

## A INDISCIPLINA NA ESCOLA - UMA REVISÃO DA INVESTIGAÇÃO PORTUGUESA

João Amado\*  
Isabel Freire\*

### RESUMO

Damos conta, neste artigo, da investigação que, em torno da temática da indisciplina e da violência na escola e na aula tem vindo a ser realizada no nosso país nas últimas duas décadas. Na primeira parte do texto apresentamos uma reflexão de carácter metodológico e epistemológico acerca da investigação já realizada, à qual se segue uma tentativa de articulação da informação produzida, tomando como eixos orientadores o conhecimento acerca do aluno, considerado na sua singularidade ou em contexto grupal, e o conhecimento acerca do professor, enquanto pessoa e enquanto profissional corresponsável pela organização e clima humano no interior da escola e pela consecução dos objectivos do sistema educativo.

**Palavras-chave:** Indisciplina, violência na escola, maus tratos entre iguais.

### Introdução

Nos últimos anos, a problemática da indisciplina e da violência na escola (e na aula) tem vindo a constituir uma preocupação cada vez mais generalizada no quadro dos diversos sistemas educativos. A multiplicação das investigações em torno destes problemas, além de reflectir a sua premência e intensidade revela, também, a sua complexidade; com efeito, um dos maiores méritos desta investigação tem sido o de trazer à luz do dia a grande variedade de factores que estão na base desta problemática e a necessidade da sua aborda-

\* Professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Alm. da Universidade, 1649-013 Lisboa).

gem multirreferencial. Mas é também esse tipo de abordagem, realizada, portanto, no quadro das mais diversas orientações paradigmáticas e disciplinares, que torna urgente a elaboração de sínteses que permitam dar conta dos mais diversos ângulos a partir dos quais se tem vindo a definir e a encarar o problema, em termos gerais, dos modos alternativos de operacionalizar a sua pesquisa e dos pontos que, eventualmente, se venham a revelar como mais carentes de uma atenção cientificamente orientada.

Pretendemos dar conta, neste artigo, da investigação que, em torno desta temática, tem vindo a ser realizada em Portugal nas últimas duas décadas. Este é o resultado de um trabalho de equipa realizado por nós próprios em colaboração com Maria Teresa Estrela, que apresentou no último Colóquio da AFIRSE/AIPELF, em Novembro de 2001, uma comunicação na qual fez uma prévia revisão da investigação portuguesa sobre esta temática. O volume de trabalhos empreendidos sob as mais diversas abordagens disciplinares e metodológicas, possibilita, desde já, algumas articulações que, apesar dos necessários constrangimentos de um artigo, esperamos contribuam quer para uma leitura mais compreensiva desta vertente da vida escolar, quer para um reequacionamento de novas pistas, de novos problemas, de novas hipóteses e de novas abordagens científicas do tema.

Na primeira parte do texto apresentamos uma reflexão de carácter metodológico e epistemológico, forçosamente sintética, acerca da investigação já realizada; segue-se uma tentativa de articulação da informação produzida, limitando-nos a dois eixos orientadores: o conhecimento acerca do aluno (considerado na sua singularidade ou em contexto de grupo-turma), e o conhecimento acerca do professor (enquanto pessoa e enquanto profissional corresponsável pela organização, pelo clima humano no interior da escola e pela consecução dos objectivos do sistema educativo).

## 1. Enquadramentos teórico e disciplinar da investigação

Julgamos que o primeiro aspecto a ter em conta numa visão sinóptica, deveria ser a própria discussão em torno dos conceitos que pretendem traduzir os fenómenos de indisciplina e de violência na escola e na aula. Logo aqui a tarefa não é fácil se considerarmos a diversidade de enquadramentos disciplinares e de orientações paradigmáticas que têm enformado a pesquisa em

torno do tema. De facto, são estes «filtros selectores» (Estrela e Amado, 2000) que, pelo menos em parte, determinam o modo como é concebida a indisciplina e a violência.

Aqui, como, em geral nas Ciências Sociais, as substanciais diferenças na concepção da problemática e no que, efectivamente, deve estar em causa numa investigação, levam a invocar, com alguma facilidade, a tradicional clivagem que distingue modos de análise da realidade e de produção do conhecimento – uns de carácter hipotético dedutivo, positivista, interessados em estabelecer correlações (experimental e estatisticamente confirmadas) entre um conjunto de variáveis; outros com uma orientação mais preocupada pela «compreensão» dos fenómenos nas suas múltiplas determinantes (valorizando, aí, o papel relevante das perspectivas e representações dos actores). Trata-se de duas orientações que manifestam pressupostos ontológicos e epistemológicos diferentes (Guba e Lincoln, 1986) e privilegiam metodologias diversas. Contudo, a tendência geral de grande parte dos estudos que pudemos recensear é a de uma abordagem multirreferencial, combinando num mesmo processo metodológico e em sínteses tanto quanto possível coerentes, dados quantitativos e qualitativos. Julgamos, porém, que este «eclectismo» metodológico não constitui mero artifício pragmático na abordagem do problema; resulta, sim, do reconhecimento da sua complexidade, a exigir uma aproximação holística, susceptível de congregar os contributos provindos de diversos quadrantes teóricos e que permitam esclarecer melhor o problema nas suas mais diversas dimensões objectivas e subjectivas.

A nossa proposta é, pois, a de invocar aqui os diferentes contributos da investigação, ainda que realizada nas mais diversas áreas disciplinares, mas em torno de um mesmo problema, o da indisciplina (e violência) na escola e na aula, salientando, em primeiro lugar, a vantagem de uma perspectiva de complementaridade dos contributos apesar da difícil convergência (absoluta) de concepções e da diversidade de operacionalizações da investigação. Nesse sentido, julgamos poder enquadrar os trabalhos recenseados em quatro grandes domínios disciplinares, embora nem sempre estanques entre si: Psicologia, Sociologia, História e Pedagogia.

*Perspectivas psicológicas* - Como não podia deixar de ser, reflectindo os diversos «rumos da psicologia», deparamos nesta perspectiva disciplinar, com grande diversidade de questionamentos bem como de propósitos e de metodologias. Na continuidade de uma tradição prevalecente nos anos 70 encontramos pesquisas, algumas de carácter longitudinal e transversal, realiza-

das em geral com a aplicação de várias escalas, *checklists* e questionários, que englobam a problemática disciplinar e da violência na escola, num conjunto de manifestações psicopatológicas que constituem a síndrome de comportamento anti-social; o objectivo de tais estudos é, pois, desvendar a eventual correlação entre a perturbação e factores de vária ordem como os emocionais e de aprendizagem, a hiperactividade, a depressão, a retenção precoce e o insucesso escolar, etc. (Fonseca, 2000, 2001; Simões, Fonseca, Formosinho, Rebelo, Ferreira, Gregório, 2000; Taborda, 2000; Lopes, 1998; Rebelo, 1986)<sup>1</sup>. Perspectivas diferentes, de ordem cognitivista e desenvolvimentista, destacam as relações entre a indisciplina ou a violência e factores de ordem psicológica, como o autoconceito (Veiga, 1995), as representações sociais do conflito na relação pedagógica (Carita, 1992, 1993, 2001), as representações e o desenvolvimento moral do aluno (Mendes, 2001) e, ainda, a importância do treino e domínio de competências assertivas para o estabelecimento de relações interpessoais positivas (Vicente, 2000).

*Perspectivas sociológicas* - Afonso (1991a; 1991b) e Domingues (1995) equacionam o problema da indisciplina na escola, através da análise das relações de poder assimétricas que se estabelecem entre professor e aluno, dos processos de "controlo disciplinar" que visam, enquanto currículo oculto, a aprendizagem de determinados valores e a manutenção de uma determinada ordem social. Correia (1996) contrapõe à vigilância disciplinar do professor uma contra-vigilância do aluno, identificando, neste jogo mútuo, a emergência de práticas emancipatórias, assentes no engenho e na imaginação discente e que oferecem um cunho de criatividade à própria indisciplina.

Porque «tangentes» à problemática da (in)disciplina não podemos deixar de referir aqui estudos sociológicos como o de Pais (1993) e o de Lopes (1996); o primeiro, acercando-se, em estudo etnográfico, dos contextos individuais e biográficos de jovens de bairros de Lisboa, dá conta dos sistemas simbólicos (tipologias) próprios das «culturas juvenis», que lhes permitem reconhecer-se entre si como (des)iguais e atribuir «significados distintos a um mundo que aparentemente lhes é comum: a escola». Lopes (1996), por seu lado, estudando a vida quotidiana de turmas do 11º ano de 4 escolas da zona do Porto, combinando o inquérito e a observação directa, assinala, entre outros aspec-

<sup>1</sup> Há que destacar aqui o trabalho realizado no âmbito do «Centro de Psicopedagogia» da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

tos, a ritualização e a territorialização das práticas estudantis fora da sala de aula, chamando a atenção para fenómenos preocupantes como o abandono e o isolamento de certos alunos.

**Perspectivas histórica e histórico-organizacional** – Estas perspectivas têm alimentado alguma pesquisa em torno da problemática da (in)disciplina, quer abordando-a em contextos teóricos mais amplos ou afins (Crespo, 1990; Barroso, 1995 a; Ferreira, 1996; 2001), quer focando-a como o problema central a investigar (Azevedo, 1998, Caramelo, 2000, França, 2001). Crespo (1990) situando-se na História Portuguesa dos meados do séc. XVIII aos fins do séc. XIX, dá conta de toda uma movimentação política e cultural no sentido de, através de uma «astuta» e «científica» acção educativa, se levar por diante uma política de disciplinação do corpo que se opusesse à degradação moral e física reinante. Barroso (1995a; 1995b) considera que «o ensino em classes», generalizado depois da reforma de Passos Manuel, com o objectivo de impor uma pretensa homogeneidade e de tornar possível «ensinar a muitos como se fossem um só», permite compreender, pelas tensões de vária ordem que provoca, as problemáticas da indisciplina, do insucesso e da exclusão. Ferreira (1998; 2001) foca as problemáticas do comportamento anti-social dos jovens e dos castigos a que eram sujeitos, no quadro da História da Pedagogia em Portugal.

Azevedo (1998) e França (2001), estudando a documentação de dois Liceus portugueses, datada sensivelmente da mesma época (décadas de 20 a 50 do séc. XX), põem em evidência a relação entre a acção disciplinadora da escola e a dimensão político-ideológica do Estado Novo. Caramelo (2000), centrando-se na problemática disciplinar específica de uma Escola Industrial, também em período marcado pela ideologia do Estado Novo (décadas de 50 a 70), sustenta a hipótese da homologia entre as relações sociais no interior do sistema educativo e as relações sociais na esfera da produção.

**Perspectiva pedagógica e transdisciplinar** - Nesta perspectiva (atenta ao “tema”, preocupada, em última análise pela compreensão e pela “solução” do problema, combinando o conhecimento de “práticas” com a multirreferencialidade teórica), os estudos procuram definir o problema e identificar os seus factores (e/ou variáveis) no quadro do contexto institucional (da escola e da aula). O conceito de indisciplina traduz aqui um comportamento inadequado ao convívio desejável no interior de uma instituição com fins educativos e, mais particularmente, um comportamento inadequado às tarefas que se pre-

tendem levar a cabo na sala de aula. Entender a indisciplina nesta perspectiva se, por um lado, implica reconhecer a existência de múltiplos factores a montante da escola, exige, ainda, o reconhecimento de que esses comportamentos se verificam numa situação pedagógica e a propósito dela (apresentando diversos graus de intensidade, amplitudes e gravidade); por isso, há que procurar, no próprio processo pedagógico, elementos que possam contribuir para a explicação dos desvios que ocorrem no seu interior e as respostas formativas que a escola e o sistema educativo em geral dão e (ou) têm a responsabilidade de dar.

A complexidade dessa tarefa interpretativa espelha-se, de algum modo, na variedade de focagens e no eclectismo metodológico das investigações. O enfoque diverge entre as vivências na sala de aula e na turma, por um lado, e a problemática da organização e clima de escola, por outro, abrangendo, neste âmbito, aspectos relativos à formação de professores e à relação escola-família. No que respeita a metodologias verifica-se, como veremos, uma alargada panóplia de técnicas.

A centração na aula e a focagem da problemática disciplinar no âmbito dos mais diversos aspectos da relação pedagógica e da gestão da aula tem, na bibliografia portuguesa, o seu primeiro exemplar em Estrela (1986). Depois de um esboço histórico-filosófico do conceito de disciplina-indisciplina e de uma vasta revisão bibliográfica, a autora estuda um pequeno número de turmas do 1º, do 2º e do 3º ciclos do Ensino Básico, utilizando diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados, como, a observação naturalista e sistemática, a entrevista a professores e alunos, o teste sociométrico e as redacções de alunos. Na mesma linha de investigação Amado (1989) a partir da “análise de conteúdo” de “participações disciplinares” registadas numa Escola Secundária dos arredores de Lisboa, estabelece uma relação entre diversas categorias de comportamentos que foram objecto dessas participações e variáveis referentes ao professor e ao(s) aluno(s) implicados, e oferece um contributo para o estudo dos “ritmos escolares” na sua relação com a problemática em causa.

