Cátia Dulcelina Queijo Nogueira Freire Alves de Sá

PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A (IN)DISCIPLINA: ESTUDO DE CASO EM DOCENTES DO 1º CICLO EM ESCOLAS DO PORTO

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Porto / 2007

Cátia Dulcelina Queijo Nogueira Freire Alves de Sá

PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A (IN)DISCIPLINA: ESTUDO DE CASO EM DOCENTES DO 1º CICLO EM ESCOLAS DO PORTO

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de mestre em Administração e planificação da Educação

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Co-Orientadora: Mestre Alexandra Maria Pereira Carneiro

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Porto / 2007

RESUMO

A indisciplina na sala de aula apresenta-se como um dos problemas mais preocupantes da realidade escolar. É nossa intenção clarificar e contextualizar o conceito de (in)disciplina e conhecer mais profundamente os factores que, relacionados com o professor, poderão despoletar casos de indisciplina na sala de aula. Analisamos a correlação que existe entre (in)disciplina e: relação pedagógica professor/aluno, estilos de liderança, estratégias de ensino/aprendizagem, formação de professores, poderes de professores e alunos, competência científica dos docentes e expectativas dos professores em relação aos alunos. Evidenciamos abordagens promotoras da disciplina e identificamos os principais efeitos da indisciplina no professor.

Esta investigação tem como objectivo analisar a problemática da indisciplina escolar sob a perspectiva dos professores do 1º ciclo de uma população em estudo, tentando compreender e analisar a influência dos mesmos no desencadear de tão grave problema.

A partir dos resultados obtidos e em consonância com o suporte bibliográfico, entendemos que a elaboração deste trabalho nos induziu a redimensionar, a repensar, a entender e actuar melhor perante casos de indisciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina; Relação Pedagógica; Estratégias de Ensino; Abordagens Promotoras de Disciplina; Efeitos da Indisciplina.

ABSTRACT

We intend to show with this research work all problems connected with the indiscipline in the classroom, which is undoubtfully one of the most worrying and majour problems of the school reality.

Therefore, it is our intention to clarify and contextualize the concept of indiscipline and learn, more deeply, all factors that, related with the teacher, may cause indiscipline in the classroom.

We have analysed the interdependency between the (in)discipline and the pedagogical relationship of teacher/student, leadership styles, strategies of teaching/learning, teachers and students different types of powers, teachers background, their cientific capacities and teachers´ expectations regarding their students.

We have emphasized promoting approachings of discipline and also identified the main effects of indiscipline on the teacher.

In what concerns methodology, we have used the bibliographic research for the theorical part and the quantitative method for the pratical one, in order to work out data. For data gathering, we have done questionnaire to the 1st cycle teachers. From the achieved results together with the bibliographic support, we have concluded that this research forced us to redimension, rethink, and also understand better how to perform towards cases of indiscipline.

KEY WORDS: Indiscipline; Pedagogical relationship; Strategies of teaching; Promoting approachings of discipline; Effects of indiscipline

SUMÁRIO **Página**

Resumo
Abstract
Listagem de gráficos
Listagem de tabelas
Listagem de quadros
Siglas e abreviaturas
Dedicatória
Agradecimentos
Introdução 14

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1- Perspectiva(s) sobre disciplina
1.1- Conceito de (in)disciplina 19
1.2- A problemática da indisciplina: contextualização 22
2- O professor perante a mudança social 24
3- Factores condicionantes da (in)disciplina, centrados no professor
3.1- Relação pedagógica na sala de aula 30
3.1.1-Importância das regras de comportamento na sala de aula 35
3.2- Estilos de liderança e ensino 36
3.3- Relações de poder na sala de aula 43
3.3.1- Poder dos professores 44
3.3.2- Poder dos alunos 46
3.3.3- Estratégias dos professores 48
3.3.4- Estratégias dos alunos 49
3.4- Expectativas dos professores em relação aos alunos 50
3.5- Estratégias de ensino/aprendizagem 52
3.6- Formação de professores 55
3.6.1- Competência científica 58
4- Processo construtivo da disciplina 60
4.1- Benefícios resultantes da participação dos pais no processo construtivo da disciplina 70

	Página
5- Efeitos da indisciplina na escola e na sala de aula	75
6- O mal estar docente	77
PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA	
7- Natureza do problema e metodologia da investigação	
7.1- Problemática da investigação	81
7.2- Pergunta de partida / Formulação das hipóteses de investigação	82
7.3- Metodologia da investigação	83
7.4- Enquadramento do estudo	85
7.5- A População estudada	86
8- Apresentação e análise dos resultados dos inquéritos por questionário	90
Considerações finais	110
Bibliografia	118
Anexos	124
Anexo nº 1: Questionário aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	125

LISTAGEM DE GRÁFICOS **Página**

Gráfico 1: Sexo dos inquiridos 66
Gráfico 2: Idade dos inquiridos 66
Gráfico 3: Formação académica 67
Gráfico 4: Situação profissional 67
Gráfico 5: Tempo de serviço 68
Gráfico 6: Escolha da carreira de ensino 68
Gráfico7: Frequência com que os professores se deparam com casos de indisciplina na sala de aula 69
Gráfico 8: Importância da relação pedagógica no sucesso do processo ensino/aprendizagem 70
Gráfico 9: Prosseguimento das actividades escolares com presença de indisciplina 70
Gráfico 10: Estabelecimento de regras de conduta 71
Gráfico 11: Responsabilidade do professor no suscitar da indisciplina 71
Gráfico 12: Factores externos à escola como causa de indisciplina 72
Gráfico 13: Factores internos à escola e ligados à organização escolar como causa de indisciplina 74
Gráfico 14: Factores internos à escola e ligados ao professor como causa de indisciplina 76
Gráfico15: Representações sociais dos professores em relação aos alunos 78
Gráfico 16: Actuações dos professores para evitar e/ou diminuir os comportamentos indisciplinados dos alunos 79
Gráfico 17: Procedimentos a adoptar perante casos de indisciplina 80
Gráfico 18: Tipo de abordagem utilizado pelo professor na construção da disciplina 81
Gráfico 19: Importância da formação de professores 82
Gráfico 20: Sensação de esgotamento relativamente à docência 82
Gráfico 21: Desejo de exercer outra actividade que não a de professor 83

LISTAGEM DE TABELAS **Página**

Tabela 1: Percentagens em relação aos factores externos à escola como causa de indisciplina 72

Tabela 2: Percentagens em relação aos factores internos à escola e ligados à organização escolar como causa de indisciplina 73

Tabela 3: Percentagens em relação aos factores internos à escola e ligados ao professor como causa de indisciplina 75

Tabela 4: Percentagens em relação às actuações dos professores para prevenir e/ou diminuir comportamentos indisciplinados 78

Tabela 5: Percentagens em relação aos procedimentos a adoptar perante casos de indisciplina 80

LISTAGEM DE QUADROS **Página**

Quadro 1: Tipos de professores 22
Quadro 2: Estilos de liderança 24
Quadro 3: Gestão das relações e do poder na aula 26
Quadro 4: Bases do poder do professor 30
Quadro 5: Bases do poder dos alunos 32
Quadro 6: Tipos de estratégias e características da relação pedagógica 33
Quadro 7: Estruturação das tarefas académicas 44

SIGLAS E ABREVIATURAS

CAP – Comportamentos de Alta Probabilidade

CBP – Comportamentos de Baixa Probabilidade

CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados

DESE – Diploma de Estudos Superiores Especializados

IPSSO – Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

p. - página

Aos meus filhos, Matilde e Matias,
essência e força impulsionadora da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Portucalense Infante D. Henrique que me permitiu, através do seu corpo docente, adquirir e consolidar conhecimentos, o meu reconhecimento.

À Orientadora, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins e Co-Orientadora, Mestre Alexandra Maria Pereira Carneiro, o meu maior agradecimento pela constante disponibilidade, auxílio e estímulo ao longo desta caminhada.

A todos os meus colegas que, amavelmente, se disponibilizaram no preenchimento dos inquéritos, a minha gratidão.

À minha amiga Ana pelo estímulo que me deu na elaboração deste trabalho.

À minha mãe, ao Ricardo, pela compreensão, paciência e benevolência, transmitindo-me a força e o apoio necessários, o meu muito obrigada.

INTRODUÇÃO

Actualmente, a educação escolar vai muito para além da aquisição das capacidades de base – leitura, escrita e aritmética. Estas antigas chaves do saber já não representam o alfa e o ómega da ambição da escola moderna. Hoje, e ao alcance de todos, pretende-se que a escola não seja apenas um veículo de transmissão de conhecimentos e saberes mas que contribua para o enriquecimento cultural, cívico e artístico do aluno, bem como para a sua realização pessoal e a sua formação integral.

Influenciada por culturas, saberes e valores de diferentes lugares e condições, resultou uma maior participação entre instituições e cidadãos, expondo mais a escola e os professores ao exterior/comunidade. Ao assumir papéis bem diferentes de há uns anos atrás, e com a massificação do ensino, a escola depara-se com fenómenos de indisciplina, nunca outrora vistos.

A questão da indisciplina na escola constitui um problema complexo e os seus factores são múltiplos e instalados em domínios diversificados: há factores sociais, culturais, geracionais, políticos e familiares; há-os inerentes à história de vida e personalidade dos próprios professores e alunos em causa; há os que derivam do estilo de liderança, da dinâmica de grupo/turma e ainda, os que decorrem da relação e interacção pedagógica na aula. Tendencialmente, os comportamentos disfuncionais centram-se nas causas de ordem psicológica e social, desvalorizando a actuação ou comportamento do professor. Nesta linha de pensamento, surge então a nossa questão: **Em que medida é que a atitude e a actuação dos professores pode contribuir para o surgimento da indisciplina na sala de aula?**

Para que se possa tratar a questão da indisciplina na sala de aula, urge a necessidade de definir o conceito com rigor, embora este se assuma muito subjectivo, impreciso e complexo, na medida em que cada um de nós transporta consigo uma trajectória de vida particular, encarando de diferentes formas o próprio conceito de indisciplina, as suas causas e consequências.

É para tentarmos compreender melhor as atitudes dos nossos alunos e para conseguirmos cumprir mais adequadamente a nossa missão de educadores que nos iremos debruçar sobre a temática da indisciplina, tentando resolvê-la ou minimizá-la. Só assim caminharemos para a promoção do sucesso escolar e implicitamente para a interiorização de valores basilares da educação, contribuindo para uma escola mais rica no aspecto educacional, relacional e participativo.

Quanto à estrutura do nosso trabalho, este divide-se em duas partes distintas, debruçando-se a primeira sobre a revisão da literatura e onde abordamos a questão da (in)disciplina a partir da revisão bibliográfica. No ponto 1 começamos por clarificar os conceitos de (in)disciplina e fazer a respectiva contextualização desta problemática.

No ponto 2, tentamos abordar a mudança que o professor sofreu ao longo dos tempos. Dum mero veículo transmissor de conhecimentos, o professor passou a ser formador não só no plano intelectual, mas também no plano pessoal e no plano de relacionamento social do aluno.

No ponto 3, tentamos identificar os principais factores condicionantes da (in)disciplina na sala de aula, centrados no professor, começando por abordar a relação pedagógica na sala de aula. Se dantes a eficácia do professor no processo ensino/aprendizagem assentava sobretudo no plano dos conhecimentos dos conteúdos programáticos, hoje, o êxito encontra-se também ao nível da relação pedagógica que ele consegue estabelecer com os alunos dentro da sala de aula, palco de um complexo jogo de interacções. A este respeito, Teixeira (1995, p.110) afirma: "(…) a sua profissão pode considerar-se como uma profissão eminentemente relacional". Daí a necessidade dos professores estarem dotados de instrumentos de análise ligados à psicologia cognitiva e relacional.

Focaremos também as relações de poder na sala de aula – poder dos professores e poder dos alunos como factor condicionante da (in)disciplina. De facto, as relações de poder que se estabelecem na sala de aula apresentam-se como tendencialmente assimétricas na medida em que o poder do professor se impõe ao poder dos alunos. Desta desigualdade de poderes entre professores e alunos podem resultar conflitos, na medida em que alguns alunos não aceitam esta tendência.

As expectativas dos professores em relação aos alunos são também abordadas por nós na medida em que as percepções negativas ou positivas que os professores têm a respeito dos alunos, podem influenciar a relação professor-aluno bem como o sucesso escolar.

As estratégias de ensino e aprendizagem serão outro sub-ponto por nós referenciado porque consideramos que, quando inadequadas ou inoportunas, podem desencadear comportamentos perturbadores na sala de aula.

Como factor condicionante da (in)disciplina evidenciamos também a formação de professores. Na opinião de Afonso (1991, p.119), "a formação inicial dos professores, a problemática da indisciplina na escola e na sala de aula só raramente

aparece como unidade temática nos programas (…)". Este problema ainda é visto como sendo maioritariamente prático, não se dando grande importância à sua teorização. Daí pensarmos que é crucial que se invista, quer na formação inicial quer na formação contínua dos professores, de forma a que estes se adaptem melhor às múltiplas exigências da realidade educativa, sempre em constante mutação, minorando com a sua actualização hipotéticos casos de indisciplina.

No ponto 4 debruçamo-nos no processo construtivo da indisciplina, tentando repensar as possíveis estratégias que poderão prevenir ou minimizar o fenómeno da indisciplina na sala de aula e, por conseguinte, evitar e/ou diminuir o mal-estar instalado no exercício da docência. "Quanto mais se fomentar uma cultura participativa, uma cultura de comunicação, de implicação, cooperação e intervenção mais contribuímos para um percurso correcto da construção da disciplina" (Afonso, 2006, p. 58).

Integrado no ponto 4, fazemos referência ao envolvimento dos pais no processo educativo na medida em que este "porque consideramos essencial a sua intervenção para a construção da disciplina no processo educativo dos seus educandos. Segundo a opinião de Jesus (2003, p.27), "é imprescindível que os pais retomem o reconhecimento, o respeito e a colaboração com os professores, tentando em conjunto contribuir para um processo educativo mais adequado, a bem dos alunos (crianças e jovens) e da sociedade a construir".

É sabido que a indisciplina produz efeitos negativos no processo de socialização dos alunos, no seu sucesso escolar e na relação pedagógica. Efectivamente, as investigações têm constatado que a questão da indisciplina na sala de aula tem sido motivo de preocupação e de mal-estar dos professores, não só para os professores em início de carreira mas também para os professores com experiência profissional. Portanto, não podemos esquecer que o professor, cada vez mais, também vai sentindo esses efeitos ao longo da sua carreira docente. Assim, o ponto 5 do nosso trabalho centra-se nos efeitos negativos que a indisciplina pode, eventualmente, suscitar nos professores.

Na segunda parte e para complementar toda a análise documental, realizamos um estudo prático revestindo a forma de um inquérito por questionário junto daqueles que mais sentem a indisciplina: os professores. No ponto 6, elucidamos sobre a problemática e objectivos da investigação, enquadramento do estudo / descrição da amostra, pergunta de partida e formulação de hipóteses (que serão validadas ou infirmadas no final da investigação) e metodologia da investigação.

No ponto 7 apresentamos e analisamos os resultados da investigação e tiramos as conclusões que nos parecem apropriadas.

Pretendemos com este trabalho, contribuir para uma maior consciencialização acerca das relações que se estabelecem entre professor/aluno e reflectir a forma como os professores poderão potenciar comportamentos perturbadores.

Cientes da mudança do papel da escola, tentamos também salientar a importância dos comportamentos pedagógicos dos docentes na construção de uma dinâmica relacional flexível, ajustada às especificidades dos alunos e propícia ao desenvolvimento moral, intelectual e social do aluno.

Com este trabalho, propomo-nos estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática, provando com opiniões concretas a base da indisciplina e os seus efeitos.

Com tudo isto, não se pretende culpabilizar o professor e desculpabilizar os alunos de toda a responsabilidade na génese da indisciplina, mas antes, ajudá-lo a reflectir e a redimensionar a sua própria acção.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1- PERSPECTIVA(S) SOBRE DISCIPLINA

1.1- Conceito de (in)disciplina

Segundo a sua origem e étimo da palavra, disciplina provém do verbo latino *discere* que significa aprender. No dicionário da Porto Editora, o termo disciplina assume os seguintes significados: "conjunto de leis ou ordens que regem certas colectividades; instrução e educação dadas por um mestre ao seu discípulo; doutrina; conjunto de conhecimentos especiais que se professam em cada cadeira de um estabelecimento escolar; autoridade, boa ordem e respeito; obediência; castigo; mortificação".

Desde a Idade Média chamou-se "disciplina" a uma unidade curricular ou a uma arte. O vocábulo adquiriu ainda uma conotação moral ou religiosa, como método para atingir determinada virtude. Assim, disciplinado era o indivíduo instruído e/ou regrado, e "indisciplinado" aquele que era inculto ou moralmente desordenado. No século XIX aplicou-se o termo "disciplina" ao regulamento ou regra de conduta. Trata-se, por isso, de um vocábulo polissémico e, de certa forma, ambíguo, muito dependente de contextos e factores sócio-político-culturais.

Segundo Estrela (1998, p. 17), "… quando falamos de disciplina, tendemos não só a evocar as regras e a ordem delas decorrentes como as sanções ligadas aos desvios e o consequente sofrimento que elas originam. Por isso, para muitos, o conceito adquiriu um sentido algo pejorativo". Referindo-se à vida escolar e na acepção de regulamentação da ordem, Oliveira (1999, p.72) defende que "a disciplina pode ser entendida como processo ou como produto, como aceitação da autoridade que corrige ou castiga, como disciplina imposta do exterior ou como auto-disciplina".

Abordado o conceito de disciplina, poderemos falar, então, do conceito de indisciplina, entendendo-se, muitas vezes, este como a negação do primeiro. Veiga (2007, p.15) afirma: "Por indisciplina entende-se a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola".

Para um director executivo de uma escola (Marques, 1996, p.31), indisciplina "é todo o acto perturbador das normas estabelecidas no território escola, causado por problemas comportamentais que afectam o desenvolvimento e as finalidades do projecto educativo".

Não é novidade afirmar que a indisciplina escolar se tornou num dos problemas que mais aflige os professores. O problema deve ser encarado e analisado objectivamente, identificando os seus factores, de modo a que o (futuro) professor obtenha a competência mínima para lhe dar a resposta possível no plano pedagógico; resposta que terá de ir no sentido da construção de uma "ordem" e de uma "paz" que decorra, naturalmente, da entrega e envolvimento participativo e motivado de todos (professores e alunos, ao nível da turma e ao nível da escola, no próprio processo de ensino e aprendizagem).

A propósito deste tema, a actual Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues afirma:

> "o problema da indisciplina e da incivilidade, hoje sentido em muitas escolas, compromete a qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos, impedindo o desenvolvimento do trabalho e do estudo. Por outro lado, a indisciplina é geradora de um ambiente social negativo para o futuro dos alunos como profissionais e cidadãos. A indisciplina é um obstáculo à afirmação da escola como instituição difusora dos valores do conhecimento e do saber, da cidadania, da participação e da responsabilização" (Público, 5 de Março de 2007).

De facto, o problema da indisciplina e da incivilidade, prejudicam o processo ensino/aprendizagem e as interacções na sala de aula e na escola. Contudo, os comportamentos desviantes parecem assumir conotações diferentes, de acordo com as perspectivas de quem o observa e de quem o adopta. A este propósito, Daniel Sampaio (1999) afirma que a questão da indisciplina na escola é um mar de equívocos pois a falta de homogeneidade das regras estabelecidas originam confusão e equívocos. O mesmo autor refere três tipos de regras: as formais, as não formais e as informais. As primeiras, emanadas pelo Ministério da Educação, são, na sua opinião um "conjunto de normas que flutuam um pouco ao sabor das alterações políticas e que nem sempre estão ajustadas às realidades de cada escola". Estão disponíveis em vários decretos e portarias, com a intenção de regular o funcionamento global do sistema. As regras não formais, estabelecidas em cada escola são interpretações que derivam das regras oficiais e ajustam-se aos problemas específicos no âmbito do estabelecimento em causa. Por último, as regras informais ou regras sociais, geralmente pouco explícitas e não-estruturadas, são comunicadas verbalmente na sala de aula ou através de uma intervenção no pátio da escola. São fortemente moduladas pelo contexto cultural dos seus actores e sofrem influência de muitas variáveis. E porque os comportamentos assumem conotações diferentes entre os professores, a (in)disciplina por parte dos alunos é também de difícil compreensão e, muitas vezes, divergente.

Almerindo Afonso (1991) apresenta diversas causas possíveis de indisciplina escolar, nomeadamente: a composição heterogénea das turmas, as más relações entre escola/família, os currículos escolares pouco motivadores, o deficiente funcionamento e organização da escola, a deficiente formação didáctico-pedagógica dos professores, a ausência de perspectivas de inserção na vida activa após os estudos.

Stichini & Gandum (1997, p.10) referem como motivo de indisciplina: a inexistência de regras, a falta de interesse dos alunos pela matéria, a antipatia face ao professor, o ambiente inadequado na escola, as metodologias inadequadas face às necessidades dos alunos, a imaturidade dos alunos, a necessidade de libertação de tensões e energia sentidas pelos alunos, o *stress* do professor, a luta pelo poder e ainda factores de índole fisiológica.

Dada a complexidade do fenómeno disciplina/indisciplina na Escola, João Amado (2001, p.41) complementa o que já foi exposto e acrescenta outras causas igualmente importantes, diferenciando três níveis de indisciplina: "desvios às regras de produção", "conflitos inter-pares" e "conflitos da relação professor-aluno".

O primeiro nível engloba os incidentes que originam comportamentos disruptivos. O segundo corresponde ao disfuncionamento das relações quer formais quer informais entre os alunos. Estes comportamentos manifestam-se, muitas vezes, de forma agressiva e violenta através da extorsão, violência física ou verbal, vandalismo,... Ao terceiro nível correspondem comportamentos que põem em causa a autoridade e o estatuto do professor – insultos, obscenidades, desobediência, contestação afrontosa e, muitas vezes, vandalismo e violência contra docentes ou outros funcionários da escola. Dada esta diversidade de níveis, João Amado (2001, p.42) aponta factores que poderão estar na base destes comportamentos:

a) *factores de ordem social e políticos* (interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego e pobreza);

b) *factores de ordem familiar* (valores familiares diferentes dos da escola, disfuncionamento do agregado familiar, demissão da função socializadora);

c) *factores institucionais formais* (espaços, horários, currículo e ethos desajustados aos interesses e ritmos dos alunos);

d) *factores institucionais informais* (interacção e lideranças no interior do grupo-turma que criam um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de certos professores;

e) *factores pessoais do aluno* (interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogénicos);

f) *factores pessoais do professor* (valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos);

g) *factores pedagógicos* (métodos e competências de ensino, regras e «inconsistência» na sua aplicação, estilos de relação desadequados.

Contudo, Silva (2001, p.11) chama a atenção para a importância de se conhecerem as razões que originam a indisciplina, já que o indivíduo actua influenciado por determinados objectivos. O mesmo autor acrescenta que o comportamento é "considerado indisciplinado ou não, conforme o contexto em que ocorre, bem como as perspectivas de quem o observa e de quem o adopta". Daí a importância da sua contextualização. Na mesma linha de pensamento, Postic (1995, p.20) afirma que "é fundamental que o professor examine os acidentes no percurso de aprendizagem, bem como a ausência de pré-requisitos, acidentes cognitivos e os acidentes afectivos, ligados a experiências passadas".

1.2- A problemática da indisciplina: contextualização

Fenómeno essencialmente social, a educação começou por ter um carácter natural. Era um processo de socialização implícita e directa e as crianças aprendiam por imitação e participação gradual nas tarefas quotidianas dos adultos. A família, a igreja e o meio social em geral, assumiam a função de educar as crianças para a vida social. Com o decorrer dos tempos, a função socializadora de família foi-se diluindo e foram aparecendo novas formas ocupacionais e educacionais.

Surgem, então, escolas destinadas a preparar as crianças para objectivos específicos. Segundo Breyner (2002, p.34), foram escolas de organização burocrática, rígida, uniforme e com estruturas desarticuladas e justapostas. Nestas escolas, a educação consistia em transmitir conhecimentos, técnicas e usos. Era considerado inteligente aquele que melhor retinha esses conhecimentos, essas técnicas e esses usos, para os aperfeiçoar e transmitir à geração seguinte, quando se tornasse adulto. Nessa época, o saber conferia àquele que o possuía um prestígio certo e a possibilidade de

aceder a posições mais ou menos elevadas, segundo a extensão desse saber. Esta educação abria portas em todas as direcções mas o seu carácter era muito mais cultural do que prático, adoptava uma representação adultocêntrica da infância e dava ênfase ao processo de ensino gerido pelo professor. Esta educação tradicional desconhecia tanto a riqueza física, como a afectiva e social das crianças. Por outras palavras, esta pedagogia fundamentava-se na memorização, no didatismo, no formalismo e no autoritarismo.

De há algumas décadas para cá, e sobretudo desde o fim da Segunda Guerra Mundial, o saber democratizou-se e difundiu-se por todas as camadas sociais, graças à escola pública, aos meios audiovisuais (discos, livros, televisão), às facilidades das viagens... Ao mesmo tempo, as ciências começaram a avançar a uma velocidade vertiginosa: Física, Bioquímica Psicologia, Electrónica, Informática etc... Esta rápida progressão aumentou, consideravelmente, o volume de conhecimentos e técnicas, obrigando os homens a especializarem-se cada vez mais. Daí nasce um mundo móvel, inquietante, que exige ao ser humano rápidas possibilidades de adaptação. Com o alargamento da escolaridade obrigatória, fenómenos de indisciplina começaram a tornar-se cada vez mais constantes.

A diversificação de culturas, de aspirações, de ideologias, as desigualdades sociais, o apelo ao consumismo e acesso fácil, os preconceitos raciais, a delinquência, a droga, a maternidade das jovens adolescentes… provocam alterações acentuadas no sistema educativo que, muitas vezes, resvalam para diversificadas formas de indisciplina. A escola não tem a capacidade de ficar imune a estes desequilíbrios, antes pelo contrário, é na escola que eles mais se reflectem. Figueiredo (1999, p.9) afirma que "subjacentes aos problemas da educação estão, pois, as crises da sociedade contemporânea, na qual a globalização da economia e a mundialização da comunicação contribuíram para o agravamento das desigualdades sociais que os avanços tecnológicos não conseguem travar, ou pelo menos minimizar". Por outro lado, Afonso (2006, p. 65) afirma "a evolução registada nas estruturas familiares e na própria composição da sociedade portuguesa, com o crescente número e importância das comunidades imigrantes portadoras de contributos decisivos de diferenciação social e cultural permite avaliar a extensão e complexidade dos desafios que se colocam à instituição escolar". Na sequência desta diversidade sócio-cultural, aparecem problemas de integração e de motivação escolares, muitas vezes associados a fenómenos de indisciplina e dificultando todo o processo ensino/aprendizagem. Na opinião de Formosinho (1992, p.23),

> "o instrumento de transformação da crise social em crise escolar tem sido o progressivo aumento da escolaridade obrigatória – no caso português, tal obrigatoriedade era apenas de três anos em 1930 a 1956, de quatro anos para os rapazes a partir de 1956 e também para as raparigas a partir de 1960, de seis anos a partir de 1964, de oito anos na reforma Veiga Simão (1973), de nove anos a partir de 1986".

Com o alargamento da escolaridade obrigatória e com a massificação do ensino, com vista a combater o analfabetismo e a democratizar o ensino, a escola começou a ser uma obrigação originando assim, situações de desinteresse e indisciplina. Segundo Afonso (2006, p.67) "o aumento do número de alunos nas escolas e a consequente heterogeneidade tornaram as estruturas iniciais escolares inoperantes". O mesmo autor refere ainda que a degradação progressiva do ambiente escolar, a desvalorização da autoridade dos professores, a sobrevalorização e salvaguarda dos direitos originou o aumento de comportamentos perturbadores. Desta forma, é importante analisar a indisciplina inserida no contexto em que ocorre.

Contudo a tendência destes comportamentos é para aumentar cada vez mais nas escolas, sendo os seus efeitos altamente prejudiciais no processo educativo.

Nunca a questão da indisciplina foi tão sentida e discutida como nos tempos que decorrem, talvez pelo facto do número de estudantes nunca ter atingido os níveis de hoje, e também porque o sistema e as metodologias de outros tempos não permitiam certos tipos de comportamentos. A este propósito, Estrela (1996, p. 34) afirma que "a vida social se tornou insegura, violenta e afectada por desequilíbrios de toda a ordem que naturalmente se reflectem na vida quotidiana do aluno e consequentemente na vida escolar".

2- O Professor perante a mudança social

O ensino começou a cargo das congregações religiosas, com especial destaque para os jesuítas, a partir do século XVI. Até essa data, o ensino estava fortemente ligado ao poder clerical, sendo os professores, na maior parte das vezes, também sacerdotes. Este tipo de ensino estava reservado apenas a uma elite e servia meramente como actividade acessória.

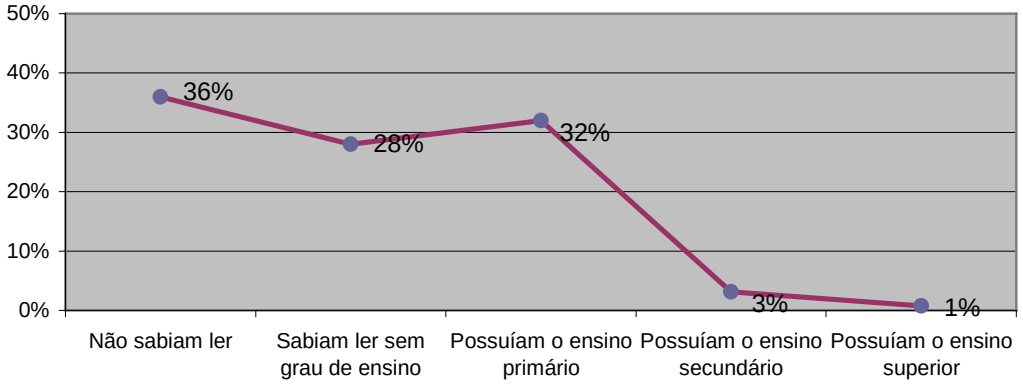
A partir do século XVIII, com Marquês de Pombal, procedeu-se a uma grande mudança no ensino, passando a tutela do ensino para o Estado. Marquês de Pombal tinha como grande preocupação a constituição de um corpo laico de docentes que pudesse servir de agentes do Estado nas diversas localidades e povoações do país e foi

ele quem inaugurou na Europa, as reformas estatais de ensino. Contudo, a intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, aparecendo então como um corpo profissional. O Ministro D. José I decretou uma medida inédita na Europa setecentista que foi a cobrança de um novo imposto – *o subsídio literário*. É este subsídio que vai garantir o funcionamento público das escolas.

No século XIX, a expansão escolar acentua-se e o ensino é encarado como sinónimo de superioridade social. As escolas responsáveis pela formação dos professores começam a surgir e os professores adquirem um estatuto social, tendo a sociedade bem presente a sua importância. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. É o período de ouro da profissão docente.

Como oposição à República, surge em 1926 o Estado Novo, passando a impor um rigoroso controlo político, ideológico e profissional. Oposto à doutrina dos direitos individuais e ao "mito" da igualdade entre os homens, Salazar defende os princípios da hierarquia, disciplina e obediência. Também o professor passa a ter que ser "submisso". Em 1968, Salazar vê-se afastado por razões de saúde e, Marcelo Caetano fica a liderar o governo. Começa então o dito período da "liberalização", que tenta ultrapassar a profunda crise da sociedade portuguesa envolvida numa guerra colonial, a par de enormes problemas económicos. Ao avaliarem a situação do sistema de ensino vigente e apoiados num estudo referente a Portugal pela OCDE, concluíram que Portugal apresentava a escolaridade obrigatória mais baixa da Europa, assim como um considerável absentismo a esta escolaridade. Benavente (1999, p.60), a partir de um relatório oficial datado de 1965 apresenta os seguintes dados:

Nivel educacional da população residente em Portugal com mais de 7 anos de idade, em 1960



Fonte: Benavente (1999, p. 60)

Não sabia ler 36% da população portuguesa; 28% sabiam ler mas não possuíam qualquer grau de ensino; 32% possuíam o ensino primário e 3% o ensino secundário. Apenas 1% completou o ensino superior. O atraso acumulado era grave, na opinião de Benavente (1999, p.60).

