

DOSSIÊ TEMÁTICO Práticas Pedagógicas

CONSTRUIR A DISCIPLINA PARA UM ENSINO DE QUALIDADE

*João Amado*¹

Resumo: Defendo neste artigo que «construir a disciplina» na escola e na aula é uma condição necessária para que se alcancem os objectivos desses mesmos espaços educativos. Tal construção exige o estabelecimento consensual de regras, fundamental para um clima de trabalho e de paz; mas a procura desse consenso significa, também, a existência de um clima de partilha de responsabilidades e de iniciativas e uma liderança capaz de criar e estabelecer valores comuns entre os membros da comunidade escolar.

Palavras-chave: Disciplina. Ensino. Indisciplina. Liderança. Regra.

O tema que me propus desenvolver lança vários desafios. Logo à partida exigiria que nos entendêssemos nos conceitos de disciplina, de construção da disciplina e de ensino de qualidade. Haveria ainda que estabelecer a correspondência possível entre essa mesma construção com o ensino de qualidade e, certamente, com a aprendizagem correspondente a um tal ensino.

Não prometo estabelecer estatisticamente esse tipo de correlação, mas darei conta de algumas abordagens qualitativas que apontam nesse

¹ Professor da Universidade de Coimbra. Comunicação apresentada no XIII Congresso Internacional e Multidisciplinar: Psicologia e Educação, promovido pelo Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, nos dias 11 e 12 de Junho de 2008. Com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). E-mail: joaoamado@fpce.uc.pt

sentido. Alicerçar-me-ei, sobretudo, nalguma investigação empírica sobre a problemática da disciplina e da indisciplina na escola e na aula, na qual me tenho vindo a empenhar a vários títulos. Quero dizer, no entanto e para já, que apesar de o meu discurso assentar na investigação recente de um problema que está aí, constituindo uma das muitas e graves preocupações dos sistemas educativos, bem poderia ter utilizado como epígrafe do meu texto estas significativas palavras de Coménio (1985, p.401), editadas já em 1627:

É verdadeiro o seguinte provérbio usado na língua popular boema: uma escola sem disciplina é um moinho sem água. Efectivamente, assim como se se tira a água a um moinho, ele pára necessariamente, assim, também, se na escola falta a disciplina, tudo afrouxa. Do mesmo modo, se um campo não é sachado, logo nele nascem cizânea e outras ervas daninhas; se as árvores não são podadas tornam-se selvagens e lançam rebentos inúteis. Daqui não se segue que a escola deva estar cheia de gritos, de pancadas e de varas, mas cheia de vigilância e de atenção, da parte dos professores e da parte dos alunos. Com efeito, que é a disciplina senão um processo adequado de tornar os discípulos verdadeiramente discípulos?

1 O que entendemos, então, por disciplina?

Esclareçamos, em primeiro lugar, o que ela não é... ela não é subserviência, submissão, obediência mecânica e acéfala, medo do castigo e de todas as consequências negativas da infracção.

Pelo contrário, ela é autodomínio, ordem interior e exterior, liberdade responsável, condição de realização pessoal e colectiva... Ela é, retomando as palavras de Coménio, “um processo adequado de tornar os discípulos verdadeiramente discípulos”. Noutros termos ela é “o comportamento humano controlado por decisão própria, à luz de princípios e valores e com vista à realização de princípios, valores, ideias e projectos” (PATRÍCIO, 1999).

Construir a disciplina, tendo em conta o que acabámos de dizer, consiste em formar ou educar o aluno para a autodisciplina e

para a responsabilidade; consiste em criar ambientes de trabalho e condições organizacionais nas escolas de modo a que se alcancem verdadeiros objectivos educativos; consiste em gerir a vida na aula e na escola de modo a desenvolver eficazes ambientes de aprendizagem e que, precisamente por serem ambientes de aprendizagem, também previnam os fenómenos de indisciplina e, quando necessário, possuem meios para a corrigir e punir.