Ainda no decorrer dos anos oitenta, Brito (1986) inaugura uma linha de investigação da problemática disciplinar no contexto das aulas de Educação Física, que será continuada, entre outros, por Oliveira (1993; 2002), e por Mendes (1995; 1998). Para além do relevo dado às variáveis de presságio, processo e produto e da observação directa (com gravação vídeo e áudio) dos com-

portamentos de indisciplina e dos procedimentos de controlo por parte dos professores, comuns a estes diferentes trabalhos, Teresa Oliveira (2002) procura, através da análise de conteúdo de entrevistas, compreender as crenças subjacentes às práticas dos professores e a possível ligação entre o pensamento e a acção na função docente.

Esta eventual relação entre pensamento e acção docente é, também, preocupação de Helena Oliveira (1998) no “estudo exploratório” que realiza a partir de entrevistas a duas professoras, de outras áreas disciplinares, uma tida como «ineficaz», outra como «eficaz», no controlo disciplinar. O estudo das percepções, representações e perspectivas de alunos e professores vem, contudo, de alguns anos atrás, reflectindo linhas de investigação internacionais que se prendem com o reconhecimento da importância das representações e do papel mediador (predictor) do pensamento dos intervenientes na relação educativa; este estudo tem sido feito segundo diversas fundamentações e metodologias, que vão da utilização do questionário (Freire, 1990; Magalhães, 1992; Rosado e Januário, 1997 e 1999; Curto, 1998; Rego e Caldeira, 1998) à observação participante (Sampaio, 1996; Vaz da Silva, 1998; Amado, 1998; 2001; Bringel, 1999) passando por diversas modalidades de observação naturalista e sistemática (Espírito Santo, 1994; Baginha, 1997; Freire, 2001).

A problemática da indisciplina associada à da formação de professores e sua socialização profissional surge como aspecto relevante em alguns trabalhos centrados sobre as necessidades de formação e sobre aspectos específicos dessa mesma formação (Silva, C., 1997; Silva, L., 1997; Rodrigues e Esteves, 1993; Alves, 1997, Cavaco, 1990). O tema é, no entanto, central no estudo de Santos (1999 - baseado na observação em séries temporais de um grupo de professores estagiários), na investigação-acção de Caldeira (2000) e nos estudos de Nascimento (s/d) e de Tonim (1997) sobre a socialização dos professores, o primeiro dos quais combina entrevistas com observações naturalistas e sistemáticas.

A par dos estudos referidos, centrados numa perspectiva abrangente da indisciplina, tem vindo a ganhar consistência uma linha específica de investigação que se debruça, de modo exclusivo, sobre a *violência na escola* (Costa e Vale, 1998; Veiga, 1999), com manifestações variadas e reflectindo uma preocupação dos últimos anos e à escala internacional. Nesta conjuntura situamos, igualmente, a expansão dos estudos sobre o *bullying*, expressão inglesa que traduzimos por *maus tratos entre iguais*. No nosso país, os primeiros estu-

dos sobre esta manifestação específica de violência na escola foram conduzidos por uma equipa de investigadoras da Universidade do Minho em estreita ligação com o investigador inglês Peter Smith (Pereira e Mendonça, 1995); esta equipa procedeu a estudos de carácter descritivo do fenómeno, junto de escolas dos 2º e 3º ciclos (Braga e Lisboa), utilizando como instrumento principal de investigação uma adaptação do questionário de Dan Olweus (1993), autor que já na década de 70 conduziu, na Noruega e na Suécia, um conjunto de estudos longitudinais e transversais decisivamente relevantes para a compreensão do problema. Outros estudos se seguiram com a mesma metodologia (Pereira, Almeida, Valente e Mendonça, 1996; Pires, 2001; Pereira, 2002), evidenciando a existência de características idênticas do fenómeno entre diferentes regiões do nosso país, bem como em relação às populações estudantis de diferentes países europeus. Os diagnósticos efectuados têm servido de fundamento a alguma investigação-acção, sendo de salientar aqueles que têm vindo a projectar, implementar e analisar algumas intervenções nos espaços de recreio das escolas (Pereira, 2002; Marques, 2001; Ferreira e Pereira, 2001; Pereira, Neto e Smith, 1997).

Frente a uma tal panorâmica dos estudos (destinados quase todos à obtenção de graus académicos), podemos concluir que, para lá das suas diversas orientações disciplinares e metodológicas, há objectivos e preocupações comuns que os aproximam entre si, e de que salientamos: contribuir para um melhor esclarecimento dos conceitos de disciplina e indisciplina e de violência na escola; identificar e tipificar os comportamentos de indisciplina e de violência na aula e na escola; identificar, tipificar e interpretar as estratégias de controlo disciplinar empregue pelos professores e pelo sistema educativo; identificar as principais variáveis e factores que estão na base dos problemas de indisciplina e de violência na escola; identificar as representações de alunos, professores e encarregados de educação em torno das referidas problemáticas; experimentar planos de intervenção clínica e pedagógica na escola, de modo a prevenir ou a minorar os problemas.

Alguns destes aspectos serão retomados nas alíneas seguintes, onde procuraremos confrontar, tanto quanto possível independentemente dos enquadramentos disciplinares, as diferentes conclusões em domínios que incidem em factores que mais se relacionam com os conhecimentos acerca do aluno e do professor no contexto desta problemática.

## 2. A problemática disciplinar e o aluno

Apesar da evidência de que todos os alunos são diferentes entre si, compreender os percursos escolares de cada caso, tendo em conta, muito especialmente factores como a idade, a relação entre esta e o ano de escolaridade, os acidentes do percurso pessoal e escolar, o estádio de desenvolvimento intelectual e moral em que cada um se encontra, de modo a poder caracterizar os momentos-chave que desencadeiam mudanças no seu comportamento, no sentido de um maior ou menor investimento na vida escolar, bem como os factores que lhe estão associados, torna-se particularmente relevante para a construção do conhecimento e a intervenção neste domínio. É a essa tarefa que muita da investigação referida se tem dedicado e de cujas principais conclusões procuraremos dar conta

### 2.1. Variáveis pessoais, indisciplina e violência

**A idade** - Não parece fácil estabelecer conclusões definitivas acerca da relação entre idade e problemas disciplinares e de comportamento em geral. Se, por um lado, há quem observe que os problemas começam cada vez mais cedo e se prolongam até mais tarde (Vicente, 2000), por outro lado, vários estudos (Amado, 1998; Caldeira, 2000; Freire, 2001) são concordes no facto de que os alunos, fruto do seu desenvolvimento pessoal e da influência da própria organização, vão fazendo uma progressiva adaptação às normas escolares. Reconhece-se, no entanto, a existência de um pequeno núcleo de alunos em progressivo distanciamento negativo da norma, com profundos reflexos no comportamento e no aproveitamento escolar (Freire, 2001). Lopes (1998) avança uma das possíveis explicações para o facto, ao referir que os alunos de idades mais baixas que mantêm forte associação entre problemas de agressividade, hiperactividade e distractibilidade, são, também, aqueles que induzem maior perturbação na aula, apresentam mais problemas de *bullying* e, já na pré-adolescência e adolescência, apresentam «uma cristalização de comportamentos que se revela muito pouco sensível às intervenções». Por outro lado, é com alunos mais velhos em relação à média da turma que mais frequentemente se colocam os problemas que põem em causa a relação com o professor (Amado, 1989, 1998; Espírito Santo, 1994), ao mesmo tempo que são, ainda,

estes alunos que têm maior probabilidade de vir a ser agressores, se houver alunos mais novos por perto (Vale e Costa, 1994). As razões a invocar são várias, com especial destaque para as transformações corporais, emocionais e psíquicas próprias da adolescência (Madureira, 1998).

**O género** - Diversa investigação tem revelado que o problema da indisciplina e da violência na escola e na aula está mais fortemente associado ao sexo masculino do que ao feminino (Estrela, 1986; Amado, 1989, 2001; Costa e Vale, 1994; Vicente, 2000; Simões et al., 1995, 2000; Freire, 2001), confirmando-se, também aqui, alguma investigação de outros países. O estudo longitudinal de Freire (2001) revela, contudo, que é nos alunos do género masculino que se observam mudanças mais positivas ao longo do percurso escolar que estudou (7º e 8º anos). Apesar disso, no 8º ano os alunos do género masculino considerados indisciplinados continuam a ser em maior percentagem do que os do sexo feminino, mantendo-se, assim, o comportamento disciplinar das alunas mais conforme aos valores e normas escolares e de convívio social.

**Os anos de escolaridade** - Esta variável está fortemente associada às anteriores; assim, alunos mais velhos, com um historial de retenções, revelam proporcionalmente um maior número de problemas de indisciplina que, por vezes, são os de maior gravidade (Amado, 1989; 1998). Vicente (2000) verifica, porém, que a maior incidência de processos disciplinares ocorre no 7º e no 10º anos, precisamente no início de novos ciclos do processo escolar; de acordo com esta observação, Pereira e Mendonça (1995) chamam a atenção para o aumento de problemas de vitimação na passagem dos alunos do 4º para o 5º anos, o que se associa à mudança de escola.

**O insucesso escolar** - A associação entre insucesso e comportamento desviante é comprovada por vários estudos (Simões et al., 1995; Amado, 1998; Vaz da Silva, 1998; Lopes, 1998). Fonseca e colaboradores (2000) invocam diversas explicações, como a teoria da vinculação social (o enfraquecimento do vínculo à escola é reforçado por uma maior ligação aos pares desviantes) e reforço da auto-estima junto de pares com características escolares similares, etc. Segundo Freire (2001), o insucesso escolar, a desmotivação face à escola e, mesmo, o abandono escolar parecem estar associados à indisciplina, de modo particular, no final dos ciclos de estudos. Ao contrário, no início dos ciclos, muitos dos alunos que são vistos como indisciplinados trazem uma forte motivação relativamente à escola em geral e às aprendizagens em particular. Não

sendo alunos “perturbados” como afirma Lopes (1998), esta problemática obriga a pensar na necessidade de desenvolver alternativas curriculares «credíveis».

**O autoconceito** - Feliciano Veiga, de acordo aliás com o já referido estudo de Fonseca e colaboradores (2000) aponta para uma influência negativa de factores escolares (reprovações) sobre dimensões da personalidade, como o autoconceito, «o que contribui para a formação de um subgrupo de adolescentes com características próprias» (Veiga, 1995, p. 167); segundo este autor, os alunos com menor autoconceito descrevem-se como mais disruptivos do que os alunos com maior autoconceito. Pelo contrário, Caldeira (2000) conclui (tenhamos, no entanto, em conta a dimensão reduzida da sua amostra) que os alunos com problemas de indisciplina, na sua generalidade, não apresentam, do ponto de vista do desempenho escolar e das provas estandartizadas de autoconceito e cognitivas, diferenças acentuadas em relação aos alunos «regulares».

**O estádio de desenvolvimento moral do aluno** - A problemática da (in)disciplina e da violência pode e deve ser compreendida à luz dos conhecimentos que a investigação disponibiliza sobre as fases do desenvolvimento moral. Falar, por exemplo, de «contrato pedagógico», a propósito de crianças do 1º ciclo do ensino básico é esquecer, como diz Estrela (1986, p. 370) «que o respeito mútuo e a posição de igualdade, que o contrato pressupõe, implicam «a autonomia relativa da consciência moral dos indivíduos» e, por consequência, o exercício da vontade. Ora, como diz a autora, «segundo Piaget, a vontade é uma função que aparece tardeamente».

Admite-se que na adolescência, compreendendo uma fase de desenvolvimento moral mais avançada (fase convencional), esses problemas se coloquem de um modo diferente, salientando-se a importância da nova capacidade de auto-avaliação, de descentração de si mesmo, os desequilíbrios emocionais e, ainda, a importância dos grupos de referência (Madureira, 1998). Por outro lado, estudos sobre a hipotética relação entre as práticas desviantes e o atraso no estádio de desenvolvimento moral, concluem um pouco contraditoriamente; enquanto Fonseca (1993) afirma que estudos realizados junto de crianças e adolescentes com vários tipos de comportamento anti-social, não permitiram «encontrar qualquer diferença entre delinquentes e não delinquentes nessas variáveis», Lourenço (2000) considera que, «de modo não surpreendente, a investigação tem, em geral, encontrado correlações negativas entre delinquência e nível de raciocínio moral».

**A origem sócio-cultural e étnica do aluno** - Paiva (1994, *apud* Januário e Rosado, 1999) constata que os alunos de proveniência africana detêm, proporcionalmente, um maior número de participações disciplinares, parecendo existir alguma diferença, não aprofundada, entre negros e mestiços, atribuindo-se a indisciplina a mecanismos de construção da identidade num processo que evolui em condições desfavoráveis para esses grupos e a processos sociais de discriminação sócio-cultural de que se encontram indicadores no interior das escolas. Ferreira (1996) conclui, em particular, que há mais indisciplina em alunos do género masculino e com pertenças culturais diferentes, constatando, também, diversas dificuldades de integração das minorias no sistema educativo.

