade importante a desenvolver. Uma forma de mostrar às pessoas que as estamos a ouvir é, por exemplo, fazer um comentário relacionado com aquilo que a pessoa está a dizer ou perguntar ou pôr mais detalhes na conversa. Mas existem outras formas de tomar uma atitude ativa, por exemplo, olhar para a outra pessoa, estar quieto, dar mostra de interesse à outra pessoa com um acenar de cabeça.</i></p> <p><u>Atividade 2:</u> <i>Ouvir ou não ouvir</i></p> <p>Pedimos a outros três voluntários para saírem da sala por uns momentos. É-lhes pedido que pensem numa história que terão de contar quando regressarem. Entretanto combinamos, com os outros jovens que ficaram na sala, e que iriam assistir à história, a forma de atuação perante os colegas que contam a história: o 1º Voluntário: finge que não ouve o que ele diz e fala para o lado... faz-se um burburinho. O 2º Voluntário: todo o grupo se encontra em</p>

silêncio, mas ninguém mantém o contacto visual. O 3º Voluntário: olhar intrusivo de “alto a baixo”. Na sala entra um jovem de cada vez e conta a sua história. Só após terem entrado os três elementos é que começamos a refletir sobre o que esteve em causa.

**PISTAS FORNECIDAS PARA A REFLEXÃO FINAL EM GRUPO:**

O que esteve presente nas três formas de audiência e que constituiu ruído?  
Como foi falar para esta plateia? Como foi ser estes três tipos de plateia?  
Temos de aprender a participar em conversas de grupo de forma adequada: escutar sem interromper, escutar ativamente, respeitar o tempo de intervenção dos outros, falar só o necessário.

**ANÁLISE:** Durante o exercício o grupo esteve inicialmente um pouco desconfiado e até desconexo. Começavam a rir-se quando os colegas contavam as histórias e estes por seu turno reclamavam com eles. Um dos jovens gritou para o grupo quando tentava contar a sua história e o grupo reagiu com admiração. Ouve dificuldade em fazerem-se ouvir e muitos não ouviam até ao fim começando a falar com os colegas do lado.

## QUADRO E3

## 3.ª Sessão com o grupo de alunos

<b>3.ª SESSÃO: Assertividade – estar em grupo</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	Organizarem-se em grupos; elegerem um porta-voz; exprimir afetos; dar uma opinião; promover a tolerância perante as opiniões dos outros; refletir sobre o comportamento a adotar em situações em que é dificultada a expressão de opiniões pessoais; consciencializar para a importância do comportamento assertivo quando são violados os nossos direitos.
<b>MATERIAL:</b>	Folha branca e caneta; cartão de leitura associado à atividade proposta
<b>EXERCÍCIO:</b>	<p><u>Atividade 1:</u> Pedimos um voluntário para ler o cartão de leitura associado à atividade</p> <p><b>CARTÃO:</b></p> <p><i>“A assertividade envolve a afirmação dos direitos pessoais e a expressão de sentimentos, pensamentos e crenças, de uma forma honesta e apropriada sem violar os direitos dos outros.</i></p> <p><i>A expressão de opiniões pessoais, refere-se à expressão voluntária das preferências pessoais, tomar posição perante um tema ou ser capaz de expressar uma opinião que está em desacordo, ou em potencial desacordo com a outra pessoa. Todos temos o direito de expressar as nossas opiniões pessoais. O importante é que sejamos capazes de fazê-lo de forma adequada. O ser assertivo passa por respeitarmos os direitos dos outros e, como consequência, termos sempre em atenção os seus sentimentos quando nos queremos expressar numa situação. Assim, quando queremos manifestar uma opinião devemos ser claros e firmes sem forçar a outra pessoa. Mas sabemos que muitas vezes a outra pessoa pode ficar aborrecida, sendo um aspeto a ter em atenção quando estamos a decidir se a manifestamos. No entanto, há que desfazer crenças negativas como: “se expressei a minha opinião e estou enganado, como ficarei?” ou “não sou suficientemente esperto(a), atrativo(a), jovem, experiente, etc. para ter o direito a expressar a minha opinião”.</i></p>
<u>Atividade 2:</u>	Organizar-se em grupo
	Num primeiro momento foi pedido ao grupo que se dividisse em grupos de quatro elementos e escolhesse um porta-voz. O critério para a escolha do grupo era somente escolherem colegas com quem não costumam falar muito.

