

ANA PAULA MONTEIRO DA ROCHA DA SILVA GONÇALVES

(IN)DISCIPLINA E (INTER)AÇÃO PEDAGÓGICA: DO
DISCURSO ÀS PRÁTICAS

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Doutor
em Educação no Curso de Doutoramento em
Educação, conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias

Orientador: Professor Doutor João Miguel Trancoso
Vaz Teixeira Lopes

Co-orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela
Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2011

“Sinto a responsabilidade de proclamar o valor dessa liberdade e de ensinar que não devemos temer a dúvida, mas antes acolhê-la como a possibilidade de um novo potencial para os seres humanos. Se sabemos que não temos a certeza, temos a possibilidade de melhorar a situação.”

Richard Feynman

*Aos meus Pais,
aos meus Filhos*

Agradecimentos

Ao Professor Doutor João Teixeira Lopes pela sabedoria e disponibilidade com que ensinou e orientou este trabalho. Por ter sempre as palavras certas que mostravam o caminho mais enriquecedor.

À Professora Doutora Alcina Oliveira Martins, pela sua coorientação e pelo apoio encorajador que ajudaram a realizar este trabalho.

À Dra. Natália Cabral, diretora do agrupamento que participou no estudo, pela disponibilidade com que acedeu sempre aos meus pedidos de análise de documentos e recolha de dados na comunidade escolar.

RESUMO

O tema deste trabalho é a (in)disciplina em contexto de sala de aula, colocando - se o enfoque nas representações alunos do 3º ciclo, pais e professores sobre esta problemática e as suas perceções sobre o tipo de ocorrências e causas.

Este estudo de caso procura um entendimento da indisciplina, reconhecendo-se a existência de uma miríade de fatores subjacentes a este conceito, cruzando diferentes olhares da psicologia, sociologia e pedagogia. O conceito de indisciplina é definido com referência ao conceito de disciplina traduzindo um comportamento disruptivo que emerge na relação pedagógica.

A construção da relação interpessoal entre professor/aluno e a gestão do comportamento dos alunos assegura a manutenção de um clima que permite a efetividade do processo ensino – aprendizagem.

Realiza-se uma abordagem numa perspetiva conceptual, procurando-se o conhecimento e natureza do conceito, a identificação das causas centrados no aluno desde as suas características psicológicas, sócio – económicas, de contexto familiar e culturais, as causas centradas no professor e na organização escolar, bem como as causas sociais que influenciam a ocorrência de (in)disciplina.

Explanam-se formas de gestão e resolução de comportamentos disruptivos, atendendo a diferentes e possíveis abordagens.

Efetua-se, numa perspetiva empírica, na tentativa de compreender o impacto da interação pedagógica na ocorrência de atos disruptivos, a análise e interpretação de dados obtidos por triangulação de métodos, a partir de uma população de alunos de 3ºciclo, professores e pais, permitindo uma reflexão e confrontação sobre as representações destes atores e as realidades observadas.

Palavras – chave: (In)disciplina, representações, interação, comunicação, liderança, gestão de comportamento

ABSTRACT

The chosen theme of this essay is (in)discipline in the classroom, its focus is on the representations 3rd grade students, teachers and parents about this matter and their perceptions on the type of occurrences and causes.

In this case study, an understanding of the indiscipline is pursued, several inherent factors are recognized, intersecting different looks from psychology, sociology and pedagogy.

The concept of indiscipline is defined through the concept of discipline as a disruptive behavior that emerges in the pedagogic relation.

The construction of the interpersonal relation between teacher/student and the student's behavior management assures the maintenance of a climate which allows the effectivity of the teaching-learning process.

An approach is made in a conceptual perspective, searching the knowledge and the nature of the concept, the identification of the causes centered in the student from his psychological, socioeconomic, family and cultural-related characteristics, causes centered in the teacher and in the school organization, as well as the social causes which have an influence in the occurrence of (in)discipline. Managing forms and resolution of disruptive behaviors are shown, considering different and possible approaches.

Through an empiric perspective, in the attempt to understand the impact of pedagogic interaction in the occurrence of disruptive acts, an analysis data is made, data obtained, by the triangulation of methods, through a population of students of 3th grade, teachers and parents, allowing a reflection and confrontation over the roles of these characters and its observed realities.

Key-words: (In)discipline, representations, interaction, leadership, communication, behavior management

RÉSUMÉ

Le thème de ce travail est l'(in)discipline dans le contexte d'une classe en mettant le focus sur la représentation des élèves du 3ème cycle, parents et professeurs sur cette problématique et ses perceptions sur le type d'occurrence et causes.

