

CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA PARA O ESTUDO DA INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

A PSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE UNDERSTANDING CLASSROOM DISRUPTIVE BEHAVIOR

Suzana Nunes CALDEIRA¹

Isabel Estrela REGO²

Universidade dos Açores, Portugal

RESUMO

As preocupações de professores, pais e educadores em geral relativamente ao comportamento escolar dos alunos têm-se acentuado consideravelmente nas últimas duas décadas. Algumas das razões em que assentam tais preocupações atêm-se ao aumento significativo do número de alunos que apresentam comportamento escolar desviante, à gravidade desses mesmos comportamentos e ao seu aparecimento em populações escolares cada vez mais jovens. Neste trabalho é apresentado um estudo que, numa perspectiva descritiva e exploratória, pretendeu conhecer a opinião de professores sobre os problemas de comportamento na sala de aula. Concebeu-se, a partir de um primeiro levantamento, algumas situações de desvio em classe, submetendo-as, depois, ao julgamento de professores do 3º ciclo de escolas secundárias de Ponta Delgada, Açores. Pretendeu-se, assim, conhecer as situações de desvio a que esses professores atribuíam maior gravidade, os factores que acreditavam constituir agentes facilitadores da indisciplina na sala de aula e os tipos de intervenções que consideravam mais eficazes na resolução dessas situações. Na opinião dos professores inquiridos: a) as situações mais graves são as que contêm um elemento de agressividade, especialmente se o mesmo é direccionado para o professor; b) a personalidade do aluno é a principal

⁽¹⁾ É licenciada em Psicologia e doutorada em Psicologia da Educação. É professora auxiliar no Departamento de Ciências da Educação na Universidade dos Açores. Tem leccionado disciplinas nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento, da Educação e Social no âmbito da formação inicial e contínua de professores e enfermeiros e das licenciaturas em Gestão de Empresas, Sociologia e Serviço Social. Tem realizado investigação e publicado nos domínios do desenvolvimento moral, asserção social e crenças de professores. É membro da Comissão Redactorial da revista *Arquipélago - Ciências da Educação*. É membro da *International Study Association on Teachers and Teaching*. Tem desenvolvido actividade de aconselhamento psicológico com adolescentes e adultos e de formação, selecção e recrutamento de pessoal em contexto empresarial.

⁽²⁾ Suzana Nunes Caldeira ou Isabel Estrela Rego, são Doutoradas em Psicologia da Educação no Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores. Toda a correspondência relativa a este artigo poderá ser enviada para qualquer uma das autoras. Para o efeito deverão endereçar os pedidos para: Rua Mãe de Deus, 53, 9504-539 Ponta Delgada, Açores, Portugal, ou para os seguintes endereços electrónicos, snc@notes.uac.pt e imcer@notes.uac.pt

causa das situações de interrupção; c) a prevenção e a superação de situações de indisciplina na sala de aula passa, em primeiro lugar, por uma intervenção focalizada no aluno.

Palavras-chaves: *Indisciplina em sala de aula; comportamento escolar; avaliação do professor.*

ABSTRACT

In the last decades parents, teachers and educators in general have been feeling an increasing concern about students disruptive behaviour in schools. Underlying these concerns are the growing number of students with disruptive behaviour, the severity of these behaviours, and their manifestation in ever younger pupils. This article presents a descriptive and exploratory study designed to explore teachers' conceptions of classroom disruption. A set of situations containing classroom disruptive behaviours were created and later presented to teachers of grades seven to nine in schools of Ponta Delgada, Açores. We aimed at finding out which of these situations teachers considered more severe in terms of disruption, which factors they believed were more influential, and what kind of interventions they considered more appropriate to deal with those situations.

Key-words: *Classroom disruptive behavior; behavior in school; teacher's evaluation.*

INTRODUÇÃO

Numa época caracterizada pela globalização, ameaças ecológicas, desequilíbrios demográficos e diversidade cultural, indivíduos e instituições confrontam-se com uma multiplicidade de estímulos e vivem num estado de mudança contínua. A Escola não tem sido indiferente a toda esta complexidade. A premência de adaptação a situações novas e de enfrentar os problemas que emergem tem colocado novos desafios a todos quantos passam uma parte considerável das suas vidas em escolas. As dificuldades e os dilemas que professores e alunos enfrentam e a necessidade, por vezes urgente, de os superar, têm criado a ideia generalizada de que "a escola está em crise". Mas, concomitantemente, têm motivado o interesse crescente pelo estudo de diferentes problemáticas.

As situações de conflito interpessoal, de indisciplina na sala de aula ou de vandalismo

na escola, pela tensão e pelo mal estar que provocam no seio de uma comunidade nem sempre preparada para gerir e resolver tais situações, têm dado azo a um número crescente de investigações. Analisar as novas exigências que se colocam às escolas, conhecer o modo como professores e alunos interpretam e ajuizam as suas experiências em contexto escolar poderá contribuir para um melhor entendimento do tipo de relacionamentos estabelecidos e do tipo de desempenhos face a situações de conflito, de ambiguidade e de interrupção.

Apesar de cientes de que uma compreensão profunda de tais situações requer uma abordagem abrangente aos diferentes intervenientes no sistema educativo nas suas múltiplas e complexas interações, optámos no entanto, por realizar este estudo centrado a nossa atenção apenas nos professores.

Assim, o presente trabalho pretendeu conhecer como os professores avaliam a gravidade de um conjunto de situações de

desvio, que factores consideram responsáveis por esses desvios e, por último, que tipos de intervenções crêem mais adequados na solução dessas situações.

Indisciplina

Ensinar e aprender são dois processos separados e distintos embora complementares nos objectivos perseguidos, isto é, o primeiro orienta-se para o exterior e o segundo para o interior, mas ambos visam uma preparação intelectual e afectiva para o desempenho de diversos papéis e, retroactivamente, um contributo para o progresso da sociedade.

A análise retrospectiva deste processo mostra haver consensualidade acerca da diferença funcional entre o ensinar e o aprender. A abordagem aos objectivos e métodos, pelo contrário, tem reflectido os (des)equilíbrios epistemológicos e ético-axiológicos alcançados pelos contextos socio-histórico-culturais. Com efeito, não se ensina hoje do mesmo modo que se ensinava outrora. Pese embora a importante transformação cultural originada pela reaparição da intenção educativa, no século XV na sociedade ocidental (Nóvoa, 1986), até há alguns anos atrás os objectivos primários da educação eram as competências básicas de leitura, escrita e aritmética, a aproximação ao conhecimento era linear e uniforme, havia uma "influência separada" da escola e da família (Epstein, 1992), a autoridade do professor não era posta socialmente em causa e o acto pedagógico estabelecia claramente uma relação de ascendência-submissão reveladora da inferioridade e da menoridade do aluno (Estrela, 1986). Na actualidade lida-se com uma noção ampla de competência, definida enquanto "saber em acção", isto é a integração de conhecimentos, capacidades e atitudes (Ministério da Educação, 1999), entende-se o conhecimento como um processo de aproximações sucessivas centrado na expressão construtiva do aluno, caminha-se para uma intersecção

das esferas de actuação da escola e da família e assiste-se a uma necessária modificação do papel do professor, perdendo impacto a situação de poder conferido por delegação social.

