

11

Formar os Professores para um Estilo Transformativo de Educação para a Paz

CRISTINA SÁ CARVALHO*


ABSTRACT

Schools play a decisive role in the integral development of students and in shaping their social relationships with others, groups, and communities. However, this influence is not always sufficient to protect them from violence or to prevent violent responses to conflicts. To enhance the contribution of education to a more peaceful and respectful society, it is crucial to invest in teacher training that promotes a transformative style of peace education. Such training fosters safe and trustworthy environments, where students learn to avoid violence and embrace cooperation. Considering the organizational complexity of schools and their diverse goals, this approach requires a planned and reflective commitment to building a culture of peace. Key aspects include the prevention of indiscipline, ensuring safety, optimizing academic learning conditions, and cultivating healthy and collaborative classrooms where students' cultural backgrounds are recognized and valued. Education for cooperation thus emerges as a fundamental tool to prevent violence, strengthen interpersonal understanding, and integrate peace education with the development of high-level academic and social skills.

Keywords: conflict prevention, cooperation, educational strategies, leadership, peace, teachers' education.

Introdução

As escolas, que são espaços de vida e promotoras de experiências de desenvolvimento relevantes para os seus alunos, vivem em contextos sociais e económicos específicos, os quais enriquecem a sua dinâmica, mas também interferem na sua organização e na qualidade das suas relações humanas. Essa influência, inevitável, rica e necessária, tem os seus riscos e nem sempre é positiva, pois, enquanto a escola se esforça por instruir, ensinar e educar, recebe da comunidade

* Universidade Católica Portuguesa.
✉ cmrccarvalho@ucp.pt
 <https://orcid.org/0000-0002-1994-3661>

e da sociedade em geral, um conjunto de influxos em que a violência também está presente.

Por vezes, essa violência leva a melhor e tal facto deve induzir-nos a refletir sobre como se pode gerir o comportamento desafiador dos alunos e quais as necessidades de organização da escola, quando se pretende construir um espaço, simultaneamente, de liberdade criativa e de êxito desenvolvimental, de aprendizagem académica e de socialização, mas também de segurança e de bem-estar.

Neste artigo procuraremos dar um contributo teórico de reflexão para a formação inicial de professores de escolas básicas e secundárias, analisando um *estilo transformativo de promoção da paz*, com a finalidade de se fomentar um ambiente educativo seguro e confiável nas instituições de ensino, o qual deve ser, também, fundamentalmente inclusivo.

Partimos da consideração da complexidade das salas de aula de hoje – na sua diversidade étnica e cultural, diferenças em estatuto socioeconómico, níveis de desenvolvimento, motivação para a aprendizagem e resultados académicos – e de como esta exige uma enorme variedade de respostas educativas, as quais requerem uma notável capacidade reflexiva por parte dos professores.

Assim, procuraremos argumentar sobre a importância da reflexividade na formação inicial dos professores e propor que esta colabore na construção de um perfil docente de liderança transformativa. Para tal, examinaremos algumas das questões que se colocam à construção de uma cultura de paz na escola, a saber: passaremos em revista as principais vertentes da indisciplina na escola, assinalando os fatores de risco ou facilitadores da aprendizagem da violência, que os professores devem conhecer. Consideraremos também quais são os principais fatores protetores da indisciplina e da violência. Estes devem fazer parte do portfólio mental que o docente usa para criar condições de aprendizagem em sala de aula. Estes devem ser trabalhados desde o início da sua atividade profissional, pois só uma abordagem reflexiva, de uma atitude proactiva multifacetada, constitui um estilo construtivo de liderança em sala de aula, imprescindível à cultura de paz na escola.

Do mesmo modo, referiremos brevemente as políticas de prevenção que devem ser evitadas e progrediremos para as estratégias de construção de comunidades de aprendentes a partir da ação reflexiva dos docentes: da liderança quotidiana da sala de aula à construção do ambiente de aprendizagem. Igualmente, colocaremos a problemática da construção da paz no quadro de referência mais vasto da liderança

para a cooperação, a qual se garante através da qualidade da relação com os alunos e da forma como a/o docente lida com as necessidades de inclusão que surgem dos ambientes altamente diversificados das salas de aula de hoje. Finalmente, examinaremos as diferenças entre uma «paz imposta» e uma «paz consensual», e o modo como esta transforma a vida na escola em função do ambiente de paz que as organizações e os docentes desejam e com o qual se devem comprometer desde as primeiras etapas da sua formação.

A educação é um assunto técnico, de processos orientados para objetivos e dotados de uma certa previsibilidade, os quais são, até certo ponto, verificáveis. Mas, a educação, o ensino e a instrução são, também, fenómenos altamente complexos, de intensa e, por vezes, confusa interação entre os professores e os seus, muitos, alunos.¹ Nesse quadro de referência, o bem-estar pessoal, o respeito mútuo e as diferenças culturais têm um papel influente e destacado, os quais transformam o anterior quadro numa arena de debate e de conflito entre valores e imensos dilemas morais. Esta interpretação da educação como prática cultural abre-se aos sentidos da cidadania, dos valores e das normas, das relações entre pessoas e é o quadro adequado para pensar a paz na escola. Mesmo que pretendam «apenas» transmitir conteúdos «objetivos», ao escolhê-los e ao pensar como os ensinar, os professores já estão a agir num quadro moral de intensa responsabilidade, a semear a paz ou a gerar discórdia, desadaptação...

-
1. Leeman, Y. Teaching in ethnically diverse schools: teachers' professionalism. *European Journal of Teacher Education*. 29:3 (2006), 341-356, 342. Ou como Bruner ensinou, «a escola nunca se pode olhar como “subsistema de si mesma”. [...] O que ela ensina, os modos de pensar e os “registos linguísticos” que, de facto, faz interiorizar nos seus alunos, não se pode isolar da maneira como a escola se situa na vida e na cultura dos seus alunos. É que um currículo escolar não é apenas uma coleção de “matérias”. A questão suprema da escola do ponto de vista cultural, é a própria escola. É esta a experiência que os estudantes sobretudo dela retêm e que determina o significado que dela formam.» Bruner, *Cultura da educação*, 50. Bruner recorda que a educação não se mantém a si mesma nem pode atuar como se tal fosse possível, já que «ela existe numa cultura». Bruner, J. S. *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70, 1996, 50.

1. Reflexividade e liderança transformativa

É precisamente a complexidade da sua ação que, por inerência de funções, chama os professores a participar num contínuo ciclo de aprendizagem profissional que integra planificação, ação, observação, reflexão e adaptação. Uma formação inicial que privilegie a *reflexividade* – equilibrando a aquisição de boas rotinas com um julgamento sensível do contexto e das circunstâncias – configura uma abordagem integral deste ciclo de atividade docente. Assim, o professor aprende a consciencializar e a analisar os dilemas que a realidade da sala de aula gera e a prefigurar as negociações que são exigidas para que a aprendizagem possa ocorrer. Estes dilemas, não só estão sempre presentes nos contextos educativos, como a forma como são abordados tem consequências diretas nas vidas dos alunos.

A meta da reflexividade docente consiste, então, na promoção de uma compreensão profunda e analítica das dinâmicas sociais, emocionais e intelectuais que se cruzam na escola, ajudando os docentes a posicionar-se criticamente face às possíveis alternativas de resposta e às ações efetivamente levadas a cabo, a partir de um quadro de referência moral adequado a uma sociedade democrática. É, pois, importante considerar que, numa sociedade democrática, a promoção da justiça e da condição humana são finalidades educativas relevantes, a partir das quais os professores devem aprender a examinar as consequências do seu próprio trabalho.

Como a educação tem lugar neste contexto político mais amplo, de características institucionais e culturais, este deve ser examinado a partir do sistema de crenças pessoal e profissional do docente. Tanto um sistema como outro afetam aquilo que o professor faz, pois impacta a sua cosmovisão, e estrutura ideológica, cosmovisão e estrutura ideológica, condicionando as suas escolhas. Assim, uma parte fundamental da formação para a reflexividade consiste na consciencialização que cada professor deve fazer dos seus valores, hábitos relacionais e filtros ético morais.

Assim, a *educação para a paz* – no seu questionar sobre os acontecimentos, as condições do seu surgimento e a consideração das alternativas pedagógicas – terá de partir do compromisso pessoal do professor com a qualidade das relações humanas na escola, assim como da sua capacidade para reconhecer as suas próprias responsabilidades perante os dilemas que delas vão surgindo, o que o obriga a pensar crítica-

mente sobre si mesmo e as suas crenças, escolhas e ações.

Inicialmente, o professor tenderá a colocar-se num plano de aquisição e mestria de funções, ações e competências educativas, tratando o processo de ensino-aprendizagem como um conjunto de episódios isolados aos quais é preciso dar resposta. Depois, deverá surgir um apelo ao diálogo entre a teoria e a prática e, por fim, o profissionalismo do docente atinge um nível verdadeiramente reflexivo e de elevada proficiência quando examina as consequências éticas, sociais e políticas do seu ensino, com referências aos fins últimos da educação numa sociedade.²

Especificamente, ao tratarmos a educação para a paz na escola, e atendendo que esta não só recebe o impacto da violência exterior como, por vezes, também a cria, verificamos que a organização escolar, para cumprir as suas tarefas de instrução, ensino e educação, deve estar disponível para intervir a um nível multidimensional, de promoção, construção e manutenção de uma cultura de paz. É precisamente em função de um cenário de maior proficiência docente que uma cultura transformativa em prol da paz deve começar por se estruturar a partir de um princípio e de três níveis.

O princípio indica que, na escola, é mais adequado *liderar* do que *gerir*. O conceito de «gestão de sala de aula» organiza-se, sobretudo, em termos de autoridade, poder e finalidade, próximo de preocupações burocráticas e políticas de controlo, como indica Larrivee (2009).³ Já uma perspetiva de liderança pedagógica, e do professor como líder, parte de conceitos de não-coercividade e do estabelecimento de uma relação de influência, ancorada em valores de justiça e de cuidado: ao educar, guiamos os alunos e mostramos-lhes o que devem fazer e aquilo a que podem aspirar ser. Formar os docentes para a liderança tem também a vantagem de fomentar nestes a atitude de *reflexão*, à qual nos referíamos, considerando que é uma dimensão imprescindível da sua formação, uma vez que facilita uma visão adequada do que a sala de aula deve ser e de como lá se pode chegar.⁴ Não ignoremos, também que são muitas as dificuldades que surgem no caminho de um docente inexperiente, pelo que não só é moral e educativamente mais

-
2. Larrivee, B. *Authentic Classroom Management. Creating a Learning Community and Building a Reflexive Practice*. Boston: Pearson, 2009, 11.
 3. Larrivee, *Authentic Classroom*, 7.
 4. Larrivee, *Authentic Classroom*, 7.

correto que desenvolva a sua atividade acompanhado pela cooperação dos seus alunos e alunas, como o incremento de uma adequada responsividade do adulto e da sua disponibilidade para secundar e auxiliar os mais jovens constituem ferramentas protetoras do próprio professor, evitando dissabores graves associados à indisciplina e irreverência dos alunos.

A esta dinâmica pedagógica de liderança, isto é, à capacitação dos alunos como «seguidores», transformando-os em parceiros na busca de objetivos importantes que serão alcançados em conjunto⁵, a dimensão «transformativa» dos esforços pedagógicos toma como padrão os modelos de liderança transformativa. Estas são, também, lideranças «situacionais», isto é, que entram em consideração com o contexto, tal como encontramos em Burns (1978). O conhecido autor considerou a liderança como um fluxo de «relações», identificando a importância das forças morais e psicológicas – necessidades e motivações, ideias e talentos, valores – para a força da influência transformadora de um verdadeiro líder e para as mudanças culturais que este pretende atingir.⁶ Ou seja, «transformativo» como desenvolvimento e evolução, ao transcender e transformar:

[...] o papel dos valores, da noção de conflito partilhada e da criatividade, como instrumentos de transformação social e empoderamento dos seguidores, processos nos quais estariam presentes as mudanças de cultura, assim como *forças psicológicas e morais*, orientadas para a *transformação e o desenvolvimento* das sociedades. [...] empoderamento psicológico, que usa a modelação moral, a qual, oferecendo o substrato que torna uma visão aceitável, parece estar ligada ao valor e ao sentido que os liderados atribuem ao seu papel e ao seu esforço, ajudando-os a ser mais criativos, motivados e comprometidos (Lan & Chong, 2014).⁷

5. Shapira, R. Prolonged Dysfunction of Ex-Trusting Transformational Leaders and Its Amoral Camouflage by Charismatic Postures. *Open Journal of Leadership*, 7:3 (2018): 187-208, 188.
6. Burns, J.M. *Leadership*. New York, Harper & Row, 1978. «Temos de ver o poder – e a liderança – não como coisas mas como *relações* [...] no contexto da motivação humana e constrições físicas.»
7. Sá Carvalho, C. Integridade e formação para a liderança. In: «*Eu vim de longe... eu vou p'ra longe*» - 50 anos de educação em democracia. Atas do V Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação. Instituto de Educação, Universidade do Minho (submetido à publicação) e refere Lan, Xue Mei & Chong, Wei Ying. The Mediating Role of Psychological Empowerment between Transformational Leadership and Employee

Uma concepção de «liderança partilhada», a ocorrer num contexto específico, indica que os alunos serão estimulados para adquirirem autonomia e autorregulação, mostrando direção e autocontrolo ao serviço de um compromisso com o esforço e uma motivação intrínseca, dimensões estruturantes de uma personalidade madura e veículos relevantes de sucesso académico.⁸

A perspetiva de transformação deverá ser estimulada, então, na formação de professores através da sua *reflexividade* como meio para assegurar que o professor tem condições para guiar os alunos e dar-lhes voz, mas também de promoção da sua autoridade profissional como seja o direito de tomar as decisões fundamentadas que afetam as escolhas disponíveis para os estudantes. O poder virá da forma como este usa esse direito, isto é, como encontra um equilíbrio saudável entre apoiar e desafiar os alunos⁹, levando-os a atingir níveis de motivação e de moralidade mais elevados¹⁰. Assim, o líder transformacional criará mudança ao tornar os seus alunos conscientes das suas mais profundas necessidades e valores, e ao promover neles e nelas um objetivo coletivo que satisfaça as metas individuais e de grupo mais nobres. Mobilizando os alunos para a ação através da convocação das suas necessidades, motivos, valores e capacidades, em conjunto, darão resposta aos princípios que vão assumindo e descobrindo, e que agora professam¹¹, e dos quais, a paz, construída num ambiente de justiça, é um dos mais relevantes.