Cet étude de cas cherche un raisonnement de la indiscipline, reconnaissant l'existence d'une myriade de facteurs subjacents a ce concept, croissant des regards différents de la psychologie, sociologie et pédagogie. Le concept d'indiscipline est défini avec référence au concept de discipline en traduisant un comportement disruptive qu'émerge de la relation pédagogique. La construction de la relation interpersonnel entre professeur/élève et la gestion du comportement des élèves assure la manutention d'un climat que permet l'affectivité do processus d'enseignement-apprentissage.

On se réalise une abordage dans une perspetive conceptuel, en cherchant la connaissance et nature du concept, l'identification des causes centrées sur l'élève, des ses caractéristiques psychologiques, socioéconomiques, de contexte familial et culturel, les causes centrées sur le professeur et dans l'organisation écolier, bien comme les causes sociaux que influencent l'occurrence de (in)discipline.

On s'explique formes de gestion et de résolution de comportements disruptives, attendant a différents et possibles abordages.

On s'effectue, dans une perspetive empirique, dans l'essayer de comprendre l'impact de l'interaction pédagogique dans l'occurrence des actes disruptives, l'analyse et interprétation des donnés obtenus par triangulation de méthodes, a partir d'une population d'élèves du 3ème cycle, professeurs, parents, permettant une réflexion et confrontation sur les représentations de ces acteurs et les réalités observées.

Paroles-clé : (In)discipline, représentations, interaction, communication, entraîner, gestion de comportement

Índice Geral

INTRODUÇÃO	16
Parte I	
CAPÍTULO I - INTERAÇÃO SOCIAL.....	19
1. A INTERAÇÃO SOCIAL.....	20
1.1 A Escola: espaço de interação	22
1.1.1 Estatutos e papéis	22
1.1.2 Interação pedagógica.....	24
1.2 A Comunicação	29
1.2.1 Abordagens teóricas da comunicação	31
1.2.2 A comunicação não verbal na interação pedagógica.....	34
1.2.3 O caráter relacional da comunicação.....	37
1.2.4 Linguagem e Comunicação	39
1.2.5 O papel das representações na interação comunicativa professor /alunos	44
1.3 A comunicação e indisciplina.....	46
1.3.1 A expressão das emoções na comunicação	49
1.4 Poder e Liderança.....	51
1.4.1 Tipos de Poder. Jogos de Poder.....	56
1.4.2 Liderança e Gestão	60
1.4.2.1 Liderança	62
1.4.3 Dinâmicas de poder e liderança e o controlo dos alunos em sala de aula	78
1.5 Compreensão do conceito de Cultura.....	83
1.5.1 A cultura de Escola: cruzamento de culturas	86
1.5.2 A cultura da escola: a indisciplina e o ambiente escolar.....	94
CAPÍTULO II - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	98

2.	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	99
2.1	A construção do conceito	100
2.2	As funções das Representações Sociais.....	101
2.3	As representações no campo educativo	102
2.3.1	Da relação entre (in)disciplina e representações da escola	106
CAPÍTULO III - (IN)DISCIPLINA		109
3.	(IN)DISCIPLINA	110
3.1	Conceitos de Disciplina e Indisciplina	110
3.2	Natureza e causas dos problemas de disciplina na sala de aula.....	117
3.2.1	Causas centradas no aluno enquanto ator no grupo – turma	123
3.2.2	Causas centradas no aluno	127
3.2.2.1	Fatores de ordem psicológica	130
3.2.2.2	Estatuto sócio -económico.....	141
3.2.3	Causas centradas no professor	143
3.2.4	Causas centradas na organização escolar	148
3.2.5	Causas Sociais __ a influência social	150
3.3	Respostas e Gestão de Comportamento em Sala de Aula	151
3.3.1	A prevenção e a manutenção de uma abordagem assertiva.....	151
3.3.2.	Ensino e comportamento do aluno	156
3.3.3	Gerindo as confrontações.....	163
3.3.4	Pais e a escola.....	166
3.3.5	Organização Escolar e resolução de problemas	166
Parte II CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....		175
4.	METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	176
4.1	Instrumentos de Recolha de Dados	181
4.1.1	O Inquérito por questionário	184
4.1.1.1	Caracterização das amostras dos inquéritos	183