Circunscrevendo a complexa realidade da educação escolar à do comportamento disciplinar, poder-se-ia aventar a hipótese de, presentemente, a indisciplina decorrer de uma escola ainda fragmentada pela mudança, e, por conseguinte, em busca de um processo de sintetização e de ajustamento. No entanto, numa matriz do sistema de ensino de inculcação de uma moral da obediência, do conformismo (heteronomia/medo) e da passividade, era já presente a problemática dos discípulos/alunos que ousavam contestar, desobedecer, perturbar, ..., a vida escolar e o processo específico que ocorria na sala de aula. Assinale-se, ainda, a julgar por investigações do domínio arqueológico, que estas situações causadoras de mal estar pelos discípulos remontam a épocas bem mais recuadas, designadamente à da Antiguidade Clássica (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Deste modo, a indisciplina escolar enquanto fenómeno não é novo nem recente. A atenção que tem despertado na sociedade contemporânea é resultante, apenas, da intensificação de dois vectores: o da frequência e o da visibilidade. Com efeito, a repetição amiudada e a evidência de actos perturbadores do processo pedagógico que, no limite, visam o professor na sua pessoa e na sua autoridade tornam este tema actual e central, tanto ao nível das preocupações docentes como da investigação em Psicologia da Educação.

Na óptica dos professores, os problemas relativos à disciplinação ou controlo da turma conduzem a elevado desgaste no exercício da actividade docente, geram antecipações / percepções / expectativas que comprometem a imagem profissional que o professor tem de si próprio e a que dá aos outros, e emergem como um dos factores determinantes de *stress*

durante todo o ciclo de vida profissional (Esteve, 1992; Estrela, 1992; Huberman, 1992; Veenman, 1984).

Do ponto de vista da investigação, a indisciplina escolar tem-se revelado um fenómeno de difícil operacionalização. É um conceito polissémico, acentuando-se a diversidade das definições propostas quando se tem por referência diferentes quadros teóricos.

As investigações de orientação histórica e/ou filosófica situam-se numa perspectiva descritiva dos conceitos de disciplina/indisciplina, interpretam-nos em função dos valores epocais dominantes e relativizam-nos às concepções de homem prevalentes (Estrela, 1986; Amado, 1998). A indisciplina é assim vista, primeiro, como um acto de rebelião a uma determinação externa ao sujeito, depois, como uma transgressão ao sistema de valores individuais.

Os estudos de fundamentação sociológica, predominantemente de natureza descritivo-explicativa, põem em evidência o desvio como resultante do processo social (Becker, 1963 ref. por Farzad, 1999). Apontam relações de dependência entre (in)disciplina e variáveis socio-políticas, socio-económicas e socio-demográficas. A relação pedagógica assenta numa relação de poder entre o sistema social e o sistema educativo, assim com estes são mediados na relação entre professores e alunos. A indisciplina resulta de formas de resistência e de confronto entre diferentes códigos culturais e posições negociais, implicando, em muitos casos, processos sociais de rotulagem desviante (por exemplo, Afonso, 1991; Delamont, 1987; Domingues, 1995; Estrela, 1986; Furlong, 1985; Magalhães, 1989; Perrenoud, 1993; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith, 1979).

As correntes psicológicas, até cerca dos anos 70, centraram no aluno as causas da indisciplina, atribuíram-lhe conotações patológicas e adoptaram uma perspectiva

correctiva. Ressalve-se, naturalmente, a pluralidade interna e respectivas diferenciações dos quadros de referência. Mais recentemente, embora se continue a atender a aspectos de natureza individual, como por exemplo o autoconceito, o *locus* de controlo e os estilos de pensamento (Simões & Serra, 1987; Veiga, 1995), a abordagem psicológica visa também uma acção preventiva. Conceptualiza-se o comportamento indisciplinado como uma inadaptação funcional do sujeito a situações do contexto em que se insere; a ênfase é, assim, posta na relação, isto é, a resposta dissonante nunca decorre inteiramente de factores intrínsecos ao aluno nem é completamente resultado de factores extrínsecos.

Para esta conceptualização em muito contribuíram as teorias comportamentalistas, ao conceberem o desvio como provindo de um quadro exterior de referência e a disrupção como resultante de um processo de aprendizagem. Houve, assim, a rejeição da categorização estigmatizante do aluno, bem como das conotações patológicas do seu comportamento e passou a registar-se maior atenção ao próprio meio escolar. Neste novo contexto emergiram outras variáveis críticas, nomeadamente o comportamento docente. O professor perdeu o estatuto de "ilibado" e passou a ser considerado como uma força positiva e preventiva das situações de disrupção, particularmente ao ter a possibilidade de modificar factores do ambiente e de utilizar o poder do reforço inerente à sua posição (Short & Clark, 1988). Efectivamente, a tecnologia de intervenção definida pelo comportamentalismo, que indica aos professores um caminho para prevenirem e lidarem com situações de indisciplina, assenta, basicamente, na gestão de consequências. A adição ou subtração de estímulos conseqüentes ao comportamento pode ser concretizada através de diferentes estratégias, entre as quais as mais comuns são: reforço social; reforço de comportamentos incompatíveis;

gestão de contingências; isolamento (*time-out*); custo-benefício; sistema de créditos; estabelecimento de contratos (Buckley & Walker, 1978; Costa, 1988; Larroy & Puente, 1996; Nogueira, 1991; Rutherford & Lopes, 1994).

Naturalmente, a leitura comportamentalista da indisciplina em classe, nos dias de hoje, encontra-se mesclada por elementos dos domínios da psicologia sócio-cognitiva e da psicologia do desenvolvimento. Isto é, crê-se que, a par da estimulação proveniente de diferentes oportunidades ambientais, o aluno é um ser empenhado que, ao percorrer diferentes etapas do seu desenvolvimento individual, processa e constrói significados para as experiências pessoais de exposição a situações formais e informais de aprendizagem de índole cognitiva, atitudinal, emocional, social e axiológica. Assim, a maioria dos programas de intervenção contempla um alargamento da história pessoal de reforços a aspectos sócio-cognitivos (Almeida, 1995; Caldeira, 2000; Connolly et al., 1995; Emmerson, 1995; Stone, 1990); outros, não desprezando a possibilidade de o desvio provir de um quadro exterior de referência, acentuam a tónica do protagonismo pessoal, defendendo que a relação que o professor estabelece com os alunos deve ser pautada pela abertura e transparência, preocupação, interdependência, respeito pela individualidade e consideração mútua das necessidades; neste quadro, marcado pela autenticidade, pela disponibilidade e pelo respeito pela privacidade, é o aluno quem tem de resolver os seus próprios problemas. O professor desempenha, porém, um papel crucial: o de fortalecer a ideia de que ele (professor) é alguém com quem o aluno pode dialogar (Gordon & Burch, 1998).

Nas correntes pedagógicas, a abordagem mais recente a esta problemática, a orientação é para o estudo do processo específico que ocorre na sala de aula, pondo-se em relevo a acção do professor na criação de condições de disciplinação. O professor é um agente

educativo que, por delegação social, exerce uma função normativa. Tal função visa (1) *prosseguir os fins e os valores preconizados pelo sistema educativo* e (2) *criar condições favoráveis que possibilitem essa prossecução* (Estrela, 1995). Para que a aprendizagem se processe em moldes desejáveis, incida ela em aspectos predominantemente cognitivos (aprendizagem de conteúdos) ou em aspectos do domínio sócio-cognitivo (formas de cooperação, hábitos correctos de trabalho) (Denscombes, 1985, referido por Magalhães, 1989), importa que o professor, ao exercer a função mencionada, conduza a aula num clima de razoável harmonia e tranquilidade. Pretende-se, por conseguinte, que os alunos estejam o maior tempo possível envolvidos na tarefa, sendo então entendido por comportamento adequado aquele que está de acordo com os objectivos pedagógicos. A indisciplina propende a manifestar-se na ausência de competências básicas do professor no domínio da gestão e organização da aula e é perspectivada como um comportamento inadequado às tarefas que supostamente os alunos deveriam realizar na sala de aula (Kounin, 1970). Surge, então, como uma negação ou uma violação de normas, de valores, de prossecução de objectivos ou até de expectativas. Com efeito, no quotidiano da sala de aula é frequente o aluno aprender as regras de comportamento violando-as e sendo, por isso, alvo de interacções negativas.