**O ambiente familiar e estilo parental.** O estatuto sócio-económico que caracteriza o meio social e familiar do aluno é uma variável cuja importância é inegável na compreensão das problemáticas em causa, apesar da sua ambiguidade. Veiga (1995) identifica uma correlação entre o nível sócio-económico elevado, um autoconceito superior e menor disruptão; no entanto, Espírito Santo (1994) constata que o estatuto sócio-económico da família é a variável, de entre as que estudou, com menor influência sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos observados, o que está de acordo com outras conclusões obtidas a nível internacional, quer sobre a indisciplina em geral quer sobre o *bullying*.

Outros factores familiares têm sido apontados: o ambiente relacional, a comunicação, o estilo de autoridade e os valores. Veiga (1988) chama a atenção para a importância da relação de autoridade com a mãe, enquanto Freire (1990) verifica que a proporção de alunos do 9º ano considerados indisciplinados que viviam em famílias monoparentais era significativamente maior que no caso dos alunos considerados disciplinados, sendo tal diferença mais evidente por parte dos alunos do género feminino que viviam só com a mãe (p. 209). No entanto, o mesmo estudo revela que, nos alunos do sétimo, não foi observada qualquer ligação significativa entre a estrutura familiar dos alunos e o seu comportamento disciplinar, o que, mais uma vez, indica a importância de outros factores relacionais e não só.

## 2.2. Representações do aluno acerca da (in)disciplina

O estudo do *pensamento do aluno*, a par do estudo do pensamento do professor, tem revelado a sua capital importância enquanto «mediador» dos

processos de ensino-aprendizagem e da relação pedagógica; como diz Bruner, «explicar o que *fazem* as crianças não basta; o novo programa consiste em determinar o que *crêem* que fazem e quais são as suas razões para o fazerem» (Bruner, 1997, p.67). No contexto português, esta investigação tem sido realizada segundo pressupostos básicos e metodologias diferenciadas; a teoria psicossocial das representações e o interaccionismo simbólico são os fundamentos teóricos mais invocados; nessa linha o estudo das representações pressupõe também que elas constituem uma das variáveis mais determinantes do comportamentos em geral do aluno e, mais especificamente, do comportamento de indisciplina (Estrela, 1986; Freire, 1990; Espírito Santo, 1994; Amado, 1998; Campos, 1998). O seu estudo, para além de assentar em metodologias diferenciadas, como já referimos, coloca em jogo uma multiplicidade de variáveis, como a idade, o ano de escolaridade, o facto de ser «considerado» como «aluno disciplinado» ou «indisciplinado», o género, etc., o que também dificulta a convergência e a comparação das conclusões.

**Factores** – Na continuidade da tendência já observada por Estrela (1986), Freire (1990) verifica que os alunos do 7º ano imputam uma maior responsabilidade aos factores de carácter familiar e ao professor, enquanto que os mais velhos se revelam mais críticos em relação ao seu próprio comportamento. Amado (1998, 2001) identifica, também, na perspectiva dos alunos, uma pluralidade de factores: pedagógicos, pessoais, da organização e da família; comparando, no entanto, os 7º, 8º e 9º anos, constata uma grande unanimidade na atribuição de responsabilidades ao professor; a diferença está no facto de os alunos mais novos apontarem predominantemente as falhas do domínio relacional (permissivismo, autoritarismo, injustiça na actuação), enquanto que os do 8º e 9º salientam mais os aspectos técnicos da acção do professor (incompetência didáctico-pedagógica). Será interessante referir, ainda, que no estudo de Mendes (2001) os alunos do 12º ano se consideram a si mesmos, maioritariamente, como a fonte dos problemas.

**Gravidade** – Há grande unanimidade (Estrela, 1986; Freire, 1990; Espírito Santo, 1994; Mendes, 1995; Amado, 1998) na conclusão de que o carácter perturbador do comportamento de indisciplina, em muitas escolas estudadas, provém mais da sua frequência ou recorrência do que da sua gravidade intrínseca. Amado regista uma grande convergência de representações sobre a gravidade dos comportamentos de indisciplina e de violência, por parte de alunos de diversos anos de escolaridade, o que se explica pelo facto de «a situação

pedagógica e a cultura escolar, provavelmente logo nos primeiros anos de escolarização, integrar o aluno num conjunto de padrões de comportamento e de pensamento que resultam em grande uniformidade» (Amado, 1998, p. 466). No entanto, Freire (1990), a partir de uma análise factorial de correspondências constatou que, a esse propósito, as representações dos alunos do 7º ano se organizam predominantemente em torno dos comportamentos que são perturbadores do trabalho na aula, enquanto que as dos alunos do 9º ano se organizam à volta de formas mais perturbadoras da relação pedagógica. Rosado e Januário (1997; 1999) concluem que, no geral, os comportamentos dirigidos aos professores e que ponham em causa a sua autoridade, são entendidos como muito «mais graves». «Muito graves» são, também, as agressões físicas ao colegas, mas o mesmo já não acontece com os insultos, gestos ou palavras obscenas. Neste último estudo verifica-se, ainda, que o género feminino (e, até certo ponto, os alunos de origem social mais alta) apresenta «sempre valores mais elevados de percepção da gravidade dos comportamentos de indisciplina», ao passo que o grupo étnico, a pertença a determinados grupos da cultura juvenil e a repetência não determinam, só por si, diferenças nessa representação.

**Eficácia das medidas disciplinares usadas pelos professores** - No que respeita à eficácia dos castigos, os alunos consideram negativas a arbitrariedade e as atitudes repressivas dos professores, a aplicação indiscriminada de sanções e as sanções desajustadas; pelo contrário, todos preferem medidas de carácter preventivo e de «correcção pela integração/estimulação», através do apelo à participação dos alunos na resolução dos problemas disciplinares, do uso de diversas formas de «consciencialização do erro», de encorajamento por parte do professor (Amado, 1998, 2000 a; Mendes, 2001; Carita, 2001; Jesus e Xavier, 1998, Espírito Santo, 1994, Freire, 1990, Estrela, 1986). Não deixam, no entanto, de considerar que certas situações e com alguns colegas, só as medidas de carácter impositivo, unidireccional, são eficazes (Rosado e Januário 1997; 1999; Amado, 1998; Estrela, 1986). Do seu ponto de vista, quando tiver de haver punição, que ela obedeça, para ser justa, «aos requisitos da razoabilidade (não pode ser, portanto, uma simples exibição de poder e arbitrariedade), da adequação (proporcional à gravidade do problema), e da consistência (aplicada a todos e em circunstâncias semelhantes)» (Amado, 1998b). Os alunos do 12º ano consideram, no entanto, segundo Mendes (2001), que a determinação unilateral do cumprimento de uma ordem não parece ter carácter resolutivo

(embora haja um número significativo de alunos que considere o contrário). Não tem carácter resolutivo, também, o recurso à intervenção de terceiros, uma vez que «o par relacional é o cerne da solução» (p.128).

**Tipificações dos professores** - Um outro aspecto estudado com base nas representações dos alunos, são as tipificações por eles elaboradas, ou elaboradas pelo analista partindo de indicadores fornecidos pelo discurso do aluno. Nos ciclos básicos Estrela (1986) constata já, na perspectiva dos alunos, uma classificação dos professores divididos entre os que «sabem inspirar o respeito» e os que o não sabem. Vaz da Silva (1998) e Amado (1998; 2001), ao nível do terceiro ciclo, identificam uma tipologia baseada em três tendências essenciais: os *severos*, os *tolerantes* e os *permissivos*. Amado (2001, p. 345) chama a atenção para o facto destas tipificações resultarem de complexos processos interacionais que têm como cenário a aula de «apresentação» e que permitem ao aluno «saber, com alguma segurança, o que se espera dele e o que ele pode esperar dos outros, sobretudo dos que detêm o poder e a autoridade».

**Avaliação da atitude ética e relacional do professor** - Outra questão importante, até pelas consequências que apresenta ainda no plano relacional, é avaliação que o aluno faz da «justiça» ou «injustiça» da acção do professor (Estrela, 1986). Vaz da Silva (1998) nota nos alunos um conjunto de queixas que valorizam «o comportamento problemático dos professores» e que, de algum modo, explicam ressentimentos e retaliações. Mendes (2001) verifica que, mesmo para alunos do 12º ano, o professor é considerado como o interveniente com mais responsabilidade nas relações e que o mau desempenho docente nas tarefas de avaliação é o principal factor de desequilíbrio da relação. Amado (2001; 2000a) fez todo um levantamento e uma sistematização das situações de interacção quotidiana na aula que os alunos consideram «injustas», no quadro de uma espécie de «moral escolar». Essas situações verificam-se, sobretudo, em certas interacções contextualizadas na relação quotidiana, nos processos de ensino e avaliação e nos procedimentos disciplinares.

**Avaliação das competências técnicas do professor** - Segundo Amado (2001) partindo da análise do *pensamento pedagógico do aluno* é possível dar conta de um conjunto de situações e de condições de gestão da aula que, do ponto seu de vista (de acordo com outras investigações, como Freire, 1990; Curto, 1993, Santos, 1999, Mendes, 2001), podem explicar a disciplina ou a indisciplina (em muitos aspectos coincidentes com o que também pensam os professores – Oliveira, 2002). São elas: a preparação da aula, a exigência, a

clareza, a variedade de estímulos e de estilos, as expectativas positivas sobre os alunos, o humor, a atenção às dificuldades de cada um, o ritmo adequado, as posturas correctas e, mais uma vez, a justiça no tratamento e na avaliação. No trabalho de Freire (1990, p. 213), a propósito destas competências relacionais e técnicas, constata-se que, no 7º ano de escolaridade, são os alunos considerados indisciplinados pelos seus professores que “revelam maiores expectativas e exigências relativamente à aprendizagem e ao ensino, realçando a necessidade de um ensino organizado que os motive”. Já os alunos do 9º ano com estatuto de indisciplinados mostram muito menos interesse pela aprendizagem e pelo modo como os professores ensinam, sendo “o domínio relacional o aspecto da interacção professor/aluno que mais lhes interessa, fazendo da proximidade a virtude capital do professor”, ao contrário dos seus colegas considerados disciplinados que o que mais apreciam no professor são as suas qualidades pedagógico-didácticas.

*Consistência entre representações e comportamentos* - Espírito Santo (1994; 1997) verificou que a idade dos alunos parece pouco determinante de uma consistência entre representações e comportamentos, o que é surpreendente, «uma vez que, de acordo com as teorias psicológicas cognitivo-desenvolvimentistas, a coerência entre pensamento e acção depende do nível do desenvolvimento cognitivo e, portanto, em larga medida da idade dos indivíduos»; segundo o autor, para um melhor esclarecimento desta questão, haveria que fazer estudos a partir de «medidas sobre o nível de desenvolvimento cognitivo e não da idade dos alunos». Neste aspecto, não se confirmou que os «alunos indisciplinados sejam menos consistentes do que os disciplinados o que mostra que, apesar de poderem ser mais impulsivos, os alunos indisciplinados, não são menos dotados de racionalidade do que os colegas, podendo, por isso, ser mobilizados para estratégias de combate à indisciplina de cunho cognitivo e metacognitivo».

### 2.3. O aluno no plural – fenómenos de turma e (in)disciplina

Para além da importância das características pessoais dos alunos, a investigação tem estado atenta aos fenómenos que se geram no interior do grupo-turma e aos que, a nível geral da escola, resultam de diversos factores, muito especialmente da adesão a determinadas «culturas juvenis».

Um dos pressupostos ou critérios básicos subjacentes à formação das turmas foi sempre, no passado (França, 2001; Barroso, 1995; 1996) como hoje (Martins, 1989) o da máxima homogeneidade possível (com base na idade, sexo, empenho e disciplina); esse critério não consegue fundar senão um mito, de consequências perigosas.

O grupo-turma, situa-se na fronteira entre os grupos secundários e formais e os grupos primários, com uma personalidade própria, comum e tipificável em função de um conjunto de «antecedentes» (Jesuíno, 2000) cuja importância a investigação em Ciências da Educação tem vindo a assinalar: os fenómenos de coesão na turma e as suas ambiguidades, a importância do estatuto e dos papéis informais como determinantes da interacção na aula, o efeito das expectativas e das representações recíprocas entre os diversos membros do grupo e na relação com o professor, a liderança informal e o poder exercido por certos alunos e sub-grupos, a problemática da comunicação “legítima”, “paralela” e “clandestina” e, finalmente, a questão da normatividade associada aos temas das regras formais e informais do grupo (cf. Estrela e Amado, 2002, no prelo).

**A coesão e poder no grupo turma** - A análise dos fenómenos de coesão na turma (enquanto rede das relações afectivas e sentimento de pertença ao grupo e de destino comum) tem-se revelado um dos aspectos mais importantes para a compreensão dos fenómenos de indisciplina e de violência na aula e na escola. Amado (1998; 2001), para além de verificar o seu carácter evolutivo, caracteriza a profunda divisão das turmas por ele estudadas em três subgrupos distintos de alunos, com base na desigual adesão às exigências e valores da escola: os obrigados-satisfeitos, os obrigados-resignados e os obrigados-revoltados. Trata-se, portanto, de posições que, além de revelarem a grande divisão e heterogeneidade das turmas se traduzem, também, em comportamentos diferenciados.