A aquisição da reflexividade pelo professor em formação é, igualmente, uma questão de construção do sentido: este necessita de conhecimento para alimentar as suas deliberações práticas, de uma competência mais ampla de julgamento profissional e de relação com o contexto, as quais em muito ultrapassam as soluções práticas, prontas a usar. Apesar da tendência, na evolução das políticas educativas, ter vindo a considerar a incerteza como problemática, e algo a reduzir e a tentar eliminar completamente, não parece possível que se descubra um método genérico e eficaz de a gerir, tal como a complexidade

Work Attitudes. *Social and Behavioral Sciences* 172 (2015): 184 – 191, 185.

8. Arends, Richard. *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill, 2008, 17.
9. Larrivee, *Authentic Classroom*, 7.
10. Fairhol, M. R. The Themes and Theory of Leadership: James MacGregor Burns and the Philosophy of Leadership. The George Washington University. *Center for Excellence in Municipal Management, Working Paper CR01-01*, 2001, 2.
11. Cf. Reid, M. & Dold, C.J. Burns, Senge, and the Study of Leadership. *Open Journal of Leadership*, 7 (2018), 89-116, 95-96.

e os dilemas educativos. É a própria escola que tem de aprender a compreender a cultura envolvente e a relacionar-se com ela, num sistema de conexão entre a ordem e a desordem, tão produtivo e pacífico quanto possível, de tal modo que a aprendizagem se torne praticável.¹²

Deste modo, os professores, para aprenderem a dar sentido ao que observam e ao que fazem, devem formar-se reflexivamente para resistir a estabelecer uma cultura de coerção e domínio sobre os alunos. Devem ser capazes de criar *autênticas comunidades de aprendentes*, que partem, em primeiro lugar, da autoconsciência, autocontrolo e auto relação do professor, o qual, através de uma reflexão séria, oferece tanto segurança como flexibilidade para responder à intensa vida da sala de aula, proporcionando um clima de paz e de respeito mútuo entre todas as pessoas.¹³ Neste sentido, então, a educação profissional do professor deve trabalhar a liderança nos seguintes níveis:

- a) *a compreensão psicológica das pessoas e das suas relações*: entender as características, necessidades e interesses dos alunos; refletir sobre as causas e as consequências da indisciplina e da violência na escola; recolher regularmente dados para ajudar a identificar a evolução das necessidades dos alunos e/ou o comportamento tendencialmente agressivo ou violento e as suas potenciais ou verificadas vítimas;
- b) *a estrutura ética*: analisar a sua função pedagógica no contexto de uma sociedade democrática; empenhar-se por implementar uma pedagogia e uma avaliação cooperativas; promover uma liderança que está alicerçada numa ética que coloca o cuidado com a pessoa humana no centro das decisões; manter um esforço global para envolver os membros da comunidade e articular uma visão partilhada sobre que escola querem construir e manter;
- c) *um sistema ativo de prevenção dos desafios à paz*: desenvolver as competências necessárias a uma convivência pacífica; garantir oportunidades regulares e estruturadas para os alunos falarem sobre os seus comportamentos; reconhecer e reforçar os alunos que se opõem à violência; avaliar continuamente para assegurar que o bullying, a indisciplina e a violência estão a regredir.

12. Saussez, Frédéric & Lessard, C. Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*. 168 (2009), 111-136, 132.

13. Larrivee, B. *Authentic Classroom Management. Creating a Learning Community and Building a Reflexive Practice*. Boston: Pearson, 2009.

A meta consiste em conseguir um ambiente, e um sistema de trabalho, na escola, que responda às exigências do meio externo e interno, seja sensível às suas variações e às diferenças individuais, orientado para o desenvolvimento integral dos alunos, a sua integração na comunidade educativa e a construção e manutenção de um ambiente escolar seguro. Pelo exposto se compreende a necessidade de «profissionalizar» a construção da paz, uma aprendizagem também sobre como ensinar matérias escolares, determinar as condições adequadas à captação da atenção dos alunos, à sua motivação para as tarefas, à facilitação de condições para o desenvolvimento e o uso de competências de alto nível, como o raciocínio lógico e o pensamento crítico, competências que os próprios devem dominar e modelar nos alunos.

A UNESCO (2017) define a educação para a paz como «o processo e a prática de desenvolver competências não violentas e promover atitudes pacíficas e aprender a determinar com precisão os desafios da paz alcançada», a qual se compreende melhor através da proposta de um modelo pedagógico transformativo:

Uma pedagogia transformadora é uma abordagem pedagógica inovadora que capacita os alunos a examinar criticamente os seus contextos, crenças, valores, conhecimentos e atitudes com o objetivo de desenvolver espaços de autorreflexão, apreciação da diversidade e pensamento crítico. Uma pedagogia transformadora concretiza-se quando a aprendizagem vai além da mente e conecta corações e ações, transformando conhecimentos, atitudes e habilidades.¹⁴

2. A indisciplina e a violência na escola

A realidade mostra que as três vertentes da indisciplina na escola têm de ser consideradas no conjunto dos seus esforços de construção de uma cultura de paz: a conduta dos alunos nas diversas *atividades pedagógicas*, na sala e nos demais espaços; os *processos de socialização e de relacionamento* entre pares e com os profissionais de educação e, ainda, a forma mais ou menos congruente como os alunos lidam com os *critérios escolares* e as suas *expectativas*, isto é, a cultura escolar real e aquela

14. UNESCO. *Transformative pedagogy for peace-building, A guide for teachers*. UNESCO-IICBA: Addis Ababa, Ethiopia, 2017, 3.

que está expressa nos projetos educativos.

A adesão às expectativas tem uma estrutura essencialmente cognitiva e refere-se aos comportamentos, atitudes e estratégias de socialização, que os alunos expressam através da participação nas atividades e na vida da escola, incluindo a qualidade das relações estabelecidas com os pares e com os adultos. Genericamente, mostra uma maior aceitação ou recusa das regras e das normas, as quais variam com os estádios do desenvolvimento psicológico, mas também as circunstâncias de cada pessoa. Alunas ou alunos indisciplinados podem sê-lo pontualmente ou de um modo rotineiro, mas também encontramos, nas crianças e nos adolescentes, alguns tipos de capacidade para desencadear resistência e contestação, as quais podem ter, mesmo indo contra as regras «escritas», legitimidade moral.

Garcia (1999) refere-se à alteração das expressões de indisciplina na transição para este século como um aumento de fenómenos organizados, persistentes e de uma certa militância. Surgiram, pois, ou aumentaram a sua frequência, manobras evasivas coletivas de intimidação dos adultos, as quais, merecem, como afirma, uma análise cuidadosa para determinar qual o verdadeiro problema dos alunos. De qualquer modo, salienta, os professores não estão cabalmente preparados para lidar com estas situações. O autor – interessado na «indisciplina no sentido de incapacidade para elaborar e participar das soluções para as questões sociais que perpassam a escola» – destaca também o contínuo de indisciplina casa-escola e os seus mecanismos de realimentação.¹⁵

A violência e a indisciplina, não sendo o mesmo fenómeno, partilham uma natureza multifacetada que, na escola, está ligada a uma rede de influências centradas em mudanças culturais e sociais amplas. Sendo a violência menos prevalente que a indisciplina, constitui, cada vez mais, uma preocupação das escolas e das autoridades.¹⁶

15. Garcia, Joe. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n.95, jan/abr. (1999), 101-108, 103.

16. Não podemos tratar a questão na profundidade que merece, mas alguns apontamentos da comunicação social dão-nos conta do aumento desta preocupação. Em 19 de outubro de 2022, o Diário de Notícias publica: «Bullying. Agressões, ameaças e insultos continuam a aumentar nas escolas» e Inês Dias reporta que «Dois mil oitocentos e quarenta e sete. Este é o número de ocorrências criminais registadas pela Polícia de Segurança Pública (PSP) em contexto escolar no ano letivo de 2021/2022. O bullying – termo que remete para comportamentos de caráter agressivo e repetitivo sobre alguém – é um problema atual e que ocorre todos os dias nas escolas, em grupos e no mundo online. No regresso à realidade escolar depois de meses de

Embora seja difícil estabelecer relações nitidamente causais e permanecendo um certo desacordo entre especialistas, as alterações na estrutura familiar, do estatuto da criança, o aumento exponencial da violência nos meios de comunicação social (cinema, televisão, música, vídeo jogos, internet, ...), muitas vezes consumidos sem critério nem supervisão, a violência a que estão expostas as próprias comunidades, parecem relacionar-se positivamente com o aumento da violência e da indisciplina nas escolas.

Todavia, os impactos têm efeitos acentuadamente variáveis, por exemplo, quanto ao género dos sujeitos e à idade em que se deu a

ensino não presencial, a verdade é que o ano letivo passado foi marcado por um número total de 2183 vítimas: 1192 do género masculino e 1000 do género feminino, com maior expressão nos adolescentes dos 12 aos 15 anos, de acordo com dados disponibilizados pela PSP.» <https://www.dn.pt/sociedade/bullying-agressoes-ameacas-e-insultos-continuam-aumentar-nas-escolas-15269340.html/> Consultado em 30 de outubro de 2024. Por sua vez, a Renascença online, a 21 de setembro de 2023 reporta: «Uma investigação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), em Vila Real, concluiu que 68% dos adolescentes portugueses, entre os 12 e 18 anos, foram vítimas de comportamentos agressivos em contexto escolar. Os comportamentos de vitimação mais reportados foram em 92% dos casos de natureza psicológica (piadas agressivas, ignorar, culpar, mentir ou enganar), seguindo-se os de natureza física (pontapés, beliscar ou arranhar, ferir “a brincar”) com 82% e os de controlo (controlar ou proibir e “stalking” [perseguir]) com 62%, referiu a UTAD, em comunicado enviado à Lusa. Também se verificaram comportamentos associados ao “cyberbullying” (assédio virtual) e de partilha de imagens íntimas sem consentimento (“sexting”) com uma prevalência de 58%, sublinhou.» Estes são dados recolhidos pelo PREVINT, com 7 139 inquiridos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, dos quais 64% (4 634) assumiram ter praticado algum ato violento na escola.» Trata-se de uma investigação de Ricardo Barroso. *Implementação e análise da eficácia de um Programa de Prevenção da Violência Interpessoal com adolescentes PREVINT*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2020. <https://rr.sapo.pt/noticia/pais/2023/09/21/estudo-concluiu-que-68-dos-jovens-foram-vitimas-de-violencia-nas-escolas/347674/> consultado em 30 de novembro de 2023. Por sua vez, a CNNPortugal online, a 19 de fevereiro de 2024, indica que «Violência nas escolas está a aumentar», explicando que «Há cada vez mais ofensas corporais, furtos, injúrias e ameaças nas escolas, avança o Jornal de Notícias que cita dados da Polícia de Segurança Pública. De acordo com o jornal, só nos primeiros seis meses de cada ano, através do programa Escola Segura, a PSP registou mais de 10.500 ocorrências, sendo que quase 66% foram de natureza criminal. No ano passado, no primeiro semestre, foram registadas 2.617 ocorrências nos estabelecimentos de ensino, das quais 1.881 foram criminais. A maior queixa foram as ofensas corporais (855), seguindo-se as injúrias e ameaças (571) e os furtos (252). Os especialistas alertam que as crianças estão mais violentas e pedem recursos ao Governo para reforçar os “serviços de psicologia e orientação nas escolas”.» <https://cnnportugal.iol.pt/agressao/agressoes/violencia-nas-escolas-esta-a-aumentar/20240219/65d2fb07d34e65afa2f3ce> Consultado a 30 de abril de 2024.

exposição¹⁷, sendo de considerar cuidadosamente a etapa de desenvolvimento da pessoa (na infância ou na adolescência), o contexto social (família, vizinhança, grupo de pares) e as circunstâncias concretas (podem tornar-se menos relevantes conforme o indivíduo amadurece, ou persistir no ciclo de vida). E tanto os riscos de violência e indisciplina, como os fatores protetores, podem ser encontrados no indivíduo, no meio, ou na capacidade do indivíduo para responder aos pedidos ou requisitos do meio, variando o seu nível de influência ao longo da sua história. Podendo predizer a eclosão de um episódio de violência, não asseguram a sua continuação ou a sua cessação.