Numa tentativa de ultrapassar a polissemia do termo, M. T. Estrela, precursora de uma das linhas de investigação mais saliente no plano da acção normativa em Portugal, definiu a indisciplina escolar como aquela que decorre da *desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas e/ou da perturbação ao nível do funcionamento da aula* (1992:15). Considera, por isso, que os comportamentos de indisciplina só podem ser compreendidos quando relacionados com a norma pedagógica e as funções de produção em curso na aula, constituindo a rotura da

regra que as caracteriza uma resposta dos alunos. Essa resposta poderá visar a relação com o professor ou então a perturbação da comunicação na aula. Identifica, ainda, dois tipos de comportamentos de indisciplina, afastando, neste caso, a sua atenção da orientação do desvio para colocar a ênfase na frequência e na gravidade dos comportamentos desviantes. Refere-se a comportamentos considerados pouco graves mas que perturbam pelo facto de se repetirem constantemente (por exemplo, não ser pontual, falar fora de vez, não trabalhar e faltar às aulas) e, também a comportamentos que ocorrem com baixa frequência mas cuja intensidade e gravidade interferem com a função docente e com a dinâmica da aula, como por exemplo os casos de abuso verbal e a agressão física (Caldeira, 2000; Estrela, 1991).

Finalmente, a investigadora em referência entende que o comportamento desviante assume um carácter funcional, pois desempenha uma função defensiva ou ofensiva relativamente aos processos pedagógicos em curso. Considera que os comportamentos desviantes podem destinar-se a cumprir cinco funções pedagógicas distintas, designadamente: função de proposição (manifestação de comportamentos que induzem alterações a favor do aluno, quer pela facilitação ou substituição da tarefa, quer pela alteração temporária das normas que a regulam); função de evitamento (o aluno alheia-se da tarefa, por um período de tempo mais ou menos longo; este alheamento não provoca perturbações na classe, a não ser uma possível intervenção do professor dirigida a esse aluno); função de obstrução (há manifestação de comportamentos que interferem com o funcionamento de toda a classe desviando-a dos objectivos principais, que são remetidos para um papel secundário); função de contestação (o aluno questiona, refuta, e desafia a autoridade do professor de forma directa e explícita, o que implica que o professor ou mantém firme a sua posição de força ou cede; qualquer destas

tomadas de posição comporta consequências para a dinâmica da classe e, sobretudo, para o estatuto do professor dentro da sala de aula); função de imposição (os comportamentos dos alunos, para além de contestatórios, pretendem subverter o curso da aula, originando novos instituídos).

Estas funções, quando consideradas relativamente às suas consequências para o decurso da aula, podem ser agrupadas em três grandes categorias: aquelas cuja resolução dos comportamentos desviantes pode permitir que a sessão lectiva evolua num sentido mais positivo e favorável (funções reinstituíntes); aquelas em que o desvio causa a rotura na organização necessária ao bom andamento da aula mas não impõe uma contra-organização (funções anti-instituíntes); por último, aquelas que quebram as regras estabelecidas, causam desordem e impõem uma contra-organização (funções contra-instituíntes) (*id*).

Em síntese, as questões de disciplina e de indisciplina escolar são complexas, pois, embora todos os comportamentos considerados desviantes concorram para a perturbação da dinâmica da aula, os desvios podem ser desculpáveis, mas frequentes ou, pelo contrário, esporádicos mas graves; são complexas ainda porque ao envolverem vários intervenientes do processo educativo, particularmente professores e alunos, integram diversas representações e vivências individuais. Uma melhor compreensão do fenómeno, se se pretende a resolução e especialmente a prevenção de situações dessa natureza, requer o conhecimento das crenças e juízos dos intervenientes.

Os alunos e a interiorização do conceito de regra

Os trabalhos realizados no âmbito da Psicologia Genética (por exemplo, Piaget, 1936, 1977, 1983) revelam-nos que os indivíduos processam e constroem significados

para as suas experiências pessoais, intelectuais, sociais e morais através de métodos qualitativamente diferentes, conforme os níveis de desenvolvimento em que se encontram. Nesta linha de orientação, as investigações de Jean Piaget (1965) e Lawrence Kohlberg, (1958, 1984) no domínio do desenvolvimento moral, evidenciam a necessidade de se conhecer o nível de desenvolvimento do aluno para se compreender como este concebe e define a realidade física e social que o circunda e o modo como se relaciona com ela.

Tomando por base as justificações de crianças e de adolescentes relativas às decisões por eles tomadas face a um conjunto de dilemas sócio-morais, Kohlberg (1958) identificou três níveis de moralidade contendo, cada um, dois estádios. No primeiro nível, *pré-convencional*, em que se situam as crianças, alguns adolescentes e muitos jovens e adultos com problemas de criminalidade, as regras e as expectativas da sociedade são entendidas como algo externo ao sujeito. No nível seguinte, o *convencional*, o indivíduo interiorizou e identifica-se com as regras e expectativas dos outros, especialmente as que provêm do grupo de pares e do poder institucional; encontram-se neste nível a maioria dos adolescentes e dos adultos. No último nível de moralidade, o *pós-convencional*, que só algumas pessoas alcançam, e não antes dos 20 anos, a forte preocupação relativa às expectativas e às regras sociais dá lugar a uma atitude de opção livre por valores baseados em princípios éticos universais.

Sprinthall e Sprinthall (1993), com base na teoria de Kohlberg, avançaram um conjunto de cinco estádios de desenvolvimento da disciplina, no qual, a cada estádio corresponderia um modo de o aluno entender as regras e a ordem. O estádio I caracteriza-se essencialmente pelo recurso a meios físicos no sentido de se obter conformidade à regra/valor estipulado havendo, por parte da criança, uma obediência proveniente da desigualdade

de poderes entre ela e o adulto; no estádio II a diferença entre comportamentos aceitáveis e não aceitáveis é geralmente compreendida em função do tipo de consequências sofridas; no estádio III, para a definição, compreensão e implementação de comportamentos socialmente aceites e valorizados é de primordial relevância a pressão que o grupo social (pares e adultos), exerce; no estádio IV, o jovem já desenvolveu competências sócio-cognitivas e morais no sentido de se descentrar das perspectivas do grupo de pares e de levar em consideração as normas e as leis da sociedade; no estádio V, o último, o jovem é capaz de raciocinar em função de princípios que estão para além do código normativo das sociedades.

Assim, o estabelecimento de regras e a responsabilidade pelo seu cumprimento, o modo como elas são aplicadas e a razão pela qual os alunos obedecem evoluem de posições essencialmente centradas na figura do professor e em métodos físicos de punição para concepções normativas orientadas por princípios universais de justiça e de igualdade.

Nesta perspectiva, os adolescentes a frequentar o 3º ciclo do ensino básico situam-se predominantemente no estádio III, podendo, no entanto, uma parte destes encontrar-se ainda no estádio anterior ou numa fase de transição para o seguinte. O declínio do egocentrismo materialista, típico do estádio II, e uma sensibilidade crescente face ao grupo de pares, permitem ao jovem um entendimento do poder e da justiça não exclusivamente centrados no adulto. A capacidade, que os alunos passam a manifestar, de levar em consideração os interesses do grupo associada à possibilidade da "manipulação" mental das variáveis favorece a realização de actividades colectivas promotoras de cooperação, facilita a participação na elaboração de códigos normativos e propicia a análise de situações de conflito e de indisciplina na classe.