Afonso (1991a, 1991b), ao mesmo tempo que caracteriza os «poderes dos alunos», considera haver alguns, dentre eles, que exercem um forte poder pessoal sobre os colegas, recebendo, em troca, o apoio necessário à sua acção; na realidade, como diz o mesmo autor, «o grupo é a principal fonte de poder dos alunos» (1991a, p. 34). A estrutura informal da turma e a sua dinâmica específica foi objecto de um estudo de Baginha (1997); a autora verificou que a coesão grupal num turma considerada «disciplinada» pelos seus professores é maior do que numa outra considerada «indisciplinada». Na primeira são os

alunos considerados disciplinados os que gozam de maior prestígio no grupo, exercendo, assim, uma influência positiva nos comportamentos dos colegas, no sentido de facilitar o processo educativo; na segunda verifica-se o inverso, com os «indisciplinados» a provocar adesão às suas normas e imitação de comportamentos. Também, segundo Barreiros (1996, p. 172), o comportamento “sem problemas” está associado aos tipos de organização relacional das turmas onde predomina a comunicação funcional (*estruturas flexíveis*), enquanto que nas turmas com estruturas relacionais menos “interactivas” (*caóticas e/ou rígidas*) predomina o “comportamento difícil”.

*As regras informais do grupo-turma* - É sobretudo na adolescência, com o desenvolvimento da capacidade de «pensar sobre o que os outros pensarão de si próprio», que se torna mais premente a necessidade de ser aceite pelo grupo, o que pode explicar o comportamento de disciplina ou de indisciplina de muitos alunos; nesta ordem de ideias, a turma funciona como um marco de referência para os comportamentos e atitudes, definindo muitas vezes o estilo de relação que o jovem estabelece com o professor (Campos, 1998; Madureira, 1998). No referido estudo empírico de Baginha (1997), as regras informais do grupo revelaram-se significativamente diferentes consoante se tratava da turma considerada disciplinada ou da indisciplinada; tendo em conta, também, as subdivisões existentes no interior de cada uma dessas turmas revelaram-se, ainda, outras diferenças assinaláveis; assim, enquanto na turma considerada disciplinada as regras divergiam nos subgrupos disciplinado e indisciplinado, na turma considerada indisciplinada, essas diferenças não se verificavam, parecendo, por isso «atribuir importância semelhante a um conjunto de qualidades que devem manifestar nas suas relações grupais» (p. 285). Por outro lado, as regras na turma considerada indisciplinada visavam «uma oposição colectiva e confronto na relação com o professor» (p.285), cumprindo funções de *contestação* (para usar uma das 5 categorias das funções pedagógicas do desvio, criadas por Estrela, 1986, cf. abaixo). Verifica-se, portanto, uma espécie de «acção organizada» no interior da turma, onde, no entanto, não deixam de se verificar forças extremamente contraditórias, tendendo ora para a coesão e homogeneidade, ora para a oposição e conflito interno.

*População escolar e “culturas juvenis”* - A ausência de homogeneidade na turma pode ser um indicador da falta de homogeneidade ao nível da população escolar em geral. Como diz Pais (1993, p. 247), tendo em conta os tipos com que os jovens se (auto)definem e identificam na cultura da escola (*marrões*,

*graxas, bacanas, baldas*), a «apreensão e análise sociológica desses tipos convida-nos a encarar a escola como um mosaico de diferentes culturas escolares». Esta afirmação da ausência de homogeneidade na cultura estudantil é, igualmente, defendida por Lopes (1996); segundo o autor essa diversidade baseia-se em diferentes factores (origem sócio-cultural, *ethos* escolar, projecto de vida) e ainda, na «multiplicidade e subterraneidade» de modos de «usar e fazer a escola» que, frequentemente, adquirem a forma de oposição e de recusa do instituído, como faltar às aulas, excluir os colegas aderentes à cultura escolar e ter comportamentos de indisciplina (p.119 e seg.).

Rosado e Januário (1999) não encontram, porém, diferenças significativas na percepção da gravidade dos incidentes disciplinares em alunos que se reconhecem como fazendo de partes de grupos juvenis culturalmente distintos como *rappers, surfers, skinheads, skaters, metálicos e betinhos*.

## 2.4. As Manifestações de indisciplina e violência

As manifestações de «indisciplina» são múltiplas e variadas, sendo muito difícil determinar *a priori* quais os comportamentos que devem ser considerados como tal, já que eles só o serão em determinados contextos (incluindo, também, aspectos subjectivos dos intervenientes); para fugir à mera casuística torna-se, contudo, necessário proceder ao seu levantamento e classificação, tarefa mais ou menos recorrente em muitos dos estudos já referidos e que decorre das metodologias utilizadas na recolha e análise dos dados.

Será interessante assinalar que a investigação histórica revela a permanência de certos “delitos” ao longo de décadas, independentemente dos contextos político-sociais. Com efeito, na análise de 152 processos disciplinares instaurados no Liceu Sá da Bandeira, entre os anos 1924/25 e 1955/56, e implicando 338 alunos, França (2001) verifica que, já então, a «agressão física» contra colegas é o tipo de “delito” mais frequente (17,8% dos processos); seguem-se-lhe o «desrespeito à autoridade moral e profissional do professor» (16,5% dos processos), «o desrespeito à ordem dos funcionários», a «prática de actos imorais», «insubordinação/perturbação do ensino», etc. Se a este estudo contrapusermos a análise de processos disciplinares de um período recente veremos que, de um ponto de vista da natureza dos problemas e das suas percentagens as diferenças não são grandes. Esta permanência no tempo de iguais

tipos de comportamentos problemáticos justifica a hipótese de uma explicação “geracional” do problema, e (ou) dá força às críticas do imobilismo secular da escola, sempre idêntica a si mesma, incapaz de um novo tipo de organização e de resposta consentânea com a especificidade e as necessidades da sua população discente.

A necessidade de ultrapassar a mera casuística tem suscitado a elaboração de algumas categorias abrangentes de problemas de indisciplina e violência (Estrela, 1986; Brito, 1986; Amado, 1989; Freire, 1990; Espírito Santo; 1994; Oliveira, 2002). Amado (1998; 2001), avançando a ideia de que, mais do que falar em indisciplina, se deveria falar de «indisciplinas», propõe uma classificação em três níveis: 1.º nível - «*Desvios às regras da produção*»: abarca aqueles incidentes a que é imputado um carácter «disruptivo», em virtude da «perturbação» que causam ao «bom funcionamento» da aula; 2º nível - «*Conflitos inter-pares*»: abrange os incidentes que traduzem, essencialmente, as dificuldades de relacionamento entre os alunos da turma e não só, podendo traduzir-se, também, em fenómenos de «violência» e «bullying»; 3º nível - «*Conflitos da relação professor-aluno*»: é composto por comportamentos que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor, abrangendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola. O autor considera que esta distinção contribui para melhor se entender que regras e valores estão em causa (e, portanto, também, qual a sua gravidade relativa), quem são os intervenientes (as idiossincrasias de alunos, turma e professor), que situações contextualizam os «incidentes» (aula, metodologias de ensino, época do ano; recreio e em que condições; a escola e ambiente humano; etc.); que factores intervêm mais directamente (pessoais, sócio-familiares, escolares), que finalidades e funções podem desempenhar estes comportamentos (psicossociais, pedagógicas), enfim, em que é que eles se traduzem e o que querem traduzir no contexto geral da «vida na aula» e «na escola».

Alguns destes aspectos estão já contemplados na multiplicidade de referências desta síntese; destacaremos aqui, apenas, o contributo de Estrela (1986, p. 294) para a compreensão das funções da indisciplina relativamente aos processos em curso na aula. Partindo da ideia, já acima explicitada, de que os comportamentos de indisciplina são resposta do aluno a uma situação criada na sala de aula, a autora reconhece neles certas finalidades psicológicas, mas também um conjunto de funções pedagógicas (de *proposição*, de *evitamento*, de *obstrução*, de *contestação* e de *imposição*), visando alterar, subverter ou con-

testar a situação; estas funções podem ser reagrupadas em três categorias: *re-instituïntes*, porque levam a novos instituídos enquadrados pelos professores; *anti-instituïntes*, porque se situam na linha de oposição ou contestação do que é instituído; *contra-instituïntes*, porque levam a novos instituídos pela imposição do poder contra-normativo dos alunos (por exemplo, impor o termo da aula antes do toque pela desordem generalizada que impede o professor de se fazer ouvir ou obedecer).

### 3. A problemática disciplinar e o professor

De há muito a investigação internacional tem revelado a importância de algumas variáveis, relacionadas com determinadas características de personalidade, capacidade de organização, flexibilidade, entusiasmo do professor (Dunkin, 1986; Kyriacou, 1986), e o papel do seu «pensamento» como mediador da acção e da interacção na aula (Zabalza, 1994; Clark e Peterson, 1990; Brophy e Good, 1974). Neste capítulo, tal como fizemos no anterior em relação ao aluno, procuraremos dar conta dos principais aspectos sublinhados pelas investigação realizada em Portugal que mais se prendem com as problemáticas da indisciplina e da violência na sua relação directa com determinadas variáveis que ao professor, individual e colectivamente, dizem respeito.

#### 3.1. As representações dos professores acerca da indisciplina

A aula é um palco de interacções múltiplas e complexas (entre o meio e as pessoas, entre as pessoas umas em relação às outras, entre as pessoas consigo mesmas), e o cerne dessas interacções é constituído pelas crenças, expectativas e interpretações da situação que alunos e professores estão constantemente a elaborar, determinando profundamente o tipo e a qualidade dos comportamentos. Desde o trabalho de Estrela (1986) que o estudo das representações dos professores acerca da indisciplina tem sido um importante foco de interesse; não admira, pois, que muita da investigação já referida procure, também, explorar estas vertentes tendo em conta os posicionamentos do professor e elaborando as comparações possíveis com o posicionamento dos alunos.

*De que se trata quando os professores falam de indisciplina?* – As leituras da indisciplina, do ponto de vista dos professores, confluem para uma maior valorização das situações que, de um modo ou de outro, são perturbadoras da relação pedagógica, designadamente aquelas que constituem grave perturbação das relações de autoridade que se estabelecem entre o professor e os alunos, traduzindo-se em obstrução do processo pedagógico, contestação da autoridade, agressão e desordem absoluta (Estrela, 1986; Amado, 1998; 2001; Rego e Caldeira, 1998; Freire, 1990; 2001; Nascimento, s/d.; Oliveira, 2002), e as que, pela sua gravidade, perturbam as relações entre alunos, como a agressão verbal e física (Freire, 2001; Oliveira, 2002). Os professores remetem para um plano bastante secundário (ainda que não despiciendo) as situações e os comportamentos de *evitamento ao trabalho escolar*, ou de perturbação do processo de aula, apesar destas serem manifestamente mais frequentes. No entanto, aparentemente, eles não são muito sensíveis às situações de exclusão social, de difamação, ou de outras formas de agressividade, por vezes sistemática, que os estudos dos *maus tratos entre iguais (bullying)* revelam a partir do ponto de vista dos alunos (Ferreira e Pereira, 2001; Pires, 2001; Pereira e Mendonça, 1995; Pereira et al., 1996).

A investigação de Baginha (1997) dá conta de como o “olhar” dos professores se alarga do aluno para a turma, enquanto grupo, através do modo como analisam a evolução do comportamento disciplinar ao longo do ano escolar. Os professores salientam a mudança verificada na turma considerada disciplinada, “de uma certa desorganização, excitação e turbulência, no início do ano, passou-se para um estágio de desenvolvimento grupal traduzido na realização das tarefas e na participação mais activa e interessada no trabalho da aula” (p. 175). Pelo contrário, na turma considerada indisciplinada, “ressalta o sentimento de que os alunos “*todos juntos*” constituem uma “*ameaça*”, envolvendo-se em conflitos com o professor (posto em causa como autoridade e como pessoa) para além de simultaneamente se zangarem entre si” (p. 179). Também aqui as representações dos professores acerca do comportamento dos alunos, considerados na sua dimensão grupal, reforçam a ideia de que a indisciplina, para os professores, está intimamente associada à dimensão relacional, sendo o conflito interpessoal o seu aspecto nuclear. A falta de coesão inicial, no caso da turma considerada disciplinada, parece ter sido superada através de uma certa pressão para a conformidade no sentido da adesão e da participação nas tarefas escolares. Pelo contrário, na turma considerada

indisciplinada são as relações interpessoais entre professor e alunos e alunos entre si que estão em causa.

*Os factores da indisciplina do ponto de vista dos professores* - Estes diferentes modos de “ler” a indisciplina têm subjacentes outros tantos modos de a explicar. A representação docente em torno dos factores determinantes dos comportamentos de indisciplina, e a sua comparação com a dos alunos, foi objecto de várias pesquisas. Tal como Estrela (1986), Freire (1990) verificou que os professores atribuem maior importância a factores familiares e individuais, reconhecendo, embora, que os factores pedagógicos, tais como a falta de preparação pedagógica dos professores, ou a falta de firmeza também são vistos como fortemente determinantes. Nascimento (s/d), Carita (1993), Tonim (1997), Amado (1998, 2001) e Oliveira (2002) reconhecem igualmente o peso destes factores, na perspectiva dos professores por eles estudados, a que se deve acrescentar, também, a valorização de factores ligados à pessoa do aluno (desmotivação, desinteresse, falta de educação, falta de hábitos) e à turma (alunos que “arrastam” outros para a desordem).