A explicitação que fizemos destes conceitos não deixa de colocar muitas outras questões, tanto de ordem prática como de ordem teórica. Julgamos que vale a pena continuar, ainda, numa linha de aprofundamento conceptual e teórico, até porque vivemos numa altura em que os problemas da indisciplina, violenta ou não violenta, se tornaram numa questão do domínio público e sobre os quais se fazem os mais variados diagnósticos, se emitem as mais desencontradas opiniões e se prescrevem e aplicam as mais surpreendentes receitas práticas. As ilustrações deste facto seriam intermináveis, mas recordo apenas o caso noticiado recentemente da Professora que amordaçou as crianças de uma turma do 4º ano enquanto faziam um teste, para mais da disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação!

Nessa linha conceptual e teórica valeria a pena reflectir, então, e antes de passarmos adiante, em, pelo menos mais 3 conceitos: o que é ser aluno (criança/jovem), o que é ser professor e o que é a escola. Corro o risco de ser muito sintético sobre cada um destes conceitos, dadas as circunstâncias deste tipo de apresentação; destacarei apenas alguns elementos que possibilitem o enquadramento do que quero desenvolver de seguida.

O aluno, enquanto criança/jovem que frequenta a escola, é um ser humano, com poucos anos de vida, é certo, mas com especificidades próprias, idiossincráticas, com trajectos e projectos, com pensamentos e emoções, com opiniões sobre si, sobre os outros e sobre as situações em que vive, enfim, com uma “voz” que, até à luz dos Direitos da Criança, consignados internacionalmente, deve ser ouvida. Neste sentido, e *contrariando posições tradicionais e conservadoras, o aluno não pode mais ser visto*

como uma massa informe a moldar às mãos e segundo os planos de um oleiro; pelo contrário, deve ser considerado um agente activo da sua própria história e do seu destino, um criador de sentidos, um estrategista nas encruzilhadas da vida...

Professor, é outro ser humano, igualmente com idiosincrasias e uma história pessoal... que escolheu (por diversas razões e motivações) a profissão de ensinar e de educar. O seu trabalho exige conhecimentos científicos e técnicos, formação pessoal e uma ética de responsabilidade. Esta ética demanda uma consciência forte da influência das suas ideias, das suas acções e do seu exemplo, numa exigência proporcional ao facto de um professor sempre afectar a eternidade. “Ele nunca saberá onde a sua influência termina”, nas palavras certas do escritor Henry Adams (s/d).

A escola, essa mesma instituição onde interagem professores e alunos cruzando os seus próprios trajectos e projectos, tem de ser concebida como um *espaço relacional* e, por isso, uma organização onde vivem, convivem e trabalham, professores, alunos e outros agentes em estreita ligação e interdependência entre si e com o meio exterior. A interdependência dos membros não se faz meramente entre indivíduos, mas faz-se também entre *grupos formais* (os “elementares” tais como as turmas e os departamentos disciplinares, e os “intersticiais” tais como a equipa do Conselho Directivo, dos membros do Conselho Pedagógico ou administrativo, da direcção da Associação de Estudantes, etc., todos investidos de algum poder e estabelecendo pontes entre indivíduos e grupos); por fim, os *grupos informais* (grupos constituídos na base de afinidades várias).

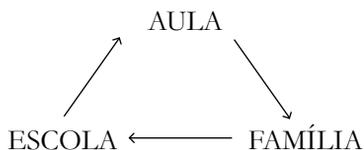
É este carácter relacional, traduzido nas interacções entre professores e alunos e entre alunos e alunos, que empresta à vida quotidiana na escola uma complexidade e uma especificidade diferentes do quotidiano noutras instituições e espaços – podíamos invocar aqui uma multiplicidade de fenómenos interaccionais, sobejamente estudados e que caracterizam as dinâmicas do espaço escolar: os conflitos de poder, mais ou menos subtis, entre professores e alunos; a concessão

ou denegação da autoridade estatutária e pessoal por parte dos alunos relativamente aos professores; o efeito das expectativas e o fenómeno das profecias auto-realizadas; o jogo de xadrez das estratégias de sobrevivência praticado por professores e alunos, entalados entre mundos com exigências pouco conciliáveis; os juízos de valor acerca do desempenho e das atitudes do “outro”, omnipresentes no ambiente escolar, etc. etc..