**Atividade 3:** Expressão de afetos positivos e negativos

Num segundo momento, foi distribuído ao grupo uma tarefa: tinham que escrever numa folha dez expressões (que traduzissem as diferentes opiniões dos elementos do grupo) que fossem sinónimos de duas palavras – felicidade e tristeza - numa tentativa de trabalhar a projeção dos seus afetos positivos e negativos. Cada elemento teria de escolher pelo menos dois sinónimos.

**Atividade 4:** Expressar opiniões

Fizemos uma pequena explicação acerca da importância de exprimir a nossa opinião, assim como, de respeitar as opiniões dos outros. Registaram-se no quadro três categorias orientadoras de assuntos que geram polémica (sobre educação para a saúde e cidadania) e sobre os quais os alunos se podiam pronunciar. É aberto o debate. Quem tivesse uma ideia diferente manifestava a sua discordância. Registam-se no quadro as principais ideias expostas e as principais conclusões que resultaram da discussão.

**PISTAS FORNECIDAS PARA A REFLEXÃO FINAL EM GRUPO:**

Reflexão sobre o modo como foram apresentados os diferentes pontos de vista: Foram sempre assertivos? Existiu alguma agressividade ou passividade? Em que momentos e porquê? Isso ajudou a esclarecer melhor os diferentes pontos de vista? O que se poderia melhorar para que a discussão fosse mais eficaz?

**ANÁLISE:**

A escolha do grupo e a eleição do porta-voz apesar de ter gerado algum conflito acabou por se resolver em quinze minutos. A seleção do porta-voz foi muito pouco democrática, mais do tipo “voluntário à força”.

Por fim, o porta-voz tinha que anunciar as expressões que escolheram, para o grupo maior, e procurar explicar porque tinham escolhido cada uma das expressões. Mais uma vez surgiu a dificuldade de elaborarem sobre aquilo que escreveram, salvo algumas exceções.

Numa sessão em que o grupo se mostrou muito “agitado” procuramos trazer à reflexão a questão do respeito pela opinião do outro, uma vez que para sermos respeitados temos primeiro que respeitar, e evidenciamos o quanto nos sentimos “agredidos” (afeto negativo) pela perturbação causada pelo grupo, quando expressamos a nossa opinião. Fez-se um silêncio que nos permitiu fazer a “reparação” (afeto positivo).

## QUADRO E4

## 4.ª Sessão com o grupo de alunos

<b>4.ª SESSÃO: Assertividade – exercício de consenso</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	Demonstrar como é difícil chegar a um consenso sobretudo quando estão em causa valores e juízos morais.
<b>MATERIAL:</b>	Folha com a descrição do exercício que foi entregue a cada um dos grupos
<b>EXERCÍCIO:</b>	<p><u>Atividade 1:</u> Foi-lhes fornecido o exercício do abrigo subterrâneo com algumas modificações. Cada grupo tinha que optar por quem fica dentro ou fora do abrigo. No final cada grupo tinha que defender as suas opções com argumentos credíveis</p>
<b>PISTAS FORNECIDAS PARA A REFLEXÃO FINAL EM GRUPO:</b>	<p>A diversidade de opiniões é enriquecida se se desenvolver num contexto de respeito e tolerância. É legítimo ocorrer a mudança de opinião face à existência de novos argumentos. Devemos ter cuidado para que os nossos juízos de valor não prejudiquem ou agridam os outros</p>
<b>ANÁLISE:</b>	<p>Os consensos foram difíceis de obter mas o grupo teve de tomar as suas decisões. No final, cada grupo apresentou as suas escolhas e procurou defendê-las face ao grupo maior. A grande dificuldade foi novamente poder justificar as escolhas do grupo. O grupo revelou uma fraca capacidade de pensar sobre (...), de ouvir o outro, no entanto, houve um espaço para o debate e algumas das decisões tomadas foram alvo de reformulação.</p>