A falta de autoridade, o autoritarismo, a negligência ou a falta de supervisão por parte da família, são outros factores associados pelos professores aos problemas de disciplina (Freire, 2001; Oliveira, 2002). Factores familiares, tal como os professores os vêem, são, igualmente e entre outros, sublinhados por Maya (2000); os professores entrevistados pela autora “explicam o enfraquecimento da autoridade do professor referindo a falta de educação e de acompanhamento dos filhos pelos pais, a degradação social, a heterogeneidade dos alunos com a massificação do ensino, a desmotivação dos docentes, a deterioração da imagem social do professor e do sistema educativo”, no que se apresentam em sintonia, segundo a mesma autora, com as percepções reveladas pelos pais (p. 127). Os resultados de todas estas investigações salientam, mais uma vez, o carácter multifactorial do fenómeno.

*O carácter preditivo das percepções do professor* - Partindo do princípio de que o “problema da indisciplina é, em boa medida, uma questão da percepção que se tem acerca do que ela é”, Lopes (1998) realça o valor preditivo das percepções dos professores acerca do comportamento dos seus alunos e das dificuldades de aprendizagem. A associação destes dois tipos de variáveis denuncia, de algum modo, o efeito das *expectativas dos professores* no rendimento académico e no comportamento dos alunos.

Na investigação de carácter longitudinal de Freire (2001), o estudo da regressão da variável comportamento disciplinar observado, considerando as diferentes variáveis independentes estudadas (idade, escola, assiduidade, comportamento das turmas, comportamento atribuído pelo director de turma ao aluno) realça, também, o valor preditivo da apreciação do director de turma quando associada aos comportamentos directamente observados, parecendo assim que a imagem dos directores de turma acerca do comportamento disciplinar dos alunos será bastante realista (ou nalguns casos *profecia auto-realizada?*), revelando-se, ao longo de dois anos, como a única variável com valor preditivo, de entre as estudadas.

Já a associação entre a percepção do director de turma acerca do comportamento e as aprendizagens dos alunos não é patente neste estudo. Pelo contrário, regista-se uma íntima associação entre a percepção do comportamento e o aproveitamento escolar, ou seja, daqueles alunos da amostra estudada que foram *considerados indisciplinados*, logo no 7º ano, apenas um deles conseguiu fazer o 7º e 8º anos sem repetências, proporção que se desvia bastante daquela que foi observada nos alunos *considerados disciplinados*. Estes dados, mais uma vez, parecem pôr em evidência o impacto das *expectativas dos professores* acerca do comportamento no percurso escolar dos estudantes, mais até do que nas aprendizagens efectivamente realizadas. Este parece ser um aspecto que requer maior atenção no campo da investigação e maior reflexão no campo da formação de professores. O conhecimento desta faceta do problema da indisciplina e a sua abordagem reflexiva é tanto mais relevante na actualidade, quanto parece ser cada vez mais corrente nas nossas escolas a prática de avaliação (diga-se classificação) de atitudes dos alunos, para a qual muito concorre, e às vezes até quase exclusivamente, a imagem do comportamento disciplinar do aluno que o professor tem interiorizada.

### 3.2. Processos de disciplinação e concepções da autoridade

***Disciplina e estratégias de disciplinação*** – A disciplina varia com os diferentes contextos grupais, sociais e históricos, e isso reflecte-se na dificuldade em a definir, assim como no carácter também situacional das medidas utilizadas para a sua obtenção. Como Estrela demonstrou (1986; 1992), historicamente a disciplina evoluiu de uma orientação assente na imposição para uma

outra baseada na autodisciplina, sob a influência de diferentes correntes pedagógicas, de novas teorias das Ciências Sociais e da evolução das sociedades democráticas. O conceito de disciplina tem vindo a associar-se, cada vez mais, às ideias de participação nas tomadas de decisão, de exercício da cidadania, tão caras à democracia (Freire, 2001) e, ainda, a uma nova visão do aluno como «agente activo da sua própria história e do seu destino» (Amado, 2000a).

O comportamento dos alunos na aula obedece a regras que adescrevem simultaneamente papéis ao aluno e ao professor e se transformam em instrumentos preventivos e correctivos da indisciplina na aula. Fazendo a análise dos fins e funções das regras e desvios em relação ao processo de aula e da sua relação com a «produção pedagógica», Estrela (1986) salienta o antagonismo existente entre os planos *formal-normativo* e *funcional-produtivo*. Assim, nota-se uma tendência, que se acentua no decurso dos anos de escolaridade, para os professores submeterem o sistema normativo da aula ao sistema produtivo, desvalorizando os pequenos desvios que, embora afectem a produção da aula, não a comprometem definitivamente, tendendo a intervir quando a quebra das regras atinge a produção ou a sua pessoa.

Associada à ideia de disciplina está também, frequentemente, a ideia de punição, de castigo. A análise da evolução das penas disciplinares no sistema educativo português no período de meio século (1926-1976), apresentada por Domingues (1995, p.32), permite evidenciar, segundo o autor, “o progresso na concepção educativa do controlo disciplinar” e “a acentuação do carácter formativo das penas escolares”.

A questão do castigo é bastante complexa de abordar. Não podemos, contudo, escamoteá-la quando abordamos a problemática da disciplina escolar. Nem mesmo os teóricos da perspectiva desenvolvimentista da disciplina, apoiados no modelo de Kohlberg, deixam de encarar o uso de consequências negativas/sanções (retirada de privilégios) em determinados estádios de desenvolvimento (Sprinthal e Sprinthall, 1993). Por outro lado, existe, apesar de tudo, um grande consenso à volta da ideia de que o funcionamento democrático dos grupos sociais e das sociedades em geral exige co-responsabilização dos cidadãos, que também passa pela assunção das consequências dos actos que ponham em causa o bem-estar e a liberdade dos outros. O castigo tende, assim, a ser visto como uma consequência (que deve ser adequada e justa) à infracção a determinada regra que o grupo encara como necessária ao seu funcionamento, retirando-lhe, obviamente, à partida o carácter violento e acen-

tuando o carácter educativo, como parece ser a tendência geral (cf. Silva, Nossa e Silvério, 2000; Amado, 2000c; Carita e Fernandes, 1997; Rutherford e Lopes 1993).

A investigação tem-se debruçado sobre o tipo de medidas utilizadas pelos professores, algumas circunstâncias relacionadas com tais práticas, e sobre o modo como elas são representadas (Estrela, 1986, Brito, 1986, Amado, 1989; 1998, Freire, 1990; 2001; Oliveira, 2002). Estrela (1986) considera essencialmente, duas estratégias: a *inclusão normativa* e a *correcção*, e inventaria as formas utilizadas pelos professores para criar as condições de aprendizagem na aula.

Amado (1998 a; 1998b; 2001) elabora uma categorização dos procedimentos disciplinares, a partir dos três tipos de actuação diferenciados: a) *prevenção*: estabelecimento de regras e definição da situação pelo professor; estabelecimento de um clima de responsabilização e de mútua confiança; gestão adequada das actividades de ensino; b) *correcção*: pela integração/persuasão; pela dominação/imposição; pela dominação/ressocialização; c) *punição*: expulsões e faltas disciplinares; suspensões e conselhos disciplinares. Tendo em conta a sua própria observação e os testemunhos dos intervenientes o autor considera que, de facto, os procedimentos de prevenção são os mais eficazes e mais gratos a alunos e professores. Esta conclusão é confirmada por diversos estudos (Oliveira, 2002; Carita e Fernandes, 1995; Carita, 1992). Parece, todavia, existir algum mal-entendido entre as estratégias que os professores dizem utilizar mais frequentemente e a eficácia que lhe é reconhecida pelos alunos (Freire, 1990). Segundo Carita, Silva e Henriques (1998), professores, alunos e mães reconhecem as estratégias autoritárias como as mais frequentemente usadas na resolução de conflitos – o que, aliás, é confirmado pela observação (Amado, 1998; Oliveira, 2002); mas, ainda segundo Carita *et al.* (1998), enquanto os professores ‘se consideram satisfeitos’ com a sua eficácia, já as mães e os alunos questionam a ‘falta de justiça’ inerente à utilização de tais estratégias.

No estudo de Freire (2001) conclui-se que a valorização da colaboração dos professores na construção da disciplina a nível de escola, a consciência do valor preferencial das medidas de carácter preventivo (designadamente aquelas que são características da fase do início do ano escolar), e a aplicação de castigos menos penalizadores do aluno, são aspectos que parecem estar intimamente associados ao clima relacional que se vive na escola e a uma melho-

ria do comportamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar. Em contrapartida, associam-se aos percursos disciplinares menos positivos dos alunos, a falta de participação e de colaboração entre os docentes, a falta de convergência na sua acção, a circulação muito formal e hierarquizada da informação no interior da escola e a utilização de castigos mais penalizadores dos alunos (expulsão da sala de aula e suspensão da frequência de aulas).

***Autoridade e disciplina*** – As relações de autoridade estabelecem entre os indivíduos uma oportunidade de partilha de interpretações e de significados, e não simplesmente uma oportunidade de satisfazer as intenções de alguém devido a qualquer tipo de poder pessoal ou coercivo. Deste modo, a influência exercida por uma relação de autoridade é caracterizada por interacções de adesão e colaboração; mas, se estas relações implicam, por um lado, encontro e partilha, por outro, elas implicam, também, a aceitação das assimetrias decorrentes dos estatutos de quem intervém na relação. Como diz Estrela (1992, p. 42) a «relação pedagógica, porque é ligada à posse de um saber que é detido por uns e não detido por outros que dele se deverão apropriar, origina sempre uma relação de superioridade-inferioridade»; o importante, como diz a autora, é que «a relação pedagógica tem de se basear no respeito pela pessoa, pois só esse respeito evita a chantagem afectiva e defende a pessoa» (p. 41).

Sabe-se que no exercício da autoridade do professor se jogam uma multiplicidade de factores, muitos deles fortemente relacionados com a sua personalidade, com as suas crenças e conceitos, com a imagem que faz de si e dos outros. A dimensão pessoal e relacional do exercício da autoridade é sublinhada pelo estudo de Oliveira (1998); esta investigadora, ao comparar o pensamento de duas professoras-caso acerca da relação professor/aluno, observou que a professora cuja prática disciplinar se revelava mais adequada e eficaz, se mostrou mais preocupada com a compreensão global da pessoa do aluno e menos com comportamentos externos observáveis; vendo os alunos, à partida, de uma forma mais optimista, potencialmente capazes e dignos de confiança, levava em linha de conta a forma como estes concebiam e percepcionavam as experiências e as situações.

Um estudo de Maya (2000, p.129), questionando a representação de autoridade nos diversos intervenientes no processo educativo, confirma, apesar de tudo, a existência de uma forte convergência nas representações acerca da autoridade do professor, que vai ao encontro do posicionamento teórico expresso anteriormente. Com efeito, encontra uma grande sintonia entre as per-

cepções de professores, alunos e pais acerca da autoridade do professor, que associam fortemente ao que chama de “dupla faceta da disciplina e do respeito, ao serviço do objectivo de ensinar”: de um lado, a disciplina que, segundo a autora, assenta na capacidade do professor para criar condições de aprendizagem, estabelecendo regras e zelando pelo seu cumprimento, subentendida que está a sua competência científica; de outro lado, o respeito que deve ser mútuo entre professor e alunos. Tudo aponta, pois, como vimos a propósito das representações do aluno, no sentido da exigência de uma autoridade baseada na competência científica, técnica, relacional e humana do professor.

Contudo, a linearidade deste consenso talvez não seja tão simples, uma vez que a investigação de Estrela (1995) levada a cabo junto de professores no sentido de captar regras e valores que estes impõem a si mesmos no exercício da sua profissão (portanto, da esfera da sua ética profissional), revelam como subsistem diferentes entendimentos da prática pedagógica, dos mais tradicionais aos progressistas. A autora conclui, por um lado, pela existência de «diferentes sensibilidades e maneiras de estar na profissão» e, por outro, que nem sempre existe coerência perfeita entre as regras que o professor coloca a si mesmo, as que impõe ao aluno e os valores educativos que defende. Apesar das contradições e dos dilemas que cada professor vive no seu quotidiano pensamos, como Estrela, que «a prática do professor e, muito especialmente a sua acção disciplinar, só se torna clara à luz das regras de conduta que ele estipula para si mesmo dentro da sala de aula e que são da esfera da sua ética profissional» (Estrela e Amado, no prelo).

### 3.3. (In)disciplina e formação de professores

Sendo a problemática da indisciplina uma das questões mais sensíveis e de maior impacto nos primeiros anos da profissão docente, como têm revelado alguns dos estudos sobre o início da carreira (Cavaco, 1990; Silva, M.C., 1997; Loureiro, 1997), não pode a formação de professores, inicial e contínua, passar ao lado deste tema.