É na qualidade dessas relações que assentam os dois grandes objectivos da escola - o da introdução e aprendizagem do património cultural e científico da humanidade; e o de actuar como espaço de segunda instância de socialização. Alcançar estes dois objectivos exige, mais do que nunca, que a escola se repense, se reorganize e passe a agir no sentido de construir a disciplina, na acepção que lhe demos acima: educar para a autodisciplina e para a responsabilidade.

Quais são, então, as linhas de força de uma acção dentro da escola que permitem atingir estes objectivos? Se quisemos perguntar mais de acordo com a questão que nos propusemos desenvolver: *como construir a disciplina na aula e na escola?*

Diremos, resumidamente, que a resposta aponta para 3 vertentes que funcionam interdependentemente, ao nível da aula, da escola e da família:



2 A acção ao nível da aula

Consiste, antes de mais, em construir um clima relacional assente na regra; mas isso não evita que ao mesmo tempo o professor, enquanto líder, esteja aberto à opinião do aluno e à construção de consensos; não evita que às relações presida acima de tudo o valor do respeito mútuo – embora saibamos que nada disso seja fácil.

Não digo nada de novo, no entanto: atente-se neste testemunho de uma professora do 1º Ciclo:

Penso que as regras nesta escola são mais ou menos iguais às outras escolas, porque são as regras comuns para a construção do cidadão. Não temos aqui nenhuma regra específica desta escola. Costumo dizer aos meus alunos que antes de os ensinar a saber ler e escrever é preciso ensinar a ser “Gente”. Além das regras estipuladas a nível geral e que trabalhamos nas turmas, por vezes, surgem pequenas regras que se vão instituindo na altura, para um dado caso, para saberem que em sociedade também é assim. Conforme as situações assim são as regras.

Estabelecer algumas regras (poucas, claras, essenciais e positivas) discutindo-as com a turma é uma via recomendada pela investigação e experimentada por muitos professores. A par das regras estabelecem-se as *consequências positivas e negativas*, respectivamente do seu cumprimento ou do seu incumprimento. Este procedimento requer, depois, um tempo de apuramento e interiorização – *é preciso dar tempo ao aluno*, acrescentava a professora do testemunho anterior.

O respeito do professor para com os alunos passa por todo um grande esforço no domínio das atitudes e da qualidade do próprio ensino. Atente-se neste outro testemunho, agora de um aluno:

Acho que um bom professor é o que dá a matéria, que sabe explicar, sabe ser simpático com os alunos... sabe respeitar... sabe ser respeitado... pronto...deve pôr os alunos um bocado à vontade... por exemplo, o professor de História mete sempre os alunos à vontade... eu gosto disso... não é estarmos ali todos que parece que estamos na tropa... pronto ... é isso mais ou menos...

Neste como noutros depoimentos de alunos, pode ver-se, além da combinação das vertentes didáctica e relacional, o elevado grau de complexidade que está em jogo: conciliar a amizade com o respeito, o “à vontade” com trabalho e regra, um bom ensino com o humor!... Seguir nesta via da audição e perscrutação *do pensamento*

pedagógico do aluno (como o fiz em várias circunstâncias (AMADO, 2001; MARQUES, 2006; CARVALHO, 2007), permite-nos concluir que os alunos respeitam os professores que preparam as suas aulas, que se esforçam por ser claros, que procuram que eles, cada dia, em cada aula, subam mais um degrau na escada do saber e tenham consciência disso; os alunos respeitam os professores que “acreditam” neles, que não marginalizam nem excluem nenhum do diálogo no interior da aula, que se colocam no lugar deles para perceber o seu desânimo, o seu cansaço e, por vezes, a sua tristeza; os alunos respeitam os professores que reforçam a sua autoestima, dão espaço e tempo para que a sua “voz” a propósito da vida na aula se faça ouvir, e que sabem utilizar os saberes e a memória cultural que cada um deles traz para a escola tornando-os objecto de reflexão e de aprendizagens colectivas...