Perante esta situação, em 1970, Veiga Simão, Ministro da Educação Nacional, aparece com uma nova e diferente concepção de Escola. A Reforma Veiga Simão, inovadora desde a sua concepção, foi enviada, ainda em projecto, às escolas para ser discutida pelos professores, facto inédito, até então. Esta reforma aspirava remodelação de fundo que favorecesse todos os intervenientes do processo educativo. Assim, Veiga Simão previa:

- a criação da educação pré-escolar oficial;
- a diminuição da idade de entrada no ensino primário;
- a escolaridade obrigatória prolongar-se-ia por um período de oito anos, ministrado em dois ciclos – quatro anos de Ensino Primário e outros quatro a serem leccionados nas Escolas de Ensino Preparatório.
- a extinção do ciclo complementar do ensino primário (5ª e 6ª classes) e admitia-se a Telescola nas localidades onde não houvesse Escolas Preparatórias.
- o desaparecimento do exame de entrada no ensino superior;
- e, a criação de um grau intermédio no ensino superior.

A Reforma assumiu um cariz inovador, na medida em que, pela primeira vez, demonstrava preocupação com a formação do indivíduo enquanto pessoa humana, pressupunha a igualdade de oportunidades e pretendia mesmo a *democratização do ensino*. O currículo do ensino básico contemplava, pela primeira vez, aspectos relativos à formação da personalidade, nas vertentes física, intelectual, estética, moral, social e patriótica e tinha a particularidade de, pela primeira vez, abranger crianças deficientes, inadaptadas e precoces. Inovador também, foi o realce dado ao papel da família, à valorização do meio local e à necessidade da sua interacção com a escola.

Esta filosofia, colidia com o conceito salazarista de educação, em que devia ensinar-se a cada um, o seu lugar na sociedade. A política educativa de Veiga Simão defendia que a evolução do país e a competição com os nossos parceiros europeus, dependia do desenvolvimento da educação de massas e não apenas de elites. Reivindicava que a educação deveria ser planificada a longo prazo, alegando que ela era o elemento primário dinâmico e necessário para o progresso e desenvolvimento do país.

No entanto, o sistema vigente no Estado Novo, facultou a concepção, mas não possibilitou, mais uma vez, a concretização dos objectivos preconizados pela Reforma Veiga Simão. A dificuldade de recursos, tanto materiais como humanos e a insuficiência de apoios sociais foram alguns dos obstáculos mais evidentes desta malograda tentativa. A este propósito, António Barreto (Público, 26 de Janeiro de 2003) afirma: Veiga Simão é "o homem que mais marcou a educação portuguesa nas últimas décadas do século vinte. Formou gerações de planificadores e políticos. Deixou marcas em todos os graus de ensino, em várias universidades e nos diversos partidos políticos. (…) Ágil, criou, errou, inovou, corrigiu, voltou a errar, mudou de orientação, adaptou-se, inventou, falhou e recidivou. As reformas da educação que, por grosso ou retalho, foram ensaiadas, desde Marcelo Caetano até hoje, têm alguma coisa de Simão".

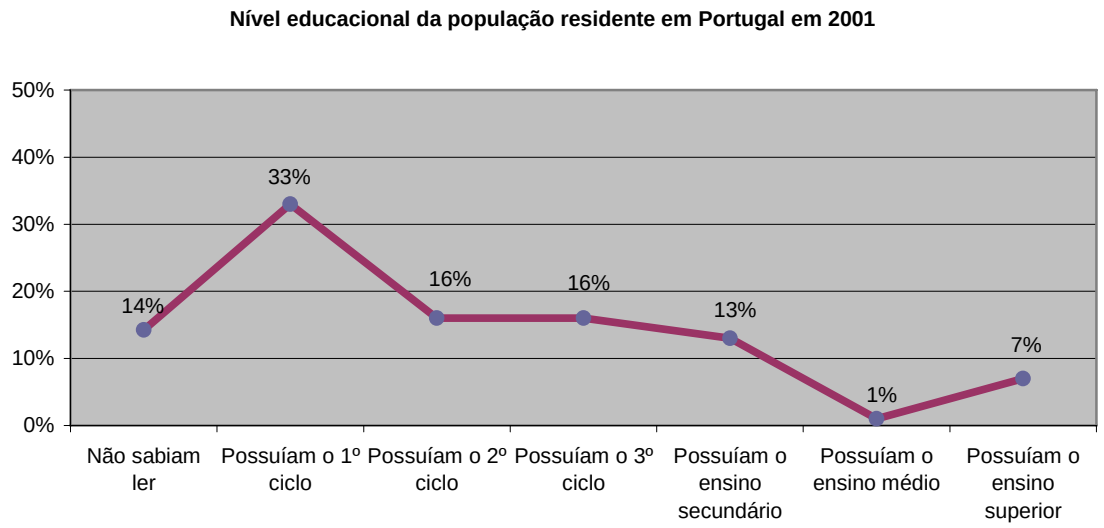
Foi neste contexto de experimentação desta reforma inovadora no nosso país, que se dá a revolução de 25 de Abril de 1974. Num contexto marcado por profundas alterações políticas, económicas e sociais, também a educação não fica imune a estas mudanças. Ao nível do discurso político e dos debates educativos, a grande prioridade nacional era a democratização do sistema, destruindo as estruturas herdadas do salazarismo. Durante esta fase, caracterizada por uma elevada conflitualidade, proliferaram projectos e iniciativas, algumas das quais viriam a ficar pelo caminho, apesar de apresentarem potencialidades evidentes.

O texto constitucional de 1976 consagrou os princípios fundamentais a que obedecia o sistema educativo, numa clara afirmação da democratização do ensino e da educação: a liberdade de ensino de qualquer religião, a liberdade de criação cultural (artística, intelectual e científica), a liberdade de aprender e ensinar, no contexto mais vasto da liberdade de expressão e informação. A Constituição consagrou também o direito à educação, ao ensino e à cultura, com base no princípio da liberdade e igualdade de todos, em termos de oportunidade de acesso e de êxito. Paralelamente, registava-se a massificação do sistema educativo, com um número crescente de alunos, enquanto eram tomadas medidas para consolidar a escolaridade obrigatória (que nas décadas de sessenta e setenta fora sendo alargada), de forma a abranger toda a população do nível etário correspondente. Assim, nas principais inovações da Lei de Bases do Sistema Educativo adoptadas com vista à concretização do acesso e sucesso do ensino destacam-se:

- institucionalização da educação pré-escolar;
- prolongamento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos;

- polivalência do ensino secundário, com acréscimo de um ano na sua duração;
- expansão e diversificação do ensino superior;
- criação de cursos de pós-graduação;
- novo enquadramento da formação inicial;
- estruturação da educação permanente;
- estabelecimento de normas para a formação dos agentes educativos;
- incremento e dinamização da orientação escolar em todos os níveis do sistema educativo, especialmente nos ensinos preparatório e secundário.

Como resultado das inovações supra-citadas, deparamo-nos com os seguintes dados:



Fonte: Censos 2001

Analisando e comparando os gráficos de 1960 relativamente ao nível educacional da população portuguesa e o gráfico referente aos censos de 2001, obtivemos as seguintes conclusões: a percentagem de população iletrada diminuiu de 36% em 1960, para 14% em 2001; no ensino primário os dados foram praticamente inalteráveis – de 32% para 33%; no ensino secundário a percentagem aumentou de 3% para 13% e no ensino superior de 1% para 7%.

Apesar de todos os esforços, feitos por Portugal ao longo de 30 anos, no sentido da qualificação da população portuguesa em todos os níveis de ensino, com o objectivo de recuperar o atraso que ainda nos distancia dos países mais desenvolvidos, a realidade actual está ainda longe da maioria dos países da União Europeia e OCDE. Segundo a OCDE (2005) "a importância de apostar na generalização do nível secundário de

escolaridade é claramente assumida pela Comissão Europeia que estabeleceu o objectivo de, em 2010, 85% das pessoas com 22 anos de idade na União Europeia terem completado o ensino secundário". No mesmo sentido, a OCDE propõe para Portugal, como prioridade política, o incremento da produtividade da força de trabalho, o reforço da escolarização ao nível do secundário e acrescenta: "a redução do défice de escolarização da população portuguesa favorece o crescimento, quer porque melhora a qualidade do trabalho, quer porque facilita a adopção de novas tecnologias".

Estas ambições da OCDE para o progresso educacional do país exigem dos professores outras funções e outros "papéis". Segundo Teodoro (1990, p.20), "exigiu-se aos professores que reinventassem a escola e dela fizessem um espaço de encontro de alunos, de interesses sociais, económicos e culturais". Efectivamente, procurou-se retomar o processo de autonomização da profissão. Para isso estabeleceram-se algumas alterações:

- restauração da possibilidade de constituição de associações profissionais, incluindo sindicatos;
- reformulação dos procedimentos de formação inicial dos professores com a constituição de Escolas Superiores de Educação;
- incentivo a uma maior autonomização profissional pela adopção de programas e metodologias assentes na iniciativa dos professores e na integração comunitária.

Actualmente, o poder exercido pelo Estado, ainda é grande, na medida em que é o Estado quem determina as políticas, currículos, programas, pedagogias, avaliação, administração, financiamento, construção e localização das escolas, recrutamento e colocação de professores, bem como a formação inicial e contínua destes, as condições de acesso e exercício da profissão e as normas para progressão na carreira.

De acordo com Teodoro (1990, p.24), a profissão docente, manifesta hoje, ausência de condições estimulantes à plena realização profissional dos seus membros e afirma: "a profissão docente apresenta-se como uma actividade sujeita a uma grande instabilidade profissional, sobretudo para os membros mais novos, e a um desgaste físico e psíquico permanente, resultante de deficientes condições de trabalho". No 1º ciclo predominam as escolas de reduzidas dimensões e com um equipamento pobre e desactualizado. No 2º e 3º ciclos, sobretudo nos grandes centros urbanos, observamos o inverso, ou seja, o gigantismo das escolas origina um contacto impessoal entre o corpo

docente, dificultando, por sua vez, o trabalho colectivo e a fácil integração dos novos professores. Estas condições geram nos professores um sentimento de desmotivação e de isolamento, que desfaz muitos sonhos de realização e inovação de que são portadores à saída da formação inicial.

António Nóvoa (1999) defende também que, paralelamente à escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho, outros factores contribuem para a debilitação no sistema escolar: o aumento das exigências em relação ao professor; a inibição das responsabilidades educativas de outros agentes de socialização, sobretudo a família; a ruptura do consenso social sobre a educação; o aumento das contradições no exercício da docência; a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; a modificação do apoio da sociedade ao ensino; a desvalorização social do professor; a mudança dos conteúdos curriculares; as mudanças nas relações professor-aluno e a fragmentação do trabalho do professor.

Estas mudanças verificadas no sistema de ensino, poderão repercutir-se nos professores através do desconforto e mal-estar profissional. Muitos professores conseguem mantê-lo oculto nas rotinas da sala de aula, outros não o conseguem fazer e mostram-se distantes dos alunos. Perante a despersonalização da relação e a indiferença manifestada pelo professor, Curto (1998, p.21) afirma que os alunos podem revelar comportamentos de desinteresse e de fuga à tarefa. Assim, e contrariamente ao que se possa pensar, este desconforto profissional também pode gerar situações de não obediência e de perturbação nas aulas. É nesta indisciplina "suscitada" pelos professores, que se vão centrar os capítulos seguintes.

3- Factores condicionantes da (in)disciplina, centrados no professor

3.1- Relação Pedagógica

A escola, como instituição que é, tem o direito e o dever de promover a educação e a socialização de todos os que a frequentam. Actualmente e considerando a escola sob o ponto de vista democrático, fomentado pelos princípios da reforma educativa, o papel a desempenhar pelo professor, deixa de ser o de simples transmissor de conhecimentos. Da mesma forma, também o aluno deixa de assumir um papel passivo e inactivo de simples receptor de conhecimento que à luz da sociedade se consideram úteis. Sendo assim, o relacionamento pedagógico que se constitui no

contexto sala de aula, terá que ter em conta estes novos papéis desempenhados pelo professor e pelos alunos. O professor terá de saber gerir a heterogeneidade de culturas com que se depara, aproveitando essa diversidade para enriquecer as suas relações laborais, uma vez que a profissão docente é meramente relacional. Desta forma, o acto educativo deverá sempre obedecer a um relacionamento aberto onde professor e aluno vejam clarificados os seus papéis. Estrela (2002, p.36) define como relação pedagógica, "o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos". Logo, por "relação pedagógica problemática", Amado (2001, p.241) define "aquela em que os resultados desse contacto entre os intervenientes não são, pelo menos, os esperados". O mesmo autor acrescenta que o aluno espera do professor: a capacidade de manter a ordem, a capacidade de explicar e de ensinar e, a capacidade de actuar com humor, justiça e amizade. Quando este tipo de expectativas falha, deparamo-nos com um conjunto de situações problemáticas. "O sarcasmo, a arbitrariedade, a montagem de situações muito competitivas, a atenção aos boatos são, entre outros, comportamentos que, se ostentados pelo professor, podem animar os alunos à sua reprodução e gerar o desenvolvimento na turma de um clima de desconfiança e mau-estar. (Carita & Fernandes, 1995, p.48)

De acordo com Estrela (2002), Amado (2001) e Carita & Fernandes (1995), concluímos que uma relação pedagógica será tanto mais frutífera quanto maiores forem as relações sócio-afectivas. "Se os alunos gostarem do professor e sentirem que este gosta deles, facilmente aceitarão exigências e responsabilidades" (Antão, 1993, p. 53). De facto, a eficácia do professor no processo ensino/aprendizagem passa não apenas pelos seus conhecimentos científicos mas também pelo seu sucesso no plano da relação pedagógica. Logo, surge aqui a noção de empatia como fundamental nas relações que se estabelecem entre professor/aluno. O aluno deixa então de ser, como já atrás foi referido, um mero receptáculo de informações e passa a estar directamente implicado no processo educativo para que, desta forma, a sua evolução cognitiva, relacional e pessoal se processe de forma mais harmoniosa. Para isso, é fundamental estabelecer um clima "promotor da aprendizagem activa dos alunos através do seu envolvimento nas actividades escolares, responsabilizando-os e orientando a sua participação" (Jesus, 2003, p.19).

Marcel Postic (1995, p.20) partilha a mesma opinião e afirma que "o professor terá de criar uma relação com o aluno e não uma comunicação ao aluno". É fundamental o professor e o aluno estabelecerem um verdadeiro acordo. Se o aluno pressentir

reticências ou indiferença por parte do professor, distancia-se em relação a ele. Assim, o mesmo autor acrescenta: "é necessário que a formação inicial e contínua de professores os dote de instrumentos de análise ligados à psicologia cognitiva e relacional". Os professores deverão ser capazes de tentar compreender os processos do aluno, de perceber a relação entre os processos que ele escolhe, o tipo de problema e a sua origem. Só a partir do "historial" de cada aluno, o professor estará apto a ajustar os seus caminhos didácticos e a introduzir um novo conceito.

Maya (2000, p.19) reforça as ideias dos autores anteriores afirmando que a competência pedagógica "não pode estar apenas relacionada com um modo mais aliciante de apresentar a matéria, com uma bem pensada planificação e organização do trabalho, com o recurso a materiais sugestivos, a técnicas audiovisuais ou às novas tecnologias de informação". Para a autora, o processo de aprendizagem tem por base a capacidade que o professor tem de comunicar, motivar os alunos e de estabelecer com eles uma relação interpessoal. Antão (1993, p.7) refere que o conceito de comunicação em sentido lato é "um processo pelo qual se efectua o intercâmbio de informação. (…) Em sentido restrito, comunicação é o intercâmbio de informações – dados, sentimentos, opiniões – entre duas ou mais pessoas ou organizações por meios verbais ou não verbais". Assim o professor deve tomar consciência do modo como esta comunicação se processa porque é crucial estabelecer-se um bom relacionamento entre professor/aluno, baseado na confiança, que sustentada pela abertura mútua nas relações interpessoais, vai ser reforçada através de uma comunicação recíproca. È ainda necessário que a comunicação seja eficaz e coerente, atendendo ao desenvolvimento psicológico e cognitivo dos alunos, não abusando do método expositivo que tende a dispersar os alunos, porque quando se comunica bem o sucesso é, geralmente, garantido. A relação pedagógica e a forma como se processa a comunicação entre os alunos e professores influenciam-se mutuamente pelo que o sucesso de uma depende da outra. Para Estrela (2002, p.60):

> "Todo o acto pedagógico é essencialmente um acto de comunicação visando induzir a aprendizagem de um saber. Está, portanto, ao serviço de uma produção social de carácter muito particular, com as suas finalidades e objectivos determinados, a curto e a longo prazo, revestindo-se assim de um carácter instrumental. O lugar central ocupado por esta produção como cerne do processo pedagógico implica a criação de condições favoráveis e, portanto, a manipulação das variáveis ambientais (tempos, espaços, materiais e recursos de toda a ordem (…) que possam tornar eficaz todo o processo".

Uma boa comunicação facilita a aprendizagem porque desenvolve o vocabulário, a capacidade de reflectir e analisar, a consolidação dos conteúdos curriculares e minimiza os comportamentos disruptivos, impedidores eles próprios, da existência de uma comunicação saudável.

Amado (1989) afirma que a importância das relações interpessoais, varia ao longo da escolaridade, ou seja, os alunos começam por privilegiar as competências interpessoais no professor, para gradualmente, valorizarem mais a competência profissional. É a partir desta relação interpessoal, que se pode criar um clima positivo na sala de aula, o qual favorece o sucesso em termos académicos, contribuindo para um clima de confiança e de cooperação, promovendo a auto-estima e reduzindo as tensões, as angústias e os problemas disciplinares dos jovens. Exigir o envolvimento dos alunos, torná-los cúmplices e responsáveis pelas suas decisões são importantes estratégias de aprendizagem. Reflectiremos, por isso, neste provérbio chinês:

Diz-me e eu esquecerei.
Ensina-me e eu lembrar-me-ei.
Envolve-me e eu aprenderei.

Neste contexto, a motivação constitui a condição número um para que a aprendizagem seja bem sucedida. Assim, o professor deve compreender as necessidades dos formandos, desenvolver o seu interesse por aprender, e certificar-se que os conhecimentos transmitidos são aliciantes e úteis no futuro. É, pois, fundamental criar em cada aluno um sentimento de necessidade, relativamente àquilo que cada professor lhe poderá transmitir. Para tal é importante um esforço constante de motivação, antes, durante e depois de cada reacção do aluno, no sentido de o incentivar, encorajar e recompensar, respectivamente. De facto, se o comportamento e a produtividade do grupo estão dependentes do interesse criado pelo professor, uma incorrecta orientação de aula, uma má relação pedagógica e/ou a falta de motivação dos alunos, poderão conduzir a situações de frustração e descontentamento que se traduzem em agressividade e outras formas de boicotar a aula. Daí a importância da adequação dos currículos às necessidades dos alunos, da planificação das aulas e de uma variação dos estímulos para que os alunos se sintam “úteis”, desempenhando um papel activo no acto educativo.

Na opinião de Estrela (2002) a relação pedagógica é ainda condicionada pelo tempo e pelo espaço. Enquanto espaço físico, a sala de aula transforma-se em espaço

pedagógico, onde vai ter lugar a transmissão intencional do saber por parte do professor. Para muitos alunos torna-se difícil quando entram na escola:

> "Partilhar um espaço fechado e limitado com um grupo numeroso, circunscrever-se ao espaço reduzido da sua carteira, controlar os seus movimentos e reduzir as suas deslocações (…). Pelas suas dimensões, densidade de ocupação, possibilidades de utilização e condições de apropriação, o espaço facilita ou inibe a relação do professor e dos alunos e destes entre si, marca-lhes limites assinala papéis e consagra estatutos, veicula normas e valores" (Idem, p.42).

Assim, o professor deverá assumir o papel de dinamizador e gestor da sala de aula de forma a promover adequadamente as aprendizagens que aí irão ter lugar.

Estrela (Idem, p.44) acrescenta ainda que o facto de o aluno mudar constantemente de sala também o pode influenciar negativamente na medida em que cria perda de tempo e proporciona situações de indisciplina.

A relação pedagógica é também restringida pelo tempo na medida em que "o tempo escolar raras vezes consegue atingir um equilíbrio, acabando quase sempre por subordinar os ritmos dos alunos que sente os ritmos da aula desajustados aos seus ou à natureza das tarefas, o que originam sentimentos de perda ou de ganho do tempo" (Idem, p.45). Assim, cabe ao professor tentar ajustar as aprendizagens ao tempo de que dispõe, de forma a evitar tensões e mal-estar nos alunos. Como factores que influenciam a relação pedagógica, o espaço físico e o tempo, limitam-na e originam maneiras diferentes de conceber o acto pedagógico.

O compromisso pedagógico de cada professor envolve deveres para com os alunos, os demais intervenientes da comunidade educativa e com a própria sociedade. A missão de cada professor estará realizada, se ele sentir, enquanto professor e enquanto homem, que fez tudo o que considerava necessário e possível no desempenho da sua função, num contexto de isenção e justiça, não esquecendo, no entanto, que também ele, professor, é susceptível de aperfeiçoamento. Para que isto seja possível é fundamental que cada docente se empenhe num processo prévio de auto-conhecimento e se consciencialize de que hoje, e cada vez mais, o ensino tem de ser visto como um processo de mútua aprendizagem.

Em suma, é à mercê de uma boa comunicação e de um clima positivo e de confiança na sala de aula onde os papéis, direitos e deveres de cada um estão definidos, que encontramos a harmonia do acto educativo.

3.1.1- A importância das regras de comportamento na sala de aula

É de entendimento comum a importância da existência de regras para a manutenção de qualquer organização. Sendo a escola uma organização, também ela se rege por regras que orientam a comunidade educativa. Na opinião de Amado (2000, p.11) "um sistema de regras bem definido é indispensável para se obterem os objectivos previstos, na medida em que permite ao estudante melhor saber o que se espera dele". Para Jesus (1999, p.35) "a existência de regras implica a cooperação entre os professores de uma mesma escola, para troca de experiências, definição de intervenção e encontrar consensos quanto aos comportamentos que devem ser considerados indisciplina".

Ora, é a partir das regras "impostas" pela sociedade e também pelo regulamento da escola que se acrescentam outras regras que se considerem indispensáveis para o decorrer normal do processo educativo. "Normalmente elas são relativas ao uso da palavra, do espaço e do tempo, ao modo de cumprir a tarefa, à natureza das interacções e às posturas" (Sampaio, 2001, p.45).

Para Sampaio (Idem, p.122) há três tipos de regras: regras formais, não-formais e informais. As primeiras, emanadas do Ministério da Educação através de decretos e portarias, "são um conjunto de normas que flutuam um pouco ao sabor das alterações políticas e que nem sempre estão ajustadas às realidades de cada escola". Têm, por isso, a intenção de regular o funcionamento global do sistema. As regras não-formais "são estabelecidas na escola de uma forma mais ou menos estruturada e são interpretações das regras oficiais ou determinações sobre problemas específicos daquela organização escolar" (Ibidem). Estas regras elaboradas pelo Conselho Executivo e aprovadas pela Assembleia de Escola, devem fazer parte do regulamento interno da escola e têm a intenção de dar resposta a problemas surgidos no estabelecimento de ensino em causa. As regras informais "tentam determinar um quadro de referência para o relacionamento escolar" (Ibidem). Estas regras não estruturadas, são comunicadas na sala de aula ou através de uma intervenção nos espaços comuns da escola. São fortemente moduladas pelo contexto cultural dos seus actores e sofrem a influência de muitas variáveis.

É a partir destas regras, formuladas de acordo com os princípios de democracia, liberdade, respeito e justiça, entendidas como as normas reguladores da relação pedagógica e da organização do trabalho da aula, que se estabelece um bom clima disciplinar. Todavia, estas regras devem ser determinadas em uníssono com os alunos,

para que estes as interiorizem, as compreendam e as aceitem. Carita & Fernandes (1997, p.84) afirmam: “ao serem definidas as consequências que poderão advir do incumprimento e violação das regras, está-se a assegurar a possibilidade de uma resposta mais indiscutível e mais rápida perante os inevitáveis desvios”. Muitas vezes o que leva ao incumprimento das regras reside no facto de estas não terem sido compreendidas na sua essência nem o porquê da sua existência. Da uniformidade das regras e da sua pré-explicação, poderá depender a manutenção da ordem e disciplina no decorrer das aulas. Pelo contrário, quando as regras são impostas pelo professor, sem consulta ou negociação com os membros do grupo, elas poderão gerar conflitos. “Se a regra não é considerada como legítima, ela surge aos olhos do aluno como uma arbitrariedade do professor que só será respeitada coercivamente” Estrela (2002, p.61). As regras devem ser, como nos diz Stichini & Gandum (1997, p.11) “simples, claras, concisas e pouco numerosas” de forma a tornarem-se perfeitamente compreensíveis por parte de todos os alunos.

Contudo, Estrela (1991, p.37) afirma que “(…) se verifica a falta de acordo entre os professores no que se refere à implementação das mais simples regras, falta de consistência na sua aplicação e mesmo falta de comunicação das regras que se espera que sejam cumpridas”. De facto, isto é o que se verifica nas nossas escolas uma vez que os alunos adoptam comportamentos diferentes consoante os professores. Exemplo disto é o mascar da pastilha elástica e o uso de boné dentro da sala de aula, permitido por uns professores e por outros não. Assim, desta variabilidade de regras gera-se muitas vezes, a incompreensão e mesmo a desvalorização da regra, visto esta não ser assumida como universal.

Em suma, as regras têm um papel fundamental para um bom clima disciplinar logo que bem explicitadas e coerentes. Mas, não basta definirem-se e aprovarem-se as regras. Os alunos deverão, desde o início, estar informados das consequências do não cumprimento destas regras. Deste modo, o processo será certamente mais justo, transparente e esclarecedor para todos.

3.2- Estilos de Liderança e de Ensino

Segundo Hersey & Blanchard (1996, p.4), podemos definir liderança como “o processo de exercer influências sobre um indivíduo ou grupo de indivíduos, nos

esforços para a realização de objectivos em determinada situação". Assim, um líder será quem melhor conduz o processo para atingir os objectivos do grupo a que está ligado.

Oliveira (1999, p.24) refere os estudos que Lewin, Lippit e White desenvolveram nos E.U.A., em 1960, um conjunto de investigações, sobre atmosferas de liderança, aplicando o método experimental. O seu trabalho foi orientado no estudo da relação do líder com os restantes elementos do grupo, tendo por objectivo observar e comparar os efeitos dos diferentes tipos de liderança dos professores no comportamento do grupo, bem como o seu nível de satisfação. Os grupos objecto da experiência são crianças de dez anos que têm de executar uma série de trabalhos manuais. A variável independente é o tipo de líder (professor) que vai ser simulado pelos experimentadores – líder *autoritário*, *permissivo* e *democrático*.

- O *líder autoritário* toma todas as decisões sem consultar o grupo, estipulando as tarefas que cada um dos elementos tem de concretizar e determinando a maneira de as fazer. Aqui, não há espaço para a iniciativa pessoal, o que gera conflitos, atitudes de agressividade, de frustração, de submissão e desinteresse. A produtividade é elevada mas não existe satisfação na realização das tarefas.
- O *líder permissivo* é como se fosse mais um elemento do grupo e só intervém quando solicitado. É o grupo que levanta os problemas, discute as soluções e decide. Quando o grupo não é capaz de se organizar, surgem muitas discussões e a realização das tarefas é pouco satisfatória.
- O *líder democrático* chama o grupo para discutir a programação do trabalho, para dividir as tarefas e todas as decisões são tomadas em conjunto. Este líder assume uma atitude de apoio, integrando-se no grupo, sugerindo alternativas sem as impor. Com este tipo de liderança a funcionar, a produtividade é boa, mas existe, sobretudo, uma maior satisfação e criatividade no desempenho das tarefas, desenvolvendo-se a solidariedade entre os membros do grupo.

Os investigadores registaram o modo como os grupos responderam a cada um dos estilos de liderança, concluindo que o maior grau de satisfação ocorreu no grupo com liderança democrática.

Embora não se possa falar propriamente de uma tipologia, pois não existem tipos puros, Oliveira (1999, pp.24-25), mais recentemente, agrupou os professores, atendendo às suas características personológicas e comportamentais.

- O *professor autoritário* estabelece as regras, impõe os objectivos e os métodos de trabalho e elogia ou pune a seu arbítrio. Perante esta atitude, os alunos têm

bom rendimento na presença do professor mas grande quebra na ausência do mesmo. O professor autoritário apresenta melhores resultados a nível intelectual, embora com muitas lacunas a nível emocional.

- O *professor não-intervencionista* não marca objectivos nem métodos. Os alunos apresentam um baixo rendimento escolar, instala-se o desinteresse e o desconcerto.
- O *professor democrático* tem a preocupação de estabelecer com os alunos os objectivos e métodos de trabalho. Desta forma, denota-se bom rendimento escolar quer na presença quer na ausência do professor, satisfação interpessoal (altruísmo, elogios mútuos), maior criatividade… Segundo o mesmo autor, o tipo democrático é o que obtém melhores resultados a curto e longo prazo, a nível de inteligência e personalidade. Atente-se no quadro:

Quadro 1

Tipos de professores

Tipos de professores	Atitude do professor	Reacção dos alunos
Professor Autoritário	• Estabelece as regras. • Impõe os objectivos e os métodos de trabalho. • Elogia ou pune a seu arbítrio.	• Bons resultados a nível intelectual embora com muitas lacunas a nível emocional.
Professor democrático	• Estabelece com os alunos as regras, os objectivos e os métodos de trabalho.	• Bons resultados a médio e longo prazo, a nível de inteligência e personalidade.
Professor não intervencionista	• Não marca objectivos nem métodos.	• Baixo rendimento escolar. • Desinteresse e desordem.

Fonte: Oliveira (1999, pp.24-25) .

Ora, perante o quadro, concluímos que nem o professor autoritário nem o professor não-intervencionista promovem a comunicação e a negociação de regras podendo originar, por isso, situações de indisciplina. Por outro lado, se o professor é um líder democrático e adopta estratégias baseadas no diálogo e na compreensão, planifica

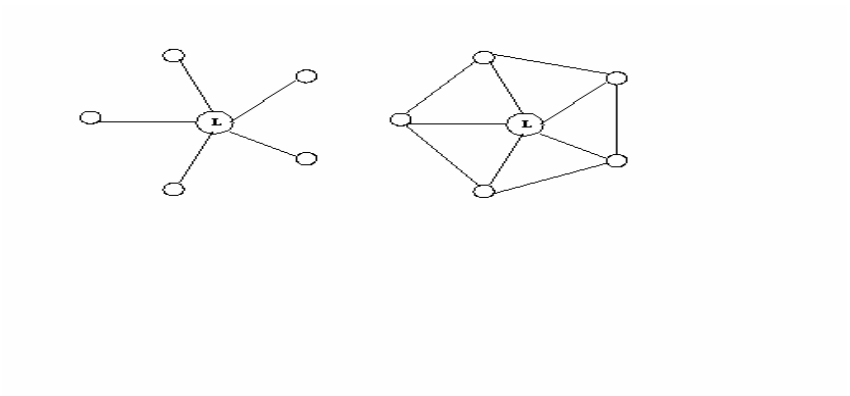
as actividades e define as regras com a participação dos alunos, evita comportamentos desviantes e o processo ensino-aprendizagem tornar-se-á mais frutífero.

Jesus (2003, p.25) afirma que “os professores, por vezes, procuram manter o respeito e a disciplina na sala de aula com uma postura autoritária e de distanciamento em relação aos alunos. No entanto, muitos casos de indisciplina ocorrem em relação a professores que promovem este tipo de relação”.

Na Figura 1, Maya (2000, p.21) compara a estrutura de comunicação de grupos entre líder autoritário (que não favorece as relações interpessoais entre os membros do grupo) e líder democrático (que beneficia a comunicação entre todos):

Figura 1

Estruturas de comunicação de grupos com líder autoritário e democrático



Fonte: Maya (2000, p.21).