4.1.2.1 Caracterização das amostras das entrevistas	204
4.2 Os documentos	205
4.3 Validade e fiabilidade do estudo	206
CAPÍTULO V- DO DISCURSO ÀS PRÁTICAS: DA IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NA SALA DE AULA. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	211
5. DO DISCURSO ÀS PRÁTICAS: DA IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NA SALA DE AULA	211
5.1 Caracterização da Escola E.B.2,3 X	212
5.2 A distância na comunicação: a diferença no olhar e no sentir. Inquéritos por questionário: perguntas dirigidas a alunos, professores e pais	215
5.3 As expectativas mútuas de alunos e professores__ alavanca da indisciplina. Perguntas dirigidas a alunos	285
5.4 Indisciplina? O ambiente familiar e as respostas da escola. Perguntas dirigidas a professores	289
5.5 A distância na comunicação: o aluno no meio da barricada. Perguntas dirigidas a pais e encarregados de educação	292
5.6 Síntese comparativa das perguntas comuns nos inquéritos de alunos, professores e pais.....	299
5.7 A regra das regras: quantas mais existem menos se Vivem. Entrevistas a alunos, professores e pais	316
5.8 A sala de aula__ cenário principal de indisciplina na escola. Análise de Documentos	333
CONCLUSÃO.....	335
BIBLIOGRAFIA	344

Índice de quadros

Quadro 1- Repetências desde que entrou no 1º ciclo	177
Quadro 2 - Estudos do pai	180
Quadro 3 - Estudos da mãe.....	189
Quadro 4 - Vive com o pai e com a mãe	190
Quadro 5- Número de irmãos	190
Quadro 6 -Negativas no final do ano anterior	191
Quadro 7- Profissão do pai	191
Quadro 8- Situação profissional do pai	193
Quadro 9 - Profissão da Mãe	193
Quadro 10 - Situação profissional da mãe.....	194
Quadro 11 - Livros que calcula ter em casa	195
Quadro 12 - Filhos.....	197
Quadro 13 - Situação profissional	197
Quadro 14- Tempo de serviço	198
Quadro 15– Sexo	200
Quadro 16- Habilitações académicas	201
Quadro 17- Informações sócio - económicas do início do ano (alunos)	215
Quadro 18- Informações sócio - económicas do início do ano (professores)	216
Quadro 19 - Influência das informações dos alunos no professor (alunos)	217
Quadro 20- As informações sobre o comportamento dos alunos influenciam as expectativas dos professores (professores)	218
Quadro 21- As informações sobre o aproveitamento influenciam os professores (professores)	218
Quadro 22- Ambiente criado pelo professor (alunos)	220
Quadro 23 Tipo de discurso mais frequente * Ano de escolaridade	221
Quadro 24- Ambiente criado pelo professor (professores)	222
Quadro 25- Tipo de comunicação (alunos)	223
Quadro 26- Tipo de comunicação (Professores)	224
Quadro 27- Competências de comunicação (alunos)	225
Quadro 28- Competências de comunicação (professores)	226
Quadro 29- Interesse do professor quando aconselha o aluno (alunos)	227
Quadro 30- Interesse do professor quando aconselha o aluno (professores)	228
Quadro 31- Um professor ao repreender um aluno tenta compreender os seus sentimentos e razões (alunos).....	228
Quadro 32- Professor ao repreender um aluno tenta compreender os seus sentimentos e razões * Sexo do inquirido	229
Quadro 33- Professor ao repreender um aluno tenta compreender os seus sentimentos e razões * Ano de escolaridade.....	230
Quadro 34- Um professor ao repreender um aluno tenta compreender	231
Quadro 35-O aluno tenta fazer o que o professor propõe para melhorar o aproveitamento e comportamento (alunos).....	231