Dirão que, apesar de tudo isto, haverá sempre momentos em que as coisas não correm tão bem. É verdade... os factores da indisciplina são múltiplos e nem todos eles estão dependentes da acção ajustada, competente e esforçada do professor. Mesmo assim, tenho visto que a acção adequada do professor, no sentido de educar positivamente, se desenrola no sentido de um conjunto de estratégias escalonadas de forma progressiva, traduzindo-se em várias modalidades de correcção (pela integração/estimulação, pela dominação/imposição e/ou pela dominação/ressocialização), podendo ir até ao uso dos diversos tipos de punição que os normativos institucionais e a lei lhes permite (AMADO, 2000; 2001; CARITA, 2008).

3 A acção ao nível da escola

Torna-se necessário, tal como muita investigação o tem vindo a demonstrar, a existência de uma liderança “forte” em cada escola. E essa força só o é enquanto tal se estiver aliada a duas capacidades imprescindíveis: a capacidade de implicar toda a população escolar (professores, alunos, auxiliares e funcionários) nos mais diversos

pormenores e decisões da vida da comunidade; e a capacidade de atrair e de implicar as famílias num projecto educativo comum.

A problemática da indisciplina violenta – a tão mediatizada violência na escola nas suas mais diversas expressões: do jogo rude ao acto delinquente, passando pelo *bullying*, e que prevalece nos recreios e nos corredores – tem o seu melhor antídoto na construção deste clima colectivo de partilha de responsabilidades, de convocação da iniciativa de todos, de decisões colectivamente tomadas e assumidas. As experiências positivas que a este propósito se poderiam divulgar, muitas delas objecto de investigação e divulgação, alertam para a urgência de que esse clima se torne “um modo de vida” (LIMA, 1998) e resulte num novo modelo escolar para o século XXI (BEAUCLAIRE, 2008; DUBET, 2000; 2005; FOURNIER; TROGER, 2005).

Parece, com efeito, que o grande desafio que se está a colocar à escola para este novo século é, antes de mais, o da gestão da sua vida e das suas dinâmicas interaccionais internas. E tudo aponta para a necessidade de que essa gestão seja participada e partilhada por todos os seus membros em ordem ao desenvolvimento da sua democratização interna e “ao reforço do seu papel cívico e comunitário” (BARROSO, 2005, p. 125).

Isso significa, entre outros aspectos, que a liderança tem de saber criar diversas e descentralizadas vias de comunicação, valorizar a opinião e a iniciativa de todos, inclusive do aluno. As experiências que vão nesse sentido mostram que em tais condições o aluno se sente respeitado, tem a sensação de que o seu estatuto é valorizado, e adere espontaneamente às normas e valores da escola para cuja definição e esclarecimento também contribuiu (AMADO, 2007).

Note-se que esta atitude de implicação e de compromisso pessoal também se aprende (sobretudo pelo exemplo e pela prática), e exige muita criatividade e convicção, muita generosidade e doação à causa por parte dos gestores, professores e demais colaboradores educativos.

O objectivo central de um projecto cuja liderança partilho com a Professora Isabel Freire (FPCE-UL), apoiado pela FCT, e designado

“*Gerir e lidar com as indisciplinas nas escolas*” (GERLINDES) é, precisamente o de esclarecer os factores relacionados com a organização e com o clima das escolas e o da sua relação com o sucesso e com o bem-estar dos alunos (FREIRE; AMADO, 2008). Note-se que a recente disposição das escolas no interior de Agrupamentos veio aumentar a complexidade da sua organização interna e, certamente, também afectar a natureza das interacções no seu interior - esse é também um dos aspectos em relação ao qual pretendemos estar atentos.