Ainda na opinião de Maya (2000), a escola é uma organização que favorece o estilo de liderança autoritário, independentemente da personalidade dos professores. Para além de cumprir o programa que lhe é imposto, o mesmo tem que ser imposto aos seus alunos. Além disso, a prática pedagógica continua a ser de tipo tradicional, na medida em que é o professor o único organizador, centrando em si a comunicação verbal que continua a dominar a relação pedagógica. Dentro da sala de aula, o professor é soberano, pois tem a possibilidade de decidir que tipo de liderança quer usar, atendendo às suas características pessoais, ao contexto, ao momento e ao processo educacional em curso.

Para além de competências científicas e técnicas que lhe permitam decidir inteligentemente, parece-nos importante que o líder tenha também competências de ordem ética e moral, dado que “liderar obriga a tomar decisões sobre situações

complexas, as quais (...) requerem em simultâneo respostas com incidências de ordem ética e moral" (Sanches, 1996, p.13). A própria liderança implica o exercício de poder, poder este que envolve habilidade para conseguir que outra pessoa faça algo que de outra forma não faria. Mas, a liderança não deve ser proveniente do poder da autoridade formal mas do maior conhecimento e especialização e habilidade do professor. Assim, os líderes escolares devem possuir quatro capacidades para sobreviver ao trabalho de liderar crianças: capacidade de tomar decisões, capacidade de relação e de interacção, capacidade para assumir e viver em situações de conflito e a capacidade de entrega prioritária e quase exclusiva às tarefas que lhe são exigidas por força do desempenho profissional. Barroso (1995, pp.38-39) acrescenta que o líder deve ter qualidades de animador qualificado, agente de desenvolvimento, moderador de conflitos e tensões e promotor da livre circulação da informação. Logo, na sua acção, o líder deverá assumir diferentes estilos de liderança, dependendo, entre outros aspectos, da conjuntura, dos liderados, da sua formação e maturidade. Contudo, a sua liderança poderá tornar-se inútil se o estilo adoptado pelo líder não lhe for confortável (Bertrand & Guillement, 1988, p.183). Os estilos de liderança abrangentes mais frequentes são os que se apresentam no quadro 2. Um dos estilos contemplados nesta tipologia visa ampliar a satisfação dos trabalhadores e a coesão do grupo; o outro visa a produtividade (com consequente diminuição da satisfação e coesão do grupo).

Quadro 2

Estilos de liderança

Vocacionados para as pessoas	Vocacionados para a tarefa
• Democrático • Permissivo • Participativo • Atencioso • Orientado para os seus seguidores	• Autocrático • Restritivo • Orientado para a tarefa • Socialmente distante • Directivo • Estruturalista

Fonte: Hampton (1983, p.390).

Por vezes, torna-se necessário e até imprescindível o recurso a métodos de gestão mais autoritários e mais orientados para objectivos. Todavia, não parece adequado que algum destes estilos tenha prevalência sobre o outro, devendo cada um

deles ser aplicado na situação certa. A principal dificuldade na adopção do estilo reside na identificação da situação certa, o que pode comprometer o sucesso de cada estilo.

Subjacente ao conceito de liderança está o de influência, pois o líder age de maneira a modificar o comportamento de outros (Monteiro & Queirós, 1994, p.236). O líder não deve ser um mero gestor de rotinas, outras competências lhe são exigidas, tais como, ser corajoso e entusiasta de forma a envolver os seus alunos na dinâmica por si impulsionada. De facto, se as suas competências tiverem uma grande abrangência, facilmente o líder se torna no "motor" da escola e passa a ser o símbolo da identidade que ela veicula. Parece óbvio que a construção desta identidade só fará sentido se tiver em conta as opiniões dos outros actores, isto é, se exercer poder com a intervenção de todos, que alguns autores designam de *poder com*, adoptando assim um estilo democrático de liderar. Este modo de exercer a autoridade cria condições para que o líder motive, crie bom ambiente e oportunidades de realização individual, o que conduz ao incentivo dos níveis mais baixos e à adesão às tarefas propostas. Por outro lado, os liderados reconhecem no seu líder a competência para propor mudanças, constituindo estes desafios para os mesmos. Esta conjuntura torna o acto de gerir muito mais responsável e delicado pois implica a gestão de incertezas, inseguranças e confrontos.

João Amado (s.d., p.7) traça um quadro com o discurso dos alunos, sobre o que eles consideram ser a *gestão inadequada* e a *gestão adequada* dos poderes na aula, por parte do professor: (ver quadro 3)

Quadro 3

Gestão das relações e do poder na aula

	GESTÃO INADEQUADA DAS RALAÇÕES E DO PODER NA AULA	**GESTÃO ADEQUADA DAS RALAÇÕES E DO PODER NA AULA**
As regras na aula	*O professor:* -Manifesta falta de firmeza («de poder») no cumprimento das regras, o que provoca desorientação, frustração de expectativas e facilidade de fuga -Manifesta autoritarismo, acompanhado de prepotência, exigências incompreensíveis para o aluno, incapacidade de persuadir e de negociar; dele resulta a oposição, a contestação e o confronto.	*O professor:* -Lidera a aula «impondo» regras (poucas, simples, claras, positivas e fundamentais) e persuadindo os alunos da sua utilidade na organização do trabalho e das relações; -Manifesta firmeza na exigência do cumprimento das regras (mas, também, capacidade de diálogo, abertura à sua redefinição e tolerância).
O clima da aula	*O professor :* -Manifesta desconfiança; -Evita aproximação afectiva aos alunos; -O ambiente é descontrolado.	*O professor:* -Faz-se respeitar começando por respeitar e compreender o aluno; -Confere responsabilidade aos alunos na gestão da classe, consultando a opinião e atribuindo tarefas; -Promove o conhecimento mútuo e a amizade entre os alunos; -Manifesta disponibilidade (e simpatia) para com os alunos mesmo em temas e problemas que não são do plano curricular.
A actuação face aos problemas disciplinares	*O professor:* -Manifesta falhas enquanto líder.	*O professor:* -Usa técnicas adequadas de prevenção (regras, clima, diálogo persuasivo) -Usa técnicas adequadas (e credíveis) de correcção (persuasão, firmeza e imposição, coerência e adequação de medidas pondo em causa mais os comportamentos do que as pessoas); -Castiga quando e se necessário (mas de modo razoável, adequado e consistente).
A ética da actuação pedagógica (aspecto intimamente ligado com a *dimensão pessoal* da competência docente).	*O professor:* -Injuria os alunos (formas de tratamento, ironias, etc.); -É parcial na gestão de estímulos, da comunicação e da avaliação; -É parcial na acção disciplinadora.	*O professor :* -Procura respeitar o aluno.

Fonte: João Amado (s.d., p. 7).

Podemos ver, assim, que o aluno valoriza o professor que sabe liderar a turma, impondo as regras necessárias ao trabalho e à relação, impondo a ordem com a firmeza necessária, sem cair nem no autoritarismo nem no permissivismo; valoriza ainda, o professor que evita as injustiças na interacção. Muitas vezes, o aluno procura no professor, um confidente, um amigo, alguém capaz de o ouvir falar dos seus problemas não propriamente escolares; e, sobretudo, procura no professor alguém capaz de o respeitar como "pessoa", considerando as suas idiossincrasias e os seus direitos.

3.3- Relações de poder na sala de aula

Etimologicamente, *poder* deriva do verbo *potere* que significa ser capaz de, ter influência, ser eficaz. Weber (1977, cit. por Afonso, 1991, p.23) concebe o poder como "a probabilidade de um actor impor a própria vontade, dentro de uma relação social, ainda que contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade". Contudo, o autor admite a imprecisão do conceito e propõe então outro conceito que designa de "dominação" e que significa "a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo entre pessoas dadas" e que o principal sustentáculo da "dominação" é o reconhecimento da legitimidade por parte dos subordinados. Etzioni (1974, cit. por Afonso, 1991, p. 24) define poder como "a capacidade de um indivíduo para induzir ou influenciar outro a seguir suas directrizes". French e Raven (1975, cit. por Afonso, 1991, p.24), numa perspectiva mais psicossociológica do que organizacional, definem poder como a influência que um agente social tem sobre outro, tendo em atenção as características do contexto em que se exercem o poder.

No contexto escolar, Almerindo Afonso (1991, p.22) afirma: "a escola, como organização que é, só pode constituir-se e, portanto, também sociologicamente entender-se, enquanto contexto social atravessado por relações de poder". Estas relações de poder são, na opinião de Curto (1998), tendencialmente assimétricas uma vez que o poder do professor se impõe ao poder do aluno. Desta desigualdade de poderes resultam muitas vezes conflitos na medida em que os alunos procuram contrariar esta tendência.

Na perspectiva de Estrela (2002), enquanto os professores se servem de todo um sistema de gratificações e punições para fazer prevalecer os seus interesses, também os

alunos gratificam os professores pela ordem e participação e punem pelos seus comportamentos disruptivos, pela não participação e pela imposição da sua personalidade.

3.3.1- O poder dos professores

Segundo Amado (2000), a relação da actividade e desempenho da escola com os tipos de poder detidos pelas lideranças e demais actores é biunívoca, pois influenciam-se mutuamente. Nesta relação de influência destaca-se o poder dos professores por interagirem com diferentes actores educativos (gestores, alunos e pais/encarregados de educação, principalmente). A heterogeneidade dos contextos destas interacções bem como as várias finalidades das mesmas, exigem do professor múltiplas maneiras de agir, pelo que o docente tem que deter e desenvolver continuamente diversos tipos de poder. Quando os professores assumem novos papeis, consequência da contínua evolução da sociedade e do sistema educativo, gera-se uma ampliação de bases de poder que sustentam a acção do professor.

Aplicando a tipologia de Etzioni, Shipman (1973, cit. por Afonso, 1991, p.26) considera "a escola uma organização de carácter normativo-coercitivo". Poder normativo na medida em que é reconhecido ao professor a capacidade de influenciar os alunos para aceitar as normas da escola e coercitivo quando não existe esta capacidade e os alunos se recusam a cumprir as normas. Considera-se, no entanto, mais adequado à escola, enquanto entidade formadora, o primeiro tipo de poder.

Ribeiro & Bregunci (1984, cit. por Afonso, 1991, p.27) consideram que é "sobre o fundo do poder institucional (do professor) que "podem emergir, configurar-se e impor-se os demais tipos de poder". Defende que alunos têm que reconhecer autoridade no professor para lhes prescrever comportamentos e lhes poderem obedecer, o que tenderá a aumentar com a diversidade das bases do poder do professor. Estes autores categorizam o poder dos professores como: poder legítimo, poder coercitivo, poder de recompensa, poder referente e poder de especialista. No primeiro caso, é o professor que impõe e determina as regras; no poder coercitivo, o professor impõe-se através de punições, ameaças ou restringe a liberdade dos alunos; o poder de recompensa estimula e premeia os alunos; o poder de referência baseia-se na identificação do aluno com o docente conforme o prestígio que este goza; e o poder de especialista baseia-se no reconhecimento e valorização, por parte do aluno, do facto do professor saber mais e ter

um conhecimento aprofundado num determinado domínio. O poder de especialista é, para este autor, um poder de extrema importância, na medida em que o processo ensino-aprendizagem deve ser sustentado na boa relação professor/aluno e aluno/professor;

Em Portugal, uma das classificações mais divulgadas foi proposta, em 1980, por J. Formosinho e apresenta-se no quadro seguinte.

Quadro 4

Bases do Poder do Professor

Tipos de poder	Comportamentos e/ou capacidades adequados
Poder normativo	Pressupõe que o professor consiga exercer influência sobre os alunos, apelando para normas e valores consensuais.
Poder cognoscitivo	É a capacidade que o professor tem de influenciar o aluno pelo facto de dominar conhecimentos científicos (poder cognoscitivo académico), mas também a capacidade de transmitir esses conhecimentos para os mais variados públicos escolares e nas situações educativas mais diversas (poder cognoscitivo pedagógico).
Poder físico	Remete-nos para a aplicação de castigos corporais como acção disciplinar (a desaparecer).
Poder pessoal	Assenta nas características afectivas, temperamentais e de personalidade do professor. É um tipo de poder extremamente importante do ponto de vista pedagógico porque é a ele que os alunos são particularmente sensíveis.
Poder autoritativo	Decorre da legitimidade que a escola concede ao docente para exercer a sua influência. Este poder confere-lhe uma "superioridade formal" que pode, no entanto, não ser suficiente para manter com os alunos uma relação eficaz, já que estes podem não reconhecer o professor como autoridade.
Poder material ou remunerativo	Exercido sobre o professor tendo base monetária

Fonte: Formosinho (1980, pp.301-328)

O poder normativo é entendido como a legitimação dos outros tipos de poder, mas está sujeito a constrangimentos derivados da evolução social, dado haver uma coexistência de valores muito diversos. A aplicação com sucesso deste tipo de poder é difícil, pois os jovens nem sempre partilham o mesmo código de valores dos

professores, podendo levar estes a depreciar o seu papel de educadores e a valorizar o poder cognoscitivo. A gestão destes diversos poderes torna a missão do professor mais difícil.

Em suma, para manter a disciplina na aula, Silva (2001) defende que o professor deverá recorrer a diversos tipos de poder, decorrentes das características pessoais, dos conhecimentos académicos e pedagógicos ou da legitimidade conferida pela escola. De facto, o poder dos professores legitimado pela escola, pela família e pela sociedade aumenta com a diversidade das bases em que se sustenta.

Contudo, a complexidade da sociedade actual, exige ao professor constantes adaptações, obrigando-o a possuir uma sólida formação pessoal e a actualizar continuamente a sua formação científica, técnica e pedagógica, visando o fortalecimento do seu poder como principal actor do sistema educativo. A acção do professor revela-se extremamente delicada, pois tem que veicular normas, valores, atitudes, comportamentos, conhecimentos… coerentes com os seus princípios, mas que não entrem em confronto com as normas da comunidade escolar. Parece, por isso, importante que os professores sejam bem formados intelectualmente, devendo também desenvolver capacidades de adaptação aos contextos onde são inseridos.

3.3.2- O poder dos alunos

Considerando o poder na sala de aula uma relação assimétrica entre actores sociais, o aluno parece deter, à partida, uma parcela de poder mais pequena do que aquela que o professor detém. De facto, o professor não é o único detentor do poder na sala de aula, havendo outros actores igualmente detentores de poder. Ainda que o seu poder seja mínimo e ilegitimado pela instituição que frequentam e pela sociedade, o aluno poderá usá-lo recusando o papel que a escola lhe reserva e adoptando comportamentos indisciplinados. “Enquanto que o papel do professor é um papel de dominância socialmente aceite – legítimo - o papel do aluno é um papel de subserviência. Qualquer poder que os alunos exerçam não será um poder socialmente aprovado, mas sim ilegítimo. Espera-se que os alunos aprendam e se comportem de maneira a facilitar a aprendizagem, seja deixando-se ficar sentados a absorver calmamente as lições dos professores, seja atarefando-se com folhas de exercícios, aparelhos ou recursos diversos” (Delamont, 1987, p.89).

A crescente valorização do estatuto do aluno na organização formal da escola e o maior número de alunos em relação ao número de professores é, por si só, uma importante fonte de poder. Delamont acrescenta que o poder que eles detêm será tanto mais forte quanto maior for a coesão do grupo à volta da mesma situação passando o grupo a ser a principal fonte de poder dos alunos. Este poder, com múltiplas manifestações possíveis, manipula os outros actores, em especial os professores, interferindo na sua metodologia de ensino. Segundo Curto (1998, p.30), como contestação ao ritmo da aula, aos conteúdos programáticos, ao estilo do professor, ao sistema escolar em que se inserem, à obrigatoriedade de frequentarem a escola até aos 16 anos, ao estabelecimento de ensino, ao desfasamento entre a escola e a realidade social ou simplesmente à ilusão de que a aula terminará mais depressa, os alunos podem gerar comportamentos que os professores classificam de "indisciplina". De actores passivos, os alunos têm agora papéis mais activos deixando de ser simples receptores de conteúdos considerados socialmente úteis.

No que concerne ao poder dos alunos, podemos concluir que os alunos são igualmente detentores de poder. O quadro seguinte oferece-nos uma visão sucinta dos diferentes tipos de poder dos alunos:

Quadro 5

Bases do Poder dos Alunos

Tipos de poder	
Poder de grupo	É a capacidade de mobilizar os colegas permitindo-lhes arrastar o grupo-turma, sobretudo quando há alunos com características específicas para liderar.
Poder físico	É o poder exercido através da agressão ou ameaça de agressão.
Poder pessoal	É a capacidade que um líder nato tem de influenciar outrem através das suas características específicas ou qualidades excepcionais.
Poder referente	É o poder exercido pelos alunos que têm um elevado estatuto sociométrico (a que corresponde o poder físico, o poder pessoal e o poder normativo) sobre os seus colegas.
Poder normativo	Quando os alunos legitimam a sua acção com base em normas e valores pertencentes a um grupo de pares assimilou.
Poder de perito ou poder de resistência	Trata-se do poder de resistir à acção do professor, afectando a imagem profissional do docente face à escola e face à comunidade educativa.

Fonte: Afonso (1991, pp.34-39).

Mesmo dispondo de um poder informal socialmente deslegitimado, os alunos são capazes de afrontar o professor, afronta essa que aumentará com o número de alunos envolvidos. Procurando exercer a margem de poder que alunos e professores detêm, cada uma das partes envolvidas recorre a diferentes estratégias na sala de aula. Debrucemo-nos então nas estratégias dos professores.

3.3.3- Estratégias dos professores

Como afirmam Nizet & Hiernaux (1987), na sala de aula, "cada um dos intervenientes utiliza meios a fim de provocar no outro atitudes e comportamentos que estão na sequência dos seus próprios objectivos". Consoante a sua própria ideologia, personalidade ou formação, os professores podem adoptar essencialmente dois tipos de estratégias: as *severas* e as *suaves*. Entende-se por estratégias severas, os meios de coacção utilizados para fazer prevalecer as suas exigências contra os desejos dos alunos. Referindo-nos às estratégias severas, deparamo-nos com a coacção directa: os castigos físicos, as represálias, as "descomposturas" e as punições em geral. Como estratégia severa, Afonso refere ainda a "distância social" que os professores procuram manter entre eles e os alunos. Esta estratégia severa de controlo social é um indicador de uma relação pedagógica assimétrica na medida em que o professor se mantém distante e se afirma como superior ao aluno.

Nas estratégias suaves estabelece-se uma relação simétrica e de proximidade, na qual os alunos são encarados na sua individualidade e os seus interesses são tidos em conta. Não são usados meios de coacção. Veja-se o quadro:

Quadro 6

Tipos de estratégias e características da relação pedagógica

Tipos de estratégias	**Estratégia severa**	**Estratégia suave**
Meios utilizados	Meios de coação	Meios não-coercivos
Características da relação	Distância e assimetria	Proximidade e simetria

Fonte: Nizet & Hiernaux (1987, p.33).

Na opinião de Silva (2001), as instituições escolares ainda oferecem resistência às estratégias suaves, embora estas sejam as mais adequadas para evitar comportamentos indisciplinados. É através das relações simétricas que se estabelecem relações de empatia, imprescindíveis à aprendizagem e à construção da sua identidade. Este processo induz-nos através de uma condução democrática do grupo-turma, onde o professor sugere e os alunos têm espaço para as suas iniciativas. Desta forma, a relação pedagógica deverá ter como bases o diálogo, negociação, compreensão, respeito, encorajamento e expectativas positivas.

As estratégias usadas pelo professor parecem relevantes para o controlo da indisciplina. Contudo, os alunos podem tentar desviar-se desse controlo através de estratégias que eles próprios descobrem.

3.3.4- Estratégias dos alunos

Os alunos também recorrem a estratégias para tentar exercer a margem de poder de que dispõem. "Presumir que os professores têm poder e os alunos não o têm é o pior dos erros que os professores podem cometer no seu esforço para controlar os alunos. Todos os novos professores, ao menos os que sobrevivem, rapidamente se apercebem que o poder é relacional" (Kearney et al, 1992, cit. por Amado, 2001, p.131). De facto os alunos também possuem, como já atrás foi referido, poderes legítimos e simultaneamente, poderes informais. Os alunos tentam conhecer as reacções do professor e o padrão que ele defende, quer a nível disciplinar, quer a nível de avaliação, para lhes darem as respostas que ele pretende e, desta forma, serem recompensados. Todavia, se não tiverem recompensas, Magalhães (1992, cit. por Silva, 2001, p.26) diz que os alunos podem adoptar comportamentos disruptivos ou estratégias para se atingirem determinados objectivos: *estratégia de contestação* da autoridade do professor ou da instituição; *estratégia de promoção* interpares, resultante da necessidade de afirmação perante os colegas; *estratégia de criação de espaços de convívio*, quando o aluno gera indisciplina com vista a ser expulso da aula, de modo a aumentar o tempo de convívio com outros colegas; *estratégia de contestação* da oferta escolar, quando esta não corresponde às expectativas do aluno e quando ele considera que essa oferta está desfasada das exigências do mercado de trabalho.

Em conclusão, podemos afirmar que os alunos adoptam diferentes estratégias consoante os objectivos que têm no momento. Essas estratégias poderão tomar a forma

de comportamentos indisciplinados, na medida em que os alunos procuram defender-se do controlo exercido pelo professor. Como resposta, o professor socorre-se também de diferentes estratégias, tendo por base a cultura de interacções na sala de aula que foi adquirindo com a sua experiência. Por outro lado, as percepções que os professores têm a respeito dos alunos parecem ser outro factor susceptível de vir a influenciar a tomada de decisão do professor na definição da estratégia a seguir. É sobre essas percepções que nos debruçaremos no ponto seguinte.

3.4- Expectativas dos Professores em relação aos Alunos

Todos os alunos são diferentes entre si, pelas características particulares da sua personalidade, pelos graus de desenvolvimento já alcançados, pelas experiências passadas, pelas competências e habilidades, pelo modo como interpretam as situações que vivenciam, interpretações fortemente dependentes do meio sócio-cultural de origem, dos costumes, dos códigos linguísticos; mas também dependentes das posições pessoais e grupais que se tomam no interior da escola e da turma, a favor ou contra as exigências escolares em geral, a favor ou contra as exigências de determinado professor ou grupo de professores. Assim, o professor vai estruturando as diversas observações que colhe e constrói um "retrato" desse aluno. Com base nas representações que tem dos alunos, o professor cria expectativas – positivas ou negativas – a respeito dos seus alunos, deixando-as transparecer, consciente ou inconscientemente e levando os alunos a agirem em sua conformidade. Veiga (1995, p.54) e Sampaio (2001, p.50) partilham a mesma opinião e dizem que o professor que tem uma expectativa positiva relativamente a um aluno beneficia-o, estimula-o e louva-o mais facilmente. Se, por outro lado, o professor cria expectativas negativas a respeito de um aluno, este tende a ser menos elogiado, mais censurado e discriminado e a sua avaliação é mais severa

Silva (2001, p.29) defende que a categorização ou estigmatização que o professor faz de certos alunos, é influenciada pelo meio social a que pertencem. São os alunos das classes médias que têm maiores facilidades para "ir ao encontro das perspectivas dos professores, são aqueles sobre os quais recaem menos rótulos negativos" (Musgrave, 1984, p.72). Este autor acrescenta: "este processo muito comum e quase inevitável, apoiado por um arsenal de formas de comunicação, linguísticas e outras mais subtis, pode revelar-se nocivo para os alunos, na medida em que aqueles a

quem são aplicados rótulos depreciativos podem vir a considerar-se merecedores deles" (Ibidem).

Corroborando o que já foi dito anteriormente, também Benavente (1980), numa das suas obras dedicadas à análise do Insucesso Escolar, procura discernir alguns dos elementos base do fenómeno – o insucesso na sala de aula: por uma lado, as representações negativas que os professores têm acerca dos alunos de meios socialmente desfavorecidos; por outro, a desadequação das práticas pedagógicas relativamente à diversidade cultural existente na escola. Neste sentido, a mesma autora afirma que a escola adopta a sua cultura como se ela fosse a única dotada de validade universal. De facto, o que acontece é que a escola continua a ser dominada por representações estereotipadas e preconceituosas acerca do fenómeno educativo, particularmente penalizadoras dos alunos oriundos de classes pertencentes a estratos sócio-económicos baixos. A mesma autora refere que estes alunos são muitas vezes vistos como destituídos de capacidades para evoluírem culturalmente, como pessoas desinteressadas pela educação.

Feliciano Veiga (1995, p.56-57) acrescenta ainda que os alunos percepcionados como mais indisciplinados tendem a ser mais castigados e desvalorizados, recebem menos *feedback* e são alvo de críticas negativas por parte do professor, o que provoca comportamentos mais agressivos, menor auto-estima escolar e menor atenção. Ao invés, os professores mostram-se mais compreensivos e menos autoritários para os alunos que supõe comportarem-se adequadamente.

De acordo com os resultados escolares e os comportamentos habituais, o professor divide os seus alunos e atribui-lhes certas qualidades. O aluno que não tem dificuldades preenche as expectativas do professor, sente-se estimulado e apoiado. Pelo contrário, quando o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem e o professor tenta encorajá-lo mas inconscientemente indicia o que o professor pensa realmente acerca dele "Muito Bem! Continua! … Fazes o que podes…". Se a criança pressente reticências ou indiferença por parte do professor, distancia-se em relação a ele. Ou se fecha sobre si próprio ou se expõe através de manifestações hostis.

Assim, cabe ao professor, identificar as causas do bloqueio escolar que impedem o aluno de utilizar o seu potencial intelectual, "criar novas condições psicossociológicas da sua aprendizagem e de os dotar de utensílios que os conduzam à aquisição de competências e à construção de novas estruturas cognitivas (Postic, 1995, p.29).

Sampaio (2001, p.50) afirma que na óptica dos alunos, também estes criam expectativas a respeito dos professores – "bom" ou "mau" professor – e agem de modo diferenciado de acordo com a categorização que fazem a respeito dele. Mau professor é, usando os seus termos, o que abusa da exposição, é monótono, repetitivo, não consegue manter um controlo de todos e de cada um na sala de aula, é autoritário, prepotente e injusto. "Bom" professor, pelo contrário, é aquele que se faz respeitar começando por respeitar os alunos, acredita neles e confere-lhes responsabilidades, censura e admoesta recordando a regra, tem em conta os comportamentos e não as pessoas, esforça-se "por se fazer entender", é exigente, é bem-disposto e humorado e conversa com os alunos sobre problemas ou temas extra sala de aula. Ora, se os professores não manifestam algumas destas qualidades, não conseguirão obter o respeito dos seus alunos.

3.5- Estratégias de Ensino/Aprendizagem

As estratégias de ensino que os professores adoptam, parecem relevantes para o problema do controlo dos comportamentos e de situações de indisciplina. Após um estudo de investigação, João Amado (2001), concluiu que podem ser causas de indisciplina: o abuso do método expositivo, aula desinteressante, aula repetitiva, ausência de sentido da matéria leccionada, postura do professor e administração incorrecta do espaço e ainda a administração incorrecta do ritmo e do tempo.

Como consequências do **abuso do método expositivo**, verificamos a distracção, desmotivação e indisciplina por parte dos alunos. O professor dirige-se apenas aos alunos que lhe parecem minimamente atentos e quando faz perguntas, são quase sempre de retórica, avançando com a resposta certa, impossibilitando o aluno de se envolver nela. Na opinião de Jesus (2003, p.25), o abuso do método expositivo, devido à preocupação de cumprir os conteúdos programáticos ou devido ao receio de originar um clima de sala de aula muito liberal, limita o aluno ao inibir a sua autonomia própria e ao impedir-lhe o confronto de ideias, necessidades consideradas básicas para o aluno em desenvolvimento. A este propósito, Norberto (2005) reforça a ideia de que o tempo de exposição dos conteúdos por parte do professor deverá ser limitado e controlado. Também é de evitar usar o quadro por períodos de tempo muito prolongados, de forma a evitar desinteresse, fuga à tarefa ou ainda manifestação de comportamentos indisciplinados.

Como **aula desinteressante** ou monótona, o mesmo autor refere que esta não tem actividade e, por isso, não desperta interesse. Na perspectiva dos alunos, aulas "monótonas e sem actividade" são aquelas em que não há "nada para fazer", em que o professor "nunca sai da matéria" ou está a ser "desinteressante", "chato". Amado (2000, p. 226) acrescenta ainda a "ausência de um espírito lúdico que se traduz na capacidade de estimular a fantasia, no humor mais ou menos inalterável, na utilização de estratégias lúdicas para a motivação e ensino de conteúdos". Além do desinteresse, desmotivação e consequentes desvios de comportamento, estas aulas trazem uma espécie de entorpecimento e habituação à desordem e à preguiça. Assim, cabe ao professor diversificar os recursos didácticos ao seu dispor, de forma a tornar a aula mais activa e dinâmica e a despertar, mais facilmente, a atenção e o interesse dos alunos.

Relativamente à **aula repetitiva**, ou seja, à repetição de assuntos já tratados em aulas anteriores, poderá ter algum fundamento pedagógico mas também poderá ser resultado de descuido, planificação incorrecta ou rotina.

De acordo com Freitas (1995), muitas vezes o que se pretende que os alunos aprendam está longe dos seus interesses e mesmo da sua capacidade de aprendizagem. Aqui encontramos **ausência de sentido da matéria leccionada** com planos curriculares repletos de opções com os quais é impossível satisfazer todas as pretensões e motivações dos alunos. Atrás da desmotivação vem o desinteresse e o aborrecimento. Para contrariar esta tendência, os conteúdos programáticos a leccionar deverão ir ao encontro das necessidades e do nível etário dos alunos e serem transmitidos através de uma linguagem clara e acessível a cada faixa etária.

No que se refere à **postura do professor e administração incorrecta do espaço** relativamente ao aluno, esta também pode ser causadora de perturbações disciplinares na medida em que o facto de os professores utilizarem como zona de circulação preferencial o espaço na sala que fica entre a parede da frente e a primeira fila de carteiras, não permite ao professor um contacto directo com os alunos situados mais atrás e privilegia os colegas situados à frente, porque lhes dá mais atenção e porque condiciona a sua própria expectativa em relação aos alunos de trás. A deslocação torna "mais constante a participação dos alunos e dá ao professor condições de verificar o nível de atenção de seus interlocutores" (Amado, 2001, p.232).

Quanto à **administração incorrecta do ritmo e do tempo,** o mesmo autor afirma que esta pode gerar alguma perturbação se não se tiver em consideração a frequência da debitação das palavras, da sequência lógica (e pedagógica) dos temas e do

tempo de espera para os alunos consolidarem os conhecimentos. Assim, o professor, deverá tentar, sempre que possível, minimizar os períodos de improdutividade por parte dos alunos, apoiar aqueles que revelam mais dificuldades ou têm um ritmo de trabalho mais lento e atribuir tarefas adicionais aos que manifestam menos dificuldades e que terminam mais prontamente as tarefas propostas. A partir de testemunhos de diversos alunos, João Amado (s.d.) apresenta um quadro onde se estabelece um confronto entre as práticas de professores que criavam situações geradoras de grande indisciplina e as práticas associadas a um menor grau de perturbação e a um clima de trabalho efectivo e generalizado. O quadro que se segue sintetiza os principais tópicos desse confronto, relativo ao modo como os professores estruturam as tarefas académicas.