Quadro 36- O aluno tenta fazer o que o professor propõe para melhorar o aproveitamento e comportamento * Negativas	232
Quadro 37- O aluno tenta fazer o que o professor propõe sobre o aproveitamento e comportamento * Situação profissional do pai.....	233
Quadro 38- -O aluno tenta fazer o que o professor propõe para melhorar o aproveitamento e comportamento (professores)	234
Quadro 39- O aluno tenta fazer o que o professor propõe para melhorar o aproveitamento e comportamento (pais).....	234
Quadro 40- Como um professor se consegue impor (alunos)	236
Quadro 41-- Como um professor se consegue impor (professores)	237
Quadro 42- Como um professor se consegue impor (Pais).....	238
Quadro 43 - Liderança transacional (alunos)	240
Quadro 44- Liderança * Sexo do inquirido	241
Quadro 45- Liderança transacional (professores).....	241
Quadro 46 - Liderança transformacional (alunos).....	242
Quadro 47- Estilo de liderança transformacional (professores)	243
Quadro 48- Sexo do inquirido * Falar no aproveitamento	243
Quadro 49- Ações dos alunos que perturbam o desenvolvimento da aula (alunos).....	245
Quadro 50- Ações dos alunos que perturbam o desenvolvimento da aula (professores)	246
Quadro 51- Sexo do inquirido * Falar nas aulas enquanto o professor explica	247
Quadro 52- Ações dos alunos que perturbam o convívio entre pares (alunos)	249
Quadro 53- Inserir imagens ou mensagens impróprias nos computadores * Negativas	250
Quadro 54- Ações dos alunos que perturbam o convívio entre pares (professores)	251
Quadro 55 - Ações dos alunos que perturbam o convívio entre pares (pais)	252
Quadro 56 - Ocorrências que perturbam o desenvolvimento da aula e ação do professor Ocorre/Incomoda (professores)	254
Quadro 57- Sexo do inquirido * Não fazer os trabalhos de casa.....	256
Quadro 58- Ocorrências que perturbam o desenvolvimento da aula e ação do professor Ocorre/ Contribui (pais).....	257
Quadro 59- Professores com mais problemas de disciplina(alunos).....	260
Quadro 60 - Professores com mais problemas de disciplina(professores)	262
Quadro 61- Sexo do inquirido * Os professores que não cumprem as suas próprias regras..	264
Quadro 62- Professores com mais problemas de disciplina (pais).....	265
Quadro 63- Profissão * opinião sobre os professores que têm mais problemas de disciplina- Os professores permissivos	267
Quadro 64- Sexo * opinião sobre quais são os professores que têm mais problemas de disciplina.....	268
Quadro 65- Características dos alunos que podem ter mais influência na indisciplina escolar (alunos).....	270
Quadro 66- Não ter objetivos e não saber o que quer * Negativas	271
Quadro 67- Características dos alunos que podem ter mais influência na indisciplina escolar (professores)	272
Quadro 68- Características dos alunos que podem ter mais influência na indisciplina escolar (pais)	273

Quadro 69- Importância de determinados fatores na melhoria da disciplina (alunos).....	277
Quadro 70- Informar os encarregados de educação do bom comportamento dos seus educandos * Sexo do inquirido.....	279
Quadro 71- Importância de determinados fatores na melhoria da disciplina (professores)	280
Quadro 72- Importância de determinados fatores na melhoria da disciplina da aula e da escola (pais).....	282
Quadro 73- Sexo * opinião sobre a importância dos seguintes aspetos na melhoria da disciplina.....	284
Quadro 74 - Informações sobre os professores influenciam o comportamento dos alunos ...	285
Quadro 75- O que ouves dos professores influencia o teu comportamento para com eles * Ano de escolaridade	286
Quadro 76- O que ouves dos professores influencia o teu comportamento para com eles * Situação profissional do pai.....	287
Quadro 77- Ações dos alunos que perturbam a construção de uma relação interpessoal com o professor	288
Quadro 78- As informações sobre o comportamento dos alunos influenciam as expectativas dos professores	289
Quadro 79- As informações sobre o aproveitamento influenciam os professores	289
Quadro 80- Causas da indisciplina	290
Quadro 81- Causas da indisciplina (categorias agregadas)	291
Quadro 82- Tipo de intervenção	291
Quadro 83- Tipo de intervenção (categorias agregadas)	292
Quadro 84- Conhecimento do RI pelos EE	293
Quadro 85- Justiça na aplicação de regras na sala de aulas.....	293
Quadro 86- Os pais apoiam as medidas disciplinares aplicadas na escola.....	294
Quadro 87- Os professores comunicam aos pais se o filho se porta mal	295
Quadro 88- Os professores comunicam aos pais se o filho se porta bem	295
Quadro 89- Aspetos da família que influenciam a indisciplina dos alunos na escola.....	296
Quadro 90- Situação profissional * Quanto influenciam os seguintes aspetos da família na indisciplina dos alunos na escola- Consiga facilmente tudo o que deseja	297
Quadro 91- Profissão * Quanto influenciam os seguintes aspetos da família na indisciplina dos alunos na escola- Consiga facilmente tudo o que deseja	298
Quadro 92- O aluno tenta fazer o que o professor propõe.....	300
Quadro 93- Professores que têm mais problemas de disciplina: as professoras mais que os professores.....	300
Quadro 94- Professores que têm mais problemas de disciplina: “colegas” dos alunos	301
Quadro 95- Professores que têm mais problemas de disciplina: que estão sempre a mandar sair da sala de aula.....	301
Quadro 96- Professores que têm mais problemas de disciplina: professores jovens	302
Quadro 97- professores que têm mais problemas de disciplina: professores inflexíveis e duros	302
Quadro 98- Professores que têm mais problemas de disciplina: professores não cumprem as suas próprias regras	303