Os adolescentes prefiguram-se, então, com competência para lidar com normas e valores do seu grupo e para reconhecer que outros sistemas normativos e axiológicos governam outros grupos e outras culturas. Por conseguinte, os comportamentos de indisciplina, situados essencialmente ao nível da relação pedagógica e visando a perturbação da aula com o intuito de atingir o professor, são conscientes e podem ligar-se à colagem a um líder e/ou à adesão a grupo de "cultura informal". Tenha-se em atenção, por exemplo, os "jokers", que apreciam fugas à rotina e tentam negociar em cada situação os seus interesses com os do professor, ou os "gangs", que actuam fundamentalmente de acordo com expectativas e interesses pessoais, em regra em oposição aos do professor, e resistem e rejeitam a organização formal da sala de aula e da escola (Pollard, 1987; ref. por Freire, 1990). Se bem que se encontrem adolescentes (e adultos) em todos os estádios de nível moral é inegável que indivíduos mais maduros estão mais aptos a actuar de modo mais justo e a atender de forma consistente a um maior número de pontos de vista (Kohlberg, 1984), condições facilitadoras da interacção social (também no grupo-turma).

Refira-se por último, que os processos de disciplina utilizados pelos professores, tendem a incidir na sanção das transgressões cometidas e não na regulação antecipada e explicitada dos comportamentos apropriados, independentemente do estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra. A adopção desta prática disciplinar parece contrariar a trajectória preconizada para os cinco estádios de desenvolvimento da disciplina e para o curso dos níveis de moralidade no processo de desenvolvimento individual, isto é, a passagem da heteronomia à autonomia moral.

O professor: Pensamento e acção

O professor confronta-se, hoje, com uma multiplicidade e diversidade de tarefas,

decorrente da própria transformação e evolução do contexto social. Desempenha, assim, a sua função clássica e primordial de *instrutor* a par de outros papéis ligados à função de *educador*. O conjunto de transformações do contexto social e educativo terá contribuído para que também os alunos alterassem os referenciais reguladores da relação com o professor enquanto agente de autoridade, não se centrando aqueles tanto no reconhecimento do poder delegado institucionalmente mas antes na sua competência pedagógica, nomeadamente nas suas capacidades de gestão do grupo turma.

A perda do monopólio do saber e a ampliação do papel do professor não foram devidamente acompanhadas, nem por mudanças ao nível da sua formação profissional, nem por uma adequação e adaptação de recursos e de estruturas.

O novo cenário em que o professor se vê enquadrado cria-lhe exigências de adaptação que muitas vezes são geradoras de diversos conflitos. Aliás, Claude Merazzi (1983, referido por Esteve, 1992) defende que actualmente um dos aspectos mais importantes da competência social dos professores reside na capacidade daquele viver e assumir situações de conflito. Estas situações de conflito são diferentemente direccionadas e vivenciadas ao longo da carreira do professor (Super, 1957; Veenman, 1984; Huberman, 1992). Este, durante o ciclo de vida profissional, tem de realizar *maxi-escolhas*, relativas ao desenvolvimento de cada uma das fases da carreira e, em cada fase, vê-se perante a necessidade de decidir sobre aspectos imediatos relativos à sua prática docente. Esta perspectiva das exigências da actividade docente contribuiu para que, a partir de meados dos anos setenta, os estudos realizados no âmbito do paradigma do pensamento do professor o considerassem essencialmente como um *decision-maker* (Nie, 1975; Clark, 1986). Concorrem para as decisões do professor o conjunto de construtos, assente

na sua história pessoal e profissional, a natureza das situações com que se confronta e o modo como percebe, interpreta e avalia tais situações. Maiores ou menores, todas as decisões se apoiam na dialéctica entre a individualidade psicológica do professor e o contexto social e educacional em que se enquadram.

Segundo Shavelson e Stern (1981), as decisões pedagógicas dependem das atribuições e dos juízos que os professores formulam acerca dos alunos. Tais atribuições e juízos resultam, por sua vez, das diferenças interindividuais que caracterizam cada um dos professores, nomeadamente ao nível das crenças, das concepções sobre os conteúdos a ministrar e da complexidade conceptual; resultam, também, das informações que os professores detêm sobre os alunos e da natureza da tarefa instrucional.

Nos anos oitenta, a comunidade científica altera a sua concepção sobre a principal actividade cognitiva do professor. A tomada de decisão deixa de ocupar o lugar central e passa a ser considerada apenas um dos vectores na construção de significações. Torna-se então importante conhecer as crenças dos professores nas diversas vertentes da sua prática, porquanto elas, constituindo como que um "pano de fundo", exercem uma influência poderosa nos pensamentos e comportamentos dos indivíduos (Combs, 1982; Gardner, 1991; Gardner & Alexander, 1994), afectam as suas percepções, julgamentos e decisões, e são os melhores parâmetros de previsão de decisões futuras (por exemplo, Abelson, 1996; Bandura, 1986; Dewey, 1933; Ellis, 1962; Marcelo-Garcia, 1987; Nisbett & Ross, 1980; Rokeach, 1968; Shavelson, 1981).

A diversidade de abordagens e de perspectivas teóricas que têm caracterizado a investigação no âmbito do paradigma do pensamento do professor, contribuiu para a multiplicidade de significados e designações atribuídas ao conceito de crença (por exemplo,

pensamentos, perspectivas, teorias implícitas, teorias pessoais, para mencionar apenas alguns). Todavia, subjacente à noção de crença, em todas as orientações teóricas, está presente o pressuposto de que as crenças, enquanto construções mentais consideradas verdadeiras pelo indivíduo que as mantém, possuem uma componente cognitiva, que corresponde ao conhecimento e formas de pensamento, uma componente afectiva, responsável pelos julgamentos e reacções emocionais, e uma componente comportamental, reguladora das acções. Nesta acepção, uma crença, embora influencie ou mesmo determine a acção, refere-se apenas à vertente cognitiva/intelectual da mesma.

Muitos trabalhos têm revelado que os comportamentos humanos são orientados pelas atitudes, valores e crenças que os indivíduos mantêm nos diversos domínios. Investigações realizadas sobre as crenças e o desempenho do professor na sala de aula apontam para uma concordância entre os pensamentos e o comportamento daquele (Bielenberg, 1993; Gudmundsdottir, 1991; Rego, 1999; Rennie, 1989; Tabachnick & Zeichner, 1986). Todavia, na generalidade, os estudos sobre as crenças dos professores não apresentam, ainda, resultados claros e conclusivos no que diz respeito à congruência entre as crenças e os comportamentos dos mesmos (por exemplo, Smith, 1992; Speaker & Madison, 1994).

No que respeita à disciplina na sala de aula, grande parte dos estudos realizados incide nas crenças dos professores sobre a problemática, mais abrangente, da gestão da classe. Nesse domínio, também, as decisões dos professores nem sempre se relacionam com as crenças que expressam acerca dessa vertente da sua prática (Cone, 1978). Apesar de as preocupações relativas à disciplina/indisciplina na sala de aula se colocarem ao longo do ciclo de vida profissional dos professores, embora com maior ênfase no início e no final da carreira (Boccia, 1989;

Huberman, 1992; Veenman, 1984), registam-se, contudo, algumas diferenças entre as crenças e as preocupações de professores principiantes e professores experientes. A título ilustrativo refira-se que os primeiros surgem como menos directivos, partilhando responsabilidades e desenvolvendo mais interações com os alunos (Swans, O'Conner & Cooney, 1990), centram as suas preocupações na instrução e só posteriormente emergem as preocupações com a prevenção da disrupção (McNeely & Mertz, 1990, referido por Kagan, 1992), preferem uma abordagem mais intervencionista e centrada no professor, quer em termos de instrução, quer de gestão da sala de aula (Martin & Baldwin, 1994).

A evidência empírica também aponta para diferenças entre professores que exercem a leccionação em meios socioculturais diferenciados. Por exemplo, os professores das escolas rurais são mais controladores e centram em si a dinamização das actividades de instrução (Martin, Yin & Baldwin, 1998); a autoridade docente também é enfatizada por professores que percebem os seus alunos como pertencentes a meios sócio-económicos desfavorecidos (Solomon e col., 1996).