Quadro 7

Estruturação das tarefas académicas

	ESTRUTURAÇÃO INADEQUADA DAS TAREFAS	**ESTRUTURAÇÃO ADEQUADA DAS TAREFAS**
Preparação da aula	*O professor:* -Não revela cuidados especiais no início do curso nem na preparação das aulas.	*O professor:* -Diagnostica logo, no início, interesses /dificuldades dos alunos; -Diversifica os conteúdos na medida em que o pode fazer; -Planificar e «estuda as formas de se fazer entender».
Gestão da aula	*O professor:* -Abusa do método expositivo; -Dá aulas monótonas e sem actividade; -Repete exageradamente as matérias; -Gere o processo de ensino sem ter em conta a natureza da turma; -Privilegia determinados alunos, com mais atenção e estímulos; -Tem posturas incorrectas que dificultam a liderança e a capacidade de «testemunhar» o que acontece na aula; -Administra incorrectamente o tempo e o espaço da aula.	*O professor*: -Varia e inova nos processos de ensino; -Ensina (explica) e é exigente na aprendizagem e cumprimento de tarefas; -Controla e estimula a participação no diálogo; -Ajuda e dedica o tempo necessário às dificuldades individuais; -Manifesta expectativas positivas acerca dos alunos e da turma; -Recorre ao humor e ao lúdico
Avaliação	*O professor:* -Não prepara com antecedência -Faz excessivas exigências nos testes -Usa o «poder de avaliar» para ajuste de contas com alunos ou turma; -Comete injustiças na avaliação	*O professor:* -Prepara os alunos com antecedência -Avalia com frequência e regularmente (t.p.cs) -Reforça e elogia -Aplica testes válidos e adequados -Avalia justa e correctamente

Fonte: João Amado (s.d., p. 5).

A partir da sua análise, verificamos que os alunos atribuem importância aos esforços e ao empenho que o professor faz na preparação das aulas. Relativamente à gestão da aula, valorizam a organização, a metodologia activa, o interesse, o entusiasmo pelo que se transmite, a exigência, o humor, o apoio individualizado e os elogios aos alunos. Os alunos apreciam ainda a avaliação justa e os reforços positivos em relação a eles.

Embora não se possam considerar as estratégias de ensino inadequadas, por si só, geradoras de comportamentos anómalos, dado que a indisciplina é, por definição, multi-factorial, juntam-se-lhes, por vezes, factores ambientais e sociais, acabando por se preparar um terreno fértil para a indisciplina. Quando os alunos se consciencializam de que o assunto não é para eles fundamental, ou de que não conseguem captar os conhecimentos, dedicam-se a desestabilizar a turma. Antão (1993) sublinha, neste âmbito, que os métodos utilizados e a atitude do professor definem o funcionamento da turma e condicionam a natureza das relações interpessoais.

3.6- Formação de Professores

Embora os problemas de indisciplina sejam maior fonte de preocupação e ansiedade no período de formação inicial e no início da carreira dos docentes, actualmente os mesmos problemas atingem também um grande número de professores, mesmo os mais experientes. Maya (2000, p.39) afirma que se instala um mal-estar, sobretudo, na fase inicial da carreira de um docente, “em que, a par do entusiasmo e da vontade de experimentar, se dá o choque com o real: descobre-se a separação entre o ideal do que é ser professor e a realidade quotidiana, depara-se com as dificuldades na gestão da disciplina na aula e na motivação dos alunos, entre outras. A relação com os alunos oscila entre o íntimo e o distante e parte das preocupações do professor centram-se em si próprio e na forma como desempenha o seu papel, procurando a sua identidade profissional”.

Por esta razão, são postos em causa os sistemas de formação dos professores, uma vez que estes parecem nem sempre acompanhar as novas condições de exercício profissional causadas pela transformação da estrutura social da população escolar e pela própria evolução social. Na opinião de Oliveira (1999, p.19), a formação inicial e contínua, incide sobretudo na formação científica e didáctica, relegando para segundo

plano, as competências psicopedagógicas e sociais. A partir da psicopedagogia o professor aprende a conhecer-se melhor, bem como ao aluno e, por conseguinte, optimizar a relação educativa. Segundo Esteve (2002, p.8), "as escassas noções de pedagogia e psicologia ensinadas raramente ultrapassam o pensamento teórico de autores como Rousseau, Pestalozzi, Pavlov e Watson, de valor histórico e testemunhal, mas de pouco interesse para sobreviver às aulas do dia-a-dia.

Na perspectiva de Estrela (2002), o professor terá de ser para além de pedagogo, um técnico dotado de um conjunto de competências de carácter didáctico e relacional. Estas competências devem ser adquiridas e exercitadas no período de formação inicial e reavaliadas e desenvolvidas ao longo da formação contínua. Também Seco (2002, p.162) apela "para a necessidade de se (re)organizar uma política de formação de professores que procure deslocar a ênfase de uma focalização preferencial na quantidade de conhecimentos para uma preocupação com critérios de qualidade, que atentem no desenvolvimento de uma personalidade profissional". Daí a importância de se melhorar a formação inicial e contínua dos professores de modo "a dar resposta às novas e múltiplas exigências do ensino, num momento histórico marcado por profundas modificações sociais, que exigem dos professores uma dinâmica de renovação permanente" e ajudá-los "a assumir novas responsabilidades e atribuições, que leve o docente a encontrar-se, de forma cada vez mais significativa e personalizada, com a profissão".

Nesta linha de pensamento, Esteve (1992) propõe estratégias que procuram preparar os professores para enfrentar o desajustamento produzido pela mudança social, distinguindo dois planos diferentes. O primeiro diz respeito a um planeamento preventivo que rectifique erros e introduza novos modelos no período de formação inicial; o segundo, refere-se à necessidade de elaborar estruturas de apoio aos professores de modo a ajudá-los a adaptar os seus estilos de ensino e o seu papel de acordo com a realidade – formação contínua. No processo de formação inicial o mesmo autor refere três grandes linhas de actuação**:**

- O estabelecimento de mecanismos selectivos de acesso à profissão docente, baseados em critérios de personalidade e não apenas em critérios de qualificação intelectual;
- A substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas. Nas abordagens normativas transmite-se ao futuro professor o que se *deve fazer*, o

que se *deve pensar* e o que se *deve evitar* de forma a adequar a situação educativa ao modelo ideal.

- A adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade da prática do ensino, no sentido de permitir ao futuro professor identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, analisando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos; ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo mais produtivo; procurar tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos.

No que diz respeito ao processo de formação permanente ou contínua, este tem, para Esteve (1992), menor importância do que uma acção preventiva durante o processo de formação inicial, pois desde que o professor, em início de carreira, supere "o choque com a realidade", as tensões diminuem, possibilitando-lhe a auto-realização profissional. Para Seco (2002, p.164), a formação contínua deverá construir-se a partir de uma rede de comunicação, incluindo não só os conteúdos de natureza académicos mas também os de natureza metodológica, pessoal e social. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas, que assimilem e percebam as profundas transformações que têm vindo a produzir-se no ensino, na sala de aula e no contexto social que a rodeia. Ainda Jesus (2002) defende que o novo paradigma de formação, baseado na reflexão das situações práticas reais deve opor-se ao paradigma de tipo tecnicista baseado simplesmente na transmissão de conhecimentos. É na fase de formação contínua, que os professores formados segundo o modelo reflexivo, adquirem estratégias alternativas para as novas práticas pedagógicas, facilitadoras da (re)construção de conhecimentos, de actividade de exploração e de desenvolvimento espírito crítico.

A par das vantagens que já foram referidas, a formação contínua coloca ainda os professores em situação de trabalho em equipa, num clima de autenticidade e de cooperação, reflectindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção (objectivos, métodos e conteúdos). Contudo, a formação contínua de professores não deve ser confundida com meras acções de formação pontuais e desarticuladas que transmitem apenas informações técnicas ou teóricas,

carentes de uma reflexão pedagógica mas antes, como um complemento e actualização da formação inicial e desenvolvimento das competências essenciais.

Em suma, a formação inicial deverá ter um cariz preventivo, preparando os futuros professores para os possíveis problemas da sua profissão e a formação contínua um cariz resolutivo, de forma a procurar compreender e ajudar a dar resposta às reais necessidades dos professores nas escolas. A formação inicial e contínua constituem duas fases de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais e segundo o Decreto-Lei 344/89, de 11 de Outubro, a formação contínua tem como finalidades principais a melhoria da competência docente, a aquisição de novas competências e o incentivo à inovação educacional.

3.6.1- Competência científica

Numa sociedade cada vez mais complexa e diversificada, Maya (2000) afirma que cabe ao professor aperfeiçoar constantemente a sua prática, envolvendo-se em actividades de actualização e contínua formação e, simultaneamente, incentivar os seus alunos, nem sempre receptivos e interessados, pelas mais diversas razões. É missão de todo aquele que pretende ser professor, saber observar, escutar e compreender os outros. Na verdade, só a observação dos seus alunos poderá permitir conhecer as suas emoções e reacções. Será pois, particularmente importante, “perder” algum tempo de cada aula para detectar problemas e tomar consciência dos diferentes temperamentos e personalidades: o líder, o agressivo, o conciliador, o tímido, o indiferente,... Só mediante esta observação e posterior reflexão, o professor poderá tomar a melhor decisão e optar pela melhor metodologia. Todas as metodologias são legítimas, desde que contribuam para o desenvolvimento total e positivo do aluno.

Cada vez mais é necessário que o professor saiba gerir a sua sala de aula, no sentido de ajustar a sua metodologia de ensino a cada situação, esforçando-se por seleccionar, mesclar e conciliar as técnicas mais adequadas em determinado momento. Como qualquer artista, há que saber escolher os melhores instrumentos e os melhores métodos, com vista a alcançar o objectivo proposto. No caso do professor, o objectivo deverá ser, não o de mera transmissão de conhecimentos, mas sim, o de ensinar a apreender, o de dar a todos os seus alunos ferramentas susceptíveis de lhes permitirem envolver-se num processo contínuo de aprendizagem.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jaques Delors (2001, p.77) afirma: a “educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informação...”. De facto, não basta que cada um acumule, no começo da vida, uma determinada quantidade de conhecimentos. É necessário explorar, actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, adaptando-se a um mundo em constante mudança. É ao professor que cabe formar indivíduos que sejam capazes de resolver problemas, de transferir para outros domínios os seus conhecimentos, que tenham capacidade de inovar, que sejam plásticos nos seus raciocínios e nas suas capacidades, quer a nível da sua vida profissional quer do ponto de vista pessoal e social.

Para poder dar resposta ao conjunto das missões supra-citadas, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (2001), defende que a educação deve assentar em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Entre estas quatro aprendizagens existem múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta. A Comissão pensa ainda que estes pilares do conhecimento devem ser objecto de igual atenção, na medida em que a educação acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida, enquanto pessoa e membro da sociedade, no plano cognitivo e prático.

É fundamental que os professores tenham um conhecimento vasto e profundo relativamente à matéria que ensinam. Mas, estes conhecimentos não podem ser adquiridos apenas na fase de formação inicial. Numa sociedade em que somos bombardeados permanentemente com novas descobertas, em que uns conhecimentos são rapidamente substituídos por outros e em que a comunicação social os coloca ao alcance de todos de uma forma fácil e agradável, a competência científica do professor não pode limitar-se apenas à sua formação inicial mas sim “saber onde e como procurar a informação de que necessita, em possuir uma estrutura básica de conhecimento, a nível histórico e temático, de modo a integrar facilmente os novos saberes, em ter a capacidade para relacionar vários domínios que se tocam e em ter uma visão global sobre as implicações desses conhecimentos para a sociedade, nomeadamente a nível ético»”(Maya, 2000, p.19).

4- Processo construtivo da disciplina

A construção da disciplina é um processo moroso e difícil que requer reflexão, experiência e formação profissional por parte de toda a comunidade educativa. Construir a disciplina significa "formar ou educar o aluno para a auto disciplina e para a responsabilidade, criar ambiente de trabalho e condições organizacionais de modo a alcançarem-se os objectivos da escola; lidar com o desvio e a indisciplina, na sala de aula, de modo a preveni-la, corrigi-la ou puni-la" (Amado, 2000, p.8). De forma a aprofundarmos um pouco mais esta temática, delimitemo-nos apenas à construção da disciplina dentro da sala de aula. Nesse sentido, reflectiremos em três abordagens promotoras da disciplina: abordagem preventiva, correctiva e punitiva. No sentido de prevenir e resolver a indisciplina, Estrela (2002) refere a importância da formação inicial e contínua dos professores afirmando que esta é a "trave-mestra" para alicerçar o domínio dos aspectos disciplinares e relacionais. Também o clima da aula deve ser de liberdade e de tolerância, de modo a permitir que os alunos tomem consciência dos seus valores e ajam em sintonia com eles. A autonomia conduz à autodisciplina, não significando, no entanto, que o professor tenha uma atitude de indiferença, ou de apatia perante os alunos. Pelo contrário, as suas atitudes, embora democráticas, devem ser firmes (Estrela, 2002).

Pela sua conduta, o professor deve ser um exemplo, para que possa exercer, sem autoritarismo, a sua função educativa. Deve proporcionar, na sala de aula, um clima de participação e respeito, sem esquecer que o aluno é um indivíduo com direito a ter dúvidas, a ter dificuldades, a ter opiniões, a colaborar e a ser criança. A este respeito, Carita & Fernandes (1995. p.47) acrescentam que a "delicadeza no trato, a consideração pelos seus sentimentos, a salvaguarda da sua dignidade e amor-próprio são dimensões de uma conduta relacional orientada pelo reconhecimento da dimensão pessoal do aluno. Ser reconhecido como sujeito e tratado como tal modela a capacidade de reconhecer no outro (adulto ou par, professor ou colega) essa mesma condição e de agir em conformidade com tal reconhecimento".

Para Norberto (2005, p.56) se o professor aumentar "a qualidade do clima da sala de aula, através da promoção da auto-estima dos alunos, cultivando uma comunicação pela positiva, onde o elogio e o reforço dos comportamentos correctos e ajustados em aula irão reforçar essa mesma auto-estima, então os alunos tenderão, provavelmente, a assumir responsabilidades e a desenvolver a sua criatividade no

processo de aprendizagem". Como resultados mais imediatos prevenir-se-ão, possivelmente, tensões e conflitos. No entanto, se mesmo assim os problemas persistirem, "o melhor será enfrentá-los e não fingir que não se dá por eles, pois adiar o confronto só serve para arrastar problemas" (Pires, 2002, p.75). É também fundamental uma boa gestão da sala de aula, que passa pelos modos como o professor organiza e estrutura a sala de aula, com o propósito de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir comportamentos menos adequados.

A este propósito, Daniel Sampaio (1996, p.33) defende que a indisciplina na Escola se combate através da co-responsabilização de professores, alunos e pais e da melhoria da comunicação professor-aluno. Este autor acrescenta que a Escola deve promover uma crescente actividade de natureza lúdica, cultural e formativa dos alunos, tanto nas aulas como nos tempos livres, já que a inactividade e o desinteresse podem desencadear indisciplina.

Antero Afonso (1999, p.29) refere a importância do humor. Na sua opinião, "o humor, mesmo na perspectiva e análise dos alunos cumpre um grande conjunto de funções: permite uma melhor aprendizagem dando "mais graça" às aulas, ameniza as tarefas, estimula o espírito, desperta o interesse e predispõe para o envolvimento na tarefa e para a disciplina".

Antão (1993) refere ainda a importância de o professor adoptar um código linguístico adaptado aos diferentes níveis intelectuais e às diferentes representações de camadas sociais. "Se é verdade que uma boa parte do insucesso escolar se deve à incapacidade do aluno de compreender certas mensagens (devido ao uso inadequado do código linguístico), também é verdade que o professor pode - e deve – ter cuidados que façam da sua linguagem um conjunto de mensagens directas, simples, imagéticas" (Idem, p.22). Na opinião do mesmo autor, a linguagem do professor deve revelar-se simples, coloquial, rica em imagens e comparações. Quanto mais próximos forem o código do professor e o código do aluno, mais fácil e completa será a comunicação. Antão (1993) indica também algumas formas incisivas e práticas de captar a atenção e entusiasmo dos alunos e evitar o desinteresse e a desmotivação e consequentemente casos de indisciplina:

1. Código linguístico apropriado.
2. Utilização do silêncio do professor.
3. Dramatizações.
4. Introdução voluntária de um erro para descoberta por parte dos alunos;

5. Introdução de uma piada ou uma pequena anedota.
6. Explicações não demasiado longas (alternar com intervenções dos alunos).
7. Uso de comparações.
8. Utilização de audiovisuais diversos.
9. Discussões entre alunos e grupos.
10. Utilização de histórias, factos concretos.
11. Discussão entre alunos e grupos.

A partir de um projecto de investigação/acção orientado para a superação do Insucesso Escolar, Benavente et al (1991) no "Do Outro lado da Escola", tece um elogio à força criadora e à capacidade de lutar contra a adversidade das condições de vida, por parte das famílias económica e culturalmente desfavorecidas. "Como os tentilhões comuns, pássaros que quando aprisionados em pequenas gaiolas escuras cantam mais alto, também as famílias que, no dia a dia, enfrentam as mais duras privações e dificuldades, revelam uma enorme capacidade de agarrar a vida" (Benavente, et al, 1991).

Através da metáfora do tentilhão, os autores sensibilizam-nos para uma nova forma de olhar e avaliar as pessoas destes meios. Sem as habituais ideias estereotipadas, convidam-nos a descobrir o que escapa à nossa percepção, em virtude dessas ideias, que não raro, nos impedem de ver para além das aparências.

Na realidade, estas famílias são, muitas vezes, apreciadas de forma exclusiva ou predominantemente negativa. São vistas como destituídas de capacidades para evoluírem culturalmente, como pessoas desinteressadas pela educação dos seus filhos. Empenhados em criar novas práticas pedagógicas, os autores apresentam uma série de experiências concebidas com a preocupação de enfrentar as dificuldades concretas das crianças e propõem uma diversidade de práticas pedagógicas de forma a minimizar essas mesmas dificuldades:

- Organização da classe: desenvolver a capacidade de inter-ajuda, de trabalho em grupo (em substituição das formas competitivas) e assegurar a participação dos alunos na organização;
- Disposição do material na sala de aula: os materiais devem estar acessíveis a todos os alunos e de forma a permitirem realizar várias actividades em simultâneo. Os alunos devem fazer exercícios da familiarização e apropriação

dos vários espaços, de forma a permitir que cada aluno tenha um sentimento de pertença de um espaço.

- Discussão das regras de funcionamento com as crianças, responsabilizando-os e promovendo climas de confiança, que lhe permita o desempenho das suas funções e aprendizagens de forma mais coerente e eficaz.
- Aquisição de capacidades de expressão oral e escrita através do diálogo com as crianças e, a partir daí, chegar ao texto escrito. Os professores devem ainda basear-se nas vivências dos alunos de forma a sentirem a sua experiência reconhecida e valorizada. Um factor digno de registo é a avaliação positiva ao trabalho por eles efectuado, o que
- Ligação estabelecida com a biblioteca, lendo outras histórias de acordo com as características dos alunos.
- Avaliação periódica para o aluno tomar consciência da sua evolução e não como forma de julgamento, valorizando sempre os aspectos positivos.
- Quanto à família, através de reuniões dos pais, os professores devem reunir esforços, no sentido de os motivar em relação à educação escolar das crianças e levá-los a compreender que é possível melhorar a situação.

Perante esta análise pode-se concluir que as instituições educacionais, que colaboram com a família nas suas tarefas de sociabilização das crianças, são importantíssimas em vários aspectos, tais como:

-promovem o desenvolvimento individual e social, pela aprendizagem de conteúdos escolares, valores e práticas de sociabilidade;

-promovem a integração dos jovens na sociedade, transmitindo-lhes novas perspectivas e servindo como veículo de ligação entre estes e a comunidade;

-contrariam os hábitos de precariedade, onde predominam o imediatismo e a falta de projectos, construindo objectivos mais ambiciosos e preparando o percurso para que possam atingir as metas pretendidas.

Também os conteúdos programáticos devem adaptar-se, tanto quanto possível, aos interesses dos alunos e os professores deverão procurar perceber as razões dos comportamentos desviantes dos alunos. A este propósito, Strecht (2001, p.18) declara que as origens dos comportamentos indisciplinados têm de ser compreendidos porque “quanto melhor compreendermos, mais aptos estaremos todos para intervir, sobretudo

prevenindo-os, e depois para os melhorar, tratando-os". Não se deve, por isso, ensinar sem se pensar no aluno; é necessário conhecer o seu mundo, as suas diversas formas de comunicação, os seus interesses e as suas vivências.

A indisciplina pode ainda ser atenuada e/ou evitada se os professores se tornarem organizadores mais eficazes da aula, passando por uma adequada planificação das actividades a desenvolver na aula e pela definição de regras, de preferência estabelecidas com a participação dos alunos para que estes se sintam na obrigação de as cumprir. A par disto, o professor deve ter uma boa capacidade relacional com os alunos. Esta relação pedagógica terá de assentar segundo Jesus (2003), no encorajamento, nas expectativas positivas, no respeito e na compreensão, na negociação e no diálogo. Nunca esquecer que da boa relação professor/aluno, aluno/professor, emerge a harmonia educativa.

Carita & Fernandes (1995, 43) apontam ainda outra estratégia na prevenção e resolução dos problemas face à indisciplina: "tomar consciência das características mais frequentes das suas práticas e questionar-se sobre o seu impacto positivo ou negativo no comportamento dos alunos ou no clima de turma (…)". Funcionando como um modelo para o aluno, o professor tem a responsabilidade de adoptar um comportamento reflexivo e irrepreensível em relação a todas as suas atitudes e valores, sabendo que as crianças apreendem muito por observação e imitação.

Ora, é a partir destas directrizes que o professor deve tentar antecipar e prevenir situações irregulares e, neste sentido, Brophy (1998, cit. por Baltazar, 2000, p.23) afirma que "a chave para uma gestão de aula bem sucedida reside na prevenção".

Apesar da abordagem preventiva ser a mais eficaz e aconselhada, há situações em que nenhuma das sugestões acima descritas é passível de prevenir problemas disciplinares. Face a este surgimento, urge, então, passar à abordagem correctiva para tentar remediar os estados de disfunção. João Amado destaca três tipos fundamentais de processos correctivos utilizados, habitualmente, pelos professores na sala de aula: correcção pela *integração/estimulação*, através do diálogo, apelo à participação, negociação e segundo Estrela (1986) tentativa de inculcação normativa, ou seja, pela interiorização das normas, regras e valores que devem orientar o comportamento dos alunos; Na opinião de Amado (2001, p.172), "a correcção pela integração /estimulação procura, portanto, fazer prevalecer as bases pessoais do poder do professor (poder referente), as bases de poder normativo (o apelo às regras) ou a partilha de poderes com os alunos (convite ao aluno para expressar o seu ponto de vista (…)"; correcção pela

dominação/imposição assumindo a forma de advertência, ameaça, intimidação, atitudes de repressão e traduz uma base de poder legítimo-coercitivo. Estrela (1986) designa por inculcação pela "repressão"; A correcção pela *dominação/ressocialização* assenta na reorientação do seu comportamento para parâmetros desejáveis, promovendo mudanças de comportamento de forma a cumprir, ainda, os objectivos da aula. As medidas designadas de "preventivas e de integração" prevista na Lei nº 30/2002, podem aqui ser enquadradas revestindo a advertência, a ordem de saída da sala de aula, as actividades de integração na escola e a transferência de escola. Situam-se aqui as técnicas de modificação do comportamento, cujo fundamento teórico advém das teorias behavioristas. Na opinião de Skinner (1968, cit. por Amado, 2001, p.173) "para haver uma aprendizagem sólida e permanente de um dado comportamento é necessário que se verifique a presença de um reforço, uma recompensa, logo após a sua execução. Embora não haja receitas mágicas para as situações de indisciplina na sala de aula, dado estas serem relacionais e circunstanciais, Lopes e Rutherford (2001, p.81) afirmam que o professor, detentor de todo o contexto que envolve o aluno indisciplinado, poderá utilizar algumas técnicas de mudança de comportamento para alcançar a substituição de um comportamento indesejado por outro:

- Reforço social
- Gestão de contingências
- Contratos comportamentais
- Sistema de créditos
- Ensino positivo
- Autogestão
- Processo de autogestão

O **reforço social** consiste em dar ao aluno uma resposta positiva ou determinados gestos que reforçam as atitudes dos alunos. Mas, para se utilizar eficazmente o reforço social, o mesmo autor afirma que o comportamento inadequado deverá ser ignorado; o reforço deve seguir-se imediatamente ao comportamento positivo. O reforço deve ainda ser individual e a princípio de forma sistemática e insistente. Depois de estabelecido o comportamento desejado, este deve ser reforçado de forma intermitente. Segundo Ramsey (1997, p.14), "as três primeiras regras dum bom ensino são: 1- elogiar, 2- elogiar, 3-elogiar!". Porém, os elogios devem ser feitos a partir

de reforços positivos sinceros e realizações autênticas; caso contrário, um elogio falso poderá causar ilusões e expectativas falhadas.

A gestão de contingências é uma "técnica concebida para reforçar sistematicamente os comportamentos "agradáveis" ou "prováveis" que são contingentes a outros comportamentos menos agradáveis e reforçadores". (Lopes et al, 2001, p.91). Os professores concebem ambientes de aula onde os alunos deverão exibir comportamentos de alta probabilidade (CAP), consequentes aos comportamentos de baixa probabilidade (CBP), ou seja, a partir da actividade preferida, dever-se-á promover a actividade não preferida. Isto é precisamente traduzido pela expressão comum «primeiro fazes os deveres e depois vais brincar".

O **contrato comportamental** reveste a forma de um acordo entre professor/aluno, estabelecendo as responsabilidades dos intervenientes, no que concerne a comportamentos e suas recompensas. Trata-se de uma forma de aplicar a gestão de contingências, embora a um nível mais forma, uma vez que envolve um acordo escrito. Deverá ser elaborado e assinado pelos seus intervenientes com o acordo de ambas as partes. Deverá ser dada autonomia suficiente ao aluno, para que ele próprio possa avaliar o seu progresso e o cumprimento do seu papel enquanto interveniente do contrato.

O **sistema de créditos** é a forma mais elaborada de utilizar o reforço na aula, consistindo em recompensar o aluno com determinados créditos, imediatamente após um comportamento positivo. Os créditos serão trocados quando se atingir o nível contratado de ocorrências do comportamento e assumem a forma de pontuação (podendo ser virtualmente qualquer objecto como, cartões, bilhetes, estrelinhas, notas inventadas…) que se vão acumulando, sendo mais tarde trocados pelo reforço de apoio, ou seja, objecto, privilégio ou usufruto.

O **ensino positivo** concentra-se nos aspectos gerais de programação e estruturação do ensino, tendo presente que, quanto mais desorganizada é a sala, maior é a probabilidade de aparecimento de comportamentos perturbadores. São estes "antecedentes" organizacionais que podem ajudar a diminuir as oportunidades de disrupção, uma vez que o professor adapta as aulas tornando-as mais "interessantes". Assim, se um professor se tornar consciente das circunstâncias que desencadeiam um comportamento disruptivo, desenvolvendo estratégias para o evitar, será perfeitamente natural que esse comportamento perturbador vá cessando. Desta forma, será nos

antecedentes ao acto de indisciplina que teremos de actuar para o evitar, utilizando por exemplo, as seguintes formas:

- Criar áreas sossegadas e dispor, se possível, de uma forma mais espaçada as carteiras;
- Posicionar o aluno disruptivo mais próximo do professor, ou mais longe;
- Alterar a monotonia das tarefas e das actividades;
- Introduzir pausas no trabalho,
- Proporcionar actividades de carácter lúdico e dramático;
- Retirar o que possa servir de distracção.

A **autogestão** possibilita que os alunos se envolvam na gestão do seu próprio comportamento, podendo constituir por isso, uma forte motivação para o processo de modificação do comportamento perturbador na sala de aula. A partir da autogestão, os alunos organizam o dia, escolhem as tarefas que pretendem realizar assim como os materiais, embora o professor esteja sempre por perto, fazendo o aluno assumir a responsabilidade dos seus actos. Lopes e Rutherford (2001, p.116) afirmam: "os alunos adquirem um melhor controlo sobre as respectivas vidas, aprendem a assumir a responsabilidade pelos seus actos e o professor partilha com eles o encargo de planear e implementar as rotinas e actividades diárias". Aliás, um dos objectivos basilares da educação é o desenvolvimento das competências de auto-gestão.

No sentido de promover a responsabilidade individual dos alunos, dois **procedimentos de autogestão** podem ser adoptados: a *autocontagem de comportamentos*, isto é, a partir da tomada de consciência do comportamento indesejável, o aluno registará a frequência do comportamento, sendo premiado assim que se comprovem a diminuição do número de registos; *a autoespecificação do objectivo a alcançar* permite ao aluno que identifique os seus próprios objectivos comportamentais e académicos. Desta forma, esta implicação no processo, vai ajudá-los a concentrarem-se nas suas tarefas e motivá-los a alcançar os objectivos que se propõem. É indiscutível que a utilização de todas estas estratégias, o reforço social, os contratos, o sistema de créditos, o ensino positivo servem para aumentar e manter as competências de autogestão, pois incutem nos alunos, principalmente naqueles que apresentam problemas de indisciplina, o sentido de responsabilidade, crucial à vida em sociedade.

Para além destas técnicas behavioristas, Nizet & Hiernaux (1987) referem o modelo de Thomas Gordon como o método que visa resolver um problema ou um

conflito que nasce entre duas partes intervenientes, salvaguardando a qualidade da relação entre elas. Corroborando a opinião de Nizet e Hiernaux, esta relação deverá ser aberta e transparente e assentar "na preocupação pelo outro, na interdependência e na satisfação de necessidades mútuas, mas também na demarcação que permite ao outro crescer na sua individualidade, isto é, na autodirecção, auto-responsabilidade, autocontrolo, autodeterminação, autoavaliação". Esta relação implica comunicação e novas competências para o professor, nomeadamente: colaboração, cooperação, negociação, confronto, resolução de problemas e conflitos e melhoria dos contactos interpessoais. Trata-se de abordar convenientemente o problema ou o conflito, para chegar ao resultado e estabelecer o clima desejado. Entre tudo o que uma das partes faz ou diz, há comportamentos que a outra parte aceita e outros que não aceita. Quando uma das partes tem um comportamento que a outra não aceita, é esta que tem um problema. Se é o aluno a ter o problema, o modelo de Thomas Gordon propõe que o professor escute e evite pregar moral, dar soluções ou desvalorizar o aluno. Deve centrar-se sobre este, tentar compreender o que ele sente e reformular, nas suas próprias palavras, a mensagem recebida. Se é o professor que tem o problema, deve exprimir o sentimento que vive nesse momento, especificar o que é que, no comportamento dos alunos, o incomoda, e por que tal comportamento lhe causa problemas. Não deve atacar o aluno, pelo que este modelo preconiza um tipo de mensagem centralizada no "*eu*", em substituição da mensagem "*tu*". Se, em certas situações, uma só mensagem "*eu*" é suficiente para que as dificuldades da relação diminuam, outras há em que é necessário enviar mais do que uma, para que tal aconteça. O professor pode ter que recomeçar várias vezes, expondo as suas necessidades, escutando as dos alunos, para conseguir fazer baixar o nível de resistência e, então, procurar dar solução ao problema. Neste método há a tentativa de encontrar comportamentos aceitáveis, de parte a parte, descobrindo e alargando zonas de aceitação comum, ou seja, os conflitos são ultrapassados. Por tal, foi chamado de "*método sem vencidos*", pois nenhuma das partes se sobrepõe à outra.

Estrela (2002, p.101), referindo-se ao modelo de Bell & Stefanich, designado por modelo em cascata, considera-o um modelo de escalonamento gradual das medidas a adoptar em caso de indisciplina, isto é, parte das medidas mais fáceis até às mais complexas e comporta quatro fases: a primeira fase tem um carácter preventivo. As regras devem ficar claramente definidas assim como as consequências que o incumprimento dessas mesmas regras pode acarretar; a segunda fase é uma fase de

apoio com as famílias em que o professor procura estabelecer uma relação positiva com as mesmas, realçando os aspectos positivos do comportamento do seu educando e relativizando os mais negativos; a terceira fase é correctiva e o professor tenderá a resolver problemas de indisciplina utilizando todas as estratégias e técnicas ao seu alcance; a quarta fase prevê a utilização de todas as técnicas "adaptativas" a cada aluno e a cada caso particular de indisciplina.