Quadro 99- Professores que têm mais problemas de disciplina: professores pouco próximos dos alunos	303
Quadro 100- Professores que têm mais problemas de disciplina: professores permissivos....	304
Quadro 101- Tipo de poder valorizado	304
Quadro 102- Ocorrência de pegar no telemóvel na aula	305
Quadro 103- Ocorrência de propostas de tipo sexual.....	306
Quadro 104- Ocorrência de pôr alcunhas desagradáveis aos colegas	306
Quadro 105- Ocorrência de inserção mensagens impróprias nos computadores da escola ...	307
Quadro 106- Ocorrência de ameaças aos alunos	307
Quadro 107- Ocorrência de insultos aos colegas.....	308
Quadro 108- Ocorrência de roubos	308
Quadro 109- Influência do ter poucos amigos e sentir-se isolado na ocorrência de indisciplina	309
Quadro 110- Influência do querer afirmar-se e sentir-se importante	309
Quadro 111- Influência de não ter expectativas e não saber o que quer	310
Quadro 112- Influência do insucesso escolar na ocorrência de indisciplina.....	310
Quadro 113- Influência do não conseguir acompanhar o trabalho de aula	311
Quadro 114- Influência do querer chamar a atenção sobre si na ocorrência de indisciplina .	311
Quadro 115- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: as aulas serem mais interessantes.....	312
Quadro 116- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: professor conseguir que todos os alunos se impliquem no trabalho de aula	312
Quadro 117- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: existir vigilância nos recreios e pavilhões	313
Quadro 118- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: informar os Encarregados de Educação do mau comportamento dos seus educandos	313
Quadro 119- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: informar os Encarregados de Educação do bom comportamento dos seus educandos	314
Quadro 120- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: falar com os alunos que procederam incorretamente em particular	314
Quadro 121- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: manter com os alunos relações próximas	315
Quadro 122- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: trabalhar com os alunos atitudes de respeito e boa educação	315
Quadro 123- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: aplicar prontamente o RI	316
Quadro 124- Tipos de ocorrências graves	333

Índice de gráficos

Gráfico 1- Sexo (alunos).....	186
Gráfico 2-Idade.....	186
Gráfico 3 - Ano de escolaridade frequentado	187

Gráfico 4- Número de negativas no ano anterior	187
Gráfico 5- Sexo (professores).....	196
Gráfico 6 - Estado civil.....	197
Gráfico 7 –Idade	198
Gráfico 8-Idade.....	200
Gráfico 9- Estado civil.....	201
Gráfico 10-Situação profissional	202
Gráfico 11-SASE.....	213
Gráfico 12 - Idades dos alunos agrupamento	214
Gráfico 13- Tipos de ocorrências disruptivas.....	334

Índice de figuras

Figura 1- Esquema de Laswell	31
Figura 2- Esquema de Shannon	31
Figura 3- Esquema de Wiener	32
Figuras 4 - Síntese do procedimento metodológico	181

INTRODUÇÃO

Um professor tem como função principal educar, promovendo o desenvolvimento das competências, atitudes e valores, e assim, contribuir para a formação integral dos alunos e promover o sucesso educativo, o desenvolvimento pessoal e social, estimulando-os a serem capazes de superar as suas dificuldades com otimismo e esforço. A oportunidade de ver, em cada dia, um jovem descobrir um novo conceito, aprender algo que não conhecia antes, a oportunidade de fazer alguma diferença na sua vida permite ao professor um encantamento pelo seu trabalho e pelos alunos. Mas todo o trabalho tem como base a gestão do comportamento dos alunos. Todos os estudantes, em todas as escolas, merecem a melhor educação que lhes podemos oferecer e temos que tentar encontrar uma forma de o conseguir. Para isso, é necessário conseguir que se concentrem, sejam capazes de autodisciplina e atitudes adequadas ao processo ensino/aprendizagem. Alguns alunos são um verdadeiro desafio para qualquer professor, mesmo em escolas em que o comportamento dos alunos não é um problema grave, os professores enfrentam dias piores. Um professor tem que ser especialista na sua área do saber mas, também, um gestor de comportamento de um grande número de alunos. Ensinar, nas nossas escolas, implica exigências únicas sobre os professores.

Devem ter um conhecimento sobre um número de temas que asseguram o sucesso dos alunos e ao mesmo tempo pretende-se que tenham controlo e sejam capazes de orientar o comportamento social de jovens, muitos dos quais têm um muito pequeno desejo de estar na escola. Além do mais, o professor tem que ser capaz de tornar os jovens capazes de tomarem as suas próprias decisões enquanto se assegura que os alunos se comportam da forma que os adultos determinam. Muitos professores equilibram todas estas exigências de forma notável, numa base diária. As rotinas da escola e na sala de aula, os valores e prática enviam mensagens sobre o que é valorizado e sobre as expectativas do tipo de relação que deve existir entre professor e alunos.