*Início de carreira e indisciplina* - Segundo Rodrigues e Esteves (1993), num estudo realizado sobre as necessidades de formação de professores “provisórios”, o “controlo disciplinar da turma” é tido como uma das “áreas experciadas como problemáticas” na actividade profissional. Loureiro (1997),

tomando como objecto de estudo o «desenvolvimento da carreira dos professores», constata que “as relações positivas com os alunos” são um “ traço definidor de inícios de carreira relativamente fáceis” e que, pelo contrário, “os problemas disciplinares são um traço marcante de inícios difíceis que chegam em certos casos a ser traumáticos”. Esta constatação está em consonância com os resultados de outras investigações sobre a carreira docente, designadamente com os de Huberman (1992), autor de referência no assunto. Loureiro assinala, ainda, que a existência de lacunas de formação para o exercício da actividade profissional tanto surge “no discurso dos professores que entraram na profissão sem estágio como nos que entraram com estágio integrado”, o que levanta não só o problema da ausência de formação, como o da qualidade da formação, quando ela existe. A este propósito, já Amado (1989) verificara que não havia diferenças no número e natureza de “participações disciplinares”, realizadas por professores “provisórios” ou “efectivos”; contudo, Oliveira (2002) observa diferenças significativas quer nas crenças quer nos procedimentos práticos, entre professores com maior experiência docente e os que se encontram no início da carreira ou com pouco anos de exercício.

Também o estudo realizado por Nascimento (s/d.), na sua dimensão retrospectiva, revela não só os sentimentos experimentados pelos professores em início de carreira, face aos problemas disciplinares (da simples “irritação” à “insegurança” e ao “medo”), mas também as diferentes estratégias para ultrapassar essas situações e sentimentos: da “ocultação” e “defesa” (as mais frequentes), ao “pedido de ajuda a colegas” e à “tentativa de corresponsabilização dos alunos”.

A investigação de Santos (1999), realizada com alunos estagiários e orientadores de estágio, constitui um excelente exemplo de um processo de acompanhamento dos professores principiantes no sentido da integração da teoria e da prática relacionada com esta temática. Este trabalho ajuda a descodificar as dificuldades de “ controlo” no início da carreira, sistematicamente referidas por muitos autores: dificuldades ao nível da construção do sistema normativo, da vigilância, da motivação, das rotinas do início de aula e das estratégias de «disciplinação». Centrando-se no treino e reflexão pessoal e grupal dos formandos sobre algumas competências de gestão de sala de aula para a prevenção da indisciplina, a autora conclui que «estratégias planificadas antecipadamente para prevenir a indisciplina distinguem o antes e o depois da formação, porquanto nas aulas anteriores à formação as estagiárias

referem que não pensavam previamente em nada com esse objectivo, enquanto que nas aulas posteriores à formação indicam algumas estratégias previamente preparadas com essa finalidade», de que se salientam: «textos ou exercícios adicionais para alunos que concluíram mais cedo as tarefas», «formulação de questões dirigidas», «selecção aleatória de alunos» durante a comunicação com a turma, «preocupação de não estar de costas para os alunos», «cuidado de se deslocar na sala» (p. 317), todo um conjunto de «destrezas» preconizadas pelas correntes do «classroom management».

Veiga (1999) ensaia vários modelos de formação baseados na psicologia humanista e cognitivista e avalia os seus efeitos através da modificação das percepções dos alunos sobre o comportamento de indisciplina. Esta orientação da formação inicial para a aquisição de «competências» de gestão e de comunicação na aula, fundamentada na obtenção de atitudes de pesquisa e de observação das situações, na ligação entre a teoria e a prática, foi igualmente experimentada por Espírito Santo (1994) e tem vindo a ser preconizada por muitos autores (Estrela, 1992; 1996; Jesus, 1993; 1995; 2000; Loureiro, 1997, Carita e Fernandes, 1997; Pinto, 2000) como uma forma de dar resposta às dificuldades que hão-de surgir no «choque com a realidade».

*Indisciplina e experiência profissional* – Para a maior parte dos professores as dificuldades no campo disciplinar estão associadas a situações e contextos determinados, vividos ao longo da sua carreira, e a relação pedagógica é fonte de satisfação e de auto-realização pessoal (Alves, 1997; Silva, M. L., 1997). Não poderemos, contudo, esquecer que, para alguns, aquelas dificuldades persistem durante muito tempo e para outros não chegam a extinguir-se. Por isso, se observa em alguns professores um mal-estar que se alicerça num percurso de frustrações, insucesso, desvalorização pessoal e profissional que, por vezes, desemboca no abandono da profissão (Fontoura, 1992) e noutros casos leva à adopção de estratégias de evitamento e de negação que podem passar pelo absentismo frequente (Pinto, 2000) ou pela ocultação e negação das suas próprias dificuldades (Estrela, 1992). Muitas vezes, como diz Nascimento (s/d.) «parece existir uma tendência generalizada para culpabilizar quem tem problemas de indisciplina», o que leva a que alguns professores arrastem consigo, durante muito tempo, os reflexos das situações de desvalorização de que são vítimas.

Para além dos factores associados à formação inicial já referidos, também nas escolas é necessário criar uma conjugação entre a sua função educativa e

as dinâmicas organizacionais de modo a que os professores em início de carreira e aqueles que, por razões diversas, não superaram as suas dificuldades, sintam que são bem acolhidos e apoiados. Esta tarefa não se afigura fácil, dada a realidade vivida na maior parte das escolas, a qual assenta numa «certa falta de trabalho de equipa e de vivência organizacional, que se reflecte numa atitude bastante individualizada de afrontamento dos problemas» e, também, numa certa desvalorização dos «saberes que muitos dos professores de cada uma das nossas escolas têm» e que, deste modo, «não são disseminados nem potenciados» (Freire, 1999, p. 171).

Complementarmente a uma formação inicial de qualidade, a indução na carreira e o desenvolvimento profissional subsequentes exigem uma oferta de formação no quadro do quotidiano das escolas, em articulação com as entidades formadoras (universidades, institutos politécnicos e centros de formação), que potencie os saberes dos seus profissionais e que crie dinâmicas de entreajuda, num quadro de mudança, assente no diagnóstico das situações, na reflexão e análise das mesmas, e na partilha de projectos que articulem os interesses dos professores e dos alunos e o projecto da escola enquanto organização. Este foi, aliás, o percurso de Caldeira (2000), ao promover, numa linha de investigação-acção, uma experiência de formação de um conjunto de professores com utilização de técnicas de promoção da auto-estima dos seus alunos. A intervenção foi valorizada pelos professores, no sentido em que lhe proporcionou uma experiência de trabalho de grupo, realçando a «importância dos saberes decorrentes da partilha de experiências e dos saberes relacionados com a aquisição de conhecimentos», bem como a «estimulação da auto-estima profissional».

### 3.4. Organização escolar e (in)disciplina

Procuraremos elaborar uma breve síntese dos aspectos focados pela investigação em torno da problemática disciplinar na sua relação com as orientações políticas da sociedade, com a problemática do currículo oculto e, ainda, com as importantes variáveis constituídas pela cultura e clima de escola.

**Controlo disciplinar, política educativa e currículo oculto** - Como tem sido notório ao longo deste texto, grande parte dos estudos portugueses centram-se na sala de aula, tomando como objecto quer as interacções e represen-

tações mútuas entre alunos e entre alunos e professores, quer o aluno ou o professor na sua singularidade.

Nos estudos de carácter histórico e sócio-histórico, referidos no capítulo introdutório, é realçado o papel da escola e do sistema educativo na problemática da (in)disciplina e a sua forte dependência da ideologia totalitária do Estado Novo. Mais do que os reflexos da escola, enquanto organização, no campo disciplinar, estes estudos espelham os reflexos de tal conjuntura na organização escolar. De acordo com Azevedo (1998), os principais mecanismos de controlo que apoiam «uma intensa formação moral», nessa época, são a legislação e os regulamentos internos, a Mocidade Portuguesa e a acção disciplinadora. Mas, de modo algo surpreendente, França (2001) defende que «tanto o Liceu Republicano como o do Estado Novo se apropriaram e potenciaram, cada um à sua maneira, os legados da Educação Nova, perspectivando-os em função dos fins a atingir (...) enquanto que na República os princípios pedagógicos das Escolas Novas estavam dimensionados para a valorização da regra e da lei como elos de ligação dos indivíduos à sociedade, no sentido de exercitar os indivíduos para uma cidadania responsável e actuante», no Estado Novo «a disciplina escolar visou uma intencionalidade colectiva de encerrar o ciclo do aluno/cidadão e de instituir o do aluno/sujeito, do indivíduo disciplinar, “com tino e compostura”, ético e fechado em si próprio, respeitador, pouco participativo, mas trabalhador e produtivo, sem preocupações cívicas e políticas que contrariassesem a ordem vigente» (p. 236).

Hoje, na sociedade democrática em que vivemos, como se coloca a delicada questão do exercício do controlo disciplinar nas nossas escolas? Afonso (1991a), afirma que o mesmo «é revelador do predomínio do poder formal e autoritativo como suporte essencial da rotina quotidiana das nossas escolas». As consequências para o autor são várias, sublinhando a impossibilidade de se «favorecer o desenvolvimento moral, evitando discutir com os alunos as razões e as consequências do seu comportamento e estabelecendo relações institucionais predominantemente baseadas no princípio da autoridade formal, sem consideração pela ideia de justiça e desprezando a participação dos alunos na vida da escola» (p. 62).

Num estudo acerca do exercício do controlo disciplinar numa escola portuguesa, Domingues (1995) salienta que o controlo disciplinar assenta num «clima de incerteza normativa» onde a «socialização comportamental orientada para a correcção de comportamentos sem referência explícita a normas,

parece dominar a educação escolar». Na escola actual a que Domingues chama de «escola do vazio», a educação baseia-se «num quadro normativo difuso e volúvel, onde as regras, constantemente substituídas e recuperadas, não assumem a forma sólida de normas sociais». «A disciplinação operativa, mais oculta e de menor envolvimento organizacional, é a prática disciplinar preferida pelos docentes» (p. 100).

Poderemos dizer que se passou de um controlo impessoal e quase uniforme, coerente com uma perspectiva ideológica na qual se alicerçava, para um «controlo situacional», pessoal e muitas vezes distanciado dos princípios democráticos em que ideologicamente assenta o sistema educativo do pós 25 de Abril? Ainda que estes estudos, focados nos processos de controlo disciplinar, constituam importantes referências para a necessária reflexão acerca dos processos educativos que ocorrem hoje nas nossas escolas, é preciso não perder de vista que o enfoque no controlo disciplinar negligencia aspectos formativos que se desenrolam no quotidiano das escolas e, muito em especial, na vida em sala de aula, de grande importância para a formação pessoal e social das crianças e jovens que as frequentam. Isso fica a dever-se, muito em especial, ao facto de as investigações centradas na escola negligenciarem os acontecimentos que se passam em sala de aula, onde, afinal, quase tudo acontece. Como salientámos, aquando da abordagem dos processos de disciplinação que os professores utilizam, existe uma nítida valorização das acções de carácter preventivo, particularmente no domínio da acção, mas também no domínio das representações para a maioria dos professores. Estrela (1995) reforça esta ideia quando refere, «no processo de disciplinação a que os alunos estão sujeitos na escola, os processos de inculcação normativa precedem os processos correctivos, os quais constituem processos de segunda instância que só intervêm quando os primeiros fracassam» (p. 65). Ao estudar as representações dos professores de quatro escolas secundárias portuguesas (2 de Lisboa e 2 de uma cidade do interior norte) acerca das regras e dos valores que «efectivamente procuram que os seus alunos adquiram através da prática pedagógica» a autora revela que «dos resultados obtidos sai reforçada a concepção do ensino como actividade moral, em que os valores éticos, dominados pelo respeito, sobressaem em relação aos valores não éticos» (p. 72). Também Lurdes Silva (1997) observou que os professores, para além de verem como central na sua profissão, a função de educar, dela detêm uma concepção essencialmente ética. Porém, como salienta Estrela, a eticidade das regras e dos valores que

parece unir os professores não implica uma posição monolítica, antes pelo contrário, observa-se uma certa divergência e até um certo conflito de valores, como é próprio das sociedades pluralistas.

**Clima de escola, disciplina e indisciplina** - Para além dos processos de disciplinação estão outras dimensões da vida quotidiana nas escolas, que caracterizam um determinado clima ou *ethos escolar*, traduzido na qualidade de vida e das relações humanas, na partilha e negociação de determinados valores, atitudes e modos de agir, sobre os quais se alicerça ou não um certo sentido de comunidade.

Nos estudos de Nunes, Pais e Schmidt (s/d.) e de Matias (s/d.) a escola aparece como o cenário onde se conhecem os amigos e se desenvolvem os rituais correspondentes, onde a maior parte das crianças e adolescentes experimentam formas de convivialidade que são fonte de satisfação. Face a esta visão optimista, João Lopes (1996) chama a atenção para uma percentagem relativamente grande de alunos que se dedicam a não fazer nada, ao abandono (indicador de alguma fraqueza na intensidade dessas redes) e à fuga – o que obriga a rever «imagens interpretativas apressadas da convivialidade estudiantil» e a fugir da sua «visão idealizada» (p. 136).