Estrela (2002), refere um outro modelo proposto por Short e colaboradores, *modelo baseado na resolução de problemas* para lidar com os problemas mais difíceis. Este modelo assenta em equipas de resolução de problemas sediadas na escola. Equipas estas que devem passar por um processo de formação neste domínio e são constituídas por membros com carácter permanente, destacando-se dois a quatro professores voluntários, um membro da gestão da escola, um técnico de apoio, psicólogo, professor do ensino especial ou outro) e pais que se responsabilizem por um trabalho continuado. A criação destas equipas identificam e previnem problemas e ajudam a os professores a lidar com dificuldades de aprendizagem, assim como com complicações de indisciplina. Este tipo de intervenção apresenta como vantagens o envolvimento dos pais e professores na resolução e responsabilização pela disciplina na escola; diminui o encaminhamento inapropriado de casos para a educação especial e melhora a intervenção face a problemas regulares de sala de aula.

Como procedimentos punitivos, deparamo-nos com a tomada de medidas que "já não se circunscrevem a negociações ou a imposições na sala de aula, mas que exigem um tratamento organizacional" (Domingues, 1995, p.71). Consagradas na Lei nº. 30/2002, de 20 de Dezembro, estas medidas disciplinares sancionatórias, podem assumir a forma de repreensão, suspensão ou expulsão (nº. 2 do art. 27º, Lei nº. 30/2002). Segundo Jesus (2003, p.23) "a punição é entendida como a utilização de consequência indesejadas pelo aluno, depois de este ter manifestado um comportamento considerado inadequado pelo professor, procurando diminuir a probabilidade de ocorrência desse comportamento". Carita & Fernandes (1995, p. 40) acrescentam "o professor, se optar por uma relação pedagógica assente na coação e na ameaça, destrói o afecto, a confiança, o respeito, suscitando aversão por si e pela aprendizagem".

Esta última abordagem é a menos aconselhada, por ser a menos eficaz. Este tipo de castigo leva à interrupção temporária de um comportamento e não produz uma mudança de comportamento duradoura, levando à diminuição da auto-estima e ao sentimento de rejeição. Assim, também a relação pedagógica assentará na coacção e na

ameaça, podendo desencadear o desafecto, a desconfiança, o desrespeito e suscitar a aversão por si mesmo, pelo professor e pela aprendizagem. Também "a falta de consistência da aplicação do castigo em relação a um determinado comportamento, por um lado, e a inflexibilidade da autoridade, por outro, levam a agravar os comportamentos em causa e a criar situações de *stress* e ansiedade" (Amado, 2001, p.17)

4.1- Benefícios resultantes da participação dos pais no processo construtivo da disciplina

Não é difícil constatar que muitos pais não têm uma consciência clara acerca das suas funções e responsabilidades na tarefa de educar. Nos tempos que correm são vários os meios que a nossa sociedade lança à família, incluindo a "abertura" da escola à comunidade, com o intuito de criar laços de amizade e solidariedade.

Questionamo-nos: O problema está na escola ou será que a família está a perder o protagonismo na educação dos seus filhos?

A família tem a função mais importante dado que o indivíduo, a partir do momento que nasce, recebe dela respostas únicas às suas múltiplas necessidades. Segundo Muniz (1989. p.67) "a família é a sociedade que deixa marcas mais profundas nos membros jovens. Daí a importância do domínio consciente da actuação sobre o processo de crescimento e amadurecimento". Muitos sociólogos afirmam ser a família o lugar da socialização primária, onde a criança imita primeiro e se identifica depois com os adultos que a rodeiam, encontrando-se ligada por laços de sangue e afecto. Desde sempre que a família tem sido a maior responsável pela educação dos seus filhos.

Como salienta Giorgi (1980, p.32), "a família é um porto seguro, ilha de solidariedade face à seiva competitiva da sociedade, lugar onde as pessoas se refugiam para encontrar a sensação de protecção, de segurança e de dignidade. A família é desta forma chamada a preencher o vazio, a ânsia que deriva das influências agressivas do mundo exterior para os indivíduos. A família é procurada como um momento de afecto e de solidariedade". É no seio desta composição social que a criança aprende a falar, a distinguir o bem do mal, a saber comportar-se devidamente na sociedade que a rodeia. É nela e através dela que a criança inicia o contacto com o mundo exterior. A família sempre foi considerada um ponto estratégico na educação do ser humano, não podendo ser substituída, de modo algum, por nada nem por ninguém. Só ela pode dar o balanço

ao desenvolver as primeiras formas de linguagem, da personalidade, da auto-estima, da moralidade e outras mais formas de desenvolvimento humano.

O envolvimento dos pais na educação escolar traz, inegavelmente, benefícios bem diversificados, com repercussão nos alunos, nos próprios pais, na escola e na sociedade. Os pais têm, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a possibilidade de participarem na gestão escolar. No disposto do Capítulo I, Artigo 3º - Princípios organizativos – "O Sistema Educativo organiza-se de forma a:

> l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos nos intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

Deste modo verificamos que o contributo das famílias está previsto e será, com certeza, bastante válido. Vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares.

Na óptica de Marques (1997), o envolvimento parental favorece:

- Nas crianças, o desenvolvimento global e, em particular, o desenvolvimento escolar, pelo estabelecimento de comunicação entre duas partes essenciais do seu mundo: a família e a escola.
- Nos pais, o desenvolvimento pessoal, enquanto cidadãos e educadores, oferecendo-lhes novas competências e informação e aumentando o apreço pelo seu papel de educadores, a sua eficiência e motivação.
- Nos professores e na escola contribui para um trabalho docente mais agradável, porque os pais vêem-no de modo mais positivo e ficam mais habilitados a apreciar melhor o papel da escola e a importância da educação e também mais sensibilizados para apoiar o acesso a recursos materiais e humanos.
- O desenvolvimento de uma sociedade democrática, porque a participação dos pais, é, em si mesmo, uma forma de educação para o exercício da cidadania

Acreditamos que, muitas vezes, alguns pais não sabem como ajudar os filhos no trabalho escolar, repercutindo-se no rompimento do elo de ligação entre Escola/Família. "Aqueles que deveriam ser "encarregados de educação" demitem-se muitas vezes deste

processo, por indisponibilidade e/ou falta de preparação para lidar com os jovens na actualidade, exigindo ao professor e à escola essa responsabilidade" (Jesus, 2003, p.27).

Este desinteresse encontra-se patente e com maior ênfase nas famílias que vivem num ambiente sócio-económico e cultural mais distante das culturas escolares, pois não dispõem da linguagem da escola e nem têm sobre ela a mesma visão das classes mais favorecidas. Como realça Marques (1997, p.10) "as crianças da classe "baixa" são as que mais poderão beneficiar com o envolvimento dos pais. No entanto, a maioria dos programas de envolvimento das famílias é mais acessível para pais da classe "média"". É pressuposto que muitos dos programas seleccionados pela escola, com o intuito de graduar uma maior abertura da escola à família, é mais dirigida a pais com mais recursos económicos e culturais do que a famílias com rendimentos baixos.

Cabe aos professores procurar estratégias de envolvimento de todos os encarregados de educação, cientes que esse envolvimento é a consistência da relação Escola/Família.

Noutra óptica, Marques (1997, p.9) afirma: "muitos professores duvidam das vantagens da participação das famílias na vida da escola. Receiam que esse envolvimento lhes subtraia poder e seja uma forma de poder e fiscalização". Compreende-se que alguns professores temam a participação das famílias, porque para eles a excessiva participação dos pais poderá complicar o funcionamento da escola e perigar o estatuto profissional, exigindo por diversas vezes a realização de tarefas adicionais. Não se pode encarar os pais como estranhos invasores no campo da educação institucionalizada. Embora, existam várias dificuldades, os pais estão, progressivamente mais conscientes de que há uma parte importante na educação dos filhos que é da sua inteira responsabilidade e outra na qual é necessário coordenar os esforços e as tácticas com o outro agente educativo: a Escola.

No alcance do êxito escolar, "diversos factores podem entrar em jogo, tais como, o modo de vida familiar, as aspirações, a confiança em si, o grau de ambição; mas a atitude dos pais em matéria de educação parece ser determinante. Segundo Hunter (1982, p.22) "esta atitude deve revestir uma forma encorajante e construtiva, materializada, não só numa posição de intercâmbio com a escola, como de igual modo na acção de apoio, de estímulo ao aluno, em espaços e tempos que não os escolares propriamente ditos".

A educação escolar, para ser eficaz, não se pode abstrair das influências e das aprendizagens advindas da família e da comunidade. Se o ensino escolar for totalmente

desligado da vida doméstica e comunitária, resultarão, sem dúvida, tensões e "choques culturais". Isto revela a importância de aproximar a escola dos pais, como sendo, basicamente, os responsáveis na educação dos filhos. Pelo exposto, acreditamos que uma participação efectiva e lúcida dos pais pode contribuir para o atenuar das desigualdades educativas. Mas, se apenas os pais das camadas sociais mais favorecidas se envolverem, é natural que se acentue o desnível entre os filhos desses e os dos pais de um estrato social mais baixo. Deste modo, a escola ainda acentuaria mais a desigualdade.

Como sustenta Marques (1997, p.12), "a escola está organizada em função dos pais da classe média e os professores valorizam um modelo de pais que nada tem que ver com o tipo de família de muitas crianças urbanas deste país". Os pais económica e culturalmente em desvantagem estão habituados a esperar do professor e da escola comentários negativos. O mesmo autor, alega que "apelidar esses pais de difíceis de alcançar» é uma parte dessa estratégica mistificadora. Chamar, antes, às escolas «difíceis de alcançar» é a primeira atitude positiva para desmistificar uma relação viciada. É necessário que a comunicação entre a escola e os pais deixe de ser feita num só sentido. A chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação. As regras devem ser claras: não se pede aos pais que se tornem professores nem aos professores que assumam os papéis de pais. Uns e outros têm papéis específicos, mas o desempenho desses papéis é absolutamente necessário para a construção de um programa educativo escolar de qualidade.

Segundo Davies (1989, p.38) o envolvimento e a participação dos pais "devem ser preparados cuidadosamente e guiados por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para se evitarem feitos perversos".

A falta de comunicação e de um certo desnivelamento entre a escola e a família, tem gerado efeitos negativos. É fundamental que os pais vejam no diálogo, um símbolo de integração e obtenção do sucesso escolar dos filhos. Estes sentem-se mais motivados e seguros com a participação directa dos pais na vida institucional. Por sua vez, os pais aprenderão a valorizar as actividades escolares dos filhos, criando um ambiente relacional positivo entre a família e a escola.

Porém, apesar dos inúmeros esforços, muitos dos professores argumentam que a respeito de abrirem as portas da escola à cooperação dos pais na educação dos seus filhos, os pais continuam a desinteressar-se, remetendo para a escola toda a

responsabilidade por tal tarefa, atiçando um corte na comunicação Pais/Professores. Adiantam ainda, que poucos são os pais que se deslocam à escola, mesmo que o professor tudo faça para os convencer a vir. A este propósito Marques (1997, p.10) "esta argumentação visa, apenas, culpar a vítima e é uma visão pessimista das relações escola/ pais. Com este tipo de raciocínio não se conseguem dar passos positivos para ultrapassar os obstáculos ao envolvimento". De facto, a formação dos professores não tem dado a devida atenção à importância da participação parental. Além disso também o gigantismo nas escolas e a mobilidade do corpo docente dificulta o acompanhamento dos alunos e o relacionamento interpessoal.

Como envolver os pais na escola?

As pesquisas e a experiência demonstram que um esforço abrangente para manter os alunos na escola depende de três componentes fundamentais: forte envolvimento familiar, boa educação infantil e desenvolvimento de sólidas habilidades de leitura e redacção. Esse núcleo comum de estratégias estabelece uma estrutura que serve de base para todas as outras iniciativas. Quando implementadas, essas estratégias permitem a firme evolução de outros programas. Quando não, as demais estratégias fracassam.

Cada criança beneficia da participação dos pais na escola. Estes, ao estarem a par dos problemas do seu filho conseguem com maior facilidade dar-lhes o seu apoio. As crianças cujos pais se envolvem e ajudam nos trabalhos de casa, mantendo um contacto mais permanente com a escola, apresentam maior índice de sucesso do que aquelas com aptidões e meio familiar idêntico, mas privadas do envolvimento dos pais na escola. A este propósito Veiga (2007, p.19) refere " a explicação para a não agressividade nos jovens com percepção de apoio familiar pode encontrar-se no apoio social recebido – como têm mais apoio familiar directo, estes jovens estão mais protegidos das eventuais adversidades e, consequentemente não manifestam orientação para a violência escolar".

O envolvimento da família nas escolas requer uma parceria. As parcerias bem sucedidas vêem o aproveitamento do aluno como uma responsabilidade compartilhada e todos os participantes – pais, professores e toda a comunidade educativa – desempenham importantes papéis no suporte da aprendizagem das crianças (Funkhouser & Gonzalez, 1996).

Sabemos que algumas destas medidas são excessivas para muitos pais, mas compete à escola arranjar estratégias e soluções e dinamizá-las, na medida do possível.

Para diminuir o fosso de colaboração entre a escola e os pais, Henderson (cit. por Marques, 1987, pp.25-26) propôs cinco princípios essenciais com o objectivo de melhorar a qualidade da escola e facilitar o aproveitamento escolar dos alunos:

- criação de um clima de escola aberto e amistoso;
- salas com boas condições e mobiliário confortável;
- recepção aos pais, no início do ano lectivo, pela coordenação, fazendo-lhes visitas guiadas à escola, reservando-lhes um dia por semana, sem marcação;
- comunicação frequente e nos dois sentidos, promovendo uma maior ligação entre ambos;
- estímulo aos pais de forma a aderirem aos programas de envolvimento e à participação voluntária na escola.

O cumprimento de todos ou de alguns itens repercutir-se-á positivamente na acção educativa, facilitando tanto a tarefa docente como a discente. O apoio, a colaboração prestada à escola pelos pais, pode "levar a reduzir a alienação e a desconfiança da parte das comunidades em relação à educação e aumentar os sentimentos da pertença sobre a escola como instituição" (Becher, cit. por Davies, 1989, p.40). O envolvimento da família aumenta de forma significativa as oportunidades para todos os alunos e é fundamental para aqueles que se encontram em situação de risco

5- Efeitos da indisciplina na escola e na sala de aula

A indisciplina na escola é, de facto, uma preocupação actual, sentida por todos os elementos integrantes do sistema educativo. Associados ao conceito de indisciplina no contexto escolar, podem surgir-nos outras designações frequentemente utilizadas: vandalismo, "bullying", hiperactividade, comportamento disruptivo e, como o "último escalão" da indisciplina surge-nos a violência escolar. A este propósito, Amado (2000, p.7) refere "quando falamos de indisciplina não falamos sempre de um mesmo fenómeno, mas de uma diversidade de fenómenos por detrás de uma mesma designação.

Para Costa & Vale (1998, p. 11) vandalismo é a "destruição ou degradação gratuita de objectos, sendo mesmo considerados actos "fúteis" ou "inúteis"". Como

actos de vandalismo podemos depararmo-nos com mobiliário e equipamento destruídos, vidros partidos, paredes riscadas…

Ao termo *"bullying"* é atribuído o significado de agressão em contexto escolar (Veiga, 2007, p. 15). Costa & Vale referem que apesar de as definições mais precisas variarem, este fenómeno surge na literatura como tendo na globalidade as seguintes características e significa "implicar com as pessoas" (1998, p.13):

- causa sofrimento (agressão física, verbal ou psicológica);
- uso deliberado da agressão que tanto pode ser esporádico como ocorrer durante um período considerável de tempo;
- desigualdade de poder a favor do ou dos agressores.

Estes comportamentos hostis e ofensivos verificam-se em relação aos mais fracos e incapazes de se defender.

A *hiperactividade* encontra-se ligada a um défice de atenção, a uma actividade motora excessiva e a uma fraca concentração, impulsividade, variação de humor. Um aluno hiperactivo tem geralmente dificuldade em permanecer sentado, e em realizar as tarefas de uma forma consistente. Consequentemente, Costa & Vale (Idem, p.17) afirmam que apesar das suas capacidades intelectuais, estes alunos "têm resultados escolares inferiores e ficam mais frequentemente retidos no mesmo ano de escolaridade".

A *disrupção escolar* dos alunos é entendida como a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento na escola. (Veiga, 2007, p.15).

No limite da indisciplina podemos confrontar-nos com algum tipo de *violência*, em maior ou menor escala. Este fenómeno é definido como o "recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica" (Fischer, cit. por Veiga, 2007, p.15). Na opinião de Lopes & Rutherford (2001), a violência escolar difere do conceito de indisciplina, uma vez que implica a existência de agressões intencionais, com clara violação dos direitos de terceiros. Assim, enquanto os actos violentos são mais esporádico mas produzem danos elevados, os actos de indisciplina são tendencialmente mais numerosos mas produzem efeitos menos negativos. "Se existir uma intervenção atempada daquilo que consideramos como indisciplina, poderemos como profissionais da educação, minimizar os seus efeitos e evitar o seu alastramento, impedindo que a indisciplina atinja a sua face mais problemática e mais grave, o vandalismo e a violência" (Afonso 2006, p. 93).

Entre as medidas propostas para combater a violência, Veiga (2007, p.148) refere:

- a valorização do regulamento interno da escola;
- o reforço da disponibilidade dos professores;
- a educação para a cidadania;
- a colaboração dos pais;
- aulas e recreios atractivos.

Tudo isto perpassa para a sala de aula, o que preocupa os professores, sobretudo os mais novos ou inexperientes. Sem o mínimo de silêncio ou de ordem, não é possível aos alunos concentrarem-se no ensino e aprendizagem. Cabe ao professor fazer passar esta mensagem sem autoritarismo.

6- O mal estar docente

Segundo Estrela (2002, p.109), a indisciplina produz efeitos negativos quer em relação à socialização e aproveitamento escolar dos alunos, quer em relação aos docentes. Vários estudos foram efectuados em diversos países e dão conta desses efeitos. Diversas investigações têm permitido verificar que os níveis de stress são bastante elevados na profissão docente. Numa investigação realizada pelo Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional (IPSSO) e coordenada pelo psiquiatra Rui Mota Cardoso entre 2000 e 2002, verificou-se que um em cada três professores sente que a sua profissão é stressante e, segundo Esteve (1992) os professores parecem apresentar uma maior frequência de casos psiquiátricos do que outros grupos profissionais. Face aos inúmeros casos de indisciplina e violência verificados ultimamente nas escolas, surgiu a Linha SOS Professor, em 11 de Setembro de 2006. Numa notícia do Primeiro de Janeiro de 4 de Março de 2007, verificamos que ao longo de cinco meses, a Linha SOS Professor foi contactada por 128 professores queixando-se de situações de indisciplina, agressão verbal e física, 50 dos quais confessaram terem sido agredidos em ambiente escolar por alunos ou familiares.

Estrela (2002, p.109) afirma: “o tempo que o docente gasta na manutenção da disciplina, o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem, a tensão provocada pela atitude defensiva, a perda do sentido da eficácia e a diminuição da auto-estima pessoal levam a sentimentos de frustração e desânimo e ao desejo de abandono da profissão”. Na mesma linha de pensamento, Blase (1986, cit. por Estrela, 2002,

p.110) afirma: “a indisciplina, ao quebrar as normas da aula e da escola, interfere altamente no processo pedagógico, pois, para além de afectar a aprendizagem do aluno tira tempo útil ao professor, compromete a sua *performance* e obriga-o a desempenhar papéis que ele não gostaria de desempenhar. Daí a fadiga e outras perturbações psicossomáticas, daí os sentimentos de impotência, frustração, irritação e desejo de fuga à tarefa que afectam muitos docentes”.

Jesus (2002, p.16) acrescenta ainda que a massificação do ensino, o aumento das exigências em relação ao professor, o acelerado desenvolvimento tecnológico, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, a ruptura do consenso social sobre a educação, a mudança dos conteúdos curriculares, as alterações ocorridas na estrutura e dinâmica das famílias e os conteúdos transmitidos pelos *média*, são factores que contribuem para aumentar os níveis de mal-estar dos docentes.

Esteve (1992), para classificar os possíveis factores que dão origem ao mal-estar docente, distingue factores de primeira ordem e factores de segunda ordem. Os primeiros incidem directamente sobre a acção do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas. Os segundos, referem-se a condições ambientais, isto é, ao contexto em que se exerce a docência. O mesmo autor refere que são vários os indicadores básicos que resumem as recentes mudanças na área da educação, começando pelos factores de segunda ordem, por serem de carácter mais geral:

- Aumento das exigências em relação ao professor;
- Inibição educativa de outros agentes tradicionais de socialização.
- Ruptura do consenso social sobre educação.
- Aumento das contradições no desempenho da docência;
- Alteração das expectativas em relação ao sistema educativo;
- Menor valorização social do professor, paralelamente à desvalorização salarial;
- Extraordinário avanço das fontes de informação alternativas;
- Transformação das exigências sociais obrigam a mudanças profundas dos conteúdos curriculares, provocando insegurança, receio e desconfiança por parte dos docentes.

Num segundo ponto, Esteve, descreve também os factores de primeira ordem:

- a escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho – o autor cita a redução de recursos públicos destinados à educação na Europa: 2,2 do PIB

na Grécia, 3,3% em Espanha 4,2% em Portugal, sendo a média nos países desenvolvidos de 6%;

- a mudança das relações professor/aluno, com consequente aumento da violência nas instituições escolares;
- o acumular de exigências sobre o professor: para além das aulas, o autor destaca o acumular de tarefas envolvendo administração, programação, avaliação, reciclagem, orientação dos alunos e atendimento dos pais, organização de actividades, participação em seminários, reuniões e acções de formação.

Esta ambiguidade de papéis deve-se, em grande parte, à formação inicial que mantém a mesma estrutura desde os anos 80, isto é, a formação inicial incide pouco nas vertentes de que os professores hoje mais precisam, ou seja, nas competências de comunicação e de relações humanas. Estas dificuldades são ainda mais notórias quando estão integrados nas turmas, alunos com necessidades educativas especiais, sem que os professores tenham essa especialização. Às condições directas do trabalho docente somam-se, para muitos professores deslocados da sua área de residência, os problemas decorrentes das condições de habitação e de transporte, bem como, no plano familiar, da separação forçada de filhos e cônjuges. Segundo Cavaco (1995), a instabilidade de local de trabalho – e de vínculo – (professores nos primeiros 10 a 15 anos de carreira) marca impressivamente a profissão docente. Antes de um professor se fixar numa escola tem que fazer um percurso de longos anos, sem qualquer apoio a nível de alojamento, transporte ou estímulo à fixação, normalmente em regiões deprimidas económica e culturalmente. Esta situação constitui uma das principais grandes causas de desmotivação profissional em muitos dos que trabalham nas periferias dos grandes centos urbanos e nas regiões isoladas, o que tem, inevitavelmente, consequências negativas na qualidade do ensino apresentado nessas comunidades.

“Educar não é fácil, mas as coisas fáceis qualquer um as faz; as difíceis estão para os Professores, para os Pais, para as Pessoas com letra maiúscula. Ensinar bons alunos, que não criam problemas, qualquer um o faz, mas saber lidar com alunos difíceis implica aceitar fazer muitas mil pequeninas coisas. Quem não for capaz de fazer pequenas coisas jamais verá perante si as coisas grandes” (Veiga, 2007, p.168).

PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

7- NATUREZA DO PROBLEMA E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

7.1- A problemática e objectivos da investigação

Para além dos factores sociais, culturais, geracionais, políticos e familiares e analisando as ideias de alguns autores, concluímos que a questão da indisciplina poderá estar intimamente ligada aos aspectos relacionais que são desenvolvidos entre o professor e o aluno: a personalidade dos próprios professores e alunos em causa; o estilo de liderança, a dinâmica de grupo/turma, a relação e interacção pedagógica… É da boa relação professor/aluno, aluno/professor que emerge a harmonia educativa. Nesta perspectiva, Estrela (2002) e Marcel Postic (1995) defendem que o professor terá de ser para além de pedagogo, um técnico dotado de um conjunto de competências de carácter didáctico e relacional. Estas competências devem ser adquiridas e exercitadas no período de formação inicial e reavaliadas e desenvolvidas ao longo da formação contínua.

Sendo a indisciplina um problema tão actual e complexo e não estando nem completamente estudado, nem tão pouco resolvido, após o enquadramento teórico sobre esta problemática, prosseguiremos a nossa investigação, através de inquéritos por questionários direccionados a Professores do 1º ciclo. Esta parte prática terá como finalidade comprovar e precisar o estudo até aqui desenvolvido, centrando-nos em dados recolhidos no seio daqueles que mais sentem a indisciplina, os professores.

Assim, consideramos como objectivos principais deste estudo:

- Compreender e analisar a influência dos docentes no desencadear de problemas disciplinares;
- Compreender a importância da relação pedagógica no comportamento dos alunos;
- Compreender de que forma as expectativas dos professores em relação aos alunos pode influenciar o seu comportamento;
- Conhecer a importância da formação inicial e contínua dos professores;
- Identificar e analisar os procedimentos dos professores face à indisciplina;
- Identificar os efeitos da indisciplina nos professores.

7.2- Pergunta de partida e formulação de hipóteses

Elaborámos uma pergunta de partida que despoletará uma investigação que será realizada tendo como base um questionário, destinado àqueles que lidam diariamente com a indisciplina - os professores.

A questão de partida e que achamos conveniente colocar face a esta problemática é a seguinte: **Em que medida é que a atitude e a actuação dos professores pode contribuir para o surgimento da indisciplina na sala de aula?**

Com base nesta pergunta, procuraremos saber junto dos professores, qual a importância que estes dão à relação professor/aluno e se pensam que tal relação pode influenciar negativamente ou favoravelmente a (in)disciplina. Atribuirão responsabilidades a factores externos à escola, a factores ligados à organização escolar ou a factores ligados ao professor?

Ao iniciarmos o estudo prático, partimos de várias hipóteses:

Hipótese 1- A relação pedagógica surge como um factor determinante na gestão de comportamentos;

Hipótese 2- As estratégias pedagógicas inadequadas e conteúdos programáticos desajustados afectam o sucesso educativo;

Hipótese 3- As expectativas negativas dos professores em relação aos alunos podem prejudicar a relação professor/aluno;

Hipótese 4- A formação de professores, quer inicial, quer contínua, é fundamental para ajudar a acompanhar a mudança social, prevenindo eventuais comportamentos disruptivos e evitando e/ou minimizando sintomas de mal-estar docente.

Assim, é nossa intenção validar ou infirmar as hipóteses. Estas são válidas se houver aceitação da hipótese, pelo que se pode constatar que foi bem formulada e que existe viabilidade em repeti-la. No caso de não se confirmar, este facto é devido à sua má formulação ou o método a aplicar não ter sido o mais eficaz e não permitir com fiabilidade verificá-la, o que prejudicou e influenciou o estudo.

7.3- Metodologia da investigação

O enquadramento teórico e conceptual assentou na pesquisa bibliográfica e documental. Com a finalidade de comprovar e reforçar/precisar o estudo até aqui desenvolvido, propusemo-nos elaborar um inquérito por questionário "de administração directa", junto daqueles que mais sentem a indisciplina – os professores. O inquérito por questionário constitui uma das técnicas de recolha de informação mais utilizada no âmbito da investigação, pois permite o tratamento quantitativo das informações e posterior trabalho estatístico. Para Quivy e Campenhoudt (1998, p.193), um dos principais objectivos deste método é a possibilidade de "análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão". Na mesma linha de pensamento, Cervo (1983, p.138) afirma que o inquérito "(…) possibilita medir com melhor exactidão o que se deseja. (…) ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com o problema central". Como inconvenientes do inquérito por questionário, Afonso (2006), aponta o facto de este método não garantir que a maioria das pessoas o devolvam devidamente preenchido, implicando por isso, uma diminuição da representatividade da amostra. Além disso, as questões podem ser interpretadas de diferentes formas pelos inquiridos, originando resultados bastante críticos em relação à objectividade. É também uma técnica muito limitada no que concerne à variedade de questões obtidas, embora permita um conjunto alargado de respostas, a um conjunto alargado de perguntas e de inquiridos. Contudo, o questionário garante ainda o anonimato, condição precisa para a autenticidade das respostas.

Numa primeira fase, o inquérito que elaborámos foi entregue a um pequeno grupo de professores para que estes se pronunciassem acerca da organização, clareza e pertinência das questões. A partir de algumas apreciações, reformulámos e adaptámos este pré-teste aos objectivos da investigação assim como ao público a que se destina.

Para procedermos à investigação dentro do referido Agrupamento de Escolas, numa primeira abordagem, apresentámos a nossa intenção ao Conselho Executivo, o que foi bem aceite. Num segundo momento fizemos uma abordagem informal aos docentes que conhecíamos com o intuito de aclarar a nossa presença, pelo que percebemos que seríamos bem acolhidos por todos eles.

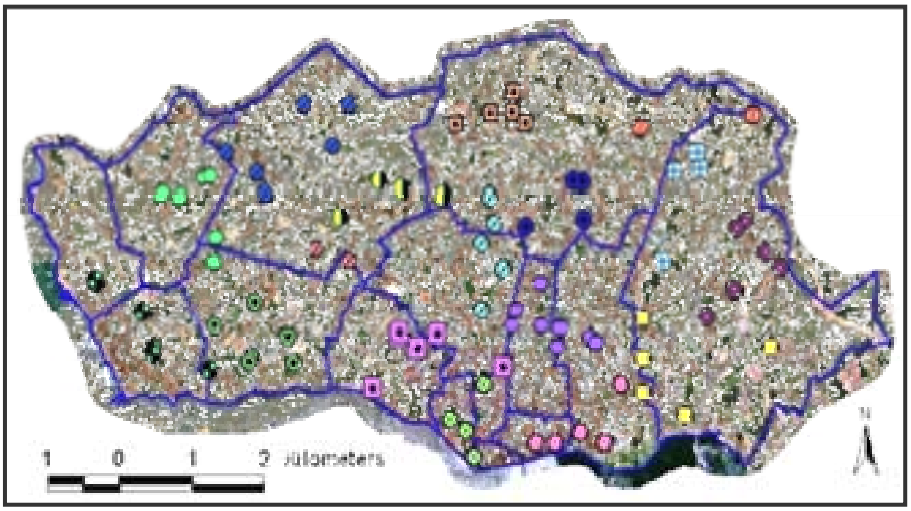
Assim, o inquérito que elaborámos e que é apresentado no anexo número um, é constituído por um total de cinco partes, 19 questões, distribuídas ao longo de sete

páginas. Na primeira parte (I), apresentámos duas questões que têm como objectivo caracterizar a amostra, fazendo alusão ao sexo e à idade dos inquiridos. A segunda parte (II) refere-se aos dados académicos. A terceira está relacionada com os dados profissionais e engloba três questões: a situação profissional, o tempo de serviço e as razões que motivaram a escolha da carreira docente. A quarta parte (IV), tem como tema "A indisciplina e a relação pedagógica na sala de aula" e abrange sete questões, sendo a primeira formulada com o intuito de conhecer a frequência com que o professor depara com casos de indisciplina na sala de aula; a segunda, conhecer a opinião do professor quanto à importância de uma relação pedagógica adequada ao garante do sucesso no processo ensino/aprendizagem; a terceira tem como objectivo saber se o professor se abstrai da indisciplina e exerce ininterruptamente a sua actividade; a quarta questão está relacionada com a frequência com que o professor negoceia regras de conduta com os discentes; a quinta tem como objectivo saber como se posiciona o professor face ao aparecimento da indisciplina na sala de aula; na sexta questão questiona-se a influência de factores internos e externos à escola, no que diz respeito às causas que podem estar na base da indisciplina na sala de aula; a sétima questão prende-se com as representações sociais e tem como objectivo conhecer a frequência com que determinados professores "rotulam" os seus alunos;

Na última parte, "Construção da disciplina", a primeira pergunta procura conhecer a opinião dos professores quanto às estratégias e procedimentos adoptados com vista evitar ou diminuir comportamentos indisciplinados; a segunda tem como objectivo conhecer a opinião dos professores relativamente às actuações no caso de depararem com indisciplina; na terceira questão pretende-se saber qual o tipo de abordagem mais utilizado pelo professor, com vista à construção de um ambiente harmonioso e disciplinado na sala de aula; relacionada com a formação dos professores, prende-se a quarta questão, e tem como objectivo caracterizar a importância da formação de professores no âmbito da indisciplina na sala de aula; na quinta questão pretende-se saber como o professor se sente emocionalmente face à docência; a última questão aborda e tenta clarificar a hipótese de o professor optar por outra actividade, caso tivesse essa possibilidade.