-
17. Só para termos alguns exemplos, dois estudos longitudinais frequentemente citados examinaram os efeitos que a exposição à violência televisiva na infância produz sobre o comportamento violento durante a adolescência ou início da idade adulta. Um deles, e apesar de os autores indicarem que «a relação entre a violência na TV e a agressão na infância estar bem estabelecida» (p. 201) e no qual os participantes relataram ter socado, espancado ou sufocado alguém quando jovens adultos, encontrou um efeito preditivo significativo em «participantes masculinos e femininos, a exposição na infância a TV-violência correlaciona-se significativamente com a media composta de agressão adulta 15 anos depois. Adicionalmente, a percepção infantil que a violência na TV reflete a vida real e a identificação infantil com os personagens agressivos do mesmo sexo, correlaciona-se significativamente com a agressão adulta 15 anos mais tarde. (Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C.-L. & Eron, L.-D. Longitudinal Relations Between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Youth Adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*. 39: 2, (2003): 201-221, 209). O estudo Milavsky, J.R., Kessler, R., Stipp, H., & Rubens, W.S. (1982). Television and aggression: Results of a panel study. In D. Pearl, L. Bouthilet, & J. Lazar (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties: Vol. 2. Technical reviews* (pp. 138- 157). Washington, DC: U.S. Government Printing Office, no qual adolescentes do sexo masculino relataram estar envolvidos em brigas de facas, roubos de carro, assaltos, brigas de gangue ou comportamentos delinquentes semelhantes, encontrou um efeito preditivo estatisticamente significativo em apenas um dos nove testes. A exposição à violência parece ter um efeito preditivo fraco sobre a violência relativamente imediata em estudos experimentais, mas há pouca evidência consistente até à data de um efeito preditivo a longo prazo. São mais raros os estudos da violência através de videogames, vídeos musicais e a Internet. Teoricamente, a influência destes meios interativos pode ser maior do que a da televisão e dos filmes, pois exigem a participação ativa dos sujeitos na própria narrativa violenta, mas até à data ainda não se compreende claramente quais são e como atuam os efeitos da exposição a estes tipos de violência mediática e comportamento violento. Uma revisão encontra-se em Gentile (2003), numa abordagem interdisciplinar à violência nos media e com o intento de formar professores, psicólogos e outros profissionais.

2.1 Uma breve perspectiva sobre os riscos de violência

Os fatores facilitadores da aprendizagem da violência são sinais que merecem atenção, mas sem se incorrer no erro de rotular os indivíduos ou de gerar sobre eles expectativas negativas, às quais poderão esforçar-se por corresponder. Estes fatores estão, genericamente, relacionados com situações em que as crianças e os adolescentes têm menos orientação e menos proteção.

Quando há poucos adultos para apoiar e quando há pobreza, as dificuldades materiais e existenciais associadas tornam a vida das famílias muito difícil, atingindo as oportunidades de desenvolvimento dos mais novos. O desemprego ou a precaridade laboral, a enorme sobrecarga de trabalho e/ou de preocupações dos progenitores, a extrema exigência das situações de monoparentalidade ou extensas fratrias a cargo na ausência de uma boa rede de apoio, assim como os maiores riscos de doença mental e de comportamentos aditivos desencadeados pelos contextos, são fatores cumulativos que podem deteriorar as oportunidades de vinculação e de educação dos mais jovens. O risco aumentado é indireto (desencadeiam uma maior probabilidade de insucesso escolar, de abandono e de delinquência) e direto, pela falta de supervisão parental. Esta última facilita a exposição dos sujeitos a experiências e/ou testemunhos de violência, com consequências da vitimização na sua saúde mental e na aprendizagem moral do comportamento anti social quando o sujeito ainda experimenta mecanismos morais tendencialmente finalistas. Stilwell (2002) designa estas condições como «adversidades ambientais», as quais «desafiam a formação da consciência moral».¹⁸

Os pares tornam-se mais importantes à medida que as crianças progridem na escola, pois as crianças em idade escolar procuram principalmente nos pais sugestões sobre como se comportar. No entanto, os laços sociais fracos com pares convencionais e a associação com pares antissociais exercem pequenos efeitos na infância, os quais se tornam mais importantes à medida que as crianças vão crescendo. O baixo interesse na escola e o rendimento escolar fraco devem ser encarados como deflagradores de frustração ou causados por problemas que afetam os alunos e requerem uma interpretação ampla e cuidadosa.

18. Stilwell, Barbara M. *Trauma, Moral Development, and Conscience Functioning*, 2. IUPUI ScholarWorks. Conscience Works. <https://hdl.handle.net/1805/15746>.

São tendencialmente fatores próximos da exibição de comportamento violentos o abandono social, os sentimentos de isolamento ou de rejeição excessivos, os sentimentos de perseguição, a experiência da violência enquanto vítima, a expressão de violência na escrita ou no desenho, a presença de padrões de comportamento impulsivo crônico (bater, intimidar ou controlar, como no bullying), a exibição de zanga ou fúria descontroladas, assim como a história, mais ou menos constante, de problemas disciplinares.

Os indicadores precoces mais poderosos de violência entre os 15 e os 18 anos são o envolvimento em crimes gerais (atos criminosos graves, mas não necessariamente violentos, tais como o roubo e a extorsão, e uma condenação por um crime) e, muitas vezes chamando a atenção da polícia e do sistema de justiça juvenil, assim como o consumo de substâncias proibidas antes dos 12 anos. O uso de substâncias ilegais sinaliza atitudes antissociais e o envolvimento precoce num estilo de vida delinquente que muitas vezes inclui comportamento violento durante a etapa da adolescência. Mas, mais do que a capacidade preditiva de um fator isolado, é o impacto da combinação de vários, num cluster com potencialidades adicionais para promover a aprendizagem da violência recorrente (Herrenkohl et al., 2000).¹⁹

Da mesma maneira, são fatores tendentes à violência grave, a luta física séria com pares ou membros da família, a destruição severa de propriedade, os surtos de raiva profunda perante estímulos menores, as ameaças de violência letal detalhadas, a posse ou uso de armas (de qualquer tipo), o comportamento autopunitivo ou a ameaça de suicídio, e a demonstração recorrente de violência na escola (Williams et al., 1999).²⁰ O risco é moderadamente mais grave para os adolescentes do sexo masculino, assim como o agravamento da agressividade, a deterioração de um nível socioeconómico de pobreza e a persistência do comportamento antissocial dos pais.

Certos tipos de comportamento (insucesso académico, a agressão e os problemas com os pares) comportam um elevado risco de se constituir como problemas de desenvolvimento dos alunos. Do mesmo

19. Herrenkohl, T. L., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health* 26:3 (2000): 176–186.

20. Williams, J. H., Ayers, C. D., Abbott, R. D., Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. Racial differences in risk factors for delinquency and substance use among adolescents. *Social Work Research*. 23:4 (1999): 241–256.

modo, a depressão, que se estima estar a aumentar entre as crianças e os adolescentes (tal como a ansiedade e o medo), na sua relação com o comportamento agressivo, o retraimento social, a hiperatividade, as disfunções da atenção e, certamente, do insucesso escolar, deve ser identificada tão cedo quanto possível. São sintomas comuns a incapacidade para sentir prazer, a mudança de apetite e/ou peso, os distúrbios de sono, a lentificação no movimento, a perda de energia e a fadiga inexplicável, o excesso de culpa ou o sentimento de menosprezo para consigo mesmo, as dificuldades para pensar, se concentrar ou tomar decisões, e a verbalização do desejo de suicídio (Kauffman et al., 1993, Larrivee, 2009; Santrock & Rohering, 2024).²¹

2.2 Os fatores protetores da indisciplina e da violência e a eficácia da prevenção na escola

A melhor abordagem da prevenção da violência é proactiva (não reactiva) e multifacetada, isto é, uma iniciativa que faz um percurso intelectual que parte da identificação dos riscos e progride para a determinação dos fatores protetores. Tem uma lógica de desenvolvimento integral dos alunos e das alunas – um programa que é eficaz na infância pode ser ineficaz na adolescência e vice-versa²² – dos educadores profissionais, com as suas necessidades de formação e de apoio, e das organizações, nas suas metas e lideranças.

Embora não haja um consenso total entre investigadores, fatores protetores são aqueles acontecimentos, oportunidades e experiências, na vida das crianças e dos jovens, que diminuem ou contrariam a probabilidade de haver envolvimento em comportamentos de risco, próprios ou de outros. Alguns especialistas consideram-nos como ausência de risco, outros colocam-nos numa relação linear, como polo oposto dos fatores preditivos (por exemplo, se há risco nas relações parentais pobres, então uma boa relação parental seria um fator necessaria-

21. Kauffman, J.M., Hallahan, D.P., Mostert, M.P., Trent, S.C., Nuttycombe, D.G. *Managing Classroom Behavior. A Reflective Case-Based Approach*. Boston: Allyn & Bacon, 1993; Larrivee, *Authentic Classroom*; Santrock, J.W. & Rohering, A. *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill, 2024.

22. Além disso, os fatores de risco e de proteção visados pelos programas de prevenção da violência podem ser diferentes daqueles visados pelos programas de intervenção, que são concebidos para prevenir a recorrência da violência, mas a dimensão deste trabalho não nos permite abordar estas distinções.

mente protetor). Estudos mais sofisticados mostraram que a proteção pertence a universos conceptualmente distinto dos riscos, e são características ou condições que interagem na redução da influência destes no comportamento violento: por exemplo, se a pobreza atrai riscos e se uma relação parental cuidadosa não resolve a situação socioeconómica da família, pode reduzir o seu impacto na aprendizagem da violência (veja-se Werner & Smith, 1992 e Lipsey & Derzon, 1998, referências importantes que necessitam de alguma enquadramento cultural).²³

A escola tem um importante papel social e nesta, *mais é melhor*: programas *duradouros* resultam muito melhor do que intervenções curtas; *mais cedo* é melhor: os programas iniciados na infância resultam melhor do que os aplicados na adolescência; *mais amplo* é melhor: perspectivas de pessoa-no-ambiente, que tratam fatores intrapessoais (p. ex., carácter) e fatores externos (p. ex., o clima da escola) são mais eficientes.

Um bom programa escolar deve centrar-se na construção de competências, isto é, identificar e acentuar os fatores protetores, reforçar o carácter e a aquisição de valores morais, sociomorais e pró-sociais e ajudar cada aluno a desenvolver bem toda a personalidade, de um modo integral, isto é, nas várias áreas e de um modo equilibrado, o que facilita uma plena incorporação na escola, na família e na comunidade.

Para acentuar os atributos positivos no comportamento dos alunos, a ênfase da escola nas atitudes corretas – que devem ser organizacionalmente reconhecidas e ensinadas como se fossem uma matéria programática – promove o desenvolvimento da proatividade, fomentando a disponibilidade dos alunos para olhar os professores e os colegas como modelos, aceitando mudar o seu comportamento, consolidando as experiências e construindo uma personalidade equilibrada. A resiliência também é incentivada pelo clima de prevenção, no apoio dado aos alunos, no seu empoderamento, na criação de laços e de expectativas positivas, no uso construtivo do tempo e no compromisso com a aprendizagem.

-
23. Werner, E. E. & Smith, R. S. *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1992; Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. Predictors of violent and serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.) *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 86–105). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

A escola, hoje tão vista como «para o emprego», também tem capacidade para desenvolver competências interpessoais, como *empatia*, *sensibilidade*, *cooperação*, *colaboração*, *resolução de conflitos*, *assertividade* e a *tomada de decisão racional*, as quais não devem ser vistas como marginais, em detrimento de «questões mais sérias», de «exigência» intelectual ou de conteúdos, uma vez que o próprio mundo do trabalho as procura, designando-as como «soft skills», quando afinal, são tão «hard hard to get».

Não há, pois, que esquecer como a aprendizagem e o treino de *competências sociais e emocionais* são instrumentos centrais de prevenção de riscos tais como violência, o uso de drogas, o abuso e a sexualidade precoce, a delinquência, o abandono escolar e a depressão. Não esquecendo a função primordial de ensino-aprendizagem da escola, deve cuidar-se ativamente de promover uma relação ativa e positiva com a aprendizagem, circundando a desmotivação e colmatando a ausência de curiosidade intelectual.