As crenças acerca da dinâmica da sala de aula também parecem estar associadas às concepções do papel do professor e da função da Escola, porquanto professores que salientam a transmissão de conhecimentos valorizam a organização, a ordem e um ambiente de aprendizagem estruturado e os que concebem o professor como um orientador e promotor do desenvolvimento do aluno enfatizam o envolvimento e a participação activa destes últimos nas actividades da classe (Rego, 1999).

Admitindo que a relação entre professor e aluno é um tema central na vida dos professores e que muitos destes crêem em que a qualidade dessa relação assume um papel crucial no ambiente da sala de aula e, em última instância, determina a aprendizagem

e o sucesso académico dos alunos (Hollingsworth, 1989; Lyons, 1990; Rego, 1999), torna-se fundamental conhecer melhor as crenças dos professores relativamente às situações de indisciplina na sala de aula. Com esse objectivo em vista, a investigação que se apresenta, embora represente apenas uma pequena contribuição nesse sentido, centra-se no modo como professores ajuízam situações hipotéticas de disrupção na sala de aula e no que crêem ser as formas de intervenção mais adequadas à sua superação.

Metodologia

No sentido de contribuir para o conhecimento do que os professores pensam acerca de comportamentos de indisciplina na sala de aula realizou-se um estudo exploratório (Rego & Caldeira, 1998), cujos resultados se retomam no presente trabalho. Na investigação em referência procedeu-se a uma recolha de opiniões, através de inquérito por questionário, incidindo em três aspectos distintos, a saber: a) a gravidade atribuída a um conjunto de situações de desvio na classe; b) os factores que podem contribuir para o desencadear dessas situações; c) os tipos de intervenção mais eficazes na resolução das mesmas (Rego & Caldeira, 1998). Cientes de que a opção metodológica adoptada não proporciona elementos que justifiquem a posição expressa pelos professores, mas tão somente informação sobre o modo como aqueles ajuízam, constituiu, contudo, uma primeira aproximação ao conhecimento das perspectivas dos professores relativamente a situações específicas de disrupção na sala de aula. Como dito, é desse estudo que ora se retomam algumas ideias fundamentais.

Caracterização da Amostra

Constituíram a amostra trinta e sete professores do 3º ciclo do ensino básico que voluntariamente acederam participar neste

estudo exploratório. A sua participação não foi pré-definida em função de variáveis pessoais e profissionais, isto é, sexo, idade, habilitações académicas, situação na profissão e número de anos de serviço dos professores.

Foram distribuídos quarenta e cinco questionários, quinze por cada uma das três escolas secundárias de Ponta Delgada. A taxa de retorno foi elevada (86.7%) pois, mesmo após se terem eliminado os que estavam incorrectamente preenchidos (2), obtiveram-se trinta e sete questionários válidos.

A maioria dos docentes que integrou a amostra era do sexo feminino (83.8%), possuía o grau de licenciatura (78.4%) e encontrava-se na situação de professor profissionalizado efectivo (86.5%). O grupo etário predominante correspondeu ao intervalo 30-39 anos.

No respeitante à posição ocupada no ciclo de vida profissional, e tendo como referência o número de anos de docência, oito professores encontravam-se na fase da *entrada na carreira* (1-3 anos), três na fase de *estabilização* (4-6 anos) e vinte e seis na fase de *diversificação - questionamento* (7-25 anos) (Huberman, 1992).

Instrumentos

O questionário continha duas partes, a primeira correspondia aos dados pessoais e profissionais do professor e a segunda confrontava o professor com descrições de seis situações de indisciplina na sala de aula e solicitava-lhe, num primeiro momento, que as classificasse em função do grau de gravidade percebido, recorrendo, para o efeito, a uma escala de tipo Likert, em que atribuía 1 à situação que ajuizasse de *nada grave* e 4 àquela que ajuizasse de *muito grave*. Num segundo momento, procedeu-se à identificação dos factores que, do ponto de vista do professor, mais contribuiriam para

aquela situação. Consideraram-se como variáveis de influência *a personalidade do aluno, as características da turma, o modo como o professor faz a gestão da aula, as normas e os valores vigentes na escola e as características da família*. Recorrendo a uma escala do tipo mencionado, o professor deveria seriar as variáveis referidas, atribuindo 1 à situação de menor influência e 5 à situação mais influente. Num terceiro momento procurou-se averiguar o modo como os professores crêem poder resolver as situações apresentadas. Respeitando os factores atrás inventariados, o professor foi confrontado com cinco possibilidades de intervenção: *a intervenção focalizada no aluno, a intervenção relativa à turma, a modificação do comportamento do professor, a alteração das regras da escola e a modificação das características e das condutas da família*. O professor deveria proceder a uma hierar-quização do grau de influência de cada um destes tipos de intervenção, do mesmo modo que nos momentos anteriores (anexo 1).

As situações hipotéticas apresentadas no questionário foram elaboradas a partir de situações observadas em contexto de aula conjugadas com informação proveniente da literatura. Atendendo à função que os comportamentos de rotura desempenham para o aluno, pensamos poder agrupar as seis situações enunciadas, nas seguintes categorias: evitamento (situações 2 e 4), obstrução (situações 1 e 5) e contestação (situações 3 e 6). As referidas situações foram posteriormente submetidas a um estudo-piloto em que colaboraram sete professores. Conscientes das limitações da amostra consideramos, todavia, que ela permite atender às apreciações qualitativas dos professores.

O questionário foi bem acolhido, quer no que respeita ao conteúdo das situações descritas, quer no que concerne ao tipo de questões formuladas. Nenhum professor do estudo piloto propôs alterações ou fez comentários negativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das respostas ao questionário incidiu sobre as frequências e as percentagens obtidas para cada uma das condições

investigadas em cada descrição, a saber: o nível de gravidade atribuído a cada situação (Quadro I), as variáveis que contribuem para a mesma (Quadro II) e aquelas que influem na sua resolução (Quadro III).

Quadro I. Nível de gravidade atribuído às situações de indisciplina

| Nível de Gravidade | Sit. 1 | | Sit. 2 | | Sit. 3 | | Sit. 4 | | Sit. 5 | | Sit. 6 | |
|--------------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| | Freq. | Perc. | Freq. | Perc. | Freq. | Perc. | Freq. | Perc. | Freq. | Perc. | Freq. | Perc. |
| Nada Grave | 1 | 2.7 | 0 | 0.0 | 0 | 2.7 | 1 | 2.7 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| Pouco Grave | 9 | 24.3 | 1 | 2.7 | 2 | 24.3 | 9 | 24.3 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| Grave | 26 | 70.3 | 24 | 64.9 | 11 | 64.9 | 24 | 64.9 | 6 | 16.2 | 1 | 2.7 |
| Muito Grave | 1 | 2.7 | 12 | 32.4 | 24 | 8.1 | 3 | 8.1 | 31 | 83.8 | 36 | 97.3 |

Através da observação do Quadro I podemos verificar que os professores disseram considerar todas as situações como contendo alguma gravidade, variando, porém, o nível daquela de acordo com o conteúdo das descrições. A leitura do quadro permite ainda identificar dois agrupamentos distintos das situações: por um lado o par 1 e 4 e, por outro, o conjunto das situações 2, 3, 5 e 6.

Os resultados obtidos nas situações 1 e 4 colocam-nas numa posição idêntica entre si e distinta das demais, pois, em ambas, as escolhas distribuem-se por todos os níveis de gravidade apresentados, embora recaiam predominantemente nas categorias intermédias - *grave*, em primeiro lugar (70.3% e 64.9%) e *pouco grave*, em segundo lugar (24.3% em ambas).