## QUADRO E5

## 5.ª Sessão com o grupo de alunos

<b>5.ª SESSÃO: Evitar a agressividade - negociar</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	Promover a análise e discussão de situações relacionais que requerem a aptidão para “negociar”; proporcionar a oportunidade de identificar e reflectir sobre possíveis comportamentos assertivos a adotar, quando se confrontam diferentes necessidades e motivações entre duas ou mais pessoas.
<b>MATERIAL:</b>	Cartão de leitura associado à atividade proposta
<b>EXERCÍCIO:</b>	<p><u>Atividade 1:</u> Pedimos um voluntário para ler o cartão de leitura associado à atividade</p> <p><b>CARTÃO:</b></p> <p><i>“A negociação é uma competência que requer a capacidade de compreensão dos sentimentos dos outros e a capacidade de convencer os outros. Contudo, a negociação introduz o conceito de compromisso, um conceito que importa discutir antes de treinar esta competência.</i></p> <p><i>Os passos a ter em conta quando se entra numa negociação são: (1) Verificar se realmente existe uma diferença de opiniões; (2) dizer à outra pessoa o que se pensa acerca do problema: a própria posição e a percepção da posição do outro; (3) perguntar à outra pessoa o que pensa acerca do problema e ouvir abertamente a sua resposta; (4) pensar o porquê da outra pessoa pensar ou sentir dessa forma e sugerir um compromisso, se possível; (5) verificar se o compromisso proposto tem em conta as opiniões e os sentimentos de ambas as partes.”</i></p>
<u>Atividade 2:</u>	<p>Escolher e negociar: <i>afinal onde vamos?</i></p> <p>De acordo com algumas expectativas dos alunos, acerca da realização de uma viagem de estudo, expusemos à turma uma situação: na semana a seguir teriam a oportunidade de escolher um de entre dois locais possíveis para a visita de estudo: o local A ou o local B.</p> <p>A turma dividiu-se espontaneamente em dois grupos, de acordo com as escolhas dos alunos. Cada grupo reuniu e clarificou os seguintes aspetos: quais as razões da sua opção; possíveis razões da escolha do outro grupo; argumentos para convencer os colegas; aspetos e situações em que podiam</p>

ceder. Anotaram-se as conclusões e foi escolhido um porta-voz. Depois deste período de reflexão, os dois grupos foram colocados frente a frente e deu-se início à discussão. Cada grupo começou por expor as suas razões e só depois se deu início à negociação.

**Atividade 3:** Lidar com provocações –*Role Play*

Iniciamos uma conversa sobre o que são situações de provocação. Pedimos exemplos aos jovens.

Em *role-play* simulamos 1.º - uma situação de um insulto de um jovem a outro e este tenta responder agressivamente; 2.º - uma situação em que um aluno agride um professor.

Na segunda situação fizemos inversão de papéis ainda que com uma instrução diferente.

**ANÁLISE:**

Em relação à primeira atividade foi difícil mais uma vez obter um consenso e a negociação iniciou-se mas não chegou a terminar, pois o argumento de haver um grupo em maioria venceu. Os argumentos surgiram, no entanto, com mais facilidade e foram mais defendidos por ambos os grupos.

Na segunda atividade procurámos no final analisar esta situação com os jovens e instruir acerca das várias formas adequadas de responder perante ofensas e insultos: não protestar / não responder; não fazer caso / deixar passar / ignorar; dar a volta / abandonar o lugar; informar um adulto ou o professor (quando sozinho não conseguir resolver a situação); como desenvolver diálogos para resolver adequadamente situações conflituosas entre duas pessoas; como podemos expressar adequadamente os sentimentos negativos.