Neste contexto, a escola tem capacidade para prevenir através de experiências de aprendizagem significativas e transformadoras que desenvolvam estes traços protetores nos seus alunos, tornando-os resilientes a potenciais influências negativas. Um ambiente que cuida e protege, e a criação de um sentimento de segurança, devem ser tão amplos e substanciais que leve um aluno ou uma aluna em dificuldades a procurar o aconselhamento ou a proteção dos docentes. Deve, assim, ter-se presente que um clima escolar criado a partir de políticas de prevenção efetiva e do apoio – formado e programado – aos alunos, e oferecido pelos professores, consegue reduzir os níveis de violência e de indisciplina, alcançando um clima organizacional e educativo de paz, pois se a organização da escola contém o risco da facilitação da violência, também tem um papel crítico na sua redução ou inibição (Mayer & Leone, 1999)²⁴.

24. Mayer, M. J., & Leone, P. E. A structural analysis of school violence and disruption: Implications for creating safer schools. *Education and Treatment of Children*, 22: 3 (1999): 333–356.

2.3 As políticas de prevenção inábeis

Há uma certa tendência neoconservadora para, perante o agudizar dos problemas, reclamar o exercício de uma disciplina mais drástica, certamente para tentar reduzir o alarme social que se vem instalando quanto às condições de segurança das escolas. Neste âmbito, as políticas punitivas reclamam uma disciplina rígida e o uso de regras estritas, as quais se procuram verter em extensos e complexos regulamentos internos. Mas a agressão e a violência dos educadores apenas legitimam a violência, e ao focarem-se mais nos comportamentos negativos, apelam a reações de ansiedade e de rebelião, as quais, mesmo que, pela vigilância acrescida e o controlo, se tornem (momentaneamente) menos visíveis, consomem uma grande parte da energia motivacional e do tempo dos alunos, propiciando o aparecimento de um mais baixo rendimento escolar. Se os professores são estimulados a responder ao comportamento antissocial com severidade, suspensões e expulsões, o previsível descontrolo da indisciplina acabará por os extenuar e os retirar das atividades pedagógicas a que deveriam dedicar-se.

Do mesmo modo, as chamadas Políticas de Tolerância Zero são outro tipo de retórica política de escassa pertinência psicológica e pedagógica. Significam que se irá, automática e frequentemente, punir com severidade os alunos por qualquer montante de infrações relacionadas com a segurança da escola. A sua essência reside numa automática, indiscriminada e ambígua predeterminação das consequências de infrações específicas de comportamento, sem permitir o uso de sensível e discreta atenção em situações sensíveis, nem uma ação prudente. Estes programas, quando aplicados, não só falharam como aumentaram o número de incidentes.²⁵

A escola, deve, pois, optar pela «porta estreita», isto é, o caminho longo e difícil de programar uma leitura atenta e judiciosa do comportamento das crianças e dos adolescentes, nunca caindo no erro de os tratar como se fossem adultos. A função da escola é, hoje, uma função de inclusão plena, determinada pela lei e aceite socialmente como uma exigência de desenvolvimento das sociedades, as quais desejam viver

25. Winter, Catherine. *Spare the Rod. Amid evidence zero tolerance doesn't work, schools reverse themselves*. APMreports, August 25, 2016. <https://www.apmreports.org/episode/2016/08/25/reforming-school-discipline> fornece uma interessante reflexão; transcrição completa em <https://features.apmreports.org/files/SpareTheRod.pdf>. Consultado a 10 de janeiro de 2024.

pacificamente e melhorar a sua qualidade de vida. A inclusão exige conhecimento e sabedoria dos adultos – a capacidade cuidadora de que fala Noddings (2013) e a generatividade de Erikson (1959) – e que é, equilibradamente flexível e personalizada, assente numa ideia de justiça, na qual a pessoa está no centro.²⁶

O ambiente escolar, e o seu projeto educativo devem, pois, encorajar em adultos e jovens, a resolução de problemas criativa, vendo cada pessoa no seu todo e não a «lendo» em comportamentos isolados, mesmo que repetitivos, e distinguindo, por um lado, o agir violento da frustração com os resultados escolares e, por outro, a ausência de competências sociais ou o distúrbio mental.

Naturalmente, a organização escolar não deve ser compelida a enviar para os professores todas estas preocupações, nem sequer exigir-lhes uma mestria científica que não se coaduna com a sua formação inicial e funções letivas, pelo que deve construir as suas próprias estruturas de apoio psicológico. Estão terão condições de lidar com a complexidade de um modelo de intervenção efetiva em situação de crise/trauma, trabalhando-as num ambiente familiar e quotidiano e com a adequada consciência ética e saber científico.

Cotton (1990) descreve todo um elenco de estratégias inadequadas, a começar pelas práticas «disciplinadoras» que usam o castigo corporal, as quais, além de moral e psicologicamente reprováveis, são ineficazes. Também desencadeiam uma sequência de comportamentos desajustados, imprevisíveis e graves, da parte dos alunos punidos, criando ressentimento e hostilidade, e fomentando o vandalismo e o abandono escolar. Estas práticas incidem mais sobre os alunos de minorias étnicas, tal como as «suspensões», as quais são 90% das vezes usadas face a comportamentos irritantes e incomodativos, e não verdadeiramente graves, o que salienta a importância da cuidadosa proporcionalidade das sanções face ao desvio cometido.²⁷

26. Noddings, N. *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Univ of California Press, 2013; Erikson, E. H. *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press, 1959.

27. Cotton, K. Schoolwide and Classroom Discipline. *School Improvement Research Series*, #9, 1990. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/SchoolwideandClassroomDiscipline.pdf>.

3. Construir comunidades de aprendentes pela ação reflexiva dos docentes

No panorama de um sistema educativo é possível identificar «escolas muito disciplinadas» (Garcia, 1999), as quais revelam «elementos comuns», principalmente a sua capacidade e o seu esforço para desenvolver «uma postura comum entre os profissionais da escola, com base num compromisso de estabelecer e manter uma disciplina estudantil apropriada, entendida como uma condição necessária para o processo de ensino-aprendizagem».²⁸ Perante o alarme da «falta de disciplina» nas escolas, é necessária uma leitura abrangente e um extenso elenco de boas práticas, fundado na investigação e numa perspetiva de disciplina como a criação de condições de aprendizagem na sala de aula, que apela à prevenção.²⁹

A formação de professores não deve ignorar «ver as teorias, pesquisas, estratégias, regras e procedimentos de gestão de sala de aula à luz de seus efeitos na aprendizagem» e, como referem Eiseman et al. (s/n), é notável que «no ensino superior consideramos a gestão de sala de aula “nem conhecimento de conteúdo, nem fundamentos psicológicos, nem pedagogia, nem conhecimento pedagógico do conteúdo”». Cumulativamente, os sistemas de disciplina predefinidos raramente combinam tão bem quanto gostaríamos com as diretrizes escolares, características dos alunos, filosofias de ensino, personalidades e estilos preferidos de ensino. Assim, promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz, obriga os candidatos a professores a criar sistemas pessoais de disciplina adaptados ao seu modo de trabalho.

Quando reconhecemos que as técnicas de gestão da sala de aula têm um impacto na aprendizagem, torna-se uma variável que devemos abordar na preparação de professores, na teoria educacional e na investigação. Através desta perspetiva, os formadores de professores não podem mais discutir

28. Garcia, *Indisciplina*, 105.

29. Cotton, *Schoolwide*, s/n. Com as condições de aprendizagem, elevadas expectativas face ao comportamento dos alunos, regras simples, claras e acessíveis, um clima amistoso na escola, um diretor presente e acessível, a delegação da disciplina na autoridade dos professores e os laços de proximidade com a comunidade. Também discute o papel e os efeitos dos castigos e a sua combinação com o acompanhamento psicológico. São tratadas tanto as dimensões organizacionais como as de sala de aula, com ênfase na capacidade de comunicação do professor, sem esquecer a formação de professores.

estratégias pedagógicas para ensinar conteúdos específicos de aulas sem incluir o impacto da gestão da sala de aula na aprendizagem dos alunos.³⁰

Vamos procurar deter-nos no *princípio* já enunciado, isto é, nas estratégias e orientações que poderão ser trabalhadas na formação inicial dos professores e que, ao longo da sua carreira, se deverão manter na linha da frente das suas preocupações. Estas são «primárias» no sentido de «prévias»: a formação de professores deve deixar claro que o sucesso em sala de aula se deve ao investimento, precoce e antecipado, feito na *planificação do processo de liderança* que será aplicado. Esse investimento, que nunca deve ser adiado ou negligenciado, ocorre nas poucas ocasiões em que o docente está apenas dependente de si mesmo, mais descontraído, na realização do seu trabalho de casa, e usufrui, por isso, das condições ótimas para uma reflexão, fundamentada e consequencial. Não deve, assim, ser diminuído nem perturbado pelo volume de outras tarefas, nomeadamente as burocráticas, sem interesse pedagógico imediato.

3.1 Começar pelo princípio: a liderança quotidiana da sala de aula

As escolas precisam de melhorar continuamente as suas metas educativas, uma vez que a sociedade está em movimento e em construção, e gera, por isso, novas inquietações e problemas, elevando as necessidades de formação das pessoas. A partir de um entendimento organizacional de competências e de modelos ecológicos, é possível melhor abordar a complexidade da vida escolar e introduzir, apesar do ambiente geral de competitividade, sistemas de trabalho baseados na *cooperação*, a qual deve estar presente no nível mais micro, de planificação e dos modelos de ensino. Assim se tornará mais efetiva a criação de um ambiente positivo de aprendizagem e a promoção do perfil dos alunos: encorajar a participação, prevenir a tensão e a indisciplina, orientar e modelar os movimentos, as instruções e as atividades para a manutenção dinâmica de boas e amáveis condições de trabalho.³¹

30. Eisenman, G., Edwards, S., & Cushman, C.A. Bringing reality to classroom management in teacher education. *Professional Educator*, 39:1 (2015), s/n.

31. A qualidade dos espaços e dos equipamentos, como o mobiliário, pode promover a inércia, o evitamento, o desajuste relacional, ou a qualidade dinâmica das relações e da comunicação. É, pois, necessário investir e rever periodicamente os espaços, para que sejam, por si mesmos, educativos. Além disso, adequar a geografia da sala ao modelo

Trata-se de gerar «Alianças de Respeito», que promovem a dignidade, as relações positivas e a responsabilidade, baseadas na confiança, no talento, no serviço e na cooperação (entre outros, Bendtro & Kreisle, 2022).³²

É impossível ensinar bem sem organizar, e manter organizada, a sala de aula, a qual tem uma ecologia particularmente complexa. Trata-se de um espaço, multidimensional, confinado e estandardizado, no qual as pessoas interatuam constantemente, em torno a tarefas e processos de uma simultaneidade avassaladora. A rapidez dos acontecimentos forja-a na imprevisibilidade de centenas de trocas por dia. É, pois, uma realidade que ultrapassa a planificação e na qual o professor, o adulto responsável, está numa difícil posição psicológica de exposição pública permanente, sendo continuamente observado e julgado por aquilo que faz e, também, pelo que não faz. Além disso, a sala de aula é um espaço de *histórias*, já que o comportamento dos alunos é influenciado pelas suas experiências anteriores, em casa, na rua e na escola: todos os professores entendem como uma crise familiar, ou um colega despreparado e desatento, podem arruinar os seus melhores esforços.

É neste quadro, pois, que a tarefa básica do professor consiste em conseguir a *cooperação* dos alunos, sem a qual não há produtividade. E consegue-a, não através de um milagroso receituário psicológico – na ânsia do qual muitas vezes os docentes se aproximam da formação – mas pelo seu cuidadoso e clarividente trabalho pessoal: planeando as atividades de modo a criar um ambiente de ordem, fazendo pedidos comportamentais e académicos adequados, criteriosamente escolhidos em função das especificidades dos alunos; prevendo os problemas e sequenciando bem atividades interessantes e significativas, reconhe-

de ensino é importante, deixando para trás a planta de guarda pretoriana, que reduz a interação social entre alunos e leva os professores a dar atenção à «zona de ação», as primeiras filas, nas quais os alunos se sentem mais encorajados a fazer perguntas e a iniciar uma discussão (Adams, A. & Biddle, B. *Realities of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970). É necessário optar pelas «ilhas» de mesas, e sendo possível, personalizar as salas de aula, já que melhora o seu ambiente. Quando são muito indiferenciadas e o ambiente «anónimo» não é convidativo, torna-se mais difícil convidar à motivação para a aprendizagem e à relação interpessoal (Weinstein, C.S. & Mignano, A. *Elementary classroom management*. New York: McGraw-Hill, 2007).

32. Bendtro, L.K. & Kreisle, B. *Respectful Alliances. Positive Peer Culture*. Lennox, SD: Resilience Resources, 2022.

cendo a importância dos pré-requisitos, ou seja, do ponto de onde partem os alunos quando vão começar uma nova lição, aquilo que já conhecem e quanto previamente sabem. Depois, em sala de aula, é preciso ter os materiais organizados e saber dar sinais claros para as transições, os intervalos mais atreitos ao surgimento da indisciplina.