Nas restantes situações (2,3,5 e 6), o nível *nada grave* não foi seleccionado e as escolhas dos professores concentraram-se nas atribuições de maior gravidade. A situação 2 foi considerada *grave* pela maioria dos professores (64.9%); outros indicaram-na como *muito grave* (32.4%). As situações 3, 5 e 6 foram aquelas que os professores classificaram de *muito graves* em primeiro lugar (respectivamente 64.9%, 83.8% e 97.3%) e de *grave* em segundo lugar (respectivamente

29.7%, 16.2% e 2.7%). Entre estas, as situações 5 e, particularmente, a 6 distinguem-se pela qualificação de *muito grave*. Assim as designaram a quase totalidade dos inquiridos.

O padrão de resposta obtido neste trabalho parece, pois, sugerir que o nível de gravidade com que os professores classificam as diferentes situações de indisciplina está mais relacionado com alguns aspectos do conteúdo das mesmas, do que com as funções pedagógicas que os comportamentos desviantes, manifestados pelos alunos, pretendam cumprir.

As situações consideradas pelos professores como mais graves são aquelas que contêm um elemento de agressividade (situações 3, 5 e 6), principalmente se o mesmo é direccionado para o professor. Estes dados vão ao encontro de estudos que indicam que o professor desvaloriza pequenos desvios, que condicionam mas não impedem o trabalho na classe, e só considera, efectivamente, como indisciplina o comportamento que compromete abertamente e visa directamente a figura do professor, enquanto pessoa e enquanto profissional (Estrela, 1995).

As situações consideradas menos graves parecem resultar (a) de distrações que não perturbem e que não interrompam a função de produção da classe (situação 4), e (b) de

interrupções que, embora frequentes, se centram nos conteúdos programáticos (situação 1). Esta última situação parece contrariar a informação resultante de trabalhos anteriores, nos quais tende a haver consenso entre professores e alunos sobre a perturbação provocada pela frequência de certos comportamentos triviais (Caldeira, 2000; Estrela, 1995; Freire, 1990; Houghton & col.,

1988). No presente caso, somos levados a pensar que os professores não consideraram esta situação com um nível de gravidade muito acentuado, pois poderão ter admitido que é o interesse do aluno pela temática em estudo que o leva a colocar questões; parecem assim proceder a uma desculpabilização deste comportamento e a uma desvalorização deste tipo de desvio.

Quadro II. Variáveis que contribuem para as situações de indisciplina

| Variáveis | Sit. 1 | | Sit. 2 | | Sit. 3 | | Sit. 4 | | Sit. 5 | | Sit. 6 | |
|--|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| | Freq. | Perc. | Freq. | Perc. | Freq. | Perc. | Freq. | Perc. | Freq. | Perc. | Freq. | Perc. |
| A personalidade do aluno | 165 | 29.7 | 155 | 27.9 | 171 | 30.8 | 159 | 28.6 | 170 | 30.6 | 175 | 31.5 |
| As características da turma | 118 | 21.3 | 126 | 22.7 | 102 | 18.4 | 99 | 17.8 | 106 | 19.1 | 97 | 17.5 |
| O modo como o professor faz a gestão da aula | 122 | 22.0 | 117 | 21.1 | 99 | 17.8 | 137 | 24.7 | 98 | 17.6 | 83 | 14.9 |
| As normas e os valores vigentes na escola | 63 | 11.4 | 64 | 11.5 | 64 | 11.5 | 70 | 12.6 | 79 | 14.2 | 81 | 14.6 |
| As características da família | 87 | 15.7 | 93 | 16.8 | 119 | 21.4 | 90 | 16.2 | 102 | 18.4 | 119 | 21.4 |

Relativamente ao tipo de variáveis que os professores consideram contribuir para as situações de disrupção (Quadro II), a *personalidade do aluno* (com valores que oscilam entre 27.9% e 31.5%) e *as normas e os valores vigentes na escola* (com valores entre 11.4% e 14.6%) assumem, respectivamente, a maior e a menor importância em todas as situações.

As restantes variáveis ocupam posições intermédias, podendo destacar-se os seguintes padrões de resposta: a) *o modo como o professor faz a gestão da aula* é considerado como a segunda variável mais importante nas situações 1 e 4; nas situações 3 5 e 6 esta variável encontra-se na penúltima posição de influência; b) *as características da família* estão na segunda posição nas

situações 3 e 6 e em quarto lugar nas situações 1, 2 e 4; c) *as características da turma* contribuem, na segunda posição, para o desenvolvimento das situações 2 e 5.

É nas situações consideradas moderadamente graves (1 e 4) que os docentes pareceram atribuir maior responsabilidade ao modo como o professor faz a gestão da aula. Nas situações consideradas efectivamente graves, afigura-se-nos que o desvio é imputado a variáveis externas ao docente, nomeadamente à turma e à família. Esta leitura sugere a predominância de crenças acentuadoras do eu.

No Quadro III podemos observar o modo como, do ponto de vista dos professores, as variáveis consideradas neste estudo influenciam a resolução das situações de indisciplina. Assim, os docentes apontaram,

em todas as situações, que a resolução das mesmas passa, em primeiro lugar, por uma *intervenção focalizada no aluno* (valores entre 29.2% e 31.3%); o aspecto regulador e normativo da escola é aquele que surge pontuado em última posição (valores entre 11.3% e 13.5%). Deste modo, os professores

parecem ter-se cristalizado nos conceitos de disciplina e de indisciplina associados aos de adaptação e de inadaptção, típicos da abordagem psicológica até cerca dos anos 70, e menosprezar a necessidade de uma abordagem bi-lateral, mais consentânea com a complexidade do fenómeno em causa.

Quadro III. Variáveis influentes na resolução das situações de indisciplina

| Variáveis | Sit. 1 | | Sit. 2 | | Sit. 3 | | Sit. 4 | | Sit. 5 | | Sit. 6 | |
|---|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
| | Freq. | Perc. | Freq. | Perc. | Freq. | Perc. | Freq. | Perc. | Freq. | Perc. | Freq. | Perc. |
| Intervenção focalizada no aluno | 157 | 30.1 | 162 | 29.2 | 162 | 29.2 | 166 | 29.9 | 174 | 31.3 | 174 | 31.3 |
| Intervenção relativa à turma | 130 | 23.4 | 122 | 22.0 | 109 | 19.6 | 108 | 18.9 | 113 | 20.4 | 100 | 18.0 |
| Modificação do comportamento do professor | 121 | 21.8 | 115 | 20.7 | 112 | 20.2 | 126 | 22.7 | 93 | 16.7 | 84 | 15.1 |
| Alteração das regras da escola | 66 | 11.9 | 69 | 12.4 | 63 | 11.3 | 63 | 11.3 | 73 | 13.1 | 75 | 13.5 |
| Modificação das características e das condutas da família | 81 | 14.6 | 87 | 15.7 | 109 | 19.6 | 92 | 16.6 | 102 | 18.4 | 122 | 22.0 |

Se se atender às variáveis nas posições intermédias, observa-se que a hierarquia das mesmas é igual nas situações 1 e 2, respectivamente, com as intervenções centradas na turma, no comportamento do professor e na família; para os pares de situações 3-4 e 5-6, a hierarquia dessas variáveis intermédias é idêntica, situando-se a diferença ao nível da *modificação das características e das condutas da família* e da *intervenção relativa à turma*. Na situação 3, as intervenções centradas na turma e na família surgem ambas com as mesmas pontuações, na terceira posição, enquanto na situação 4 ocupam, respectivamente, a terceira e quarta posições. No referente ao par 5-6, observa-se uma permuta de posições dessas variáveis; ou seja, as intervenções centradas na turma e na família encontram-se, respectivamente, nas segunda e terceira posições, na situação 5, e na ordenação inversa, na situação 6.

Importa referir a diferença acentuada entre as posições ocupadas pelo papel do professor nas situações 3 e 6 (respectivamente, segunda e quarta posições), pois em ambas há o relato de comportamentos de agressividade direccionados para o professor. Um elemento explicativo desta diferença pode consistir no facto de a agressividade se processar de formas distintas nos dois casos, a saber, comportamento de agressão oral, na situação 3, e comportamento de agressão física, na situação 6.