A escolha do tema do nosso estudo é fruto da experiência, das perplexidades, das interrogações e respostas que ao longo de vinte e oito anos de exercício da carreira docente fomos colhendo.

Nos diversos contextos que encontramos, ao longo da carreira, num processo contínuo e permanentemente novo de aprendizagem, na vivência quotidiana na escola fomos tomando consciência da importância determinante da ocorrência de (in)disciplina no ato educativo.

A riqueza humana das experiências vivenciadas permitiu-nos compreender o valor da relação professor / aluno e ter conhecimento de que alguns professores, naturalmente, conseguiam uma regulação do comportamento dos alunos, com uma habilidade inata para conseguir o comprometimento de toda uma turma, mas que também se aprendia em cada aula e com cada aluno e se poderia ir acumulando um banco de conhecimentos e experiências, desenvolvendo competências. É possível a um professor aprender e melhorar competências de gestão de comportamento.

Após análise da literatura relacionada com esta temática da disciplina e indisciplina, direcionámos a investigação para um campo onde se entrecruzam várias problemáticas, centradas nos atores educativos alunos, professores e pais. Embora centrada na relação pedagógica, é realizada uma análise pluricausal, pluriperspectivada e antideterminista.

O nosso trabalho foi orientado no sentido de responder à seguinte pergunta de partida:

“Que grau de proximidade existe entre as representações e as interações vivenciadas pelos atores educativos no que concerne a indução de um ambiente propiciador de disciplina/indisciplina?”

Esta pergunta aponta para o tema que escolhemos, *(In)disciplina e inter(ação) pedagógica*, e a partir desta explicitámos uma problemática precisando os ângulos sob o qual pretendíamos realizar o estudo.

Os objetivos colocados no trabalho realizado são conhecer e confrontar as representações, sobre as interações em contexto de sala de aula, de pais, professores e alunos de 3º ciclo do ensino básico (estes três atores educativos são os objetos de estudo) que podem propiciar a emergência de atos disruptivos e, também, encontrar vetores de (inter)ação dos atores educativos na prevenção e gestão de atos disruptivos.

Assim, organizámos um quadro conceptual que nos servisse de modelo de análise coerente com a pergunta de partida composto por conceitos e hipóteses.

O quadro teórico assenta no desenvolvimento de três conceitos teóricos *Representações Sociais e Interação*, sendo este último conceito analisado em dimensões como *Comunicação, Poder e Liderança e Cultura*, e por último o conceito - chave a

(In)disciplina que de certa forma integra os anteriores que se singularizaram dado o relevo que assumem na compreensão da gestão de comportamental dos alunos.

O modelo de análise é submetido à confrontação com os dados empíricos obtidos no âmbito de um “Estudo de Caso”, com amostras representativas, de professores, alunos e pais, de um universo correspondente a uma escola urbana de segundo e terceiro ciclos.

A organização do trabalho segue a seguinte estrutura: introdução, duas partes (quadro teórico e investigação empírica) com cinco capítulos e uma conclusão sobre todo o estudo. No que respeita à primeira parte do trabalho, a abordagem desenvolvida é de natureza teórica, alicerçando-se numa bibliografia consubstanciando a fundamentação teórica do estudo e dada a extensão das temáticas que estão implicadas nos temas centrais, a Interação Pedagógica e Indisciplina, selecionámos informação, que no nosso olhar, pareceu mais pertinente para fundamentar a condução teórica da investigação. A primeira parte está dividida em três capítulos: no primeiro foi abordado o estudo da Interação Social nas dimensões de Escola como espaço de interação, Comunicação, Poder e Liderança, e Cultura. No capítulo dois, fundamentámos o nosso estudo no que concerne à utilização das Representações Sociais como base da nossa investigação. E no capítulo três, foi analisado o tema da Indisciplina, com revisão da literatura e alguma investigação, já realizada, a nível nacional e internacional, percebendo-se como esta temática está intimamente relacionada com os conceitos estudados nos capítulos anteriores.

A segunda parte do trabalho é constituída pelo capítulo quatro, com descrição dos procedimentos metodológicos que suportam o estudo, com a descrição da população, as amostras escolhidas, modelos de investigação, bem como, instrumentos de recolha de dados e respetivos procedimentos e o último capítulo, dedica-se ao estudo empírico, com a apresentação, análise e interpretação dos resultados. Terminámos com a conclusão, onde se elaboram algumas reflexões com base nos resultados encontrados, à luz do quadro teórico, de forma a dar resposta à pergunta de partida e com a confrontação dos resultados com as hipóteses colocadas no início do estudo, identificando ideias que podem ser vetores de ação do professor, na prevenção e gestão de comportamentos disruptivos dos alunos.