Para além das questões que se levantam no domínio da convivialidade, que se reflectem quer no “abandono”, quer na emergência de conflitos interpessoais ou mesmo de problemas de agressividade, nomeadamente entre alunos, como os estudos do *bullying* demonstram, é lícito questionarmo-nos também acerca do impacto do clima de uma escola nas aprendizagens e no percurso escolar dos seus estudantes. Freire (2001, p. 552) observou que na escola-caso onde os alunos apresentavam melhores percursos escolares (melhores aprendizagens e franca melhoria no seu comportamento disciplinar, em particular nos domínios das relações interpessoais e da adesão ao trabalho escolar), o clima percepcionado pelos professores e o seu modo de agir apresentava os seguintes traços característicos: convergência de opiniões e de práticas profissionais entre professores e forte congruência entre o pensamento e a acção; relações interpessoais entre educadores e alunos marcadas pela proximidade, pela autoridade e pela consistência normativa; valorização das relações não formais entre adultos (entre educadores e entre a escola e a família); imagem muito positiva das relações interpessoais em geral e valorização da relação professor/aluno, em particular; participação dos professores na resolução de conflitos interpessoais e na prevenção dos mesmos em colaboração com

os órgãos de gestão da escola; implicação e participação activa dos professores na gestão democrática da escola.

Alicerçando-se na hipótese geral de que «as escolas fazem a diferença», a investigação de Freire permite tornar esta hipótese mais específica, concretizando-a do seguinte modo: a consistência nas representações e nas práticas dos professores, ou seja, a exigência de um *ethos escolar*, que se traduz na partilha de modos de estar, de pensar e de agir por parte dos professores em interacção com os órgãos de gestão da escola, está associada a uma melhor progressão nas aprendizagens e a uma progressiva adesão às normas sociais e escolares por parte dos diferentes alunos, considerados individualmente e dos diferentes grupos-turma.

Num estudo comparativo da *agressividade-violência-vitimização*, realizado por Pires (2001) em duas escolas da região de Lisboa, salienta-se a associação entre a ausência de um projecto próprio por parte de uma das escolas e “o ambiente de insegurança” vivido pela sua população discente e também o “clima de aula muito mais indisciplinado”. Pelo contrário, a outra escola, com condições físicas aparentemente de menor qualidade, “conseguiu mobilizar recursos e elaborar planos sobre a sua organização, foi capaz de construir uma realidade aceite pela sua população escolar na qual os professores se empenharam” e tal reflectiu-se na criação de um clima mais securizante (p. 220). Contudo, se este estudo parece apontar para a prevalência dos factores humanos sobre os factores físicos, de equipamento e arquitectónicos (aspecto que também Freire observou), estes não deixam de ser altamente determinantes dos comportamentos, como o demonstram estudos sobre a «vulnerabilidade espacial de ambientes escolares» (Heitor, 2001) e sobre recursos e organização espacial dos recreios escolares (Pereira et al., 1997; Marques, 2001; Ferreira e Pereira, 2001; Pereira, 2002).

Creemos, porém, que nenhuma investigação pode ter a veleidade de chegar à formulação da receita mágica de como alcançar um *clima* positivo na escola; como diz Amado (2000c, p. 66) «não há receitas, até porque cada instituição tem a sua especificidade e, se aceitarmos que o processo deve ser democrático, as soluções serão sempre diversas; há contudo, pistas que a investigação (cf. Canário, 1995; Quintela, 1994, Freire, 2001) e a prática sugerem, quando mais não seja para quebrar a inércia e avançar numa atitude experimental». Essas pistas são, seguindo a literatura já referida e muita outra, a construção de uma escola cuja cultura assente na participação e na comunicação entre

todos os seus membros (Barroso, 1995), onde as relações sejam pautadas pelo respeito mútuo e pela justiça (Estrela, 1992; Amado, 2000a; Lourenço, 2000) e onde os problemas do quotidiano sejam estímulo para a criação e fundamentação colectiva de soluções.

## Conclusão

Ao longo deste trabalho de revisão da investigação realizada em Portugal sobre a indisciplina e outros aspectos da vida escolar e do sistema educativo português que lhe são afins, sem obviamente conseguirmos ser exaustivos, tentámos articular os diversos contributos que têm ajudado a construir algum conhecimento acerca desse fenómeno no quadro da realidade portuguesa. Se bem que tenhamos feito um esforço de imparcialidade, às vezes bastante sofrido, o resultado aqui apresentado não pode deixar de reflectir a ênfase dada à perspectiva de investigação em que ambos nos colocamos, que tem vindo a seguir as pistas e as orientações epistemológicas e metodológicas gerais da obra pioneira em Portugal de Maria Teresa Estrela (1986) intitulada *"Une étude sur l'indiscipline en classe"*.

Esperamos ter contribuído para uma melhor compreensão do fenómeno da indisciplina em si e, também, para uma reflexão sobre a importante questão da disciplina na escola actual, a qual se coloca no cerne da relação pedagógica, tanto na sua vertente formativa como na instrucional. Mas, esta é também uma questão nuclear nas preocupações da própria sociedade democrática, pelo contributo que a escola deve dar no sentido de formar cidadãos participativos e autónomos capazes de fazer escolhas e de tomar decisões (cf. Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, art. 2º, al. 4 e 5), o que, não se compadecendo mais com o exercício de uma disciplina autocrática, exige inquestionavelmente uma atenção particular ao desenvolvimento, nas crianças e nos jovens, do sentido de responsabilidade, de autocontrolo, de respeito pelos outros e de solidariedade social.

Contudo, a manutenção das contradições da sociedade actual, as quais se repercutem no quotidiano das escolas, alimenta, como diz Amado (2001, p.12) "o mal-estar dos que nela vivem e, por consequência, acarreta o insucesso, a desidentificação e, também, a *indisciplina*, sendo tudo isso expressão de uma verdadeira "crise de cidadania social". Ultrapassar esta conjuntura exige, como defende o autor, citando Santos (1994) "uma nova teoria da democracia que

permita reconstruir o conceito de cidadania, uma *nova teoria da subjectividade* que permita reconstruir o conceito de sujeito e uma *nova teoria da emancipação* que não seja mais que o efeito teórico das duas primeiras teorias na transformação prática social levada a cabo pelo campo social da emancipação".

O investigador que, no terreno, toma como objecto de estudo a indisciplina na escola, numa perspectiva pedagógica, defronta-se desde logo com a complexidade do fenómeno. À semelhança da própria relação pedagógica, este problema coloca-nos perante a necessidade de "olhar" o aluno, quer na sua singularidade, quer na sua dimensão colectiva no grupo-turma; de "olhar" o professor que, no quadro de um determinado contexto profissional, se confronta com as suas frustrações e os seus medos, com as suas dificuldades e fracassos mas, também, com os momentos de satisfação e auto-realização profissional, com as qualidades e a competência que possui, confronto esse para o qual concorrem sobejamente os factores de carácter relacional, intimamente associados às questões disciplinares. Precisamos igualmente de conhecer os processos interactivos, de dimensão subjectiva, que se desenrolam entre professores e alunos e alunos entre si, no quadro dos diferentes contextos escolares, e o modo como uns e outros se reflectem nas suas vidas.

O conhecimento mais aprofundado das relações entre as expectativas dos professores acerca do comportamento dos alunos, o seu comportamento efectivo, as aprendizagens e o aproveitamento escolar parece ser um aspecto que merece uma maior atenção dos investigadores. Apesar de, aparentemente, os professores não reconhecerem o papel da *avaliação* no exercício do poder que o desempenho do seu cargo lhe confere, ao contrário do que os estudantes pensam (cf. Maya, 2000; Mendes, 2001), que reflexos terão as "avaliações" que os professores fazem do comportamento disciplinar e das atitudes dos estudantes no seu aproveitamento e nos seus percursos escolares? Este parece ser um problema cada vez mais real nas nossas escolas, na medida em que uma certa falta de debate consistente e de formação adequada sobre o papel do professor na formação pessoal e social dos estudantes em articulação com o sentimento de perda de autoridade de alguns professores, tem conduzido a determinadas práticas de "avaliação" de atitudes que merecem ser melhor conhecidas e consciencializadas.

Verificamos que grande parte dos estudos sobre esta problemática tem sido focada na sala de aula, pelo que se torna pertinente e necessário que novos estudos incidam sobre as conexões que se estabelecem entre o que se passa

em sala de aula e a escola e entre esta e a comunidade que serve, nomeadamente sobre as ligações que se estabelecem entre a escola e a família, sobre os novos modos de participação da família e das autarquias na escola. Ao longo dos quase vinte anos de investigação sobre o tema da disciplina cujo reflexo aqui tentámos trazer, operaram-se importantes transformações no sistema educativo português, tanto nos quadros legislativo e da organização das escolas, como no próprio currículo formal dos diferentes ciclos de estudos. Esta nova realidade exige, ainda, uma maior atenção dos investigadores ao impacto de mudanças, como sejam, a existência de agrupamentos escolares, ou de escolas integradas, ou ainda, as novas áreas curriculares não disciplinares (área de projecto, estudo acompanhado, formação cívica) no clima disciplinar das escolas e das turmas, no bem-estar e satisfação de professores e de estudantes e nas aprendizagens e percurso escolar destes.

Também, o aumento de situações de violência em determinadas escolas, nas quais por vezes se espelham de um modo dramático as contradições sócio-económicas da sociedade actual, apela para uma maior atenção à problemática da violência e sua ligação aos contextos em que ocorre. E aí há que distinguir, como diz Stoer (1995) o que acontece nas escolas das áreas rurais das escolas urbanas «onde encontramos o fenómeno da exclusão cada vez mais evidente», alargando o leque dos seus factores aos fenómenos da desigualdade e injustiça social.

Note-se, ainda, que a esmagadora maioria da investigação realizada no nosso país tem um carácter descritivo, pelo que se afigura fundamental enveredar por esquemas de investigação-acção ou de carácter quase-experimental, através dos quais se ensaiem processos de mudança de uma forma intencional, sistemática e controlada sob ponto de vista da investigação. Neste sentido, a formação inicial e contínua de professores são campos de investigação a merecerem uma atenção particular, pelo importante papel que podem desempenhar nas mudanças efectivas do sistema.

## RÉSUMÉ

Dans cet article on rend compte de la recherche qui a été faite sur l'indiscipline et la violence en milieu scolaire, dans notre pays, pendant depuis les deux dernières décennies. On commence pour présenter une réflexion à caractère méthodologique

épistémologique sur la recherche déjà menée à la suite de laquelle on fait une tentative d'articulation de l'informations déjà produite. On y prend comme axes d'orientation la connaissance de l'élève, considéré dans sa singularité ou en contexte de groupe et la connaissance de l'enseignant en tant que personne et en tant que professionnel correspondable par l'organisation et le climat humain à l'intérieur de l'école et par la poursuite des objectifs du système éducatif.

**Mots-clés:** Indiscipline, violence à l'école.

## ABSTRACT

In this article we give an account of what has been done, in the last two decades in Portugal, on the theme of indiscipline and violence at the school and in the classroom. We begin with a reflexion on the accomplished research, emphasizing its methodological and epistemological character; Then, we try to articulate the produced information taking as a guide line the knowledge about the student, considering him either as an individual or as a member of the group, and the knowledge about the teacher, as a person and as a professional co-responsible for the organization and the human atmosphere within the school as well as for the attainment of the purposed educational aims.

**Key-words:** Misbehaviour, school violence, bullying.

## Referências bibliográficas

- Afonso, A. (1991a). *O processo disciplinar como meio de controlo social na aula*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A. (1991b). Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 10/11, Junho, pp. 133-151.
- Alves, F. C. (1997). A (In)satisfação dos professores. Estudo de Opiniões dos Professores do Ensino Secundário do Distrito de Bragança. In M<sup>a</sup> T. Estrela (Ed.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 81-115.
- Amado, J. (1989). *A indisciplina numa Escola Secundária (Análise de Participações Disciplinares)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Amado, J. (1998b). Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 11, nº2, pp. 35-55.