Quando se comparam os resultados dos Quadros II e III, verifica-se que, na maioria dos casos, as causas que os professores consideraram desencadeadoras da indisciplina na classe têm correspondentes da mesma natureza nos modos de resolução das situações. A análise cruzada destas duas condições evidencia que os professores

apontam, em primeiro lugar, factores intrínsecos ao estudante como responsáveis pelas suas manifestações comportamentais desviantes e que individualizam a intervenção centrando-a no aluno. Parece, pois, que desenvolvem expectativas relativamente ao papel desempenhado pelo aluno, enquanto estudante numa classe, atribuindo-lhe elevados níveis de responsabilidade pelo tipo e pela qualidade das suas participações. Em paralelo, parece sugerir uma alienação da responsabilidade do professor nestas matérias. A baixa pontuação atribuída a factores normativos relativos à escola parece demonstrar que os regulamentos escolares e/ou outras normas de carácter global têm pouco alcance junto dos diferentes intervenientes da classe; a considerar-se tal ideia pode-se supor que as regras estabelecidas, sobretudo quando explicitadas por cada professor dentro da sala de aula, têm maior influência junto dos alunos do que um sistema normativo mais global e mais distanciado deles próprios.

As situações 1 e 3 são aquelas em que não há uma correspondência exacta entre os dois tipos de variáveis. Na situação 1 observa-se uma troca entre a segunda e a terceira posições, relativamente aos papéis desempenhados pelo professor na turma. Na situação 3 a permuta de posições ocorre entre as variáveis família e professor. A família surge na segunda posição quando a análise incide nas causas da indisciplina e passa a figurar em terceiro lugar (em concomitância com a turma) quando o objectivo da análise é o levantamento de possibilidades de resolução da situação. Neste caso, o modo como o professor faz a gestão da aula surge com um papel proeminente (segunda posição), embora seja atribuída pouca influência a esta mesma variável aquando da manifestação inicial do comportamento de indisciplina.

Temos presente que, neste trabalho, a amostra de docentes não foi confrontada, nem com a possibilidade de justificar as suas escolhas, nem com a oportunidade de actuar

e, por isso, estas poderão ter constituído condições para que os docentes considerassem existir outras influências mais fortes do que a *modificação do comportamento do professor*. Com efeito, uma análise focalizada no papel do professor junto de jovens adolescentes com comportamentos de indisciplina parece remetê-lo para valências intermédias, não o comprometendo, nem com factores potenciadores da indisciplina na classe, nem com aspectos que possam contribuir para o saneamento das situações de disrupção. Todavia, a adopção desta perspectiva pode também significar pouca sensibilização para a importância da prevenção. Sabe-se que todos os professores, quando confrontados com situações de indisciplina, reagem de modo análogo. Assim, se a tendência de imputação da indisciplina a factores extrínsecos à relação pedagógica e de alienação da responsabilidade docente nestas matérias é geralmente aceite pelos professores, então constitui uma perspectiva que necessita de ser seriamente trabalhada ao nível da formação inicial e contínua. Importa que as preocupações da formação inicial e contínua de professores e destes enquanto profissionais se centrem no conhecimento da natureza das situações de indisciplina numa perspectiva preventiva. A investigação tem apontado a organização e a gestão da classe como um poderoso elemento de prevenção de comportamentos disruptivos. Com efeito, no relatório Elton (referido por Wheldall, 1992) afirma-se que o problema fundamental da indisciplina poderá tornar-se significativamente menor se se prepararem os professores para organizarem de forma mais eficaz as actividades nos tempos e nos espaços lectivos. Outros estudos vão no mesmo sentido, ao concluírem acerca da importância do papel do professor enquanto agente de organização e de disciplinação da sala de aula (Kounin, 1970). A responsabilidade e a importância do papel do professor são ampliadas se considerarmos que a disciplina escolar, enquanto aprendi-

zagem e interiorização de regras vigentes na sociedade, constitui um factor do processo educativo que visa a inserção do adolescente num social mais lato.

CONCLUSÃO

As crenças dos professores sobre o comportamento disciplinar dos alunos revelaram-se consonantes no que respeita a um conjunto de variáveis intervenientes e caracterizadoras de situações de indisciplina na classe. Quando inquiridos relativamente ao nível de gravidade com que definiam cada uma das situações descritas, em geral, as respostas dos professores concentraram-se nos níveis de maior gravidade. Também houve acordo quanto a factores de maior e de menor influência no desencadear de situações de disrupção e na superação das mesmas. Nestas duas condições registou-se, aliás, unanimidade no tipo de resposta. Isto é, todos os professores atribuíram ao aluno a principal responsabilidade pelas situações de disrupção e, simultaneamente, consideraram-no como o único alvo das acções de intervenção que se impõem. No outro extremo encontram-se as normas e os valores vigentes na escola, os quais surgem sempre posicionados em último lugar. Isto é, no plano das representações sobre as práticas, os professores parecem ter-se cristalizado numa posição próxima à da primeira leitura da psicologia sobre a (in)disciplina e estar pouco sensíveis às perspectivas preventivas defendidas na actualidade tanto pelas correntes psicológicas como pelas pedagógicas.

Como dito, este estudo, centrado nas crenças dos professores, não contemplou nem justificações nem comportamentos dos mesmos. Importa, por isso, descobrir quais são os suportes sócio-cognitivos dos professores, bem como o tipo de consistência que poderá existir entre a expressão de uma crença e o comportamento manifesto dos

mesmos. Importa ainda explorar aspectos que possam vir a resultar em intervenções proficuas na prevenção de comportamentos desviantes dos adolescentes.

BIBLIOGRAFIA

- ABELSON, R. P. (1996). Beliefs are like possessions. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 16, 223-250.
- AFONSO, J. A. (1991). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- ALMEIDA, D. A. (1995). Behavior management and "the five C's". *Teaching K-8*, 88-89.
- AMADO, J. S. (1998). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula - um estudo de caso de características etnográficas*. Dissertação de Doutoramento (policopiado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BECKER, H. (1985). *Outsiders. Études de Sociologie de la déviance*. Paris: Métailié. (Publicado originalmente em 1963).
- BIELENBERG, J. E. (1993, April). *How a teacher's beliefs and knowledge inform practice*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Atlanta, GA.
- BOCCIA, J. A. (1989). *Begining teachers speak out: A study of professional concerns in the first three years of teaching*. Paper presented at the World Basque Congress, Bilbao, Spain. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 312 321).
- BUCKLEY, N. K. & Walker, H. M. (1978). *Modifying classroom behavior* (2nd ed.). Illinois: Research Press Company.