Este projecto teve duas fases distintas. Na primeira consistiu em 8 estudos de caso centrados em outras tantas escolas – 5 do 1º Ciclo e as restantes do 2º e 3º Ciclo. Para além da aplicação de um questionário aos alunos sobre o clima relacional e disciplinar das respectivas escolas, procurámos estudar, com base em entrevistas semidirectivas e respectiva análise de conteúdo, as representações sobre a mesma problemática apresentadas por um conjunto de elementos dos grupos “intersticiais” de que falámos acima: presidentes de agrupamento, presidentes de escola, presidentes de assembleia de escola e de conselhos pedagógicos, presidentes das associações de pais, representantes dos directores de turma, representantes de auxiliares de educação na assembleia de escola, etc.

Estes estudos, orientados e coordenados por nós, resultaram em oito teses de Mestrado já defendidas e aprovadas. A segunda fase, recentemente iniciada, procura ser uma leitura transversal de todos estes casos, concretizando-se num estudo de casos múltiplos, com a colaboração das respectivas autoras das teses².

É cedo para tirarmos conclusões, mas a impressão geral com que se ficou, a partir da primeira fase, parece confirmar outros estudos realizados nesta linha de pesquisa (FREIRE, 2001; REYNOLDS, 1994; MORTIMORE, 1992; RUTTER, 1979). Ainda que estejamos longe de terminar a leitura cruzada, os resultados dos estudos de caso já concluídos apontam para algumas conclusões provisórias que, nesta

² A equipa é constituída pelos investigadores João Amado (coordenador científico), Isabel Freire (gestora do projecto), Ana Sousa Ferreira (consultora de Estatística) e as professoras-investigadoras: Ana Luciano, Carla Santos, Elisabete Ferreira, Emília Silva, Maria da Conceição Prata, Natividade Rodrigues, Sónia Gonçalves e Sibila Henriques.

segunda fase, transformámos em hipóteses (de natureza não estatística) a confirmar na análise comparativa, tais como:

- existe uma relação entre um *ethos de escola* coeso e comportamentos e atitudes dos alunos mais adequados e positivos;
- existe uma relação entre um ambiente de disciplina pró-activa e preventiva e uma menor incidência de indisciplina;
- existe uma relação entre a acção disciplinar inconsistente e/ou baseada na punição e no controlo e uma maior incidência de indisciplina.

Trata-se de um conjunto de ilações que, apesar das reservas que ainda possam exigir (sobretudo quanto à sua aplicabilidade mais geral ou *transferibilidade*) vão, no entanto, ao encontro de muita outra pesquisa que tem salientado «o efeito escola» nas problemáticas disciplinares e no sucesso do aluno. Nesta linha de estudos devo sublinhar o trabalho realizado ainda por Freire (2001), comparando o clima de duas escolas situadas no mesmo contexto social nos arredores de Lisboa e os resultados escolares em ambas. Também nesse estudo se pôde verificar que na escola com melhor ambiente disciplinar e com melhores resultados em média dos seus alunos (escola da Quinta dos Álamos), existe um clima de previsão e de antecipação dos problemas, clima esse que se reflecte no desenvolvimento dos alunos, nos seus percursos escolares e numa melhoria do bem-estar social na escola.

Tal como em estudos semelhantes, nesta escola os professores e outros profissionais, apesar de perceberem a multiplicidade de factores associados aos problemas disciplinares (muitos deles exteriores à vida da escola) acreditam que o seu papel é decisivo na antecipação e na intervenção face aos mesmos, uma antecipação que se concretiza no trabalho colectivo, por exemplo, na preparação de aulas, no debate e procura de soluções para os mais diversos problemas que a todos preocupam (o que também se constitui num modelo de formação

contínua centrada na escola), na criação e implementação das mais diversas iniciativas que impliquem os alunos e se destinem a apoiá-los nas dificuldades pessoais e escolares, etc. etc.