7.4- O enquadramento do estudo

Aplicámos o inquérito por questionário, à totalidade dos professores que leccionam em três escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. Todas as escolas pertencem ao Concelho do Porto e ao mesmo Agrupamento. Contudo correspondem a freguesias diferentes: Lordelo do Ouro, Nevogilde e Foz do Douro. A situação geográfica é a que consta no mapa do concelho do Porto que a seguir se apresenta.



Escolas do 1º ciclo onde incidiu a nossa investigação

Fonte: Câmara Municipal do Porto

As três escolas focadas pertencem a um Agrupamento Vertical do concelho do Porto, designadas respectivamente por A, B e C. Apesar de as três escolas fazerem parte do mesmo agrupamento, todas elas apresentam particularidades muito diferentes. Esta heterogeneidade é evidenciada na caracterização de cada uma das escolas.

Conforme referido no Projecto Educativo da Escola A, os alunos provêm dos bairros circundantes e um elevado número de encarregados de educação é afectado pela problemática do desemprego. Um dos maiores problemas com que a escola se depara é a agressividade e a quase ausência de valores morais, da maioria dos alunos. O mesmo Projecto Educativo assinala que existe uma elevada percentagem de alunos que pertencem a famílias monoparentais e disfuncionais, o que se reflecte, quer na sala de aula, quer no recreio da escola. Estes indicadores apontam para um nível sócio-económico e cultural médio baixo e baixo.

Segundo o Projecto Educativo da Escola B, a maioria das famílias dessa comunidade escolar pertence a contextos sócio-culturais de nível médio. Alguns encarregados de educação possuem curso médio e há ainda um número significativo de licenciados.

A população escolar da Escola C pertence na generalidade, a um estrato sócio-económico médio e médio alto, conforme referido no Projecto Educativo desta escola. Estes alunos revelam grandes expectativas em relação à escola e ao futuro e gostam de actividades que envolvam competências intelectuais, lúdicas e desportivas.

Com os dados obtidos através dos Projectos Educativos de cada escola, constatámos a grande heterogeneidade dos alunos nos seus diversos aspectos: social, económico e cultural, em consonância com o meio em que se inserem.

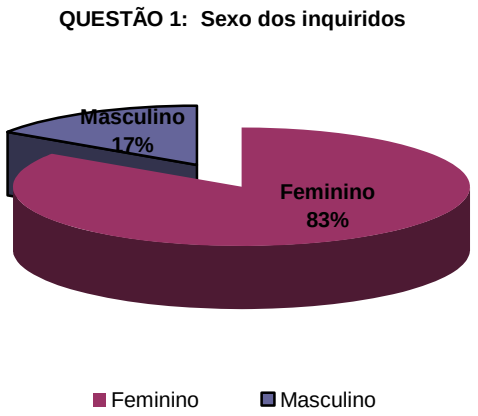
7.5- A população estudada

A população estudada das três escolas do 1º ciclo de um Agrupamento é de 45 docentes. O seu retorno foi de 100%.

Os resultados obtidos foram os seguintes:

7.5.1 Por sexo

Gráfico 1: Sexo dos inquiridos

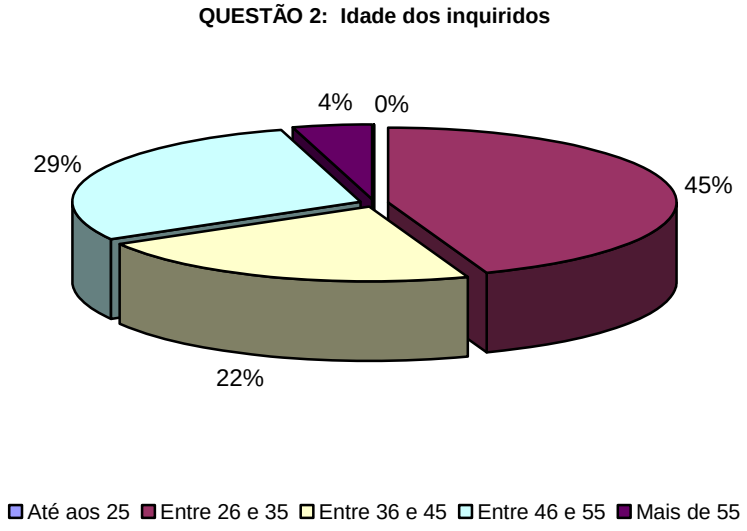


Da observação do Gráfico 1, verificamos que dos quarenta e cinco professores inquiridos neste estudo, trinta e oito são do sexo feminino - 83% - e sete do sexo

masculino – 17%. Estes dados confirmam a tendência, desde sempre, da feminização no ensino, sobretudo no 1º ciclo do Ensino Básico.

7.5.2 Por Idade

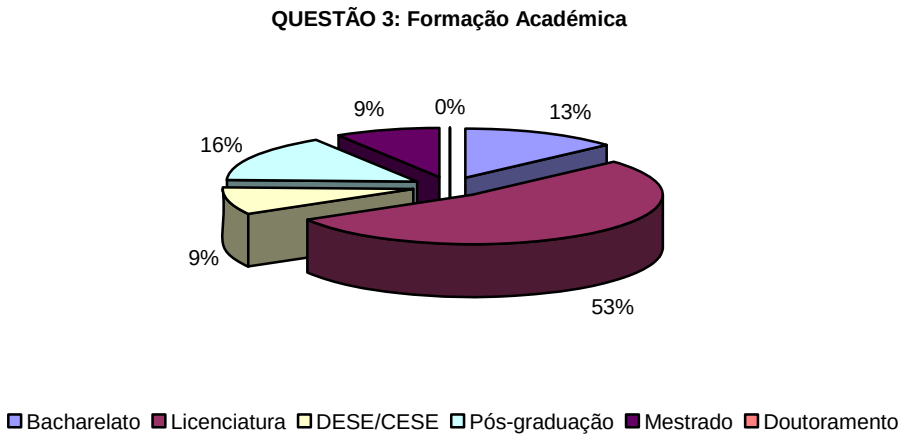
Gráfico 2: Idade dos inquiridos



Relativamente à idade, podemos observar o Gráfico 2 e concluir que nenhum dos docentes inquiridos tem até 25 anos. 45% dos docentes têm entre 26 e 35, e 22% encontram-se na faixa etária entre os 36 e os 45 anos. Entre os 46 e os 55 anos encontram-se 29% dos professores participantes e apenas 4% têm mais de 55 anos.

7.5.3 Por formação académica

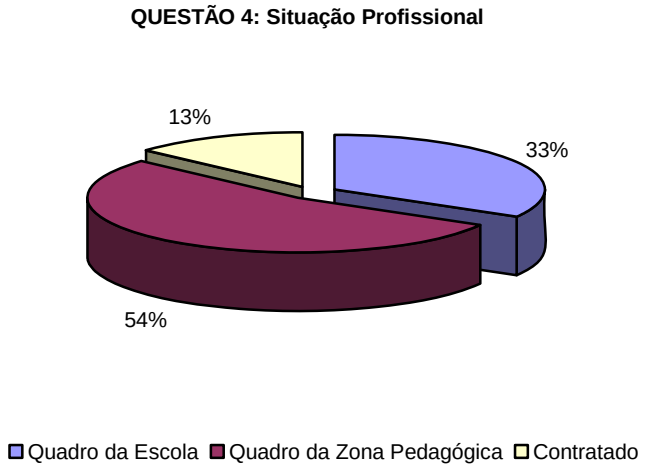
Gráfico 3: Formação Académica



Em termos de habilitações académicas, e observando o Gráfico 3, concluímos que 13% dos participantes têm o bacharelato, sendo a licenciatura a habilitação académica dominante – 53%. Os restantes graus académicos têm pouca expressão, sendo que 9% têm CESE/DESE, 16% possuem pós-graduação e 9% o grau de mestre. Nenhum dos professores inquiridos possui o grau de doutorado. Verificamos então que todos os docentes possuem uma vertente pedagógica, concluindo que todos eles devem ter competência para transmitir aos seus alunos uma aprendizagem de base e com metodologias próprias para a aquisição de conhecimentos.

7.5.4 Por situação profissional

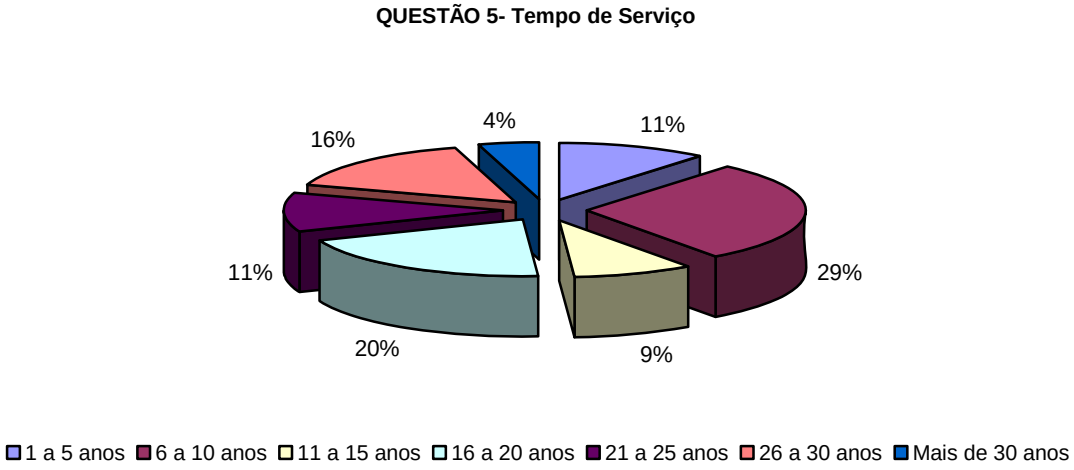
Gráfico 4- Situação Profissional



A partir do Gráfico 4 observamos que a maior frequência regista os professores pertencentes ao Quadro de Zona Pedagógica – 54%. Integram o Quadro de Escola 33% e 13% dos docentes são contratados(as). Assim, concluímos que apenas uma minoria pertence ao Quadro de Escola e que, a movimentação dos restantes docentes poderá originar uma descontinuidade pedagógica, uma eventual interrupção de projectos e actividades e uma readaptação quer do professor, quer dos alunos e respectivos encarregados de educação.

7.5.5 Por tempo de Serviço

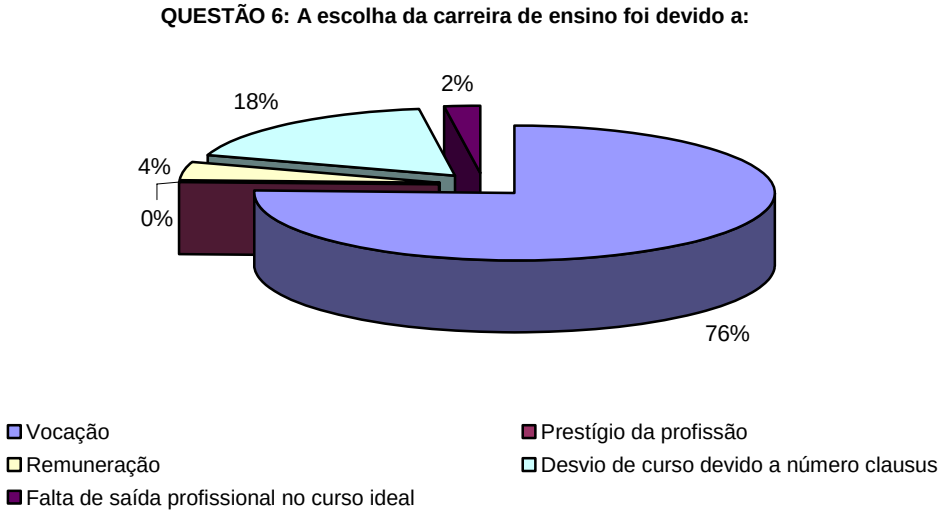
Gráfico 5: Tempo de Serviço:



Relativamente ao tempo de serviço dos docentes, o Gráfico 5 mostra-nos que 11% dos professores leccionam entre 1 a 5 anos e igualmente 11% entre 21 a 25 anos de serviço. Entre os 6 e 10 anos exercem a sua actividade profissional 29% e entre os 11 a 15 anos de serviço, 9%. Seguidamente, entre 16 e 20 anos encontramos 20% dos inquiridos e entre 26 a 30 anos de serviço, 16%. Somente 4% dos professores participantes têm mais de 30 anos de experiência lectiva. Neste âmbito, verificamos uma grande abrangência no que concerne ao tempo de serviço docente, possibilitando uma maior complementaridade entre os professores.

7.5.6 Por escolha profissional

Gráfico 6: Escolha da carreira de ensino



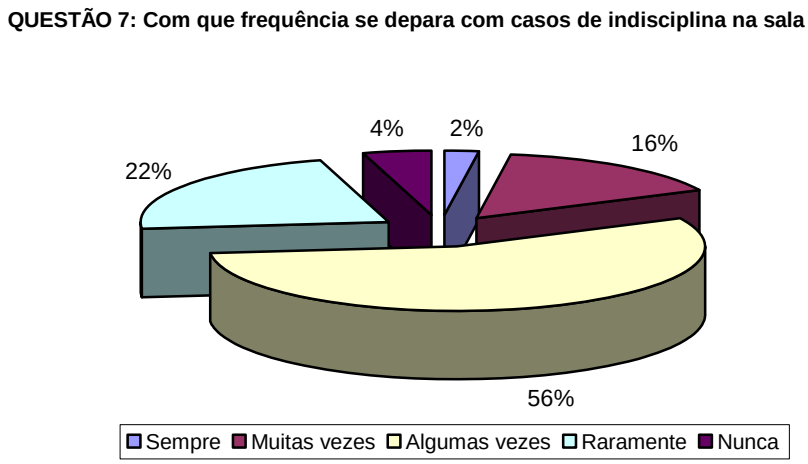
De acordo com a leitura do Gráfico 6, verificamos que a maioria dos professores – 76% - optou pela carreira de ensino por vocação. Afirmam que a sua escolha foi originada pelo desvio de curso devido a *números clausus* 18% e apenas 4% dizem ter escolhido esta carreira devido à remuneração e 2% devido à falta de saída profissional no curso ideal. Como em qualquer profissão, a escolha da carreira é de extrema importância. No ensino, essa escolha acaba por assumir uma importância ainda maior na medida em que cabe ao professor contribuir para a formação integral dos seus educandos, moldando-os e enriquecendo-os nas vertentes psíquicas, intelectuais, afectivas e morais.

8- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Após formulação da pergunta de partida e respectivas hipóteses é chegada a altura de analisar os dados e verificar se as informações recolhidas correspondem de facto às hipóteses. De forma a facilitar a sua análise e interpretação, procedeu-se ao lançamento dos dados numa folha de cálculo e seguidamente ao seu tratamento estatístico e expressão gráfica. Nalguns casos, uma tabela irá complementar e clarificar os dados constantes dos gráficos.

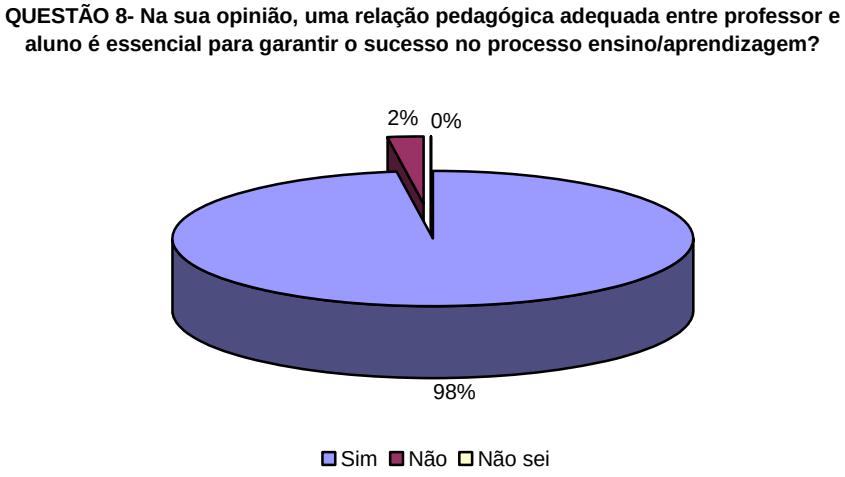
Todos os dados apresentados graficamente foram arredondados à unidade, por defeito, em todos os valores compreendidos entre 0,1 e 0,5 e, por excesso, nos valores iguais ou superiores a 0,5.

Gráfico 7- Frequência com que os professores se deparam com casos de indisciplina na sala de aula



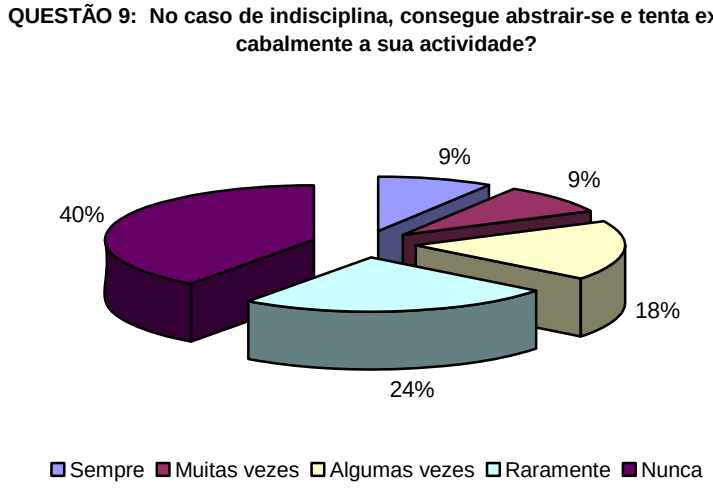
De acordo com a observação do Gráfico 7, concluímos que somente 4% dos professores inquiridos *nunca* sentiram casos de indisciplina na sala de aula. Ao contrário destes, todos os restantes professores já se confrontaram com indisciplina, apesar de a frequência variar. Assim, 22% responderam que se deparam *poucas vezes*, 56%, *algumas vezes* e 16%, *muitas vezes*. Apenas 2% diz confrontar-se *sempre* com esta problemática. De facto, fenómenos de indisciplina assumem-se como um problema escolar grave com tendência para uma generalização crescente, afectando a actividade pedagógica diária dos professores, uma vez que os princípios dos alunos entram em contrariedade com os objectivos e cultura da escola. "Em Portugal atinge já níveis preocupantes, nomeadamente nos meios urbanos mais populosos" (Silva, 2001, p.5).

Gráfico 8- Importância da relação pedagógica no sucesso do processo ensino/aprendizagem



A partir da leitura do Gráfico 8, constatamos que a maioria dos professores - 98% - considera fundamental existir uma relação pedagógica adequada entre professor/aluno de forma a garantir o sucesso educativo. Apenas 2% contraria esta tendência afirmando que não considera importante. Estes dados vêm de encontro ao pensamento de Veiga (2007, p.26), quando este refere que «(…) com o objectivo de chegar à mente de um aluno, o professor deve primeiro conquistar o seu coração».

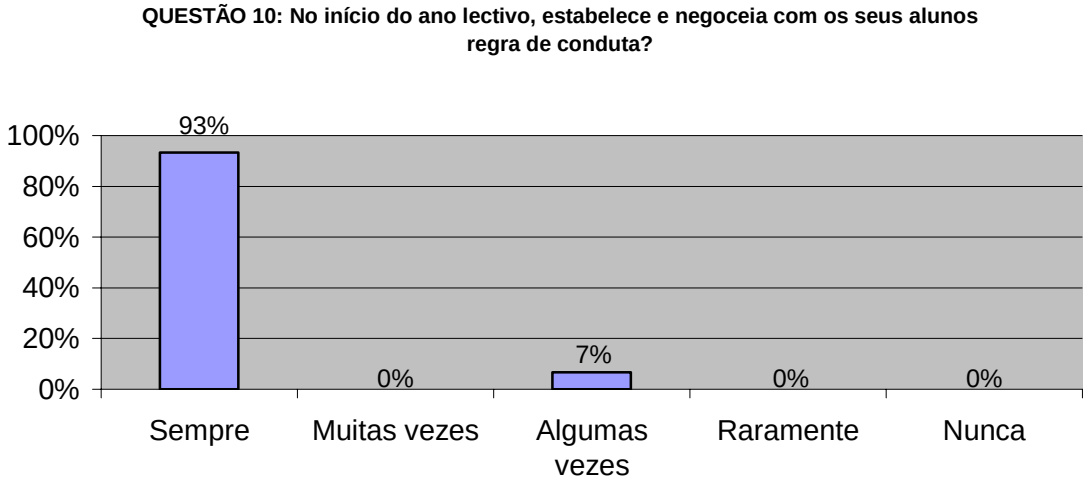
Gráfico 9- Prosseguimento das actividades escolares com presença de indisciplina



O Gráfico 9, permite-nos verificar que 40% dos professores, perante a indisciplina, *nunca* se conseguem abstrair e exercer convenientemente a sua função. 24% dos docentes dizem conseguir abstrair-se *raramente* e 18% *algumas vezes*. Dos 18% dos professores que completam a amostra, 9% referem que se abstraem *muitas*

vezes e os outros 9% referem que o conseguem fazer *sempre*. A abstracção dos professores face à indisciplina na sala de aula é altamente negativa na medida em que quanto mais se abstraem mais a indisciplina cresce e mais difícil é extingui-la.

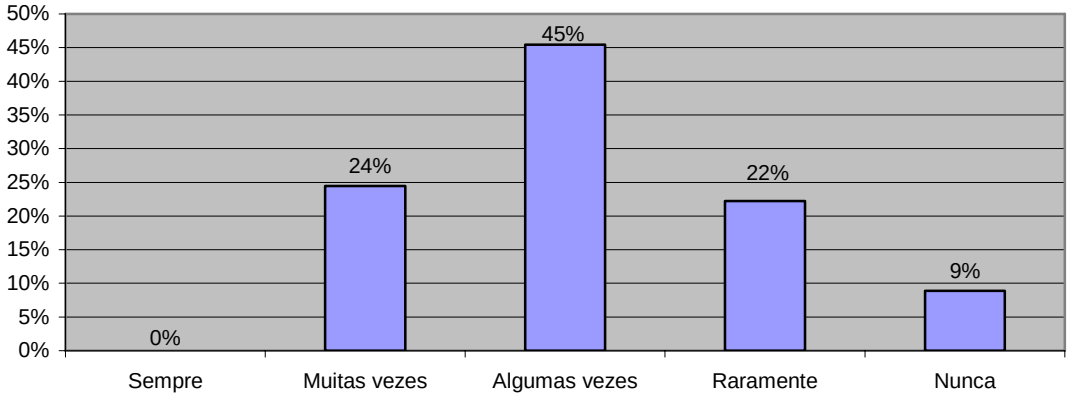
Gráfico 10- Estabelecimento de regras de conduta



Pelo que observamos da leitura do Gráfico 10, no que diz respeito ao estabelecimento e negociação de regras de conduta com os alunos no início do ano lectivo, 93% dos professores inquiridos responde que o faz *sempre*. Apenas 7% dos professores respondem fazê-lo *algumas vezes*. As restantes frequências, *muitas vezes*, *raramente* e *nunca*, não apresentam quaisquer valores. De facto, a negociação e o estabelecimento de regras são cruciais para um funcionamento eficaz de qualquer instituição, viabilizando as relações entre os indivíduos.

Gráfico 11- Responsabilidade do professor no suscitar da indisciplina

QUESTÃO 11- Pensa que, por vezes, o professor pode ser responsável pela indisciplina na sala de aula?



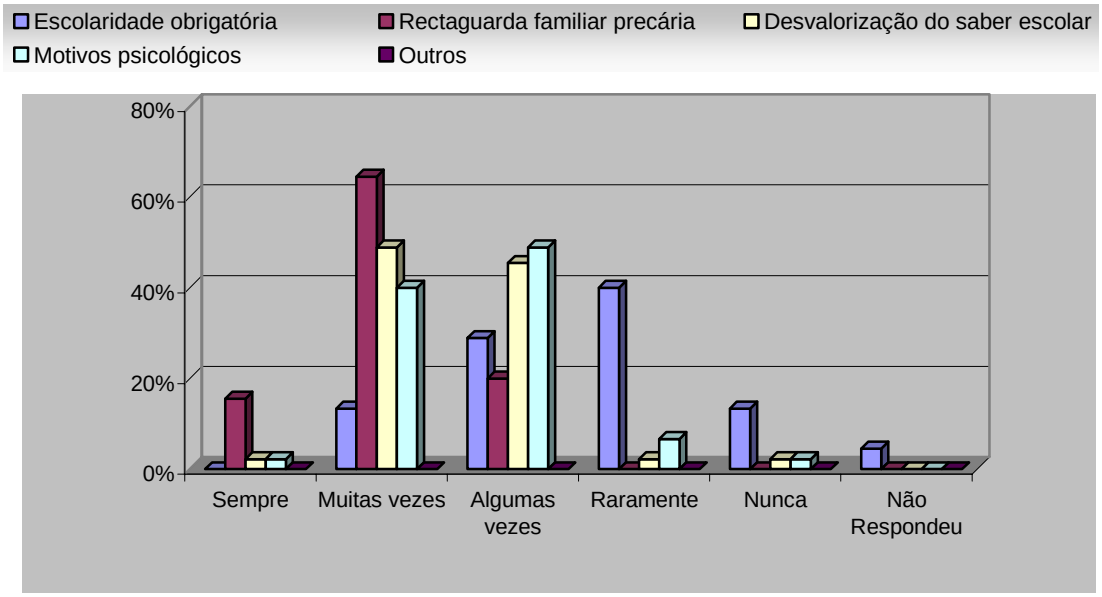
Relativamente à atribuição da responsabilidade ao professor pela indisciplina na sala de aula, 24% dos inquiridos consideram que o professor poderá ser responsável pela mesma *muitas vezes*. A frequência *algumas vezes* é a mais significativa apresentando 45%. 22% dos professores atribuem *raramente* as culpas à figura do professor e 9% *nunca*. A frequência *sempre* não obtém qualquer resposta. Em conformidade com a maioria dos inquiridos, também Amado (2001) atribui alguma responsabilidade ao professor no suscitar da indisciplina devido a factores pedagógicos (métodos e competências de ensino desajustadas, regras e "inconsistência" na sua aplicação, estilos de relação desadequados) e factores pessoais do professor (valores e crenças, expectativas negativas relativamente aos alunos e estilo de autoridade).

Tabela 1- Percentagens em relação aos factores externos à escola como causa de indisciplina

Questão 12.1: No caso de existir indisciplina na sala de aula, considera que poderão ser causa desse comportamento, factores externos à escola:

Factores	Sub-factores	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não Respondeu
Factores externos	Escolaridade obrigatória	0%	13%	29%	40%	13%	5%
	Rectaguarda familiar precária	16%	64%	20%	0%	0%	0%
	Desvalorização do saber escolar	2%	49%	45%	2%	2%	0%
	Motivos psicológicos	2%	40%	49%	7%	2%	0%
	Outros	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Gráfico 12- Factores externos à escola como causa da indisciplina



Factores externos à escola

Pela observação da Tabela 1 e do Gráfico 12, constatamos que dos professores inquiridos, 29% atribuem *algumas vezes* responsabilidade à escolaridade obrigatória e 40% atribuem *raramente*. As frequências *muitas vezes* e *nunca* são menos expressivas, pois são referidas apenas por 13% cada. 5% dos docentes não respondeu a esta alínea. Apesar da maioria dos inquiridos não atribuir grande importância a este factor, há autores, nomeadamente Jesus (2002) e Veiga (2007) que consideram como causa provável da indisciplina a passagem, nas últimas décadas, de uma escola de elites (acessível apenas a alguns) para uma escola de massas (acessível a todos). Os alunos mais indisciplinados têm mais frequentemente pais com baixa escolaridade, que não valorizam a escola nem os incentivam ao cumprimento de regras escolares e sociais, permitindo que passem grande parte do tempo na rua. Assim, muitos destes alunos vêem na escola um impedimento dos seus comportamentos.

A rectaguarda familiar precária é *sempre* considerada como causa de indisciplina, por 16% dos professores; 64% dos professores consideram-na *muitas vezes* e 29% *algumas vezes*.

Relativamente à desvalorização do saber escolar, a frequência *muitas vezes* é referida por 49% dos professores e a frequência *algumas vezes* referida por 45% como causa de comportamentos indisciplinados. As frequências *sempre*, *raramente* e *nunca* apresentam resultados pouco significativos mas idênticos, sendo atribuído 2% a cada uma destas frequências. Por experiência própria concluímos que a maioria dos alunos

oriundos de famílias disfuncionais e desestruturadas, apresentam mais dificuldades do que os que têm uma rectaguarda mais estável.

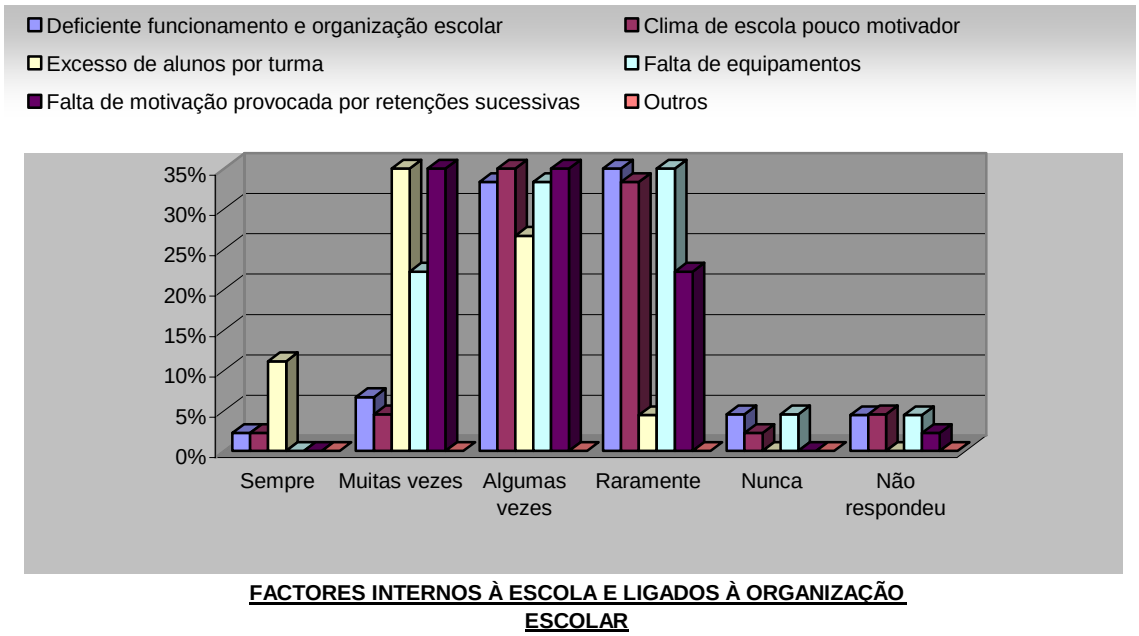
Quanto ao quarto factor externo à escola – motivos psicológicos, 49% dos professores consideram ser *algumas vezes* causa de indisciplina na sala de aula e 40% consideram-no *muitas vezes*. 7% dos professores atribuem a este factor a frequência *raramente* e 2% dos inquiridos respectivamente a frequência *sempre* e *nunca*.

Tabela 2: Percentagens em relação aos factores internos à escola e ligados à organização escolar como causa de indisciplina

QUESTÃO 12.2: No caso de existir indisciplina na sala de aula, considera que poderão ser causa desse comportamento, factores internos à escola e ligados à organização escolar:

Factores	Sub-factores	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não respondeu
Factores internos ligados à organização escolar	Deficiente funcionamento e organização escolar	2%	7%	33%	49%	5%	4%
	Clima de escola pouco motivador	2%	5%	53%	33%	2%	5%
	Excesso de alunos por turma	11%	58%	27%	4%	0%	0%
	Falta de equipamentos	0%	22%	33%	36%	5%	4%
	Falta de motivação provocada por retenções sucessivas	0%	40%	36%	22%	0%	2%
	Outros	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Gráfico 13- Factores internos à escola e ligados à organização escolar como causa de indisciplina



No que concerne aos factores internos à escola e ligados à organização escolar, 49% dos professores desvalorizam este factor e afirmam que *raramente* a indisciplina na sala de aula se deve ao deficiente funcionamento e organização escolar. 33% dos inquiridos apontam este factor *algumas vezes*. Os outros valores são menos expressivos na medida em que apenas 7% dos professores indicam *muitas vezes*, 5% *nunca* e 2% *sempre*. 4% dos inquiridos não assinalaram qualquer frequência. Contrariamente à opinião dos inquiridos, Afonso (2006, p.188) defende que "o modo como a escola se organiza e funciona reflecte-se no desenvolvimento dos alunos pelo que o projecto educativo, pelo menos potencialmente, configurar-se-á num documento estruturante das práticas curriculares, contribuindo para a melhoria da aprendizagem e comportamentos".