- CALDEIRA, S. N. (2000) *A indisciplina em classe: Contributos para a abordagem preventiva. Estudos no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento (policopiado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- CLARK, C. M. (1986) Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In: M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (Eds.), *Advances of research on teacher thinking*. Berwyn: ISATT.
- COMBS, A. (1982). *A personal approach to teaching. Beliefs that make a difference*. Boston: Allyn and Bacon.
- CONE, R. (1978). teachers' decisions in managing student behavior: A laboratory simulation of interactive decision-making by teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto, Canada*.
- CONNOLLY, T., Dowd, T., Criste, A., Nelson, C. & Tobias, L. (1995). *The well-managed classroom. Promoting student success through social skill instruction*. Nebraska: Boys Town Press.
- COSTA, A. C. M. (1988). A disciplina. *O professor*, 106, 4-13.
- DELAMONT, S. (1897). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte. (Trad. port. de *Interaction in the classroom*, em 1983).
- DENSCOMBE, M. (1985). *Classroom control: a sociological perspective*. London: George Allen & Unwin.
- DEWEY, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath. (Obra publicada originalmente em 1910).
- DOMINGUES, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola. Processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- ELLIS, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- EMERSON, E. (1995). *Challenging behaviour. Analysis and intervention in people with learning difficulties*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EPSTEIN, J. (1992). School and family partnerships in M. Alkin, (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1139-1151). New York: MacMillan.
- ESTEVE, J. M. (1992). *O mal estar docente*. Lisboa: Escher.
- ESTRELA, M. T. (1986). *Un étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, M. T. (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e formação de professores. *Inovação*, IV, 1, 29-48.
- ESTRELA, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula. *Revista de Educação*, V, 1, 65-77.
- FARZAD, M. (1999). La construction de l'identité deviante. In P. Boumard (Org.), *L'école, les jeunes, la déviance* (pp. 29-47). Paris: Presses Universitaires de France.
- FREIRE, I. P. (1990). *Disciplina e indisciplina na escola - perspectivas de alunos e professores de uma escola secundária*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa (policopiado).
- FURLONG, V. J. (1985). *The deviant pupil*. Philadelphia: Open University Press.
- GARDNER, H. (1991). *The unschooled mind*. New York: Basic Books.
- GARNER, R., & Alexander, P. A. (1994). *Beliefs about text and instruction with text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GORDON, T. & Burch, N. (1998). *P.E.E. Programa do Ensino Eficaz*. Lisboa: Escola Superior João de Deus. (Trad. port. de *Teachers Effectiveness Training*, 1974).
- Gudmundsdottir, S. (1991). Pedagogical models of subject matter. In J. Brophy (Ed.), *Advances of research on teaching*

- (Vol. 2) (pp. 265-304). Greenwich, CT:JAI Press.
- HOLLINGSWORTH, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26, 160-189.
- HOUGHTON S., Wheldall, K., Merret, F. (1988). Classroom behavior problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14 (3), 297-312.
- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- KAGAN, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- KOHLBERG, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen*. PH.D. Dissertation, University of Chicago.
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays on moral development. The psychology of moral development*. Vol.II. New York: Harper & Row.
- KOUNIN, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Robert E. Krieger Publishing Company.
- LARROY, C. & Puente, M. L. (1996). *A criança desobediente. Estratégias de intervenção*. Porto: Campo das Letras. (Trad. port. de *El niño desobediente. Estrategias para su control*, 1995).
- LYONS, N. (1990). Dilemmas of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. *Harvard Educational Review*, 60, 159-180.
- MAGALHÃES, O. (1989) A causa das coisas e a indisciplina na escola. *Aprender*, 9, 39-43.
- MARCELO-GARCIA, C. (1987). *El pensamiento del profesor* Barcelona: Ediciones Ceac.
- MARTIN, N. K., & Baldwin, B. (1994, Janeiro). *Beliefs regarding classroom management style. Differences between novice and experienced teachers*. (ERIC document Reproduction Service No. ED 387 471).
- MARTIN, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). *Classroom management training, class size and graduate study: Do these variables impact teachers' beliefs regarding classroom management style?* (ERIC document Reproduction Service No. ED 420 671).
- McNEELY, R. S., & Mertz, N. T. (1990, April). *Cognitive structures of preservice teachers: Research on how student teachers think about teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- MERAZZI, C. (1983). Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 6, (2), 101-106.
- MINISTÉRIO da Educação (1999). *Ensino Básico. Competências gerais e transversais*. Lisboa (documento de trabalho).
- NIE - National Institute of Education (1975). *Teaching as clinical information processing* (Report of Panel 6, National Conference on Studies in Teaching). Washington D. C. :National Institute of Education.
- NISBETT, R., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- NOGUEIRA, J. (1991). As regras de comportamento na sala de aula. Uma perspectiva desenvolvimentista da disciplina. *O Professor*, 13, 35-55.
- NÓVOA, A. (1986). *Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios*

- para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI - XX). Lisboa: Instituto Superior de Educação.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PIAGET, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: The Free Press. (Publicado originalmente em 1932).
- PIAGET, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento*. Lisboa: Dom Quixote.
- PIAGET, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- POLLARD, A. (1987). Goodies, jokers and gangs. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), *Life in school. The sociology of pupil culture*. London: Open University Press.
- REGO, I. (1999). *Teachers' educational beliefs*. Dissertação de Doutoramento (policopiado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- REGO, I. E. & Caldeira, S. N. (1998). Perspectivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 11, 83-107.
- RENNIE, L. J. (1989, Março). *The relationship between teacher beliefs, management and organizational processes, and student participation in individualized classrooms*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- ROKEACH, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- RUTHERFORD, R., & Lopes, J. (1994). *Problemas de comportamento na sala de aula. Identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- RUTTER, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- SHAVELSON, R. & Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- SHORT, P. M. & Clark, S. (1988). The effect of a school-wide discipline management program on school discipline. *Educational and Psychological Research*, 8, 203-212.
- SIMÕES, M. M. R. & Serra, A. V. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXI, 233-252.
- SMITH, K. E. (1992). *The development of The Primary Teacher Questionnaire: A teacher beliefs scale based on the NAEYC guidelines for appropriate practice in the primary grades*. (ERIC Reproduction Service No. ED 356 031).
- SOLOMON, D. e col. (1996). *Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level*. (ERIC document Reproduction Service No. EJ 538 573).
- SPEAKER, R. B., & Madison, S. G. (1994, Dezembro). Towards a new metaphor in literacy teacher thought processes: understanding teachers' spectra of beliefs and the chaos of teaching. *Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference*, San Diego, California.
- SPRINTHALL, A. N. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

- STONE, L. (1990). *Managing difficult children in school*. Oxford: Basil Blackwell.
- SUPER, D. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper.
- SWANSON, H. L., O'Connor, J. E., & Cooney, J. B. (1990). An information processing analysis of expert and novice teachers' problem solving. *American Educational Research Journal*, 27, 533-557.
- TABACHNICK, B. R. & Zeichner, K. M. (1986). Teacher beliefs and classroom behaviors: some teacher responses to inconsistency. In M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (Eds.), *Advances of research on teacher thinking*. Berwyn: ISATT, Swets North America Inc.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, (2), 143-178.
- VEIGA, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- WHELDALL, K. (Ed.) (1992). *Discipline in schools. Psychological perspectives on the Elton Report*. London: Routledge.

ANEXO Nº 1

Situação 1:

O aluno interrompe frequentemente o professor com perguntas e comentários acerca da matéria que está a ser leccionada. É habitual fazê-lo. Tal comportamento, para além de antecipar questões/situações que o professor havia previsto tratar noutros momentos da aula ou em aulas subseqüentes destinadas ao mesmo tema, centra a aula nas intervenções desse aluno.

Situação 2:

Na aula, enquanto o professor explica a matéria, o aluno conversa e mostra objectos que trouxe de casa aos colegas que se sentam ao pé de si. Este comportamento, que é muito frequente neste aluno, gera desatenção e burburinho.

Situação 3:

O aluno não realizou os trabalhos de casa, situação que se repete no comportamento escolar deste aluno. O professor adverte-o, salientando que os trabalhos de casa constituem uma componente importante para o processo de aprendizagem e que são contemplados na avaliação da disciplina. O aluno responde que não faz os trabalhos porque se está nas tintas para a disciplina e que se o professor quiser que os faça ele.

Situação 4:

É frequente o aluno estar alheio ao decurso da aula, quer a olhar pela janela, quer a fazer desenhos ou simplesmente estando nas nuvens. Não perturba os trabalhos que decorrem na sala de aula.

Situação 5:

No decurso da aula dois alunos começam por se insultar e acabam por se agredir fisicamente. São regulares os desentendimentos entre estes alunos.

Situação 6:

O professor ao tentar pôr fim à situação anteriormente descrita é ameaçado por um dos alunos que pegou numa cadeira e levantou-a no sentido do professor.