Achámos o grupo particularmente silencioso nesta parte final o que sentimos como positivo.

## QUADRO E6

## 6.ª Sessão com o grupo de alunos

<b>6.ª SESSÃO: Gerir emoções – lidar com medos</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	Desenvolver a aptidão para “lidar com os medos”; proporcionar momentos de expressão e partilha de emoções; desenvolver a capacidade de conhecimento dos sentimentos próprios e dos outros e promover a capacidade de compreensão dos sentimentos dos outros.
<b>MATERIAL:</b>	Folhas brancas e canetas; chapéu com pala
<b>EXERCÍCIO:</b>	<p><u>Atividade 1:</u> Pedimos um voluntário para ler o cartão de leitura associado à atividade.</p> <p><b>CARTÃO:</b></p> <p><i>“Aprender a conhecer os próprios sentimentos é um passo importante antes de saber lidar com eles. O medo é uma emoção que, na devida medida, pode ser protetor, mas em excesso pode levar a inibições e impedir que o jovem lute pelo que deseja e pode ser. Nem sempre é claro para os jovens o que sentem. Frequentemente, um sentimento como o medo pode ser confundido com um outro, resultando em emoções vagas embora fortes. Os jovens devem aprender a ler os seus sinais internos, para se aperceberem do que sentem, o que está a provocar esse sentir e, assim, lhe poder dar um nome. Só depois de se perceber os próprios sentimentos e a sua influência nos comportamentos, é que se está preparado para expressar sentimentos de uma forma pro-social.”</i></p> <p><u>Atividade 2:</u> O chapéu dos medos</p> <p>Começamos por falar um pouco sobre o que são os medos que, de uma forma ou de outra, todos sentimos na vida. Expressar que o medo não é sinónimo de fraqueza.</p> <p>Pedimos a cada um dos participantes que escrevesse num papel um dos seus maiores medos em letra de imprensa para não ser reconhecida. Os medos foram recolhidos para dentro de um recipiente, um chapéu. Pedimos depois que fossem buscar um medo ao chapéu. Sugerimos que cada um assumisse aquele medo como seu, mesmo que não o possuísse. Deverá compreendê-lo e perceber porque é que ele é tão importante. Deverá falar sempre na primeira pessoa. Deve começar então por dizer: “o meu maior medo é... porque...”. Pedir ao grupo para dar sugestões acerca do modo de superar ou minorar o</p>

medo expresso e os seus efeitos.	
<b>PISTAS FORNECIDAS PARA A REFLEXÃO FINAL EM GRUPO:</b>	A dificuldade em assumir um medo que não é o meu. O colocar-me no lugar do outro como processo fundamental para a compreensão dos outros, ponte para a ajuda mútua. A diversidade dos medos. A importância de se saber que os outros também têm medos. A utilidade da partilha dos nossos medos para aprendermos a lidar com eles. O medo deixa de ser um drama a partir do momento que aprendemos a lidar com ele e a ultrapassá-lo gradualmente.
<b>ANÁLISE:</b>	Começaram por não querer aceitar terem de falar de um medo que não identificavam como seu. Mas com o desenvolver da atividade esta resultou muito positiva pela projeção que houve em cada resposta. Foram abordados medos de infância e identificados alguns como medos de todo o grupo (exemplo: o medo do escuro).