Relativamente ao clima de escola pouco motivador como causa de indisciplina, a maioria dos professores – 53% – centra-se na frequência *algumas vezes* seguidamente da frequência *raramente* –33% dos professores. Apenas 5% dos professores considera este factor *muitas vezes*, e com valores idênticos encontramos 2% dos professores para cada uma das frequências dos extremos – *nunca* e *sempre*. 5% dos docentes não responderam a esta questão.

São unânimes 58% dos professores referindo que a indisciplina na sala de aula é originada, *muitas vezes*, pelo excesso de alunos por turma; 27% apontam este factor como prejudicial à disciplina *algumas vezes*, 11% *sempre* e 4% dos professores *raramente*. A frequência nunca não é referida por nenhum dos inquiridos. De facto, o número excessivo de alunos por turma, é um claro incremento à indisciplina na sala de aula, dificultando quer o apoio do ensino individualizado, quer a motivação e atenção dos alunos no processo ensino/aprendizagem.

Quanto à falta de equipamentos, 22% dos professores consideram, *muitas vezes*, esta como causa de indisciplina na sala de aula, 33% *algumas vezes* e 36% consideram-na só *raramente*. Apenas 5% dos professores não consideram este factor como base de indisciplina. Também nesta alínea, 4% dos professores não mencionaram qualquer frequência. A escola tem o dever de proporcionar meios e condições favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens. Para tal é necessário que a escola seja dinâmica e que acompanhe o progresso científico e tecnológico, preparando e formando cidadãos para tomarem parte activa na sociedade.

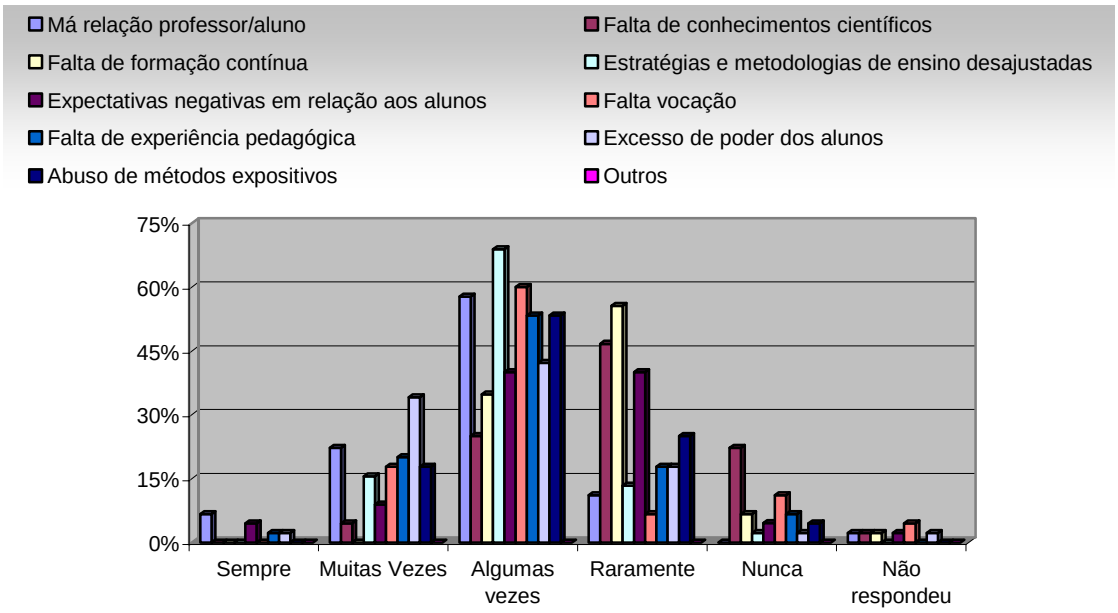
No que se refere à falta de motivação provocada por retenções sucessivas, 40% dos professores pensam que este factor pode, *muitas vezes*, ser causa de indisciplina na sala de aula. 36% dos professores apontam este agente *algumas vezes* e 22% apontam-no *raramente*. As frequências opostas – *sempre* e *nunca* – apresentam valores zero; 2% dos professores não deu nenhuma resposta. De facto, as retenções sucessivas podem conduzir à desmotivação e ao desinteresse dos alunos devido à repetição dos conteúdos programáticos. Pode ainda levá-los a desenvolver complexos de inferioridade em relação aos colegas com sucesso escolar ao mesmo tempo que sentem uma desintegração do grupo do qual faziam parte. A este propósito, o ponto 65 do Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro refere que uma "tomada de decisão acerca de uma segunda retenção no mesmo ciclo, à excepção do 9º ano de escolaridade, deve ser envolvido o competente conselho de docentes ou o conselho pedagógico e ouvido o encarregado de educação do aluno, em termos a definir no regulamento interno".

Tabela 3: Percentagens em relação aos factores internos à escola e ligados ao professor como causa de indisciplina

QUESTÃO 12.3: No caso de existir indisciplina na sala de aula, considera que poderão ser causa desse comportamento, factores internos à escola e ligados ao professor:

Factores	Sub-factores	Sempre	Muitas Vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não respondeu
FACTORES INTERNOS À ESCOLA E LIGADOS AO PROFESSOR	Má relação professor/aluno	7%	22%	58%	11%	0%	2%
	Falta de conhecimentos científicos	0%	4%	25%	47%	22%	2%
	Falta de formação contínua	0%	0%	35%	56%	7%	2%
	Estratégias e metodologias de ensino desajustadas	0%	16%	69%	13%	2%	0%
	Expectativas negativas em relação aos alunos	4%	9%	40%	40%	5%	2%
	Falta vocação	0%	18%	60%	7%	11%	4%
	Falta de experiência pedagógica	2%	20%	53%	18%	7%	0%
	Excesso de poder dos alunos	2%	34%	42%	18%	2%	2%
	Abuso de métodos expositivos	0%	18%	53%	25%	4%	0%
	Outros	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Gráfico 14- Factores internos à escola e ligados ao professor



FACTORES INTERNOS À ESCOLA E LIGADOS AO PROFESSOR

Relativamente aos factores internos à escola e ligados ao professor – má relação professor/aluno - as frequências *muitas vezes* e *algumas vezes* deixam transparecer a opinião da maioria dos inquiridos, com 22% dos professores para a primeira frequência e com 58% para a segunda frequência. 11% dos professores dizem que só *raramente* a disciplina é afectada pela má relação professor/aluno, embora, ao contrário destes, 7% dos inquiridos indiquem que este factor poderá ser *sempre* causa de indisciplina. 2% não refere qualquer frequência.

Dos professores inquiridos, 47% apontam que só *raramente* a falta de conhecimentos científicos por parte de quem lecciona pode ser causa de indisciplina; 22% dos inquiridos declaram que *nunca* a consideram factor de indisciplina, ao contrário de 25% dos professores que o consideram *algumas vezes* e 4% *muitas vezes*. Também nesta alínea, não responderam 2% dos inquiridos. Esta realidade vem, uma vez mais, contrariar a opinião de Afonso (1991) uma vez que o autor acredita que a falta de preparação científica dos professores pode não ajudar a evitar e resolver problemas de indisciplina. "No contexto da formação inicial dos professores, a problemática da (in)disciplina na escola e na sala de aula só raramente aparece como unidade temática nos programas (…) (Idem, p.119).

Quanto à falta de formação contínua de professores, 56% dos inquiridos são de opinião que *raramente* esta lacuna é causa de indisciplina; 35% consideram-na origem de indisciplina *algumas vezes* e 7% *nunca*. Nenhum professor refere as frequências

sempre e *muitas vezes*. Dos professores participantes, 2% não mencionam nenhuma frequência. Apesar da maioria dos inquiridos não considerar este factor relevante no surgimento da indisciplina, convém não esquecer que a formação inicial não é uma formação acabada. O mundo actual encontra-se em constante transformação e o professor deve acompanhar essas mudanças. Com efeito, apostar na formação de professores é o mesmo que apostar em estratégias de prevenção da indisciplina.

As estratégias e metodologias de ensino desajustadas são consideradas, *algumas vezes*, como causa da indisciplina pela maioria dos professores – 69%. A frequência *muitas vezes* é apontada por 16% dos professores enquanto a frequência *raramente* é apontada por 13% dos participantes. Apenas 2% dos professores desconsidera este factor e menciona a frequência nunca. De facto, é fundamental que os professores adoptem as técnicas e as estratégias mais adequadas e adaptadas ao desenvolvimento cognitivo e moral, interesses, valores e vivências dos seus alunos.

Relativamente às expectativas negativas dos professores em relação aos alunos, as frequências *algumas vezes* e *raramente* apresentam valores idênticos, correspondentes às opiniões manifestadas por 40% dos docentes dentro de cada frequência. Podemos constatar que 9% dos professores apresentam opiniões opostas, 4% deles a frequência *sempre* e os outros 5% a frequência *nunca*. *Muitas vezes* é referida por 9% dos professores.

No que diz respeito à falta de vocação, 60% dos professores inquiridos declaram que este factor pode suscitar, *algumas vezes*, indisciplina. 18% consideram esta carência causa provável de indisciplina *muitas vezes* e 7% *raramente*. A restante amostra –11% dos professores – nunca consideram esta falta como causa de indisciplina.

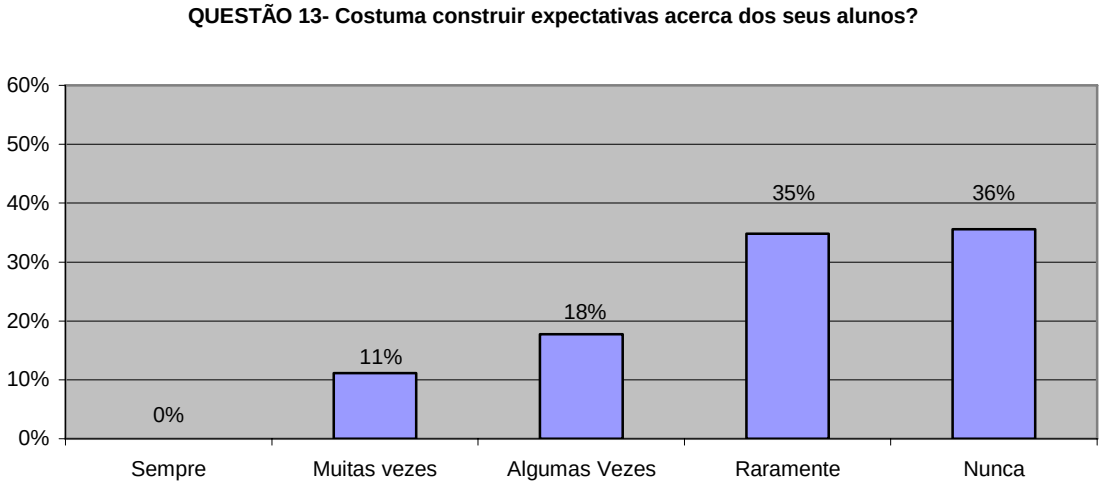
Dos professores inquiridos, 53% indicam, *algumas vezes*, a falta de experiência pedagógica como causa provável dos comportamentos indisciplinados**;** 20% *muitas vezes*, 2% *sempre*, 18% *raramente* e 7% *nunca* a consideram.

Quanto ao excesso de poder dos alunos, as frequências que mais se destacam são as *muitas vezes*, *algumas vezes* e *raramente*, com valores correspondentes a 34%, 42% e 18% dos professores respectivamente. As frequências extremas – *sempre* e *nunca* – indicam 2% dos professores para cada frequência. Ainda 2% dos inquiridos não respondeu a esta alínea.

No que se refere ao abuso de métodos expositivos como possível causa de indisciplina, 53% dos professores são da opinião que este método pode, *algumas vezes*, influenciar negativamente o comportamento dos alunos; 18% apontam-no de *muitas*

vezes; 25% dos professores consideram este factor *raramente* e apenas 4% assinalaram *nunca*. A este propósito Veiga (2007, p.158) afirma, "sair das *exposições teóricas*, centradas no professor, para situações que permitem aos alunos passar pela sequência *observar, manipular, experimentar, reflectir* e *discutir* será uma boa forma de, facilitando a aprendizagem, prevenir situações de indisciplina".

Gráfico 15- Representações sociais dos professores em relação aos alunos



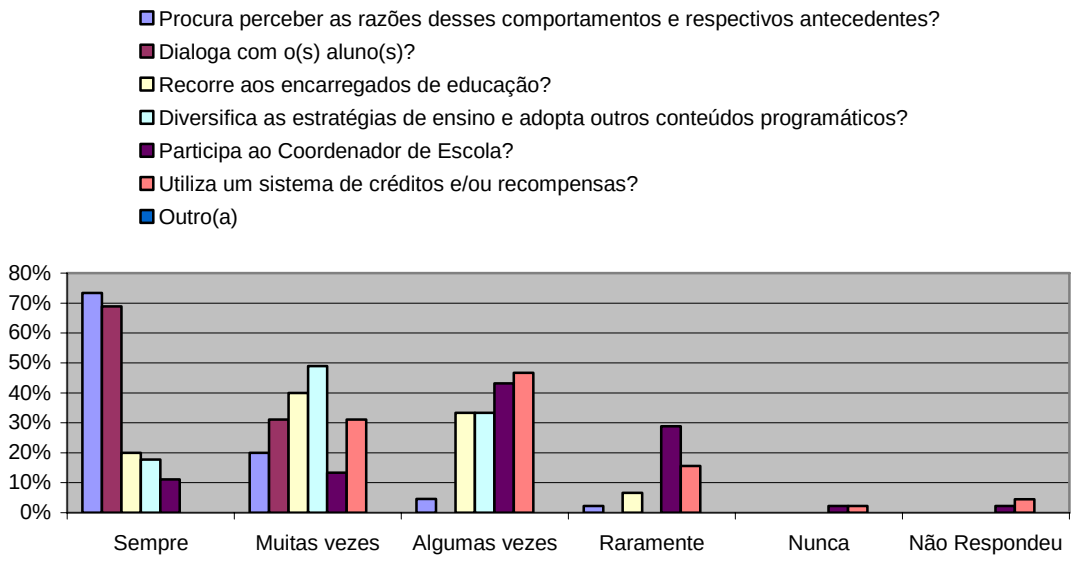
De acordo com o gráfico 15, constatamos que 36% dos professores inquiridos *nunca* fazem representações sociais dos seus alunos assim como 35% só o fazem *raramente*. 18% dos professores admitem fazê-lo *algumas vezes* e 11% *muitas vezes*. A frequência *sempre* não é mencionada por nenhum dos inquiridos. As ideias preconcebidas e a rotulagem à volta das crianças, constituem, muitas vezes, um obstáculo ao empenhamento dos alunos.

Tabela 4- Percentagens em relação às actuações dos professores para prevenir e/ou diminuir comportamentos indisciplinados

QUESTÃO 14: Para evitar ou diminuir os comportamentos indisciplinados:

PARA EVITAR OU DIMINUIR OS COMPORTAMENTOS INDISCIPLINADOS:	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não Respondeu
Procura perceber as razões desses comportamentos e respectivos antecedentes?	73%	20%	5%	2%	0%	0%
Dialoga com o(s) aluno(s)?	69%	31%	0%	0%	0%	0%
Recorre aos encarregados de educação?	20%	40%	33%	7%	0%	0%
Diversifica as estratégias de ensino e adopta outros conteúdos programáticos?	18%	49%	33%	0%	0%	0%
Participa ao Coordenador de Escola?	11%	13%	43%	29%	2%	2%
Utiliza um sistema de créditos e/ou recompensas?	0%	31%	47%	16%	2%	4%
Outro(a)	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Gráfico 16- Actuações dos professores para prevenir e/ou diminuir comportamentos indisciplinados



Pela observação da Tabela 4 e do Gráfico 16, verificamos que para evitar ou diminuir os comportamentos indisciplinados, 73% dos professores inquiridos dizem que

procuram perceber *sempre* as razões desses comportamentos e respectivos antecedentes. Verificamos também que 20% respondem que o procuram fazer *muitas vezes*, 5% algumas vezes e 2% raramente. As frequências *nunca* não obtiveram nenhuma resposta.

Para desviar os comportamentos indisciplinados, 69% dos professores dizem recorrer *sempre* ao diálogo com os alunos e 31% dizem fazê-lo *muitas vezes*. As restantes frequências não apresentam qualquer indicação. É unânime a opinião de diversos investigadores e da maioria dos professores inquiridos relativamente à importância do diálogo como base de uma boa relação professor/aluno. De facto, toda esta relação deve assentar num diálogo constante, aberto, construtivo e, sobretudo, conducente a uma melhoria de todo o comportamento e actividade pedagógica.

Quanto ao recurso aos encarregados de educação, 20% dos participantes dizem fazê-lo *sempre*, 40% *muitas vezes* e 33% *algumas vezes*. A frequência *raramente* espelha apenas a opinião de 7% dos professores. Tendo em consideração que a função da escola é formar os alunos para a vida futura, terá de ter como objectivo e responsabilidade, juntar todos os esforços em prol do seu sucesso. Neste sentido, a família é uma peça fundamental, que deverá estar sempre presente em todas as actividades escolares. Cabe à escola, estar em permanente contacto com os encarregados de educação, informando-os de todo o processo escolar e obtendo informações deles por parte dos pais. Quando as famílias participam na vida escolar, constrói-se um clima saudável e de entendimento, levando a uma partilha de poderes que muito melhora a acção educativa e que, certamente, dará frutos, na formação de cidadãos e na construção de uma sociedade respeitadora dos valores democráticos.

Para abrandar ou evitar os comportamentos indisciplinados, 18% dos professores optam por diversificar *sempre* as estratégias de ensino e/ou adoptar outros conteúdos programáticos; 49% dos professores optam por esta diversificação *muitas vezes* e 33% *algumas vezes*. Ninguém assinala as frequências *raramente* e *nunca*. Como é do nosso conhecimento, é crucial que os professores adoptem medidas individualizadas e recorram a metodologias e estratégias interessantes de forma a captarem a atenção e o gosto pelos trabalhos a desenvolver.

Relativamente à participação ao coordenador de escola dos comportamentos indisciplinados, 43% dos professores dizem que o fazem *algumas vezes*, 13% *muitas vezes* e 11% *sempre*; 29% dos professores fazem *raramente* esta participação e apenas 2% dizem que *nunca* a fazem. Assim, entendemos que as participações dos comportamentos indisciplinares ao coordenador de escola são um pedido de ajuda para

a resolução dos problemas com que o professor se depara e, muitas vezes, funcionam também como um "desabafo".

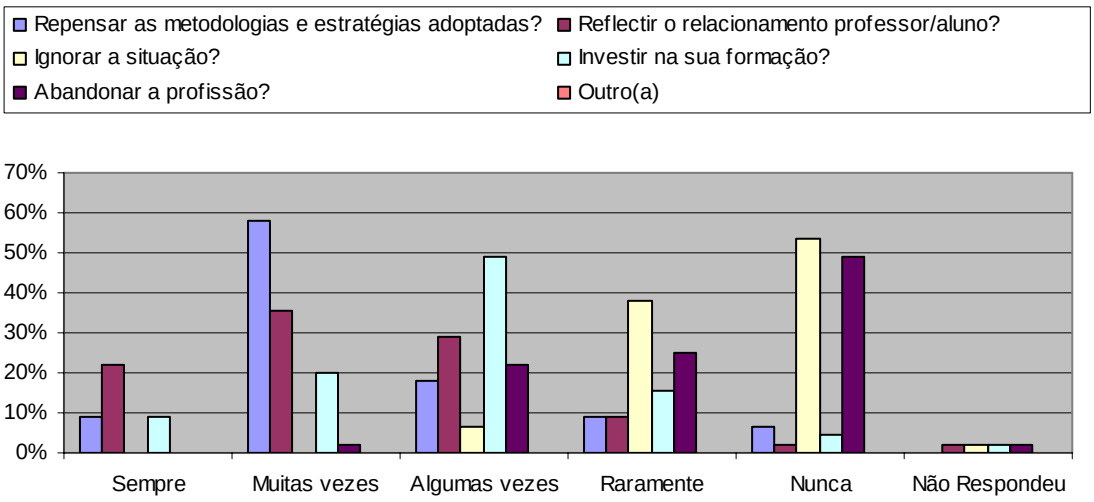
Dos professores cooperantes, 47% dizem utilizar, *algumas vezes*, sistemas de créditos e/ou recompensas para minorar a indisciplina e 31% utilizam-nos *muitas vezes*. A frequência *raramente* é assinalada por 16% dos inquiridos e a *nunca* somente por 2%; 4% dos professores não responderam a esta alínea. Reforçar os comportamentos adequados e premiar os trabalhos positivos, o empenhamento e a dedicação pode ser uma das estratégias preventivas no combate à indisciplina na sala de aula.

Tabela 5: Percentagens em relação aos procedimentos a adoptar perante casos de indisciplina.

QUESTÃO 15: Na sua opinião, a indisciplina dos alunos impele-o a:

NA SUA OPINIÃO, A INDISCIPLINA DOS ALUNOS IMPELE-O A:	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não Respondeu
Repensar as metodologias e estratégias adoptadas?	9%	58%	18%	9%	6%	0%
Reflectir o relacionamento professor/aluno?	22%	36%	29%	9%	2%	2%
Ignorar a situação?	0%	0%	7%	38%	53%	2%
Investir na sua formação?	9%	20%	49%	16%	4%	2%
Abandonar a profissão?	0%	2%	22%	25%	49%	2%
Outro(a)	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Gráfico 17- Procedimentos a adoptar perante casos de indisciplina



Analisando a Tabela e o Gráfico anteriores, concluímos que a indisciplina com que o professor se depara na sala de aula, impeli-o, *muitas vezes*, a repensar as metodologias e estratégias adoptadas; 18% respondem *algumas vezes* e as frequências *sempre* e *raramente* apresentam valores idênticos com 9% dos inquiridos cada frequência. A restante amostra – 6% dos professores - seleccionam a frequência *nunca*.

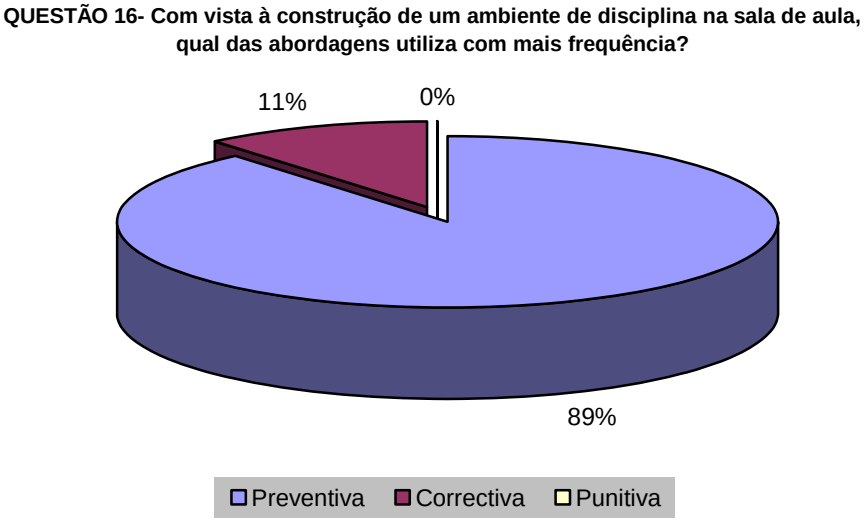
Reflectem *sempre* no relacionamento professor/aluno 22% dos professores, *muitas vezes*, 36% dos professores e *algumas vezes* 29%. 9% dos professores respondem que *raramente* fazem esta reflexão e 2% dizem que *nunca* o fazem.

Perante casos de indisciplina na sala de aula, 53% dos professores respondem que *nunca* ignoram a situação. 38% só o fazem *raramente* e apenas 7%, *algumas vezes*. Neste item, ninguém assinala as frequências *sempre* e *muitas vezes*.

Dos professores questionados, 9% são de opinião que a indisciplina os incita a investir *sempre* na formação contínua, 20% *muitas vezes* e 49% *algumas vezes*. Este investimento é feito *raramente* por 16% e *nunca* por 4%. Também nesta alínea 2% dos professores não referiu qualquer frequência.

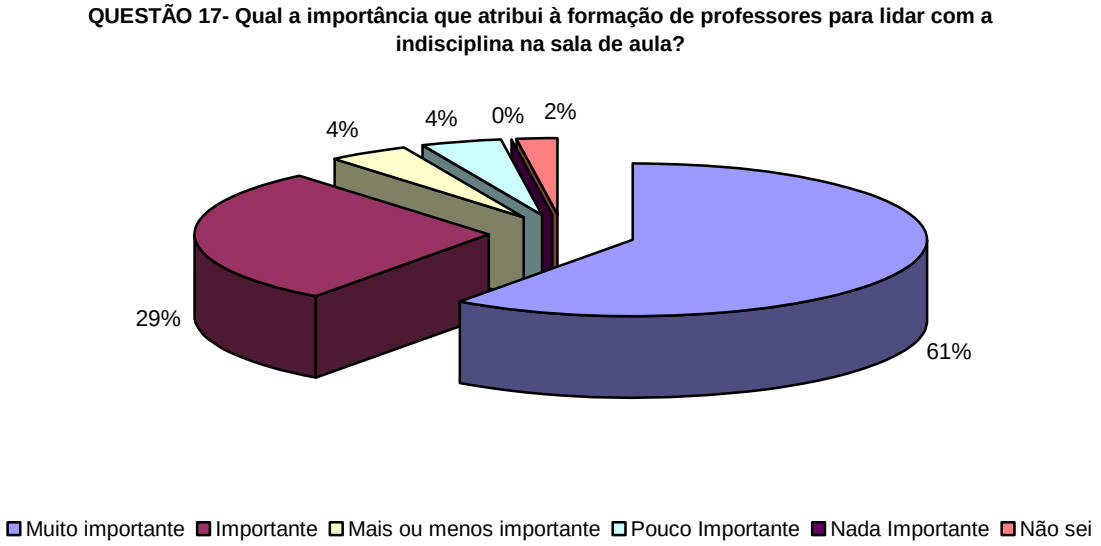
Quanto à última alínea, 49% dos professores declaram que a indisciplina *nunca* os impele de abandonar a profissão e 25% responde *raramente*. A frequência *algumas vezes* obtém a resposta de 22% dos inquiridos e somente 2% impele-o muitas vezes. Na opinião de Veiga (2007), alguns professores, sobretudo os mais novos, entram em estado de desânimo face à indisciplina dos alunos e convencidos que não têm capacidades para lidar com tais alunos, abandonam a profissão. Ora, tendo nós uma população cuja faixa etária varia entre os 26 e os 35 anos (45%) (ver gráfico 2), tornam-se menos permeáveis ao desânimo.

Gráfico 18- Tipo de abordagem utilizado pelo professor na construção da disciplina



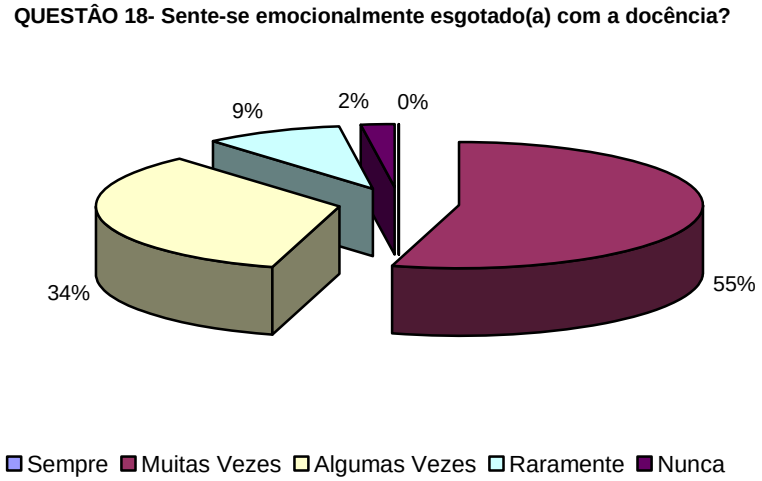
Da leitura do Gráfico 18, constatamos que a abordagem utilizada com mais frequência com vista à construção de um ambiente de disciplina na sala de aula é a abordagem preventiva, aplicada por 89% dos professores inquiridos. A abordagem correctiva é a mais utilizada pelos restantes representantes da amostra – 11%. Assim, a abordagem punitiva não é referida por nenhum dos professores. Podemos concluir que a abordagem preventiva é aquela que melhor favorece a construção da disciplina na sala de aula. "Intervir precocemente funciona como uma mais valia neste processo atendendo que muitos dos problemas disciplinares vão-se agudizando sistematicamente, se não existir intervenção, funciona portanto, como uma "bola de neve"" (Afonso, 2006, p. 188).

Gráfico 19- Importância da formação de professores



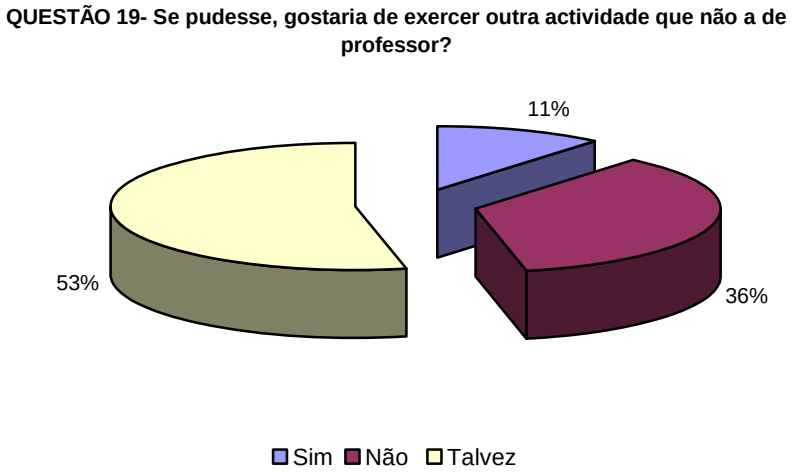
Analisando o Gráfico 19, verificamos que 61% dos professores atribui *muita importância* à formação de professores para lidar com a indisciplina na sala de aula. 29% consideram *importante*, 4% *mais ou menos importante* e, *pouco importante*, igualmente 4% dos professores. Somente 2% dos docentes assinalaram a frequência *não sei* e nenhum a frequência *nada importante*. Efectivamente, a formação inicial e contínua dos professores tem como finalidades principais a aquisição e melhoria da competência docente e o incentivo à inovação educacional.

Gráfico 20- Sensação de esgotamento relativamente à docência



Da observação do Gráfico 20, constatamos que 55% dos professores se sentem, *muitas vezes*, emocionalmente esgotados com a docência; 34% afirmam que se sentem *algumas vezes*, 9% *raramente* e 2% *nunca*. Nenhum dos inquiridos respondeu à frequência *sempre*. A par da indisciplina, poder-se-á criar na classe docente um mal-estar e, consequentemente sentimentos de insegurança, instabilidade, frustração, receio, *stress* e revolta.

Gráfico 21- Desejo de exercer outra actividade que não a de professor



Relativamente à vontade que os professores demonstram em exercer outra actividade que não a de professor, verificamos a partir do gráfico 19 que são 53% os professores que respondem *talvez*; 36% declaram que *não* e 11% respondem que *sim*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, tivemos a oportunidade de reflectir sobre a problemática da indisciplina dentro da sala de aula, debruçando-nos em testemunhos de diferentes autores. Estas fundamentações teóricas foram complementadas com os resultados obtidos pelo trabalho de campo.