PARTE I

CAPÍTULO I - INTERAÇÃO SOCIAL

1. A INTERAÇÃO SOCIAL

A maior parte das pessoas despende grande parte da sua vida em algum tipo de interação social e, particularmente, a profissão docente só é realizável na interação com os alunos, no espaço próprio e único que é uma sala de aula. O microcosmo criado neste espaço, em unidades limitadas e impostas ao tempo limitado de uma aula, vai sendo construído por uma teia de interações sucessivas, mais ou menos conseguidas, onde são jogadas interactivamente as motivações e objetivos de professores e alunos.

Aplicando ao professor, uma expressão de Lopes, o professor é “agente situado no cruzamento de vários processos de interação”, cruzamento de interações entre alunos, professor e alunos, professor e pais mas também processos de interação entre o aluno e a sua própria família (Lopes, 1996, p.13). O professor está no cruzamento de todas estas interações.

O estudo do conceito de interação social é pertinente no âmbito deste projeto de investigação, uma vez que é fundamental a compreensão das interações aluno/professores, que se inserem na instituição escola, que são a génese de comportamentos de (in)disciplina. É em cada interação entre alunos e professor que se encontra a raiz do desenho de toda uma relação permanentemente construída ou desconstruída. Por esta razão, iniciamos o nosso estudo pelo estudo deste conceito de Interação Social subjacente à interação pedagógica e à emergência de comportamentos de indisciplina na sala de aula.

A interação é uma problemática central na Psicologia Social. O termo sugere a ideia de uma ação recíproca, onde ocorre uma ação conjunta.

Marc e Picard consideram que esta ideia é encontrada nas relações humanas na definição de Maisonneuve, que estabelece que a interação tem lugar desde que uma unidade de ação é produzida por um sujeito, que age como estímulo de uma unidade de resposta de um outro sujeito e vice-versa. A expressão “vice-versa” remete para a noção de feedback, designando um processo circular composto por anéis de retroação. Interação significa influência recíproca, no sentido em que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para o outro. O sujeito percebido, ao sentir-se percebido, pode modificar a sua aparência, as suas atitudes, palavras e condutas. Os indicadores percebidos e transmitidos são determinantes, os índices que servem de base às apreciações do perceptor, que transformam a

sua percepção é que definem a existência de uma interação social. Salientam, também, a necessidade de se juntar à definição de feedback, a de copresença ou de “face a face”. Consideram que este critério permite distinguir a noção de interação de outras próximas como a de relação ou ligação que não implicam a copresença, podem manter-se mesmo à distância. O termo social é concebido, como uma característica dos indivíduos socialmente diferenciados nas suas formas de resposta e conduta (Marc & Picard, 1989, pp.10-13).

Segundo Delamont “a maior parte da interação humana é simbólica, o que significa que envolve uma interpretação (Delamont, 1987, p. 38). A ideia consiste em que, quando duas pessoas entram em interação, cada uma delas está constantemente a interpretar os seus atos e os da outra e reagindo, voltando a interpretar, voltando a reagir”, é a mesma ideia de “feed - back “ encontrada em Marc e Picard.

Goffman encara a interação social como um diálogo entre duas equipas. Para este autor quando um indivíduo está perante outros, “projeta, consciente ou inconscientemente, uma definição da situação, da qual uma certa conceção de si próprio constitui um elemento importante”, aplicando esta noção à interação estabelecida entre professor e alunos a situação de interação na sala de aula inclui a conceção do professor sobre o que ocorrer bem como a conceção que tem de si próprio como pessoa e como professor. Este autor também explica que a interação social, enquanto diálogo entre duas equipas, pode gerar uma interrupção confusa em que a situação deixa de estar definida e os “participantes ficarão desprovidos de um mapa de ação”. Quando um professor se encontra perante atos disruptivos dos alunos pode encontrar-se desprovido de um “mapa de ação”, situação que sendo percebida pelos alunos gera uma espiral de consequências desorganizadoras da interação naquele sistema social que funciona numa sala de aula (Goffman, 1959, p.283).

Goffman refere que as audiências tendem a aceitar o “eu” e o desempenho particular de um indivíduo como prova da sua capacidade de desempenhar a sua prática de rotina a ele associada. Ou seja, no caso do professor, cada um dos seus desempenhos a sua legitimidade é verificada pelos alunos.