Parece-me todo um conjunto de conclusões importantes, a apontar para a necessidade e para as vantagens de uma lógica organizacional, muito diferente das que têm mantido os professores no isolamento, na irresponsabilização pela política colectiva da escola. O trabalho dos professores realizado em cooperação e co-responsabilização, cimentado pelo desejo de “bem servir” o aluno e fomentando a sua participação, revela-se fundamental para a construção de um ambiente produtivo (BRUNET, 1987) e, talvez, pacífico...

4 A acção ao nível da família e da comunidade

Diversos estudos (PRODFORD; BAKER, 1995) revelam que a abertura da escola ao meio produziu efeitos positivos na gestão e nas interacções quotidianas na aula, na medida em que se proporcionou maior realismo relativamente ao que havia a exigir, se adquiriu maior conhecimento das limitações, interesses e prioridades da população escolar e se passou a centrar mais o objectivo da acção na realização pessoal do que na competição académica.

São também imprescindíveis as iniciativas que promovam uma comunicação regular e frequente com os encarregados de educação (STOER; SILVA, 2005), e que tentem envolver as famílias, as escolas do mesmo ou de outros graus de ensino, as associações e o poder local nos projectos educativos a desenrolar dentro ou fora da escola.

Inserem-se neste tipo de iniciativas, as acções de sensibilização para problemas que forçosamente se vão repercutir no comportamento das crianças, como os da violência familiar e doméstica, a violência nos média, a educação para a vida em família, etc. (MOFFITT; CASPI, 2002); ou, ainda, entre muitos outros exemplos, a criação de equipas de mediadores sociais e culturais que estabeleçam canais de “intercompreensão” no binómio escola-comunidade.

Estudos realizados no sentido de avaliar medidas semelhantes mostram que esta articulação entre a escola e o meio não é fácil, sobretudo devido aos diversos conflitos de competências a que dá origem (HENRIOT-VAN ZANTEN, 1988, BONAFE-SCHMITT, 1997); mas, em contrapartida, tem, sem dúvida, reflexos de interesse para ambos os lados, muito em especial no domínio da socialização da criança e do jovem (MEURET, 1994).

5 Conclusão

Não vou tirar conclusões para terminar. Grande parte do que disse reflecte já as conclusões de muita investigação. Mas tal como iniciei com as palavras de um grande pedagogo de há quase 4 séculos, termino na linguagem poética de um outro grande pedagogo, de língua portuguesa, que o destino deixou às portas do século XXI, Paulo Freire (2001):

Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se “amarrar nela”!
Ora , é lógico...

numa escola assim
vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.

CONSTRUIRE LA DISCIPLINE EN VUE D'UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ

Résumé: Dans cet article on soutient que «construire la discipline» à l'école et en classe est une condition nécessaire pour atteindre les buts de ces mêmes espaces éducatifs. Une telle construction exige l'établissement consensuel de règles, une condition fondamentale pour une ambiance de travail et de paix; mais la quête de ce consensus signifie aussi l'existence d'un climat de partage de responsabilités et d'initiatives et des leaders à même de créer et d'établir des valeurs communes au sein des membres de la communauté scolaire.

Mots clés: Discipline. Enseignement. Indiscipline. Leadership. Règle.

Referências

ADAMS, Henry. Henri Brooks Adams. Disponível em:
<http://pt.wikiquote.org/wiki/henry_brooks_adams>. Acesso em:
11 Jun. 2008.

AMADO, João. **A Construção da Disciplina na Escola: Modelos teórico-práticos**. Porto: Edições ASA, 2000.

AMADO, João. **Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula**. Porto: Edições ASA, 2001.

AMADO, João. A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. **Arquipélago – Ciências da Educação**, v. 8, p. 117-142, 2007.