- Amado, J. (1998a). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula - Um estudo de características etnográficas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. (Tese de Doutoramento, versão não publicada).
- Amado, J. (2000a). Interacção pedagógica e injustiça na aula. In M. T. Medeiros (Ed.) *Adolescência: Abordagens, Investigação e Contextos de Desenvolvimento* (pp. 120-145). Ponta Delgada: Direcção Regional da Educação.
- Amado, J. (2000b). O nascimento de uma relação: estratégias de professores e alunos na aula de "apresentação". *Cadernos de Educação*, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (Brasil), n.º 14, pp. 19-36.
- Amado, J. (2000c). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA
- Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, R. (1998). Formação moral, prudente vigilância e correcção oportuna. *Disciplina e incidentes críticos no Liceu de Viana do Castelo*. *Revista Portuguesa de Educação*, 1998, Vol. 11, n.º 2, pp. 123-150.
- Baginha, L. (1997). *Fenómenos de grupo e (In)disciplina na Aula*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Dissertação de Mestrado não publicada).
- Barreiros, J. (1996). *A Turma como Grupo e Sistema de Interacção*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1995c). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: I.I.E.
- Barroso, J. (1995a). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e J.N.I.C.T.
- Barroso, J. (1995b). Organização pedagógica e disciplina escolar—uma abordagem sócio-histórica. *Colóquio, Educação e Sociedade*, n.º 10, pp. 76-98.
- Bringel, M. M. (1999). Estratégias identitárias na sala de aula. *Arquivos da Memória*, n.º 6/7, pp. 65-81.
- Brito, M. S. (1986). *Identificação de Eptsódios de Indisciplina em Aulas de Educação Física no Ensino Preparatório*. Lisboa: ISEF - Universidade Técnica de Lisboa (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Brophy, J. & Good, T. (1974). *Teacher-Student Relationships*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado*. Lisboa: Ed. 70
- Caldeira, S. (2000). *A Indisciplina em Classe: contributos para a abordagem preventiva*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. (Tese de Doutoramento, não publicada).
- Campos, P. (1998). Estruturas e processos interacionais na sala de aula: uma análise psicológica. *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. II, n.º 1, pp. 83-89.
- Canário, R. (1995). *Gestão da escola: como elaborar um plano de formação*. Lisboa: Instituto e Inovação Educativa.
- Caramelo, J. (2000). *As (des)ordens da disciplina – Análise da questão disciplinar numa Escola do Ensino Técnico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Carita, A. & Fernandes, G. (1995). Estratégias de resolução de conflitos na sala de aula – do castigo à cooperação. *Colóquio, Educação e Sociedade*, Fundação C. Gulbenkian, n.º 10, pp. 33-55.

- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Ed. Presença.
- Carita, A. (1992). *A interacção professor-aluno em situação de conflito. Representações mobilizadas pelo professor*. Lisboa : ISPA (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Carita, A. (1993). O professor e a sua representação do aluno. *Colóquio, Educação e Sociedade*, n.º 4, pp. 41-95.
- Carita, A. (2001a). *Representações dos Estudantes sobre as Resoluções do Conflito Interpessoal na Aula e Consequentes Inferências sobre a Qualidade Desenvolvimental do Contexto*. Comunicação apresentada no XI Colóquio da AFIRSE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Carita, A., Silva, C. & Henriques, C. (1998). Professores, alunos e mães: as representações sobre o conflito na relação pedagógica. In Martins, M. (Ed.), *Dinâmicas, relacionais e eficiência educativa*. Lisboa: ISPA.
- Cavaco, M<sup>a</sup>. H., (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29, pp. 121-139.
- Clark, C. & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. In Wittrock, M. (Ed.). *La Investigación de la enseñanza* (II vol.). Barcelona: Paidós-MEC
- Correia, A. (1996). As vigilâncias como objecto da imaginação sociológica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 45, pp. 143-165.
- Costa, M. E. & Vale, D., (1998). *A violência nas Escolas*. Lisboa: I.E.E.
- Crespo, J. (1990). *A História do Corpo*. Lisboa: Dífel.
- Curto, P. (1993). *A Escola e a Indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Domingues, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola. Processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'École – Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil
- Dunkin, M. J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. Crahay & A. Lafontaine (Ed.). *L'Art et la Science de l'Enseignement*. Bruxelles: Labor, pp. 39-80.
- Espírito Santo, J. A. (1994). *Relação entre representações e comportamentos de indisciplina em alunos do 7º e 9º anos de escolaridade*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Espírito Santo, J. A. (1997). Relação entre cognição e acção no domínio da indisciplina escolar. *O professor*, n.º 55, III<sup>a</sup> série, pp. 3-8.
- Estrela M<sup>a</sup>.T. & Amado, J. (no prelo). A Turma – Espaço de encontros e de negociações. In M. Lemos & T. Rio Carvalho (Ed). *O Aluno na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M<sup>a</sup>. T. & Amado, J. (2000). Indisciplina, Violência e Delinquência na Escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.º 1-3, pp. 249-271.
- Estrela, M<sup>a</sup>.T. (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M<sup>a</sup>.T. (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e formação de professores. *Inovação*, Vol. 4, n.º 1, pp. 29-48.
- Estrela, M<sup>a</sup>.T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M<sup>a</sup>.T. (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula. *Revista de Educação*, Vol. V, n.º 1, Jun, pp. 65-77.

- Estrela, M<sup>a</sup>. T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*, nº 36, Janeiro/Março, pp. 34-36.
- Ferreira, A. & Pereira, B. (2001). Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do *bullying* na escola. In B. Pereira & A. P. Pinto (Ed.). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Porto: Ed. ASA, pp.235-247.
- Ferreira, A. (1996). *Indisciplina na Escola numa abordagem intercultural – bases de um projecto*. Lisboa: Universidade Aberta. (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Ferreira, A. G. (1998). O castigo reservado para quem dele precisar. Argumentos e critérios sobre a aplicação dos castigos no séc. XVIII. In J. Magalhães (Ed.). *Fazer e pensar História da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 155-172
- Ferreira, A. G. (2001). Crianças com comportamentos desviantes e o investimento no modelo médico. In *Problemas Emocionais e Comportamento Anti-social*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, pp. 47-62
- Fonseca, A. C. (2000). Comportamentos anti-sociais. Uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.º 1,2,3, pp. 9-36.
- Fonseca, A. C. (2001). A evolução do comportamento anti-social. In *Problemas emocionais e comportamento anti-social*. Coimbra: C. de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, pp. 9-33.
- Fontoura, M. (1992). Fico ou vou-me embora? In A. Nôvoa (Ed.). *Vidas dos professores*. Porto: Porto Editora, pp. 171-197.
- França, M.<sup>a</sup> C. (2001). *Com Tino e Compostura. História da Disciplina Escolar. Liceu Sá da Bandeira. 1925-1956*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Freire, I. (1990). *Disciplina e Indisciplina na Escola. Perspectivas de Alunos e Professores de uma Escola Secundária*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Freire, I. (1999). *Investigar e formar – um processo centrado na escola*. In Textos do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Investigar e Formar em Educação, 2º Volume, pp.159-173.
- Freire, I. (2001). Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois estudos de caso. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento, não publicada).
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1986). Epistemological and methodological bases of naturalist inquiry. In Madaus, Scriven & Stufflebeam (Eds.). *Evaluation Models*, Klewer-Nighoff Publishing.
- Heitor, T. V. (2001). *Vulnerabilidade espacial de ambientes escolares: uma experiência de avaliação pós-ocupação*. Comunicação apresentada no XI Colóquio da AFIRSE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Hubberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nôvoa (Ed.). *Vidas dos professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- Jesuíno, C. (2000). Estruturas e processos de grupo. In J. Vala & M<sup>a</sup> B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Jesus, S. N. & Xavier, F. (1998). Prevenção de situações de indisciplina dos alunos: pressupostos para um programa de formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura* (1998).II, n.º 1, pp. 77-81.

- Jesus, S. N. (1993). Promoção de competências cognitivo-motivacionais e de investigação nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, pp. 439-456.
- Jesus, S. N. (1995). A formação inicial de professores segundo um modelo relacional. *Psychologica*, n.º 14, pp. 115-120.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and Group Management*. New York: Robert E. Krieger Publishing.
- Kyriacou, C. (1986). *Effective Teaching in Schools*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lopes, J. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 11, n.º 2, pp. 57-81.
- Lopes, J. T. (1997). *Tristes Escolas – Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Loureiro, M. I. (1997). O Desenvolvimento da Carreira dos Professores. In M. T. Estrela (Ed.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 117-159.
- Lourenço, O. (2000). Educação para a cidadania: um olhar Kohlbergiano. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. XXXIV, n.º 1,2,3, pp. 555-583.
- Madureira, R. (1998). A (in)disciplina na sala de aula: estratégias de actuação. *Psicologia, educação e Cultura*. Vol. II, n.º 1, pp. 91-101.
- Magalhães, O. (1992). *Verso e Reverso: Alunos, Professores e Indisciplina – Um estudo numa escola secundária*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Magalhães, O. (1996). Indisciplina, poder dos alunos? *Noesis*, Jan/Mar, pp. 37-38.
- Marques, A. B. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais. In Pereira, B. & Pinto, A. P. (Eds.). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA, pp. 183-196.
- Martins, J. (1989). *Representação social da turma – Contributos para uma caracterização segundo o ponto de vista dos professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Matias, N. (s/d). *A educação e a Escola*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Instituto da Juventude.
- Maya, M. J., (2000). *A Autoridade do Professor. O que Pensam Alunos, Pais e Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Mendes, F. (1998). A gestão do tempo de aula e os comportamentos de indisciplina dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 11, n.º 2, pp. 109-121
- Mendes, F. E. (1995). *A indisciplina em aulas de Educação Física no 6º ano de escolaridade*. Universidade do Porto - F.C.D.E.F. (Tese de Doutoramento, não publicada).
- Mendes, J. M. (2001). *Resolução de conflitos na sala de aula: critérios para a sua avaliação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Dissertação de Mestrado não publicada).
- Nascimento, M. J. (s/d.). Texto inédito.
- Nunes, S., Pais, J.M. e Schmidt, L. (s.d.). *A convivialidade e a Relação com os Outros*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Oliveira, M. H. (1998). *A Indisciplina – Uma análise a partir da perspectiva do professor*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Oliveira, M. T. (1993). *O Padrão de Reacção do Professor de Educação Física aos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado, não publicada).

- Oliveira, M. T. (2002). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Olweus (1993). *Bullying at School*. Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Paiva, M. (1994). *Minorias e Indisciplina Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Pereira, B. (2002). *Para uma Escola sem Violência – Estudo e prevenção de práticas agressivas entre crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pereira, B. & Mendonça, D. (1995). O “bullying” na escola. Análise das práticas agressivas por ano de escolaridade. *Livro de Actas do 1º Encontro de Educação e Cultura do conselho de Oeiras*, pp.39-57.
- Pereira, B., Almeida, A., Valente, L. & Mendonça, D. (1996). O “bullying” nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida, J. Sivério & S. Araújo (Eds.). *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 71-81.
- Pereira, B., Neto, C. & Smith, P. (1997). Os espaços de recreio e a prevenção do bullying na Escola. In C. Neto (Ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH-U.T.L.
- Pires, M. F. (2001). Práticas de agressividade/violência/vitimização no espaço escolar. In B. Pereira & A. P. Pinto (Eds.). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*. Porto: Ed. ASA, pp.203-224.
- Quintela, O. (1994). *Clima de Escola. Estudo de um Caso: uma escola secundária dos arredores de Lisboa*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Rebelo, J. (1986). Para uma delimitação da noção de criança hiperactiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, pp. 203-218.
- Rego, I. & Caldeira, S. (1998). Perspectivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 11, n.º 2, pp. 83-107
- Rodrigues, Â. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rosado, A. & Januário, N. (1999). Percepção de incidentes disciplinares. *Ludens*, Vol. 16, nº3, pp. 17-33.
- Rutherford, R. & Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sampaio, D. (1997). *Indisciplina, um signo geracional?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Caminho.
- Santos, B. (1999). *A gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina. O contributo da formação inicial*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Santos, B.S. (1994). *Pela Mão da Alice*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, C., Nossa, P. e Silvério, J. (2000). *Incidentes Críticos na Aula*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, E. M. (1994). Questões de disciplina na classe: algumas perspectivas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, n.º10/11, pp. 35-41.
- Silva, M. C. (1997). O Primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In M. T. Estrela (Ed.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 51-80.

- Silva, M.ª L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In Mª T. Estrela (Ed.). *Viver e Construir a Profissão Docente* Porto: Porto Editora, pp.161-190.
- Simões, A., Ferreira, J.A., Fonseca, A.C., Rebelo, J.A. (1995). Um estudo dos distúrbios de comportamento e dificuldades de aprendizagem no ensino básico: opções metodológicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, nº. 3, pp. 55-68.
- Simões, A., Fonseca, A.C., Formosinho, M.D., Rebelo, J.A., Ferreira, A., Gregório, M.ª.H. (2000). Diferenças de género no comportamento anti-social e nos problemas emocionais. Dados transversais e longitudinais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1,2,3, pp. 107-130.
- Smith, P. K. & Madsen, K. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, Vol. 41, number 3, pp. 267 - 285.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stoer, S. (1995). O debate sobre indisciplina na escola. *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 2, pp. 141-169.
- Taborda Simões, M. C, Fonseca, A.C., Formosinho, M.D., Rebelo, J.A., Ferreira, A.G. (2000). Comportamento anti-social e problemas emocionais: dados de uma comparação entre alunos do ensino público e do ensino privado. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1,2,3, pp. 437-453.
- Vale, D. & Costa, M. E. (1994). A violência nos jovens contextualizada nas escolas. *Inovação*, 7, pp. 255-288.
- Tonim, M. A. (1997). *Representações dos professores quanto à indisciplina ao longo da carreira docente*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Vaz da Silva, F. (1998). Nós brincamos mas também trabalhamos. Um estudo sobre os interesses e as estratégias dos alunos de uma turma difícil. *ANÁLISE PSICOLÓGICA*, Vol. XVI, nº4, pp. 553-567.
- Veiga, F.H. (1988). Disciplina materna, autoconceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, pp. 47-56.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vicente, M. J. (2000). *A importância do treino de competências assertivas com alunos adolescentes*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.