## QUADRO E7

## 7.ª Sessão com o grupo de alunos

<b>7.ª SESSÃO: Sessão final - Avaliação</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>	Partilhar emoções sobre a experiência destas sessões com a diretora de turma; avaliar essas mesmas sessões.
<b>MATERIAL:</b>	Cadeiras para o exercício de aquecimento do grupo.
<b>EXERCÍCIO:</b>	<p><u>Quebra-gelo:</u> <i>O muro</i></p> <p>Dispusemos em fila um número de cadeiras, lado a lado, correspondente ao número de elementos. Colocamo-nos todos em cima de uma cadeira. O objetivo era, sem descer da cadeira ou colocar os pés no chão, colocarmo-nos por alturas. Teve de haver ajuda mutua para que ninguém caísse.</p> <p><u>Atividade 1:</u> Debate livre sobre a experiência que o grupo viveu nestas sessões. Foi pedido a cada um dos elementos que fizesse uma avaliação das mesmas.</p>
<b>ANÁLISE:</b>	<p>As temáticas a abordar nesta sessão tinham sido sumariamente negociadas com o grupo no final da sexta sessão. Procurou-se criar um espaço de debate e reflexão onde emergiram algumas questões consideradas pertinentes em sessões anteriores, nomeadamente a questão do curso ter um pendente muito teórico quando eles esperavam um curso mais prático. Foi também relevante quando abordaram a questão das punições pois eles referem que nem todos são sujeitos às mesmas regras.</p> <p>Mais uma vez vimos emergir os conflitos internos profundos de alguns destes jovens que estão depois na base das relações também conflituosas que estabelecem com os outros. Com pouca capacidade de elaboração, fecham-se num círculo de funcionamento onde os outros aparecem também eles incapazes de os compreenderem numa lógica interna de vitimização que “mina” profundamente a forma como se relacionam com o mundo.</p> <p>Para nós foi sentida como uma sessão muito útil pois foi importante ver os jovens a abordarem temas sentidos como conflituosos na presença de uma figura representativa como é o diretor de turma.</p>

## **APÊNDICE F**

### **ESTÁGIOS PARCELARES**

## RESUMO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS ESTÁGIOS PARCELARES

Realizámos um estágio de três dias na Unidade de Internamento de Pedopsiquiatria do Hospital da Estefânia (integrado desde 2007 no Centro Hospitalar de Lisboa Central) sob a orientação do Enfermeiro António Nabais e da Enfermeira Cláudia Calças, num estágio de observação.

Esta unidade de internamento, com a área de influência da ARSLVT, zona sul e regiões autónomas é destinada ao tratamento em regime de internamento de crianças até aos 15 anos e 364 dias, com quadros psicopatológicos graves, agudos ou sub-agudos.

Durante esta curta estadia tivemos a oportunidade de assistir a uma reunião multidisciplinar (pedopsiquiatras, psiquiatras, dietista, psicólogas, assistente social) para discussão dos casos clínicos sob a direcção do Dr. António Trigueiros e Dr. Luís Simões. Assistimos sobretudo às intervenções realizadas pela equipa de enfermagem que contemplam as abordagens individual e grupal.

Integrado neste grupo de trabalho da área da pedopsiquiatria encontra-se a equipa especializada da Clínica da Juventude/ Hospital de dia que funciona no Parque da Saúde onde tivemos a oportunidade de estagiar durante o mês de maio.

O interesse por este campo de estágio ligou-se essencialmente à existência de um grupo de enfermeiros que trabalha as questões da recusa escolar, que era uma área importante para o grupo que estávamos a trabalhar.

A Clínica da Juventude (sob a direcção do Dr. António Coimbra de Matos) recebe jovens com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, de ambos os sexos, com perturbações psíquicas e psiquiátricas, do distrito de Lisboa e concelhos limítrofes.

A referenciação pode ser feita pelo médico de família, escolas, outras equipas de pedopsiquiatria, outras instituições, pela família ou pelo próprio adolescente. Existe no entanto uma prioridade para os jovens referenciados pela Urgência do Hospital D. Estefânia e da Unidade de Internamento da Pedopsiquiatria.