A planificação – este trabalho pessoal do professor de transformação de um Currículo e de um Programa em atividades de ensino-aprendizagem adequadas a cada grupo – é o mais importante instrumento de Liderança de Sala de Aula. E tem um objetivo central: socializar os alunos relativamente às normas e valores que constituem a expectativa e cultura escolar: *aprender o comportamento de estudante adequado à sua idade*. O professor deve levar os alunos e as alunas a adotar essas expectativas, para que construam uma relação positiva com a escola e o sucesso escolar. Se o fizer através de uma *aprendizagem cooperativa*, obterá os ganhos mais elevados e permanentes de responsabilidade, autoestima e autonomia.³³

3.2 Construir um bom ambiente de aprendizagem

Desenvolver um ambiente de aprendizagem positivo que ofereça apoio à aprendizagem através de estratégias preventivas e proativas, tem ocupado muitos investigadores de referência e é um ponto crucial da formação de bons professores³⁴. As estratégias de sala de aula não são instrumentos de controlo dos alunos, mas recursos para melhorar a aprendizagem (Eisenman et al., 2015).³⁵

O clássico de Kounin (1970) mostrou como respondem os professores às pequenas falhas de conduta na aula e verificou que a resposta era a mesma, quer se tratasse de salas com indisciplina ou salas com um ambiente disciplinado. A diferença estava na forma como os professores geriam as atividades pedagógicas. Quando os professores plani-

-
33. Kauffman et al. *Managing Classroom Behavior. A Reflective Case-Based Approach*. Boston: Allyn & Bacon, 1993, 89, referem que a aprendizagem cooperativa encerra uma grande promessa como meio de fomentar as relações positivas entre pares e encorajam o seu uso a par de outras estratégias de «contingência» (pedido comportamental + recompensa) capazes de criar uma pressão positiva pelos pares em função de uma boa gestão de sala de aula, e que podem ser individuais ou de grupo (pp. 87-90).
 34. Ainda, entre muitos outros: Larrivee, *Authentic Classroom*; Jones, V. & Jones, L. *Comprehensive classroom management*. Boston: Pearson, 2016.
 35. Eisenman et al., *Bringing reality to classroom*, s/p.

ficam e implementam bem as atividades – orientação, estruturação, questionamento, modelação de ensino, aplicação, gestão do tempo e de avaliação – tornam-se mais capazes de fomentar esse bom ambiente, relativamente aos professores que enfatizam o seu papel disciplinador.³⁶ Panayiotou et. al., 2014, num estudo em seis países europeus e Wong et al., (2012), sobre a gestão do tempo, assim como Sharam & Chin Tan, (2008), lembram que «tempo adequado para perseguir projetos de aprendizagem com significado é muito mais efetivo na estimulação de uma aprendizagem produtiva que as truncadas faixas horárias das aulas seccionadas que prevalecem nas escolas de hoje».³⁷

Trata-se, pois, de olhar para os alunos como aprendentes ativos que se dedicam a tarefas significativas, que pensam reflexivamente e criticamente e interagem cooperativamente com os outros alunos. Randolph & Evertson (1995), descrevem essas salas como um lugar cheio de atividade, energia e movimento, no qual o ruído não é caos, mas aprendizagem ativa e engajamento motivado, muito diferente de se passar o dia sentado a ouvir os professores.³⁸

Uma boa liderança de sala de aula, porque baseada numa planificação qualificada que é aplicada em função da evolução do contexto, permite dedicar mais tempo a trabalhar e a aprender, e despender menos tempo em atividades sem meta (Romano & Weinstein, 2023).³⁹ Quando as tarefas são apropriadas e desafiadoras, explicadas com regras claras que facultam a autonomia aos alunos e a sua compreensão sobre quando devem pedir e obter ajuda, temos sequências de atividades dinâmicas, as quais previnem a instalação do cansaço e do aborrecimento, que são o prenúncio de problemas comportamentais e emocionais (Eisenman et al., 2015).⁴⁰

36. Kounin, J.S. *Discipline and management in classrooms*. New York: Holt & Rinehart & Winston, 1970.

37. Sharam, S.& Chin Tan, I.G. *Organizing Schools for Productive Learning*. Springer, 2008, 7; Panayiotou et. al., Teacher's behavior and students' outcomes: Results of a European Study. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 26 (2014) 73-93; Wong, H.; Wong, R., Rogers, K., & Brooks, A. Managing your classroom for success. *Science and Children*, 49, 10 (2012), 60-64.

38. Randolph C. H. & Evertson, C.M. Managing for learning: Rules, roles, and meanings in a writing class. *Journal of Classroom Instruction*, 30:2 (1995): 17-25.

39. Romano, M. & Weinstein, C.S. *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill, LLC 2023.

40. Eisenman et al., *Bringing reality to classroom*.

Já uma liderança deficiente da sala de aula – uma má planificação implementada de forma irregular e anômica, sem consideração pelo ponto de vista dos alunos – aumenta a desmotivação e a frustração destes e faz com que os alunos tímidos se tornem ainda mais reclusos, permitindo aos bullies emergir no seu esplendor. Também abre a porta à desobediência pois o docente não tem condições para responder de imediato aos desafios comportamentais dos alunos, imerso como está, numa constelação de dificuldades, e permite a sua escalada e cronificação (Kauffman et al., 1993).⁴¹ Liderar os alunos é, pois, sobretudo, elaborar um currículo apropriado, definir e implementar bem as atividades pedagógicas⁴², prever e compreender os problemas que surgem e incorporar a forma como a turma responde.⁴³

Martella & Marchand-Martella (2015) esquematizam deste modo a abordagem à liderança pedagógica, evidenciando as áreas que o docente deve dominar e as relações que se instituem e às quais deve estar atento, numa rede de ações que partem de estabelecer expectativas através de uma instrução com apoio, avançar para a instituição posterior de rotinas e, finalmente, garantir que as transições entre tarefas podem ter lugar através de feedback positivo, e caso seja necessário, corretivo.⁴⁴

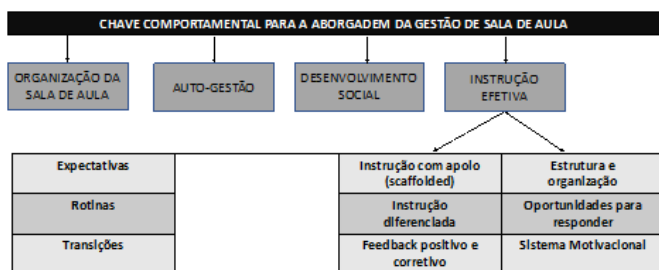
41. Kauffman et al. *Managing Classroom Behavior*.

42. Jones, V. & Jones, L. *Comprehensive classroom management*. Boston: Pearson. 2016; Martella, R.C. & Marchand-Martella, N.E. Improving classroom behavior through effective instruction: An illustrative example using “SRA FLEX Literacy”. *Education and Treatment of Children*, 38:2 (2015), 241–271; Brookhart, SM. Making the most of multiple choice. *Educational Leadership*, 73: 1 (2015): 36–39.

43. Baumann, Z. D., Marchetti, K. & Soltoff, B. What’s the payoff? Assessing the efficacy of student response systems. *Journal of Political Science Education*, 11:3 (2015): 249–263.

44. Martella & Marchand-Martella, *Improving classroom*, 244.

Quadro 1. Chaves da abordagem à liderança pedagógica (Martella & Marchand-Martella, 2005, 244).



Para melhorar a liderança através da avaliação formativa do professor, nas últimas décadas tem-se experimentado o uso de sistemas responsivos, como os *clickers* usados pelos alunos, através das quais os professores – colocando boas questões e fornecendo oportunidades de prática a todo o tipo de alunos – podem recolher dados diretos e rapidamente avaliar a compreensão e corrigir os erros e incompreensões dos alunos (Miles & Soares da Costa, 2016).⁴⁵ Esta metodologia de avaliação formativa, de base tecnológica, encoraja os alunos a participar e a explorar o que sabem, e o que não sabem, controlando a sua aprendizagem. Muitos dos sistemas adotados também gravam as entradas dos alunos, as quais podem ser tratadas como tarefas para avaliação sumativa, para o que os professores registam as respostas fazendo scan com o telemóvel. Vários estudos mostram que são sistemas eficientes e simples, os quais promovem a motivação, a perceção que o professor tem do progresso dos alunos e compreensão dos alunos face à matéria (Santrock & Rohering, 2024).⁴⁶

Muita literatura refere-se à organização detalha dos espaços de sala de aula e à criação de bons ambientes de aprendizagem⁴⁷ e os

45. Miles, N.G. & Soares da Costa, T.P. Acceptances of clickers in a large multimodal biochemistry class as determined by student evaluations of teaching: Are they just an annoying distraction for distance students? *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 44:1 (2016): 99-108.

46. Santrock & Rohering, *Educational Psychology*, 476.

47. Emmer, E.T., Everson, C.M. & Anderson, L.M. Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80:5 (1980), 219-231; Emmer, E.

docentes em formação devem estar familiarizados com as orientações oferecidas, tornando-se capazes de as aplicar em função dos contextos concretos em que trabalham.

As regras e procedimentos são expletivas quanto ao comportamento que alunos e professores devem partilhar (Evertson, Emmer, & Poole, 2022), sendo que as regras, como padrões de comportamento, têm uma base essencialmente moral. São, pois, mais específicas e estáveis, e menos numerosas, e devem ser pertinentes e adequadas à idade. Os procedimentos são as rotinas que mantêm a sala a funcionar, sem distúrbio ou perda de tempo, aplicando-se às atividades específicas, desde a entrada à saída da sala, como seja distribuir o material ou tomar a palavra. Os alunos podem participar na construção das regras (Emmer, Evertson, & Poole, 2022), uma discussão que favorece o desenvolvimento moral e o sentido de responsabilidade, mas não retira peso à atenção e trabalho do professor, que não só as deve apresentar como explicar.⁴⁸

Mas a reflexão sobre a autoridade e o estilo de liderança são ainda mais relevantes, pois condicionam o comportamento e as expletivas iniciais dos alunos, a partir da representação que o professor tem do que é um clima de sala de aula adequado e da sua perceção quanto à distância entre o modelo ideal e a realidade, os quais, são muitas vezes, inconscientes. Um estilo autoritativo (a partir do estilo parental que Baumrind, 1971, definiu)⁴⁹, encoraja os alunos a serem independentes e autorregulados (confiantes, capazes de adiar a recompensa, de se relacionar positivamente com os pares e de ter uma boa autoestima) e resulta de uma combinação de encorajamento do pensamento independente com o fornecimento de apoio afetivo, acompanhados por uma sólida monitorização (Santrock & Roehring, 2024).⁵⁰ Permite que os alunos conversem entre si mas, declarando, igualmente, os limites, quando tal é necessário. Forja-se a partir de regras e procedimentos, enunciados com clareza e dotados de eficiência comportamental, e, sistematicamente, ensinados como uma matéria, a qual é recapitulada

T., Evertson, C.M. & Poole, I. R. *Classroom management for middle and high school teachers*. Boston: Pearson, 2022; Evertson, C.M., Emmer, & Poole, I. R. *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Pearson, 2022; assim como os vários trabalhos de Weinstein.

48. Evertson, C.M., Emmer, & Poole, I. R. *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Pearson, 2022.
49. Baumrind, D. Current patterns of parental authority. *Development Psychology Monographs*, 4 (1, Pt.2), 1971.
50. Santrock, J.W. & Roehrig, A.D. *Educational Psychology*, 481.

ao longo de todo o ano letivo.

Esta representação e postura contrasta com dois estilos ineficientes. No caso do estilo autoritário, a atitude é restritiva e punitiva, focada na manutenção da ordem e não na atenção de uma instrução cuidadosa. Baseia-se numa ingenuidade perigosa, ao crer-se que o controlo dos alunos é possível, uma ilusão alinhada com a expectativa de passividade da parte destes, a qual decorreria «magicamente» de condições impostas através da redução da iniciativa. Já no estilo permissivo, é oferecida autonomia aos alunos, mas esta não é acompanhado de um eficaz sistema de suporte. As aulas desenrolam-se ao acaso, em torno de um – transitório e flutuante – desejo de agradar do professor. O output expectável é duplamente frágil: não só os alunos aprendem pouco das matérias lecionadas (certamente, já de si veiculadas inapropriadamente e com grandes perdas de tempo útil), como não aprendem a interagir em sala de aula.

4. Liderar os alunos para a cooperação

Uma abordagem genérica, mas muito funcional, da motivação dos alunos para a cooperação, encontra-se nos professores sempre lembrados na estima dos seus ex-alunos, aqueles profissionais capazes de combinar um *bom ensino* – com uma sólida base científica e a capacidade para adaptar as matérias às competências dos alunos, bem preparado, com o entusiasmo de quem aprecia aqueles conteúdos – com um equilíbrio marcado pelo seu honesto *interesse no cuidado dos alunos*, apreciados como pessoas em crescimento. Estas são também as chaves para se conseguir a cooperação estável dos alunos, tal como evidenciado por Jones & Jones (2016), uma profunda e dinâmica combinação de conhecimento e ética.