Contextualizámos e analisámos o conceito de (in)disciplina apesar de este ser um conceito vago, impreciso e complexo, pelas diversas concepções que dela decorrem. Apesar de encontrarmos muitos factores que poderão estar na origem da indisciplina, (factores de ordem social e políticos, factores de ordem familiar, factores institucionais formais, factores institucionais informais, factores pessoais do aluno), foi nos factores pessoais do professor e factores pedagógicos que nos centrámos, visto serem os professores e os alunos os principais implicados no processo ensino/aprendizagem. Assim, concluímos que a má relação pedagógica estabelecida entre professor/aluno, o estilo de liderança e ensino inapropriado, as relações de poder assimétricas entre docentes e discentes, as expectativas negativas que eventualmente os professores têm a respeito dos alunos, as estratégias de ensino inadequadas ou desajustadas, a deficiente formação inicial e insuficiente formação contínua dos professores e a falta de competência científica, são factores que podem estar na base de diversos comportamentos disfuncionais. Para contrariar estes factores, concluímos que a relação pedagógica deve sempre basear-se no diálogo, no respeito mútuo, no estímulo e encorajamento de todas as actividades e nas expectativas positivas centradas em cada aluno. O professor tem de deixar de basear-se no modelo de pedagogia colectiva assente no princípio de ensinar muitos como se fosse um só. Cabe ao professor gerir a heterogeneidade de alunos, respeitando as suas diferenças, experiências e vivências e praticando um ensino individualizado. Para uma relação pedagógica harmoniosa é ainda de extrema importância a negociação e estabelecimento de regras entre professor/aluno, na medida em que estas são mais facilmente conducentes à manutenção de um bom clima disciplinar.

Reportando-nos agora à fundamentação empírica, a partir da informação recolhida e de acordo com os dados pessoais dos professores inquiridos, verificamos que a nossa população é maioritariamente feminina, o que confirma a tendência, desde sempre, da feminização no ensino.

Confrontando os dados relativos à faixa etária, situação profissional e tempo de serviço dos docentes do 1º ciclo pertencentes ao Agrupamento em questão, verificámos que se trata de um corpo docente duma faixa etária relativamente jovem, maioritariamente pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica e com razoável experiência pedagógica. Na opinião de Maya & Huberman (2000, p.17), a experiência pedagógica ajuda o professor a ter mais confiança em si próprio, a estar mais à vontade em situações complexas e inesperadas e a saber relativizar os problemas, ao contrário dos professores em início de carreira que se mostram mais inseguros e receosos e ao contrário dos professores em fim de carreira que se encontram numa fase de desinvestimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprio e aos seus interesses.

Relativamente aos dados académicos, observámos que quase todos os professores (53%) têm, pelo menos, licenciatura, conferindo-lhes uma maior competência científica e, possivelmente, pedagógica.

Quanto à escolha da carreira docente verificámos que a maioria da amostra, 76% dos professores, optou pela docência por vocação, o que naturalmente conduziria o professor a uma realização profissional gratificante.

Concluímos que a indisciplina se assume como um problema frequente, real, actual e preocupante no universo dos professores.

A partir da análise dos inquéritos, verificámos também que todos os professores estão cientes que um bom relacionamento professor/aluno é crucial para o êxito do processo ensino/aprendizagem. E esse relacionamento pedagógico adequado, prende-se com o estabelecimento e negociação de regras de funcionamento entre professor/aluno, no início do ano lectivo. Estes inquéritos também revelam a quase unanimidade acerca da importância destas regras de conduta para o sucesso do acto educativo (98%). Se houver negociação e definição de regras simples e coerentes, estas serão, provavelmente, mais facilmente interiorizadas e cumpridas.

Perante a questão se o professor pode ser responsável pela indisciplina na sala de aula, observámos as frequências mais significativas e constatámos que muitos professores se assumem como causadores da indisciplina dentro da sala de aula. Estrela (2002, p.88) considera que “o comportamento distante do professor, a despersonalização da relação originada pelo professor que ignora o nome do aluno, a brandura quando é esperada a força são algumas das situações que suscitam a retaliação do aluno”.

Numa outra questão pretendíamos apurar a opinião dos professores relativamente aos factores que poderão potenciar comportamentos indisciplinados: factores externos à escola, factores internos à escola e ligados à organização escolar e factores internos à escola e ligados ao professor. No primeiro factor externo à escola refere-se a escolaridade obrigatória pelo que 40% atribuem raramente responsabilidade a este factor e 29% algumas vezes. Assim, verificámos que a opinião dos inquiridos está um pouco desfasada da de Jesus (2003) e de Ivo Domingues (1998, p.16), na medida em que estes investigadores defendem que com o alargamento da escolaridade obrigatória e a massificação do ensino, a escola começou a ser, para muitos alunos, uma imposição e um dever, criando-se, assim, situações de desinteresse e indisciplina.

Relativamente à rectaguarda familiar precária, a desvalorização do saber escolar e problemas psicológicos dos alunos (desenvolvimento cognitivo e moral, perturbações emocionais…) são factores considerados sempre (16%), muitas vezes (64%) e algumas vezes (20%) como causadores de indisciplina, por parte dos professores. De facto, para João Amado (2001, p.42) por detrás de comportamentos indisciplinares, podem estar factores de ordem familiar, ou seja, valores familiares diferentes dos da escola, disfuncionamento do agregado familiar e demissão da função socializadora. Destas famílias disfuncionais, na maioria pertencente a estratos sócio-económicos baixos, partem as expectativas negativas e pouco confiantes em relação à escola. Daí muitos professores atribuírem responsabilidades às famílias, dado estas desvalorizarem os saberes escolares.

Quanto aos factores internos à escola e ligados à organização escolar, questionámos em que medida é que o deficiente funcionamento e organização escolar podem prejudicar a disciplina na sala de aula e 49% dos professores responderam raramente e 33% algumas vezes. Contudo Jesus (2003) defende que “onde houver uma pessoa intelectualmente preparada, com uma mensagem importante para transmitir e o gosto para a comunicar, haverá ensino de qualidade, mesmo que as aulas sejam leccionadas numa garagem velha e cheia de goteiras. Mas se dermos a tarefa educacional a uma pessoa sem preparação, que desconhece o trabalho que deve fazer, sem motivação para comunicar com as novas gerações, não podemos esperar uma educação de qualidade, ainda que dediquemos imensos recursos financeiros a construir edifícios magníficos e pavilhões polidesportivos de última tecnologia”.

Quanto ao excesso de alunos por turma, este factor é referido pela maioria dos inquiridos (58%), muitas vezes, como causa da indisciplina na sala de aula. É de senso

comum que quanto maior é o grupo com o qual um professor se relaciona, maior é a dificuldade que ele tem em apoiar os alunos e em controlar a turma.

Relativamente à falta de motivação provocada por retenções sucessivas, a opinião entre os inquiridos diverge na medida que 40% assinala a frequência muitas vezes, 36% algumas vezes e 22% a frequência raramente. A este propósito e a partir de algumas investigações, Veiga refere que os alunos que sentem os efeitos das repetências reagem com maior agressividade e transgridem mais do que os alunos sem retenções.

No que concerne aos factores internos à escola e directamente ligados ao professor, tentámos saber que opinião tinham acerca da influência da má relação professor/aluno na disciplina. Concluímos que a maioria considera este factor como causa de comportamentos indisciplinados dentro da sala de aula. De facto, uma relação pedagógica harmoniosa entre professor/aluno é favorável a qualquer acto educativo.

Relativamente à falta de conhecimentos científicos por parte de quem lecciona e à falta de formação contínua dos professores, grande parte dos inquiridos considera-as, sobretudo, causas raras de indisciplina. Apesar de os professores inquiridos não considerarem esta causa de indisciplina muito relevante, os professores demonstram necessidade em investir na sua formação, de forma a evitar e/ou diminuir comportamentos indisciplinados. De acordo com a nossa opinião e com o que já foi referido anteriormente, a formação de professores mostra-se importante pois ajuda os professores a lidar com situações problemáticas, no sentido da prevenção e até de abolição de comportamentos indisciplinados. Além disso, numa sociedade cada vez mais complexa e diversa, cabe ao professor aperfeiçoar constantemente a sua prática e envolver-se em actividades de actualização e contínua formação.

Quanto às estratégias e metodologias de ensino desajustadas e utilizadas pelos professores, a maioria, 69%, considera que estas podem ser, muitas vezes, motivo de indisciplina dentro da sala de aula. Assim, para contrariar este factor e/ou evitar comportamentos problemáticos, também a maioria dos professores diz diversificar as estratégias e ajustar os conteúdos programáticos às dificuldades e necessidades de cada aluno. Isabel Sanches (2001, p.74) afirma que se devem “seleccionar métodos, estratégias e actividades adequados ao estilo de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo, apostando sempre em experiências de aprendizagem significativas para o aluno”. É indispensável que cada professor adopte as técnicas mais adequadas, de forma a ir ao encontro do desenvolvimento cognitivo e moral, interesses, valores e vivências dos seus alunos.

Relativamente ao excesso de poder dos alunos, 42% dos inquiridos consideram-no, algumas vezes, causa de indisciplina e 34% muitas vezes. De facto, os alunos podem adoptar comportamentos perturbadores, como contestação ou desrespeito pela autoridade do professor, resultado das relações de poder que se estabelecem dentro da sala de aula.

Perante as representações sociais que os professores fazem a respeito dos seus alunos, concluímos que a maioria dos professores nunca ou raramente rotula os alunos. Apenas 18% rotulam algumas vezes e 11% muitas vezes. O que acontece é que a acção pedagógica de alguns dos agentes educativos continua a ser dominado por representações (modos de pensar) estereotipadas e preconceituosas, particularmente penalizadoras dos alunos dos meios socialmente desfavorecidos.

Para a construção da disciplina e de modo a evitar e/ou diminuir comportamentos indisciplinados, grande parte dos inquiridos - 73% - responde que procura perceber sempre as razões desses comportamentos e respectivos antecedentes. De facto, os professores não se podem alhear ou abstrair das influências e das aprendizagens advindas da família e da comunidade. Se o ensino escolar for totalmente desligado da vida doméstica e comunitária, resultarão, sem dúvida, tensões e "choques culturais". E a este propósito Estrela afirma: "não se pode falar em disciplina ou em disciplina independentemente do contexto sócio-histórico em que ocorre" (2002, p.17).

É unânime a opinião de diversos investigadores e da maioria dos professores inquiridos relativamente à importância do diálogo como base de uma boa relação professor/aluno. De facto, toda a relação deve assentar num diálogo constante, em que o tradicional conceito de "autoridade" seja, não propriamente abolido, mas fundamentalmente reformulado.

Relativamente aos encarregados de educação, 40% dos professores dizem recorrer a eles muitas vezes e 33% algumas vezes. O envolvimento dos pais/encarregados de educação, não deixa margens para dúvidas, é um factor fundamental a ter-se em atenção, não só pela condição de tornar consistente a relação Escola/Família, mas também como meio de ajuda para que os professores possam conhecer melhor o processo individual de cada aluno.

No que trata a sistema de créditos e/ou recompensas, 31% utiliza muitas vezes este sistema de forma a prevenir e/ou diminuir a indisciplina. 47% dizem que utilizam este recurso algumas vezes e 16% raramente. De facto, na opinião de Sanches (2001, p.101) "estabelecer um sistema de prémios ligados à pontuação obtida na execução das

tarefas funciona, por vezes, muito bem. É a materialização do sucesso obtido e o reconhecimento perante os pares".

Quanto ao ignorar da indisciplina, grande parte dos professores, 53%, diz nunca o fazer e 38% raramente. Na opinião de Nizet & Hiernaux (1987, p.80), o professor que ignora o comportamento desviante vai contra o sistema normativo da aula, desencadeando mais comportamentos indisciplinados e com graus de gravidade superiores, até o aluno conseguir chamar a atenção do professor.

No que concerne às abordagens utilizadas com mais frequência com vista à construção de um ambiente de disciplina na sala de aula, 89% utiliza com mais frequência a abordagem preventiva. Apenas 11% utilizam a abordagem correctiva com mais assiduidade. A este respeito, a maioria dos inquiridos partilha a mesma opinião com diversos autores, nomeadamente Estrela (2002, p.91), Eulália Barros (1996, p.46), Carita & Fernandes (1997) e afirmam que para se evitarem comportamentos inadequados, os professores devem-se centrar na prevenção da disciplina e não na forma de a controlar.

Finalmente, pretendíamos saber se os professores se sentem emocionalmente esgotados com a docência e constatamos que 55% responde que o sentem muitas vezes e 34% algumas vezes. Todos nós sabemos que a indisciplina produz efeitos negativos não só em relação à socialização e ao aproveitamento escolar dos alunos, mas também em relação aos professores. O tempo que o professor perde na manutenção da ordem e o desgaste provocado pelo clima de tensão leva, muitas vezes, a sentimentos de frustração e desânimo, cansaço físico, ansiedade, stress, absentismo laboral e algumas vezes manifestação do desejo de abandonar a profissão. É o que nos comprova a última questão relativamente ao desejo de exercer outra profissão. Do universo de professores inquiridos obtivemos as seguintes respostas: 11% responderam que desejavam, 36% responderam que não e os restantes 53% responderam que talvez.

Com a investigação que desenvolvemos, quer centrada em diferentes autores, quer baseada numa pequena amostra, julgamos ter encontrado a resposta à pergunta de partida que despoletou o nosso trabalho. Com efeito, na perspectiva de diferentes autores e professores, também eles podem ser responsáveis pela indisciplina na sala de aula.

Relativamente à primeira hipótese formulada, que pretendia apurar se a relação pedagógica surge como um factor determinante na gestão de comportamentos de

indisciplina, esta foi validada na medida em que a parte empírica a confirma. De facto, uma profícua relação pedagógica é um factor determinante no combate à indisciplina.

Quando as estratégias pedagógicas são inadequadas – comportamento distante do professor, deficiente utilização de regras, temas monótonos e desajustados, métodos demasiado expositivos… podem conduzir à indisciplina. Relativamente às estratégias pedagógicas inadequadas, tentámos conhecer a opinião dos professores inquiridos acerca da importância das mesmas e constatámos que a maioria deles considera a inadequação das estratégias, um factor de indisciplina. Assim, a segunda hipótese - As estratégias pedagógicas inadequadas e conteúdos programáticos desajustados afectam o sucesso educativo – também foi validada pela nossa população em estudo. O ensino tem que ser criativo, e não apenas transmissor de conteúdos, pesado e rotineiro. Além disso, as tarefas devem ajustar-se às necessidades de cada um.

Referente à terceira hipótese - As expectativas negativas dos professores em relação aos alunos podem prejudicar a relação professor/aluno, entendemos que esta hipótese foi infirmada pois não se encontra em consonância com os professores inquiridos. De facto, as expectativas negativas dos professores em relação aos alunos podem ser lesivas, quer para a relação professor/aluno, quer para o sucesso escolar e auto-estima dos alunos que, por vezes, tendem a comportar-se de acordo com as percepções que os professores têm deles.

A insuficiente formação inicial e contínua dos professores também pode ser outro factor de indisciplina. Para colmatar esta lacuna, é necessário que a formação inicial e contínua de professores os dote de instrumentos de análise ligados à psicologia cognitiva e relacional. Formação que sugira práticas alternativas, que ajude os professores a lidar com a heterogeneidade da turma e ainda que proporcione alteração nos modos de organização pedagógica. Os professores inquiridos confirmam a importância da formação de professores para os ajudar a lidar com a indisciplina na sala de aula e consequentemente validam a quarta hipótese - A formação de professores, quer inicial, quer contínua, é fundamental para os ajudar a acompanhar a mudança social, prevenindo eventuais comportamentos disruptivos e evitando e/ou minimizando sintomas de mal-estar docente.

Foram analisadas e descritas medidas que dizem respeito ao trabalho dos professores e que devem ser concretizadas para prevenir e tentar resolver eventuais situações de indisciplina na sala de aula. Referimos a importância do envolvimento familiar e seguimos a linha de pensamento de Afonso (2006, p. 58) que afirma “quanto

mais se fomentar uma cultura participativa, uma cultura de comunicação, de implicação, cooperação e intervenção mais contribuímos para um percurso correcto da construção da disciplina".

Abordámos também os possíveis efeitos negativos da indisciplina, reflectidos no professor. Estes efeitos manifestam-se sob a forma de desgaste físico e psicológico, ansiedade, perda de eficácia educativa, diminuição de auto-estima, sentimento de frustração, desânimo e *stress*. Este conjunto de factores pode levar, em casos extremos, ao abandono da profissão.

Com este trabalho, pretendemos reflectir consciente e profundamente, aperfeiçoando os nossos conhecimentos assim como as nossas funções como professores do ensino básico do 1º ciclo. Tentámos também ter dado um pequeno contributo aos colegas e restante comunidade educativa acerca de um tema tão problemático e actual como é a indisciplina na escola, não só pela frustração que eventualmente pode provocar ao professor mas também pela desmotivação, desinteresse e consequente insucesso escolar do aluno. A conclusão deste trabalho chega agora ao seu ponto de partida. Se por um lado obtivemos respostas, por outro lado, surgiram-nos novas questões: Estarão os professores determinados a constituir grupos de discussão para debaterem e reflectirem sobre este problema? Os actuais planos de formação inicial e contínua de professores preparam os mesmos para a diversidade de problemas existentes na escola? Em que medida é que a falta de acompanhamento dos pais/encarregados de educação influenciam a (in)disciplina na sala de aula?

Estas e outras questões ficam, de momento, sem resposta, mas acreditamos ter ajudado à divulgação de perspectivas, de instrumentos de trabalho e ainda de novas formulações de perguntas para futuros trabalhos.

Bibliografia

Afonso, Almerindo Janela (1991a). *O Processo Disciplinar Como Meio de Controlo Social Na Sala De Aula.* Braga: Universidade do Minho.

Afonso, Almerindo Janela (1991b). Notas para o Estudo Sociológico da (In) Disciplina Escolar na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 4., 119-128.

Afonso, Sérgio (2006). *A Indisciplina e a escola: Um estudo de caso sobre as representações dos docentes do 2º e 3º CEB.* Porto: Universidade Portucalense (dissertação de Mestrado policop.).

Amado, João (2001). *Interacção e indisciplina na aula.* Porto: Asa.

Amado, João (s.d.). *A Indisciplina e a Formação do Professor Competente*. Consultado a 21/02/2007;
http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf

Amado, João (2000). *A construção da disciplina na escola.* Porto: Asa.

Amado, João (1989). *A indisciplina numa escola secundária.* Lisboa: Universidade de Lisboa.

Antão, Jorge (1993). *Comunicação na sala de aula.* Porto: Edições Asa.

Baltazar, Luísa (2000). *(In)Disciplina na Sala de Aula.* Porto: Universidade Portucalense (dissertação de Mestrado policop.).

Barreto, António (26 de Janeiro de 2003). Reforma da Universidade: Mais Uma!. *Público:* Porto.

Barros, Eulália (1996). *Comunicação Pessoal.* Lisboa: Caminho.

Barroso, J. (1995). Organização pedagógica e disciplina escolar. In *Colóquio, Educação e Sociedade***.** Fundação Calouste Gulbenkian, nº 10.

Benavente, Ana (1980). *O Insucesso Escolar***.** Lisboa: IEP.

Benavente, Ana, et al (1991). *Do Outro Lado da Escola.* Lisboa: Editorial Teorema.

Benavente, Ana (1999). *Escola, Professores e Processos de Mudança***.** Lisboa: Horizonte.

Bertrand, Yves & Guillement, Patrick (1988). *Organizações: uma abordagem sistémica***.** Lisboa: Instituto Piaget.

Brandão, Elvira (2004). *A estrutura orgânica e funcional do Ministério da Educação aquando da revolução de 25 de Abril de 1974.* Consultado a 29/12/2004; http://www.sg.min-edu.pt/docs/me_25abril.pdf.

Breyner, Juliano (Novembro de 2002). Tendências da educação para o século XXI. Porto: *Jornal a Página da Educação*.

Cardoso, Rui Mota (1999). *O Stress na Profissão Docente – Como prevenir, como manejar***.** Porto: Porto Editora.

Cardoso, Rui Mota (Maio de 2002). São os professores mais sensíveis aqueles que mais sofrem. Porto: *Jornal A página da Educação*.

Carita, Ana & Fernandes, Graça. (1997). *Indisciplina na sala de aula.* Lisboa: Editorial Presença.

Carita, Ana & Fernandes, Graça (1995). Estratégias de resolução de conflitos na sala de aula – do castigo à cooperação. In *Colóquio, educação e Sociedade***.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cavaco, Maria Helena (1995). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In António Nova (org.) *Profissão Professor***.** (pp. 157-187) Porto: Porto Editora.

Cervo, A. & Bervian, P. (1983). *Metodologia científica***.** São Paulo: Mc Graw Hill.

Curto, Pedro Mota (1998). *A Escola e a Indisciplina***.** Porto: Porto Editora.

Davies, Don (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas***.** Lisboa: Horizonte.

Diez, Juan José (1994) .*Família/Escola: uma relação vital***.** Porto: Porto Editora.

Delamont, Sara (1987). *Interacção na Sala de Aula***.** Lisboa: Livros Horizonte.

Delors, Jacques (2001). *Educação, um tesouro a descobrir***.** Porto: Asa.

Domingues, Ivo (1995). *Controlo Disciplinar na Escola***.** Lisboa: Texto Editora.

Domingues, Ivo (Julho de 1998). Entrevista com Ivo Domingues. Porto: *Jornal A Página da Educação.*

Esteve, José Manuel (1992). *O Mal Estar Docente***.** Lisboa: Escher.

Esteve, José Manuel (1997). Prefácio. In Jesus (org.) (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente***.** Porto: Asa.

Estrela, Maria Teresa (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula***.** Porto: Porto Editora.

Estrela, Maria Teresa (1996). Prevenção da indisciplina e formação de Professores. *Revista Noésis*, 37,21-55.

Estrela, Maria Teresa (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e na formação de professores. *Revista Inovação*, 4, (1).

Estrela, Maria Teresa (1986). *Une Étude sur l`Indiscipline en Classe.* Lisboa: INIC.

Formosinho, João (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia,* 14, 301-328.

Formosinho, João (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação,* 4, (3) 23-48.

Freitas, Varela (1995). Caminhos para a Descentralização Curricular. In *Colóquio, Educação e Sociedade nº 10.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian..

Giorgi, Piero Di (1980). *A criança e as suas instituições – a família***.** Lisboa: Livros Horizonte.

Hampton, David (1983). *Administração Contemporânea***.** S. Paulo: Mc Graw-Hill.

Hersey, P. e Blanchard, K. (1986). *Psicologia para administradores – a teoria e as técnicas da liderança situacional.* S. Paulo, EPU.

Jesus, Saul Neves (2002). *Perspectivas para o Bem-Estar Docente***.** Porto: Asa.

Jesus, Saul Neves (2003). *Influência do Professor sobre os Alunos***.** Porto: Asa.

Lopes, João; Rutherford, Robert (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula – Identificação, Avaliação e Modificação***.** Porto: Porto Editora.

Maya, Maria José (2000). *A Autoridade do Professor – O Que Pensam alunos, Pais e Professores***.** Lisboa: Texto Editora.

Marques, Ramiro (1996). A Indisciplina vista por Pais. *Revista Noésis* 37, 40-56

Marques, Ramiro (1997). *A Escola e os Pais, como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Monteiro, Manuela; Queirós, Isabel (1994). *Psicossociologia*. Porto: Porto Editora.

Muniz, Baudilio Martinez (1989). *A Família e o Insucesso Escolar***.** Porto: Porto Editora.

Musgrave, P. (1984). *Sociologia da educação***.** Lisboa: F.C.G.

Nizet, J; Hiernsux, J.P. (1987). *O Aborrecimento dos Jovens na Escola.* Porto: Rés Editora.

Norberto, Victoria Fátima Lobo (2005). *A Problemática da (In)disciplina e da Relação Pedagógica no Contexto da Sala de Aula***.** Porto: Universidade Portucalense (Dissertação de Mestrado).

Nóvoa, António (1999). *Profissão Professo***r.** Porto: Porto Editora.

Oliveira, José; Oliveira, António (1999). *Psicologia da Educação Escolar II professor – ensino.* Coimbra: Livraria Almedina.

Padrão, Isaltina (5 de Agosto de 2002). Professores sofrem em silêncio. Porto: Diário de Notícias.

Postic, Marcel (1995). *Para Uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.

Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais: Trajectos.* Lisboa: Gradiva.

Ramsey, Robert, (1997). *501 Dicas para Professores.* Lisboa: Editorial Replicação.

Sampaio, Daniel (1996a). "Indisciplina: um signo geracional?". *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, nº 6. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sampaio, Daniel (1996b). Indisciplina no contexto escolar. *Revista Noésis*, 37,

Sampaio, Daniel (2001). *Voltei à escola.* Lisboa: Editorial Caminho.

Sanches, Isabel Rodrigues (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula.* Porto: Porto Editora.

Seco, Graça Maria dos Santos Batista (2002). *A satisfação dos Professores: Teorias, modelos e evidências.* Porto: Asa.

Silva, Maria Laura Fernandes (2001). Indisciplina na Aula – Um problema dos nossos dias. Porto: Asa.

Sousa, Pedro Miguel (2005). "Agressividade em contexto escolar". Consultado a 15/05/2007;
http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0261.pdf.

Stichini,, Catarina & GANDUM, Elisabete (1997**).** Crenças de futuros professores face à indisciplina na escola secundári*a***.** *O Professor*, 53, (III série).

Strecht, Pedro (2001). *Crianças e adolescentes violentos***.** Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

Teixeira, Manuela (1995). *O Professor e a Escola***.** Lisboa: McGraw-Hill.

Teodoro, António (1990). *Os professores – situação profissional e carreira docente***.** Lisboa: Texto Editora.

Veiga, Feliciano Henriques (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola.* Lisboa: Fim de Século.

Veiga, Feliciano Henriques (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais.* Coimbra: Almedina.

Legislação

Lei nº. 30/2002, de 20 de Dezembro (estatuto do Aluno do Ensino Não Superior)

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Portugal. Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro

ANEXOS

ANEXO Nº 1

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Caro(a) colega:

Pretendemos realizar um trabalho de investigação, que tem como objectivo, analisar os factores que poderão potenciar os comportamentos disruptivos na sala de aula e originados, eventualmente, pelo professor.

Neste sentido, pedimos a sua colaboração para o preenchimento do presente questionário. As questões são «fechadas», isto é, apenas requerem uma cruz (x). Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas, devendo ser sincero(a) e espontâneo(a) em todas elas.

O anonimato será garantido.

Muito obrigada pela sua colaboração.

I- DADOS PESSOAIS

1- Sexo:

a)Feminino ___

b)Masculino: ___

2- Idade

a) Até 25 anos ___

b) Entre 26 e 35 ___

c) Entre 36 e 45 ___

d) Entre 46 e 55 ___

e) Mais de 55 anos ___

II- DADOS ACADÉMICOS

3- Formação Académica

a) Bacharelato ___

b) Licenciatura ___

c) DESE/CESE ___

d) Pós-graduação ___

e) Mestrado ___

f) Doutoramento ___

III- DADOS PROFISSIONAIS

4- Situação Profissional:

a) Quadro de Escola ___

b) Quadro de Zona Pedagógica ___

c) Contratado(a) ___

5- Tempo de Serviço:

a) 1 a 5 anos ___

b) 6 a 10 ___

c) 11 a 15 ___

d) 16 a 20 ___

e) 21 a 25 ___

f) 26 a 30 ___

g) Mais de 30 anos ___

6- A escolha da carreira de ensino foi devido a:

a) Vocação ___

b)Prestígio da profissão ___

c) Remuneração ___

d) Desvio de curso devido a número clausus ___

e) Falta de saída profissional no curso ideal ___

IV- INDISCIPLINA E RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA

7- Com que frequência se depara com casos de indisciplina na sala de aula?

a) Sempre ___

b) Muitas vezes ___

c) Algumas vezes ___

d) Poucas vezes ___

e) Nunca ___

8- Na sua opinião, uma relação pedagógica adequada entre professor e aluno é essencial para garantir o sucesso no processo ensino/aprendizagem?

a) Sim ___

b) Não ___

c) Não sei ___

9- No caso de indisciplina, consegue abstrair-se e tenta exercer cabalmente a sua actividade?

a) Sempre ___

b) Muitas vezes ___

c) Algumas vezes ___

d) Poucas vezes ___

e) Nunca ___

10- No início do ano lectivo, estabelece e negoceia com os seus alunos regras de conduta?

a) Sempre ___

b) Muitas vezes ___

c) Algumas vezes ___

d) Raramente ___

e) Nunca ___

11- Pensa que, por vezes, o professor pode ser responsável pela indisciplina na sala de aula?

a) Sempre ___

b) Muitas vezes ___

c) Algumas vezes ___

d) Raramente ___

e) Nunca ___

12- No caso de existir indisciplina na sala de aula, considera que poderão ser causa desse comportamento:

12.1- Factores externos à escola	*Sempre*	*Muitas vezes*	*Algumas vezes*	*Raramente*	*Nunca*
a) Escolaridade obrigatória					
b) Rectaguarda familiar precária					
c) Desvalorização do saber escolar					
d) Motivos psicológicos (ex: perturbações emocionais…)					
e) Outro(s): _____					

12.2- Factores internos à escola e ligados à organização escolar	*Sempre*	*Muitas vezes*	*Algumas vezes*	*Raramente*	*Nunca*
a) Deficiente funcionamento e organização escolar					
b) Clima de escola pouco motivador					
c) Excesso de alunos por turma					
d) Falta de equipamentos					
e)Falta de motivação provocada por retenções sucessivas					
f) Outro(s): _____					

12.3- Factores internos à escola e ligados ao professor:	*Sempre*	*Muitas vezes*	*Algumas vezes*	*Raramente*	*Nunca*
a) Má relação professor/ aluno					
b) Falta de conhecimentos científicos por parte de quem lecciona					
c) Falta de formação contínua					
d) Estratégias e metodologias de ensino desajustadas					
e) Expectativas negativas dos professores em relação aos alunos					
f) Falta de vocação					
g) Falta de experiência pedagógica					
h) Excesso de poder dos alunos					
i) Abuso de métodos expositivos					
j) Outro(s): _____ _____					

13-Costuma construir expectativas acerca dos seus alunos?

(Ex: Bom ou mau aluno; disciplinado ou indisciplinado…)

a) Sempre ___
b) Muitas vezes ___
c) Algumas vezes ___
d) Raramente ___
e) Nunca ___

V- CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA

14- Para evitar ou diminuir os comportamentos indisciplinados:	*Sempre*	*Muitas vezes*	*Algumas vezes*	*Raramente*	*Nunca*
a) Procura perceber as razões desses comportamentos e respectivos antecedentes?					
b) Dialoga com o(s) aluno(s)?					
c) Recorre aos encarregados de educação?					
d) Diversifica as estratégias de ensino e adopta outros conteúdos programáticos?					
e) Participa ao Coordenador de Escola?					
e) Utiliza um sistema de créditos e/ou recompensas?					
f) Outro(a) _____					

15- Na sua opinião, a indisciplina dos alunos impele-o a:	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
a) Repensar as metodologias e estratégias adoptadas?					
b)Reflectir o relacionamento professor/aluno					
c) Ignorar a situação?					
d) Investir na sua formação?					
e) Abandonar a profissão?					
f) Outro(a) _____					

16- Com vista à construção de um ambiente de disciplina na sala de aula, qual das abordagens utiliza com mais frequência?

a) Preventiva ___
b) Correctiva ___
c) Punitiva ___

17-Qual a importância que atribui à formação de professores para lidar com a indisciplina na sala de aula?

a) Muito importante ___

b) Importante ___

c) Mais ou menos importante ___

d) Pouco importante ___

e) Nada importante ___

f) Não sei ___

18- Sente-se emocionalmente esgotado(a) com a docência?

a) Sempre ___

b) Muitas vezes ___

c) Algumas vezes ___

d) Raramente___

e) Nunca ___

19- Se pudesse, gostaria de exercer outra actividade que não a de professor?

a) Sim ___

b) Não ___

c) Talvez ___

.