A equipa é constituída por dois pedopsiquiatras, um psicólogo, uma assistente social, duas terapeutas ocupacionais, dois enfermeiros, uma monitora, uma assistente técnica e duas assistentes operacionais

Genericamente são objectivos desta Clínica:

✓ *Proporcionar tratamento especializado a adolescentes e suas famílias;*

- ✓ *Intervenção imediata em situações de risco;*
- ✓ *Promoção da integração familiar, escolar e/ou socioprofissional dos utentes;*
- ✓ *Estabelecer a interligação com estruturas comunitárias existentes, nomeadamente escolas, centros de formação profissional, instituições privadas e de solidariedade social, estruturas autárquicas e serviços judiciais;*
- ✓ *Proporcionar a formação de profissionais de saúde e*
- ✓ *Desenvolver a investigação na área da saúde mental e psiquiatria.*

O modelo de intervenção que ali se preconiza, na abordagem à problemática dos adolescentes, resulta da junção de vários modelos teóricos, que são colocados ao dispor de acordo com a situação concreta e a formação específica dos profissionais.

O grupo de recusa escolar funciona uma vez na semana em regime de ambulatório no Hospital de Dia. Este é uma unidade funcional da Clínica da Juventude, que permite aos jovens beneficiarem de vários tipos de intervenção, mantendo a sua inserção na família e na comunidade.

Procura-se aqui que o adolescente encontre um meio alternativo ao seu, através de modelos de identificação a figuras de referência, num ambiente que se pretende estruturado e securizante.

A intervenção de enfermagem neste grupo de recusa escolar é assegurada por um par terapêutico e utiliza áreas terapêuticas como: a expressão plástica, a dramatização, a expressão corporal/ movimento, como formas de exteriorização dos conflitos e libertação de tensões (por exemplo através da descarga pela palavra).

Do que pudemos observar trata-se de jovens que buscam sistematicamente a sua identidade, numa aproximação típica do período da adolescência, mas não revelam grande ligação/vinculação ao grupo, como se procurassem a sua “pele”. Há essencialmente um baixo investimento nas actividades, que se procura trabalhar.

É também vincada a intervenção que procura ‘preparar’ estes jovens para um novo ano escolar, projectando a escola como um espaço de conhecimento externo mas também interno.

O par terapêutico procura funcionar em alta sintonia, dando limites, e procurando explorar em cada sessão, os conflitos mais prementes. O treino de competências sociais (ao nível sobretudo do saber estar em grupo com limites) pauta toda esta intervenção.

Procura também trabalhar-se as questões da assiduidade, pois esta permite prever a adesão à escola, através de actividades terapêuticas ligadas ao pensar e ao sentir.

Existe uma preocupação em integrar estes jovens em escolas que apresentem maiores soluções para o desenvolvimento das suas capacidades.

O grupo revela uma baixa auto-estima que se procura também trabalhar com o desenvolvimento de competências individuais, que permitam contrariar o ciclo do insucesso e da incapacidade.

Em última análise procura-se que o jovem mostre disponibilidade para fazer e ser diferente, num ambiente que o protege e é contentor das suas angústias.

## **ANEXO A**

### **ORGANIZAÇÃO DO *WORKSHOP***

**V Jornadas Pedagógicas Concelho do [REDACTED] II ACES [REDACTED]  
Auditório da Escola Superior de Tecnologia do [REDACTED]**

SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*WORKSHOPS* TEMÁTICOS PRÉ-JORNADAS:

**1 – Violência em meio escolar**

Formador: Enf.<sup>a</sup> Carla Sousa

**2 – Con(viver) com as diferenças**

Formador: Dr. Mário Durval

**3 – As dependências**

Formador: Dr. Luis Nabais

**4 – Sexualidade – Dinâmicas de grupo**

Formadores: Dr.<sup>a</sup> Teresa Alexandre e Dr. Carlos Pegacha

**5 – Hábitos Alimentares**

Formador: Dr.<sup>a</sup> Elsa Feliciano



**Local:** Escola Superior de Tecnologia do [REDACTED]

**N.º horas de cada workshop:** 15 horas

26, 27 de junho e 3 de julho – 9.30 às 12.30

5 de julho (Jornadas Pedagógicas – das 9.00 às 17.00)

Dia 26 a sessão de abertura é conjunta (primeira hora) com todos os participantes nos workshops e será realizada no Auditório da Escola Superior de Tecnologia do [REDACTED]