As salas de aula destes professores são lugares onde os alunos se sentem bem-vindos e seguros e são tratados, em todas as circunstâncias, com justiça (Emmer, Evertson, & Anderson, 1980). Estes professores são sensíveis às suas necessidades e ansiedades, observadores, organizados (ganhando assim, mais oportunidades e maior disponibilidade para observar todos os alunos e intervir rápida discretamente, em caso de distúrbio ou confusão), e detentores de boas competências de comunicação. São, pois, competentes na clareza do discurso e na adequada interpretação moral das complexas relações humanas.

Estes professores sabem também como levar os alunos a assumir e a partilhar responsabilidades. Envolver os alunos na planificação e implementação de iniciativas, na sala ou na comunidade escolar, aumenta, pela participação, o sentimento de confiança e de pertença. Os alunos também devem ser encorajados a julgar equilibradamente, e com apreço pela verdade, o seu próprio comportamento, a descobrir e nomear as suas capacidades, a não culpar os outros e a assumir os seus compromissos e atos.

Os professores humanamente maduros e tecnicamente competentes não aceitam desculpabilizações pelo comportamento desajustado, mas sabem direcionar a conversa, com firme gentileza, para novos modos de proceder no futuro. E como a escola é uma comunidade, todos os seus membros devem ser chamados a participar e a refletir sobre a vida comum. Neste sentido, facultar reuniões de turma periódicas, nunca apressadas ou desorganizadas, para debater as vivências e tomar decisões em conjunto, constituem experiências de aprendizagem moral e social e vinculam os alunos com as decisões tomadas.

4.1 Desenvolver uma relação construtiva com os alunos

Uma relação humana baseia-se na comunicação entre as partes. A comunicação verbal tem um lugar cativo nas salas de aula e algumas estratégias podem facilitá-la. Estas estratégias relacionam-se com cuidados relativamente simples, mas que têm por base competências complexas, como sejam a habilidade para selecionar um vocabulário compreensível e apropriado ao nível dos alunos; falar com um ritmo adequado; ser preciso nas instruções e nos conceitos, evitando as observações vagas; e usar um bom plano de comunicação, com uma organização lógica das ideias. Do ponto de vista da preparação do professor para ensinar, organizar um mapa conceptual das ideias de cada unidade letiva ajuda-o a organizar o seu pensamento e a melhor comunicá-lo.

Como a comunicação não transmite somente ideias, mas, sobretudo, experiências de natureza emocional, duas observações devem ser sublinhadas. Por um lado, nunca é apropriado ou útil usar expressões sarcásticas e, por outro, as perguntas retóricas, que não têm uma resposta, retiram fluidez à comunicação e ao processo de aprendizagem. São, pois, barreiras à comunicação inclusiva, as quais o professor deve evitar. Os alunos, por sua vez, devem ser ensinados a evitar críticas (avaliações

negativas de alguém), a rotulação e a comparação da performance de um aluno com outro aluno. O adulto também modela o respeito entre as pessoas ao contrariar o uso de ordens de comando e de ameaças. A «moralização», com o seu uso de expressões condenatórias, tais como «deves sentir-te mal por teres...», favorece um sentimento de culpa emocional nos alunos, que despoleta níveis de ansiedade elevados e apela ao descontrolo emocional.

«Ouvir com cuidado e atenção» ou a escuta ativa, constitui uma competência difícil de adquirir. O tipo de relacionamentos que hoje estabelecemos, mediados pelas tecnologias, também contribuem para a sua fragilização. Para «ouvir e escutar» outra pessoa é preciso mobilizar a atenção, mantendo o contacto visual e saber «parafrasear», de modo a testar a própria compreensão. A capacidade para sintetizar temas e padrões, o saber como devolver a informação, com um feedback que descreva bem os sentimentos envolvidos, o conteúdo da mensagem e um seguimento da conversa, são instrumentos importantes para uma boa escuta. A linguagem não verbal é também uma fonte importante de informação (o olhar, as expressões faciais, a posição do corpo, dos braços e das mãos, ...). As pessoas, mesmo afastadas do grupo e em silêncio, estão sempre a experimentar e a transmitir alguma impressão. A conexão, ou não, entre a informação verbal e não verbal, fornece muitos dados relevantes sobre como a pessoa se sente e o que pensa.

Tenhamos, igualmente, em conta que os alunos observam como os professores os acolhem. E se é com alegria e entusiasmo que são esperados à porta da sala, se este verbaliza o prazer que é estar com eles e, por vezes, organiza atividades de ar livre ou um bom passeio de início de ano, está a ser mais educativo do que quando inicia o ano a fazer testes de diagnóstico. Também as oportunidades de dar aos alunos tempo livre para ler, para usar o PC, para desenhar, para conversar, devem ser usadas para criar um ambiente saudável e respeitador, no qual cada aluno é chamado pelo seu nome próprio.

Numa escola de paz é importante assegurar regularmente a disponibilidade do professor para ajudar e para acompanhar os alunos relativamente a algum incidente na sua vida. Sempre sem se imiscuir na vida pessoal destes, das famílias e dos outros professores, uma boa gestão comunicacional também se estrutura nas possibilidades de providenciar breves conversas individuais. E os educadores confiantes sabem que podem «arriscar-se» em interações através das quais os alunos descubrem «a pessoa» que há nele ou nela, respeitando sempre

a idade dos alunos e a sua vulnerabilidade. Não haverá cooperação mútua sem se construir uma relação honesta e justa com as turmas, ao longo do tempo.

Recompensar o comportamento apropriado para gerar uma motivação intrínseca também deve ser um procedimento institucionalizado e individualizado, pois os alunos não reagem todos da mesma maneira, podendo preferir receber um elogio ou ganhar tempo para uma atividade favorita, por exemplo. As recompensas são estratégias que dão informação sobre a excelência, mas, se um sistema de incentivos e de modelação aumenta a probabilidade de os alunos aderirem a um dado comportamento, não deve confundir-se com formas encaipotadas de controlo.⁵¹

4.2 A exigência acrescida de liderar uma sala de aula inclusiva

A crescente diversidade de alunos e de alunas tornam a liderança de sala de aula mais desafiadora atendendo às características das várias culturas em presença. Gay (2002) indica que «o desempenho académico dos estudantes etnicamente diversos melhorará quando estes forem ensinados através dos seus próprios filtros culturais e experienciais».⁵² Esta não é uma meta simples mas as componentes chave de um *ensino culturalmente responsivo* incluem – como decorre do que anteriormente fomos abordando – das atitudes de cuidado e das expectativas do professor, de um currículo formal e informal multicultural, de um discurso de sala de aula culturalmente informado e da congruência cultural entre as estratégias de ensino e de aprendizagem (Gay, 2000).⁵³

Coronel & Gómez Hurtado (2015) indicam que uma pedagogia culturalmente relevante tem sido identificada como um meio eficaz de satisfazer as necessidades académicas e sociais de estudantes

-
51. Alberto, P.A., Troutman, A.C. & Axe, J. *Applied behavior analysis for teachers*. Boston: Pearson, 2022.
 52. Gay, G. Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*. 53: 2 (2002), 106–116, 106.
 53. Gay, G. *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press, 2000. A autora fornece uma interessante interpretação do comportamento dos alunos oriundos de culturas diferentes quando confrontados com a norma «passivo-receptiva» dos docentes de origem ocidental e as interpretações errôneas a que o seu comportamento é sujeito.

culturalmente diversos.⁵⁴ Nesta linha, Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran (2004) assinalam que uma concepção de liderança pedagógica para uma sala de aula culturalmente responsiva parte de cinco atitudes essenciais no professor: reconhecer o seu próprio etnocentrismo; conhecer a cultura antecedente dos alunos; compreender o contexto social, económico e político mais amplo; ter a capacidade e a vontade de usar estratégias de gestão culturalmente apropriadas; comprometer-se com a construção de salas de aula atenciosas e cuidadoras, nas quais os alunos trabalham em prol da justiça social.⁵⁵

Deste modo se compreende como a reflexividade necessária a todos os líderes pedagógicos deve encorajar os docentes a promover ideias para uma sociedade melhor e como a formação os deve ajudar a compreender o modo segundo o qual a sua visão sobre os «outros» ditará em que medida, e de que modo, uma educação verdadeiramente multicultural se instalará, ou não, na sua sala de aula (Sleeter, 1996).⁵⁶

Segundo Leeman (2006), os professores desenvolvem práticas interculturais nas suas salas de aula, provavelmente sem a bagagem teórica para ir além do discurso dominante da diferença cultural, e aplicam soluções pouco pragmáticas para os dilemas que enfrentam, «sentindo que as suas possibilidades para a ação são muito limitadas [...] e não têm os recursos para dar aos alunos a atenção individualizada que necessitam». É um facto que, tendencialmente, não fazem o seu trabalho num contexto político que celebre a multiculturalidade, contingência que se acentua quando as escolas funcionam num «mercado educativo», de «crescente racionalização e seleção», onde os resultados nas competências básicas, pedidas à educação familiar, contam, e só os pais mais instruídos e afluentes são realmente livres para escolher a melhor escola.⁵⁷

54. Coronel, J.M. & Gómez-Hurtado, I. Nothing to do with me! Teachers' perceptions of cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21:4 (2015): 400-420, 402.

55. Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55:1 (2004) 25-38, 27, a partir de Ballenger, C. *Teaching Other People Children: Literacy and learning in a bilingual classroom*. New York: Teachers College Press.

56. Sleeter, C. E. "Multicultural Education as a Social Movement." *Theory Into Practice* 35:4 (1996): 239-247, 402. <http://www.jstor.org/stable/1477248>.

57. Leeman, *Teaching in ethnically diverse schools*, 354-355.

As dificuldades e a falta de formação dos professores para liderar as salas dotadas de grande diversidade cultural forjam problemas evidentes, num efeito cumulativo que parte da literatura sobre gestão de sala de aula, a qual, frequentemente, negligencia a evolução drástica das escolas, apresentando a gestão convencional como se fosse culturalmente neutra (Weinstein et al., 2004).⁵⁸

Vargas Peña (2007) indica que a diversidade cultural é uma realidade nas escolas, onde há contacto com grupos culturais claramente distintos, associados a características étnicas e a contextos socioeconómicos desfavorecidos. A diferença na organização escolar é perceptível e isso justifica o seu tratamento diferenciado. Mas enquanto o conceito de diversidade cultural ignora o contexto social e político em que está imerso, o contacto intercultural surge numa perspetiva não educativa e a diferença é assumida como um problema. E, em muitas sociedades de acolhimento, por exemplo, quando se trata de lidar com este «problema», a diversidade cultural não é tratada como uma questão relacionada com o trabalho docente. As «intervenções» – «especializadas» – circunscrevem a diversidade cultural aos circuitos, grupos e temas habituais (povo romani, imigrantes), com os seus preconceitos e estereótipos.⁵⁹ Assim, uma ideia fixa de gestão da sala de aula, recebe esta legitimação indireta para continuar a ser «neutra».

O estudo de Coronel & Gómez Hurtado (2015), numa realidade próxima da portuguesa, encontrou que, nas práticas docentes, a sala de

58. Weinstein et al, *Toward a conception*, 25–38.

59. Vargas Peña, J. M. La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. *Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 11:2 (2007), 1–11, 2–3. Tal acontece num contexto em que: «O nosso tempo presente caracteriza-se por ser tremendamente paradoxal. Por um lado, o crescente e imparável processo, de ocidentalização das sociedades ditas desenvolvidas forja indivíduos cada vez mais semelhantes em termos de motivações, interesses, presença física, etc., e submete a população, através da influência dos meios de comunicação social e dos modelos culturais, a uma homogeneização progressiva. Por outro lado, em contextos sociais, cada vez mais globalizados por imposições económicas e em que a imigração adquire uma nova magnitude, encontramos sociedades cada vez mais heterogéneas onde as razões da socialização cultural assumem uma relevância fundamental. Questionam abertamente modelos de segregação e/ou assimilação cultural e propõem alternativas baseadas na igualdade, equidade e inclusão. Por fim, deve-se notar que, com maior medida e força, os sujeitos reivindicam e sentem diferentes no nível individual, dando origem a diversidades dentro do próprio grupo que tradicionalmente têm sido definidas a partir de parâmetros de homogeneização. Por todas estas razões, a diversidade cultural é um grande desafio às portas do recém-inaugurado Terceiro Milénio».

aula era entendida como não sendo «o local apropriado para abordar essas questões» da diversidade cultural, nem um «espaço de aquisição de conhecimento de outras culturas»: esta diversidade «não é incluída nos conteúdos, não é integrada na matéria e é tratada como uma questão isolada e separada das atividades de aula, como um problema individual e não coletivo», concluem os autores. Assim, não é «usada intencionalmente como espaço de integração social», embora se saiba que «o desempenho académico dos estudantes etnicamente diversos melhorará quando estes forem ensinados através dos seus próprios filtros culturais e experienciais», usando-se «diferentes lentes para alunos diferentes». ⁶⁰

Estas investigações devem estar cada vez mais presentes na formação de professores, pois mostram que as crianças de minorias étnicas ou oriundas de meios de baixo rendimento económico acumulam mais queixas por comportamento inapropriado do que as demais, assim como os rapazes se encontram mais presentes nestas estatísticas e é preciso encontrar soluções para os enquadrar adequadamente (Simmons-Reed, & Cartledge, 2014; Chatmon & Gray, 2015; Losen & Martinez, 2020). ⁶¹

Ainda numa ótica de diversidade cultural na escola, Santrock & Roehrig (2024) ⁶² lembram que é possível incorporar nesta o quadro de ação da *justiça restaurativa* e educar melhor reduzindo a punição. Este tipo de intervenção, sobre a qual Lodi et al. (2022) elaboraram uma extensa revisão da literatura, enraíza-se em práticas comunitárias que se centram na importância e na crença de que, uma vez feito o mal, a justiça verdadeira vem quando «as relações» são reparadas. ⁶³

60. Coronel & Gómez Hurtado, *Nothing to do with me!*, 412. A partir de Gay (2000)

61. Simmons-Reed, E.A. & Cartledge, G. School Discipline Disproportionality: Culturally Competent Interventions for African American Males. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 4:2 (2014), 95-109. Chatmon, C. & Gray, R. Lifting Up Our Kings: Developing Black Males in a Positive and Safe Space. *Annenberg Institute for School Reform*, VUE, 42, (2015): 50-56. Losen, D.J., & Martinez, P. *Lost opportunities: How disparate school discipline continues to drive differences in the opportunity to learn*. Palo Alto, CA/Los Angeles, CA: Learning Policy Institute; Center for Civil Rights Remedies at the Civil Rights Project, UCLA, 2020.