BARROSO, João. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BEAUCLAIRE, João. Saber aprender e ensinar no século XXI: o permanente desafio de construir a escola ética e cidadã. **Psicopedagogia on line**. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br>>. Acesso em: 11 jun. 2008.

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre. La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ? In: B. CHARLOT, B; ÉMIN, J-C (Ed.). **Violences à l'École**. État des savoirs. Paris: Armand Colin, 1997.

BRUNET, Luc. **El Clima de trabajo en las organizaciones**. Mexico: Ediciones Trillas, 1987.

CARITA, Ana. Promoção de um ambiente social positivo nas escolas. In: JARES, Xesús (Org.). **Educación y Paz**, v. II. Vigo: Ediciones Xerais de Galicia, 2008.

CARVALHO, Elsa. **Aprendizagem e Satisfação** - Perspectiva de Alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa 2007 (Tese de Mestrado. Orientador: Prof. Dr. João Amado).

COMÉNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

DUBET, François. **Violence à l'école** – Sensibilization, prévention, répression. Bruxelles: Editions du Conseil de l'Europe, 2000.

DUBET, François. La citoyenneté à l'école: mutations croisées. In M. Fournier & V. Troger (Coord.). **Les mutations de l'école**. Le regard des sociologues. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, 2005.

FOURNIER, Martine; TROGER, Vincent (Coord.). **Les mutations de l'école**. Le regard des sociologues. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, 2005.

FREIRE, Isabel. **Percursos Disciplinares e Contextos Escolares** – Dois estudos de caso. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001 (Tese de Doutoramento Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. M.^a Teresa Estrela).

FREIRE, Isabel; AMADO, João. **Managing and handling indiscipline in schools** – a research project. Comunicação apresentada à 4th World Conference: Violence in School and Public Policies. Organizado pelo Observatório Internacional da Violência na Escola, FMH-UNT e IAC. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, nos dias 23-25 de Junho (A publicar em Acta), 2008.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnes. Les ressources du “local”. **Revue Française de Pédagogie**, n. 83, pp. 23-30, 1988.

LIMA, Licínio. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

MARQUES, M^a Manuel. **Aprendizagem e satisfação dos alunos em sala de aula**. Perspectivas dos alunos do 3^o Ciclo. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2006 (Tese de Mestrado. Orientador: Prof. Dr. João Amado).

MEURET, Denis., L’efficacité de la politique des zones d’éducation prioritaires, **Revue Française de Pédagogie**, n. 109, p. 41-64, 1994.

MOFFITT, Terrie; CASPI, Avshalom. Como prevenir a continuidade intergeracional do comportamento anti-social. In: FONSECA, A. C. (Org). **Comportamento anti-social e família**. Uma abordagem científica. Coimbra: Almedina, 2002.

MORTIMORE, Peter. Issues in School Effectiveness. In: REYNOLDS, D.; CUTTANCE, P. (Eds.). **School effectiveness**. Research, policy and practice. London: Cassell, 1992, p. 154-163

PATRÍCIO, M. Ferreira. A disciplina e a educação para a vida pessoal e em comum. Suplemento de **Diário do Sul**, n. 8279 de 5 ago. 1999.

PROUDFORD, Christine; BAKER, Robert. Schools that make a difference: a sociological perspective on effective schooling. **British Journal of Sociology of Education**, v. 16, n. 3, p. 277-292, 1995.

REYNOLDS, David et al. (1994). School Effectiveness Research: A Review of the International Literature. In: _____. **Advances in School Effectiveness Research and Practice**. Oxford: Pergamon, 1994. p. 25-51.

RUTTER, Michael et al. **Fifteen thousand hours**. Secondary schools and their effects on children. London: Open Books, 1979.

STOER, Stephen; SILVA, Pedro. **Escola-família** – uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora, 2005.

Artigo recebido em: 20/07/2008

Aprovado para publicação em: 30/07/2008