## **ANEXO B**

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PARA OS DOCENTES**



# CENTRO DE FORMAÇÃO DAS ESCOLAS DOS CONCELHOS DO [redacted]

Tel. [redacted] Fax: [redacted] E-mail: [redacted]@gmail.com

## AVALIAÇÃO DA AÇÃO (Feita pelo professor em formação)

Designação da ação de formação

Modalidade

Círculo de estudos	
Projeto	
Curso	
Oficina de formação	

Módulo	
Seminário	
Estágio	

Indique com "X" o número da escala que considera mais adequado, fazendo a seguinte correspondência  
1 – nada    2 – Pouco    3 – Suficiente    4 – Muito    5 - MUITÍSSIMO

### **A Objetivos**

Considera que os objetivos da ação foram atingidos?.....

1 2 3 4 5

### **B Metodologia** utilizada

Relativamente à metodologia utilizada, considera que resultou plenamente?.....

1 2 3 4 5

### **C Impacto da formação na escola**

Esta ação permitiu o desenvolvimento de trabalho junto das turmas ou na escola em geral?.....

1 2 3 4 5

### **D Duração da ação**

A duração da ação permitiu abordar todos os conteúdos convenientemente?.....

1 2 3 4 5

A duração deveria ser

Mais curta

Mais comprida

### **E 1- Recursos Materiais**

Os recursos disponíveis permitiram abordar todos os conteúdos conveniente?.....

1 2 3 4 5

### **E 2- Relativamente ao apoio dado pelo Centro de Formação**

Precisou de recorrer aos serviços do Centro (secretariado etc.)

Sim.....

Não....

1 2 3 4 5

Se respondeu sim, responda, Considera-se satisfeito (a) com a atenção e o serviço que lhe foi prestado?.....

### **F Local da realização**

O espaço onde decorreu a ação foi adequado?

1 2 3 4 5

--	--	--	--	--

### **G Processo de avaliação**

Quanto ao tipo de avaliação assinale qual foi a estratégia

1	Foi previamente discutido entre formador e formandos	
2	Foi indicado no início da ação	
3	Somente tomei conhecimento no decorrer da ação	
4	Somente foi dito no final da ação que tipo de avaliação ia ser aplicado	
5	Nunca me foi dito nada sobre o assunto	
6	Tomei conhecimento através dos documentos divulgado pelo Centro de Formação	
7	Fiquei satisfeito pela avaliação feita pelo formador	

### **H Grau de satisfação – avaliação**

Ficou satisfeito com a avaliação feita pelo formador?

SIM

NÃO

### **I Avaliação global da ação** (coloque uma cruz nos casos que correspondam à sua situação)

Considera que esta ação permitiu:

	S	N		S	N
Aprender algo novo			Implementar um melhor relacionamento entre professores de escolas e ciclos diferentes		
Avivar conhecimentos já anteriormente adquiridos			Mudar/Inovar a prática		
Desenvolver trabalho que se aplicou ou virá a aplicar diretamente nas aulas com os alunos			Trocar experiências pedagógicas ou científicas interessantes entre os colegas		
Conhecer assuntos de interesse para o funcionamento da escola			Adquirir Somente os créditos para a progressão na carreira		

### **J Exposição publica no final da ação:**

Se houve exposição pública no final da ação classifique-a quanto à sua importância

1 2 3 4 5

--	--	--	--	--

### **K Convidados especiais**

Se houve convidados especiais nalguma das sessões classifique a importância da sua intervenção

1 2 3 4 5

--	--	--	--	--

### **L Plano de formação**

O centro de formação deve continuar a incluir esta ação no seu plano de formação?

Sim	
Não	
<b>Porquê?</b>	

**M Pontos fortes e fracos da ação**

Indique, resumidamente, o que achar conveniente sobre a ação que acabou de realizar, salientando os pontos fracos.


**N Sugestões**


**Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Identificação Facultativa**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Escola:** \_\_\_\_\_