62. Santrock & Roehring, *Educational Psychology*, 486.

63. Lodi, E.; Perrella, L.; Lepri, G.L.; Scarpa, M.L.; Patrizi, P. Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 19:96 (2022), 1-33.

Parker & Bickmore (2021, p. 473) recordam que se trata também de um esforço de uma pedagogia de «peacebuilding», pois reduzem os conflitos e promovem a *inclusão*, com efeitos notórios para os estudantes marginalizados, que lutam para ter uma voz e por serem compreendidos, trazendo à superfície, pelo diálogo inclusivo, questões críticas de discriminação, racismo e sexismo.⁶⁴ Na escola, trata-se de melhorar o clima e, na sala de aula, de desenvolver proactivamente relações saudáveis a partir de três elementos chave: as vítimas, os ofensores e a sua comunidade. Estas práticas podem ser mais ou menos formalizadas e incluir um conjunto variado de estratégias, como referem Darling-Hamond et al. (2020), que estudam o impacto da justiça restaurativa no mau comportamento e na indisciplina, no bullying, na disparidade racial da ação disciplinar, na participação e no absentismo, no clima da escola, na segurança e nos resultados académicos. Verificaram que melhora o clima da escola e reduz o comportamento inapropriado e problemático dos alunos, assim como as necessidades de intervenção disciplinar.⁶⁵ Gregory et al. (2016) assinalam que os professores que usam a justiça restaurativa desenvolvem melhores relações com os seus alunos oriundos das mais diversas comunidades e grupos.⁶⁶

Como a escola tende a trabalhar para um ideal de aluno – uma tipologia classe média, incerta e pouco fundamentada – ou, nalgumas circunstâncias, baixa a fasquia de exigência académica e comportamental em comunidades identificadas com «populações difíceis», muitos investigadores chamam a atenção para o facto das falhas de comunicação entre professores e entre alunos evidenciarem menor sensibilidade quando há variações no nível socioeconómicas dos alunos, contribuindo para o aumento de referências (Banks, 2015;

-
64. Parker, C. & Bickmore, K. Complexity in restorative justice education circles: Power and privilege in voicing perspectives about sexual health, identities, and relationships. *Journal of Moral Education*, 50:4 (2021), 473.
 65. Darling-Hamond, S., Fronius, T.A., Sutherland, H., Guckenburg, S., Petrosino, A. & Hurley, N. Effectiveness of restorative justice in US K-12 schools: A review of quantitative research. *Contemporary School Psychology*, 24 (2020), 298-304. Também Darling-Hamond, S. *Fostering Belonging, Transforming Schools. The Impact of Restorative Practices*. Learning Policy Institute, May 2023. <https://doi.org/10.54300/169.703>
 66. Gregory, A., Huang, F. L., Anyon, Y., Greer, E., & Downing, B. An examination of restorative interventions and racial equity in out-of-school suspensions. *School Psychology Review*, 47:2 (2018), 167-182. doi.org/10.17105/SPR-2017-0073.V47-2

Koppelman, 2020).⁶⁷

É importante ter-se sempre presente que os alunos de minorias culturais, ou em situações económicas difíceis, se veem quotidianamente confrontados com problemas emocionais complexos que os colocam em situação de maior risco de insucesso escolar. Promover um ensino culturalmente sensível, que seja pertinente para todos os alunos e alunas, e não meramente anedótico, reduz os problemas disciplinares em sala de aula (Holloway & Jonas, 2016)⁶⁸ e aumenta a probabilidade de sucesso académico.

Para concluir: uma nova liderança escolar

Olhando de novo para a escola como um todo organizacional, poderemos concluir este percurso reflexivo com a distinção introduzida por Johnson & Johnson (2006, p. 149.) quando ao «peace-building» na escola, o qual distingue uma «paz imposta» de uma «paz consensual». ⁶⁹ Segundo os autores, os quais são uma referência determinante na aprendizagem e na liderança cooperativas⁷⁰, a cultura de uma escola pode estar alicerçada na competição e em esforços «para dominar», sugerindo um clima de oposição, desigualdade e de interação do tipo subordinado/superior, o que, segundo os resultados da sua investigação, conduz à institucionalização do conflito intergrupalo. Numa organização assim enquadrada, as metas perseguidas são metas em oposição: os benefícios são diferenciais, orientados para estabelecer distinções entre os sujeitos.

67. Banks, J.A. *Cultural diversity and education*. Boston: Pearson, 2015. Koppelman, K. L. *Understanding human differences*. New York: Pearson, 2020.

68. Holloway, S. D. & Jonas, Families, Culture and Schooling. In K. Wentzel & G. Ramani (Eds.) *Handbook of Social Influences in School Contexts. A Critical Review of Theory and Research*. New York: Routledge, 2016.

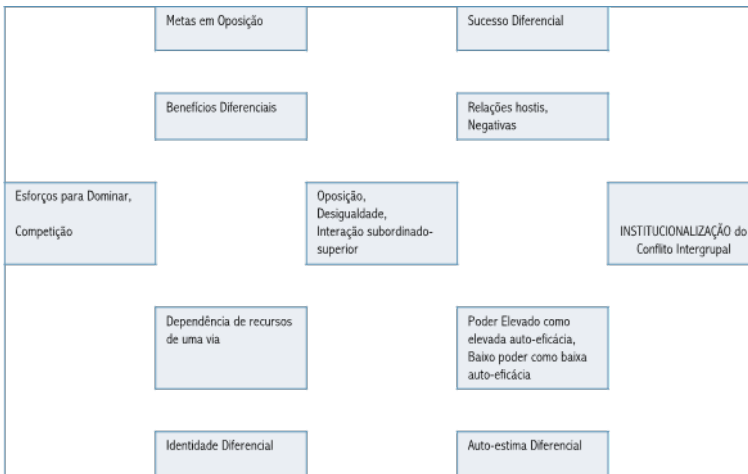
69. Johnson, D.W. & Johnson, R. T. Peace education for consensual peace: The essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*. 3:2 (2006), 149.

70. É oportuno lembrar o seu trabalho no modelo «Learning Together», que envolve o trabalho dos alunos em grupos heterogéneos de quatro ou cinco membros, à volta de uma tarefa concreta, recebendo recompensas e reconhecimento (avaliação) com base no trabalho do grupo. Este modelo enfatiza as atividades de team-building, prévias à realização das tarefas e discussões regulares nos grupos sobre como estão a trabalhar entre si. D.W.Johnson & F.P. Johnson. *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Boston: Pearson, 2017.

Os recursos seguem a mesma lógica, pelo que são oferecidos mais àqueles que já atingiram as metas, forjando uma mentalidade de «ganhadores», o qual implica sempre a identificação de «perdedores». E quando o sucesso é assim diferencial, gera relações hostis e negativas, baseadas na perceção de que a um poder mais elevado corresponde uma maior autoeficácia, e a um poder menor, corresponde uma baixa autoeficácia, um fenómeno que gera também uma autoestima diferencial.

Os autores verificaram que é possível fomentar um clima organizacional de paz nas escolas, a que chamaram Paz Consensual, «baseada em alcançar um acordo que: a) termina a violência e as hostilidades e, b) estabelece relações baseadas em interações harmoniosas ou de interdependência positiva [...] que existe quando há uma correlação positiva entre os objetivos individuais atingidos; cada parte só pode atingir a sua meta se todas as outras partes relevantes atingirem as suas».⁷¹

Quadro 2. Uma ideia de escola que corresponde a uma Paz Imposta. Johnson & Johnson (2006), 149.

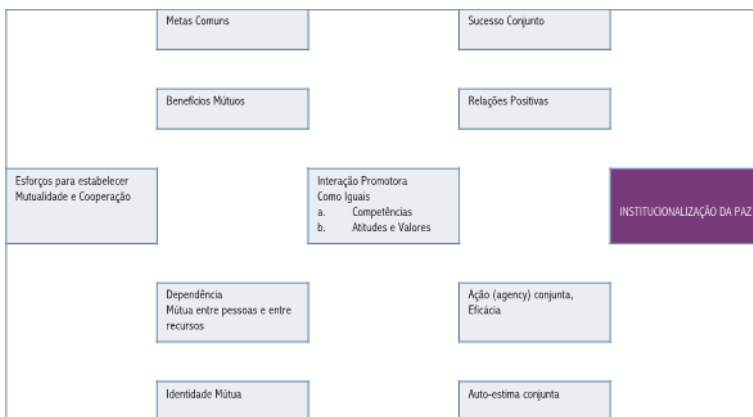


Neste caso, quando se desenvolvem esforços adequados para estabelecer relações de mutualidade (interdependência psicológica e educativa) e de cooperação, os alunos desenvolvem perceções e ações de uma interação promotora – surgida entre iguais – que se baseia na aquisição de valores e de atitudes de cooperação, as quais permitem

71. Johnson, & Johnson, *Peace education for consensual peace*, 149.

institucionalizar a paz como valor e como experiência definidora do clima organizacional da escola.

Quadro 3. Um conceito de escola que corresponde a uma Paz Consensual. Johnson & Johnson (2006), 150.



Metas comuns e benefícios comuns – os quais transformam as formas light de colaboração em verdadeira cooperação – possibilitam a experiência da dependência mútua entre pessoas e no acesso aos recursos, construindo uma identidade que também é mútua.⁷²

Deste modo, o sucesso de cada um é um sucesso mútuo, as relações fortalecem-se de forma positiva, a ação conjunta (*cooperação*) favorece um sentido de eficácia conjunta e uma autoestima que também é partilhada. A investigação em grupo também mostrou esta capacidade de, simultaneamente, promover aprendizagem profunda e significativa, e ainda, construir comunidades de aprendentes capazes de partilhar a vida na escola para o benefício de todos.⁷³

72. Slavin, Robert. *Co-operative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston, Allyn and Bacon, 1995; *Educational Psychology, Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 1997; «Co-operative learning: what makes group-work work?». In *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*, ed. Hanna Dumont, David Istance & Francisco Benavides, 162–174. Paris: OECD, 2010. Este texto contempla também o Teams-Games-Tournament. Slavin (2010, 170) sublinha que o que faz a aprendizagem cooperativa funcionar são as metas de grupo e a accountability individual, isto é, «o sucesso do grupo tem de depender da aprendizagem individual de cada membro do grupo». Assim, os melhores alunos, refere, têm interesse em gastar tempo para fornecer explicações aos alunos com mais dificuldades ou para lhes pedir a opinião.
73. Sharan, Shlomo. ed., *Handbook of cooperative learning methods*. New York: Praeger, 1999, é um texto que se mantém atualizado e inclui as investigações de Slavin (modelos Student

Como vimos, um processo de promoção de *conhecimentos, competências, atitudes e valores* pode provocar mudanças comportamentais que permitirão às crianças e aos adolescentes prevenir os conflitos e a violência, transformar pacificamente os conflitos e criar as condições que conduzam à paz, seja a nível intrapessoal, interpessoal, intergrupual ou nacional.⁷⁴ Mas, para que o professor se envolva numa *pedagogia transformadora para a construção da paz*, o seu papel deve ser redefinido, sobretudo pela formação inicial, pois a sua *profissionalidade* necessita de se basear em disposição, conhecimento, competências e o compromisso necessário no envolvimento dos alunos em salas de aula cooperativas, as quais forjam um pensamento crítico e criativo, capaz de resolver prolemas complexos, a começar pelos relacionais.

Os professores também devem tornar-se sensíveis e informadamente «transfronteiriços étnicos, religiosos, de género e de classe social»,⁷⁵ capazes de identificar as suas identidades étnicas e das dos alunos, convocando-as nas suas práticas e interações em sala de aula. A adoção de modalidades cooperativas é tão essencial porque «a pedagogia transformadora para a construção da paz é o oposto da abordagem centrada no professor. Esta abordagem é centrada no aluno e é impulsionada pela aprendizagem ativa e combina pensamento crítico, reflexão, autoconsciência, ética e ação significativa». Não se trata de lançar «valores» para o «saco vazio» dos alunos, mas de os fazer compreender o mundo como um espaço de paz, de reconhecimento mútuo e de enriquecimento na diversidade.

As pedagogias transformadoras para a construção da paz incentivam os alunos a serem conscientes, críticos e recetivos ao vasto mundo da aprendizagem para além dos muros da escola, incluindo a educação informal e não formal das famílias, pares, comunidades, instituições religiosas, instituições não religiosas e meios de comunicação social. Assim as escolas e as salas de aula serão *comunidades* que visam construir

Teams-Achievement Divisions e Team Assisted Individualization and Cooperative) e dos Johnson (além de uma sùmula do Learning Together, um estudo de Structuring Academic Controversy). Os grupos de investigação de Sharan dizem respeito a uma organização das salas de aula em que os alunos trabalham de pequenos grupos utilizando inquirição cooperativa, discussão de grupo, e planificação e execução cooperativa de projetos. Estes são parcelarizados em subtópicos que os grupos trabalham até poderem apresentar as suas conclusões à turma.

74. UNESCO, *Transformative pedagogy for peace-building*, 6.

75. UNESCO, *Transformative pedagogy for peace-building*, 6.

nos alunos um *sentido de pertença*, em que cada pessoa é apreciada e reconhecida em si mesma, na sua individualidade irrepetível e preciosa, e no seu contributo para a *vida comum* em torno da construção de *valores partilhados e metas importantes para todos*.

Referências

- Adams, A. & Biddle, B. *Realities of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- Alberto, P.A., Troutman, A.C. & Axe, J. *Applied behavior analysis for teachers*. Boston: Pearson, 2022.
- Arends, Richard. *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill, 2008.
- Ballenger, C. *Teaching Other People Children: Literacy and learning in a bilingual classroom*. New York: Teachers College Press, 1998.
- Banks, J.A. *Cultural diversity and education*. Boston: Pearson, 2015.
- Baumann, Z. D., Marchetti, K. & Soltoff, B. What's the payoff? Assessing the efficacy of student response systems. *Journal of Political Science Education*, 11:3 (2015): 249-263.
- Baumrind, D. Current patterns of parental authority. *Development Psychology Monographs*, 4 (1971): 1-103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Bendtro & Kreisle. *Respectful Alliances. Positive Peer Culture*. Lennox, SD: Resilience Resources, 2022.
- Brookhart, SM. Making the most of multiple choice. *Educational Leadership*, 73:1 (2015): 36-39.
- Burns, J.M. *Leadership*. New York, Harper & Row, 1978
- Chatnon, C. & Gray, R. Lifting Up Our Kings: Developing Black Males in a Positive and Safe Space. *Annenberg Institute for School Reform*, VUE, 42, (2015): 50-56.
- Cotton, K. Schoolwide and Classroom Discipline. *School Improvement Research Series*, #9, 1990. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/SchoolwideandClassroomDiscipline.pdf>.
- Coronel, J.M. & Gómez-Hurtado, I. Nothing to do with me! Teachers' perceptions of cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2:4 (2015): 400-420.
- Darling-Hamond, S., Fronius, T.A., Sutherland, H., Guckenburg, S., Petrosino, A. & Hurley, N. Effectiveness of restorative justice in US K-12 schools: A review of quantitative research. *Contemporary School Psychology*, 24 (2020): 295-308. doi.org/10.1007/s40688-020-00290-0
- Darling-Hamond, S. *Fostering Belonging, Transforming Schools. The Impact of Restorative Practices*. Learning Policy Institute, May 2023. <https://doi.org/10.54300/169.703>
- Erikson, E. H. *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press, 1959.
- Eisenman, G., Edwards, S., & Cushman, C.A. Bringing reality to classroom management in teacher education. *Professional Educator*, 39:1 (2015), s/n.
- Emmer, E.T., Everson, C.M. & Anderson, L.M. Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80:5 (1980), 219-231.
- Emmer, E. T., Everson, C.M. & Poole, I. R. *Classroom management for middle and high school teachers*. Boston: Pearson, 2022.
- Everson, C.M., Emmer, & Poole, I. R. *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Pearson, 2022.
- Fairhol, M. R. The Themes and Theory of Leadership: James MacGregor Burns and the Philosophy of Leadership. The George Washington University. *Center for Excellence in Municipal Management, Working Paper CR01-01*, 2001.
- Garcia, Joe. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n.95, jan/abr. (1999), 101-108.
- Gay, G. Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*. 53:2 (2002), 106-116.
- Gay, G. *Culturally Responsive Teaching Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press, 2000.
- Gentile, D. A. (Ed.). *Media violence and children: A complete guide for parents and professionals*. Praeger Publishers/ Greenwood Publishing Group, 2003.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A & Geretwitz, J. The Promise of Restorative Practices to Transform Teacher-Student Relationships and Achieve Equity in School Discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25:1 (2015), 325-353.

- Gregory, A., Huang, F. L., Anyon, Y., Greer, E., & Downing, B. An examination of restorative interventions and racial equity in out-of-school suspensions. *School Psychology Review*, 47:2 (2018), 167–182. doi.org/10.17105/SPR-2017-0073.V47-2
- Gregory, A.; Ward-Seidel, A.R.; Carter, K.V. Twelve Indicators of Restorative Practices Implementation: A Framework for Educational Leaders. *J. Educ. Psychol. Consult.* **2021**, 31, 147–179.
- Herrenkohl, T. L., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health* 26:3 (2000):176–186.
- Holloway, S. D. & Jonas, Families, Culture and Schooling. In K. Wentzel & G. Ramani (Eds.) *Handbook of Social Influences in School Contexts. A Critical Review of Theory and Research*. New York: Routledge, 2016.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C.-L. & Eron, L.-D. Longitudinal Relations Between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Youth Adulthood: 1977–1992. *Developmental Psychology*. 39:2 (2003): 201–221.
- Huesmann, L. R., & Kirwil, L. Why observing violence increases the risk of violent behavior by the observer. In D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, & I. D. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 545–570). Cambridge University Press, 2012.
- Jones, V. & Jones L. *Comprehensive classroom management*. Boston: Pearson, 2016.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. *Assessing Students in Groups: Promoting Group Responsibility and Individual Accountability*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2004.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. Peace education for consensual peace: the essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*. 3:2, September (2006), 147–174.
- D.W. Johnson & F.P. Johnson. *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Boston: Pearson, 2017.
- Jones, V. & Jones, L. *Comprehensive classroom management*. Boston: Pearson, 2016.
- Kauffman, J.M., Hallahan, D.P., Mostert, M.P., Trent, S.C., Nuttycombe, D.G. *Managing Classroom Behavior. A Reflective Case-Based Approach*. Boston: Allyn & Bacon, 1993.
- Koppelman, K. L. *Understanding human differences*. New York: Pearson, 2020.
- Kounin, J.S. *Discipline and management in classrooms*. New York: Holt & Rinehart & Winston, 1970.
- Larrivee, B. *Authentic Classroom Management. Creating a Learning Community and Building a Reflexive Practice*. Boston: Pearson, 2009.
- Leeman, Y. Teaching in ethnically diverse schools: teachers' professionalism. *European Journal of Teacher Education*. 29:3 (2006), 341–356.
- Lipsey, M.W., & Derzon, J. H. Predictors of violent and serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.) *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 86–105). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.
- Lodi, E.; Perrella, L.; Lepri, G.L.; Scarpa, M.L.; Patrizi, P. Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 19: 96 (2022), 1–33. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>.
- Losen, D.J., & Martinez, P. *Lost opportunities: How disparate school discipline continues to drive differences in the opportunity to learn*. Palo Alto, CA/Los Angeles, CA: Learning Policy Institute; Center for Civil Rights Remedies at the Civil Rights Project, UCLA, 2020.
- Lan, Xue Mei & Chong, Wei Ying. The Mediating Role of Psychological Empowerment between Transformational Leadership and Employee Work Attitudes. *Social and Behavioral Sciences*, (2015), 183 – 191.
- McLaughlin, H.J. From negation to negotiation: Moving away from the management metaphor. *Action in Teacher Education*, 16 (1994): 75–84.
- Mayer, M. J., & Leone, P. E. A structural analysis of school violence and disruption: Implications for creating safer schools. *Education and Treatment of Children*, 22:3 (1999): 333–356.
- Martella, R.C. & Marchand-Martella, N.E. Improving classroom behavior through effective instruction: An illustrative example using “SRA FLEX Literacy”. *Education and Treatment of Children*, 38:2 (2015): 241–271.
- Miles, N.G. & Soares da Costa, T.P. Acceptances of clickers in a large multimodal biochemistry class as determined by student evaluations of teaching: Are they just an annoying distraction for distance students? *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 44:1 (2016): 99–108.
- Milavsky, J. R., Kessler, R., Stipp, H., & Rubens, W. S. (1982). Television and aggression: Results of a panel study. In D. Pearl, L. Bouthilet, & J. Lazar (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties: Vol. 2. Technical reviews* (pp. 138–157). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Noddings, N. *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Univ of California Press, 2013.
- Panayiotou, A.; Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Rekalidou, G., Bren, M.

- Teacher behavior and student outcomes: Results os a European Study. *Educ. Asse. Eval. Acc.*, 26 (2014): 73-93.
- Parker, C. & Bickmore, K. Complexity in restorative justice education circles: Power and privilege in voicing perspectives about sexual health, identities, and relationships. *Journal of Moral Education*, 50:4 (2021): 471-493. doi: 10.1080/03057240.2020.1832451
- Randolph C. H. & Evertson, C.M. Managing for learning: Rules, roles, and meanings in a writing class. *Journal of Classroom Instruction*, 30:2 (1995): 17-25.
- Romano, M. & Weinstein, C.S. *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill, LLC 2023.
- Vargas Peña, J.M. La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 11 (2007), 1-11.
- Reid, M. & Dold, C.J. Burns, Senge, and the Study of Leadership. *Open Journal of Leadership*, 7 (2018), 89-116.
- Sá Carvalho, C. Integridade e formação para a liderança. In: «*Eu vim de longe... eu vou p'ra longe*» - 50 anos de educação em democracia. Atas do V Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação. Instituto de Educação, Universidade do Minho (submetido à publicação).
- Santrock, J.W. & Rohering, A. *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill, 2024.
- Saussez, Frédéric & Lessard, C. Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*. 168 (2009), 111-136.
- Shapira, R. Prolonged Dysfunction of Ex-Trusting Transformational Leaders and Its Amoral Camouflage by Charismatic Postures. *Open Journal of Leadership*, 7:3 (2018): 187-208.
- Sleeter, C. E. "Multicultural Education as a Social Movement." *Theory Into Practice* 35:4 (1996): 239-247. <http://www.jstor.org/stable/1477248>.
- Sharam, S.& Chin Tan, I.G. *Organizing Schools for Productive Learning*. Springer, 2008.
- Simmons-Reed, E.A. & Cardledge, G. School Discipline Disproportionality: Culturally Competent Interventions for African American Males. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 4:2 (2014), 95-109.
- Stilwell, Barbara M. Trauma, Moral Development, and Conscience Functioning, 2. IUPUI ScholarWorks. Conscience Works. <https://hdl.handle.net/1805/15746>
- Vargas Peña, J.M. La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 11:2 (2007), 1-11.
- Weinstein, C.S. *Middle and secondary classroom management*: Mc Graw-Hill, 2007.
- Weinstein, C.S. & Mignano, A. *Elementary classroom management*. New York: McGraw-Hill, 2007.
- Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55:1 (2004), 25-38.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1992.
- Williams, J. H., Ayers, C. D., Abbott, R. D., Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. Racial differences in risk factors for delinquency and substance use among adolescents. *Social Work Research*. 23:4 (1999): 241-256.
- Winter, Catherine. *Spare the Rod. Amid evidence zero tolerance doesn't work, schools reverse themselves*. APM reports, August 25, 2016. <https://www.apmreports.org/episode/2016/08/25/reforming-school-discipline> fornece uma interessante reflexão; Consultado a 10 de janeiro de 2024.
- Wong, H.; Wong, R.; Rogers, K.; Brooks, A. Managing Your Classroom for Success. *Science and Children*. 49: 10 (2012): 60-64.
- UNESCO. *Transformative pedagogy for peace-building, A guide for teachers*. UNESCO-IICBA: Addis Ababa, Ethiopia, 2017.