As interações estabelecidas pelo professor, no espaço escolar, compreendem toda a relação que se inscreve numa “instituição que traz com ela modelos de comunicação, sistemas de papéis, de valores e de finalidades” (Marc & Picard, 1989, p. 17).

1.1 A Escola: Espaço de interação

A escola é um complexo sistema de relações entre pessoas com iguais e/ou diversos estatutos formais. Além disso, a escola tem uma característica distinta de todas as outras organizações: constrói-se e objetiva-se na relação comunicação porque a sua finalidade última é a educação do aluno (Pinto, 1995, p. 149).

Ora educar é conduzir ao desenvolvimento da inteligência e do corpo; da emoção e da autonomia; do civismo e da capacidade de relação e comunicação do aluno com os outros e o Mundo. Educar pressupõe agir com, comunicar, relacionar-se e, por isso, “O professor é, sobretudo, um profissional da relação. Ser professor, é ser capaz de interação com os outros. E nenhum professor o será, fora dessa interação”(Teixeira, 1995, p. 161) .

A escola é, pois, o palco privilegiado de interação professor /aluno. A organização escolar apresenta muitos pontos comuns com outro tipo de instituições, mas é a única instituição criada com o fim específico de promover a relação educativa e a escola, mais do que qualquer outra instituição, influencia as relações interpessoais.

O contexto sócio-organizacional marca as relações sociais a três níveis: o da comunicação (forma, conteúdo e seus canais), o dos interactuantes (papéis e estatutos) e ao nível das estratégias e relações de poder que suportam as interações (Marc & Picard, 1989, p. 100).

Gilly refere os estudos de Postic sobre a relação educativa, suportada por comportamentos interativos e interdependentes. Refere, ainda, que o estudo das interações estabelecidas na escola, podem ser visionadas segundo “interações professor /aluno; interações professor/alunos e interações interpares” (Gilly, 1990, p. 488).

Convirá, também, sublinhar que na interação se um se (re)constrói, o outro também. Cada um vai-se construindo a si próprio em função das indicações que vai colhendo nas reações do outro (Horton & Hunt, 1981, p.8).

1.1.1 Estatutos e papéis

A organização define as posições dos seus elementos, uns em relação aos outros em termos de estatuto, indicando o lugar de cada indivíduo na estrutura.

O papel é “um conjunto organizado de condutas” mas o exercício do papel “não é um ato isolado, só é possível em relação com alguém, sendo, simultaneamente, uma resposta à atitude dos outros e um estímulo que procura influenciá-la (Marc & Picard, 1989, p. 104). O papel define a participação dum ator num processo de interação constituindo o conjunto de atitudes e comportamentos esperados pelos outros, mas é também resposta a essas expectativas.

As expectativas dos papéis, têm a sua origem, simultaneamente, no ator, nos seus parceiros e nos constrangimentos da organização.

A interação de papéis tem como consequência um ajustamento mútuo e que pode ser na prática fonte de conflitos, como acontece por exemplo quando o docente se assume sobretudo como informador e o aluno se comporta como pacífico recetor (função de ajustamento) ou ostensivamente se comporta como provocador de discussão, intervindo, interrompendo a exposição do professor com apartes, comentários, questionamentos (função de desajustamento).

Goffman explica que, perante os outros, os indivíduos procedem a uma representação mas sublinha que a forma como se preparam para esses desempenhos define a própria estrutura do eu (Goffman, 1959, pp.294-295). Considera que o indivíduo está dividido em dois aspetos principais: enquanto ator que produz as impressões incluídas na encenação de um desempenho e simultaneamente enquanto personagem cujas qualidades são traduzidas no desempenho. A personagem desempenhada e o eu que somos são equivalentes, a imagem faz parte daquilo que tentamos mostrar e o eu desempenhado é para Goffman uma espécie de imagem credível que “o indivíduo, com o seu palco e com a sua personagem, tenta fazer com que os outros vejam nele” que resulta do conjunto global da cena de ação e não do seu detentor. O eu é um produto e não uma causa. Mas o indivíduo enquanto ator tem capacidade de aprender e utiliza essa capacidade para se preparar para um papel e segundo Goffman, os atributos do indivíduo enquanto ator resultam não só da descrição de desempenhos determinados mas da interação íntima com as circunstâncias da encenação dos desempenhos (Goffman, 1959, p.298). Esta visão do indivíduo enquanto ator e personagem é aplicável ao professor, visto como personagem no palco que é a sala de aula, que tenta fazer com que os alunos o vejam como professor e que acaba por constituir a sua própria essência, mas que é dependente da sua capacidade de se preparar para esse papel e das circunstâncias contingenciais com que se depara.

Na relação pedagógica os papéis prescritos pelos professores e os papéis percebidos pelos alunos tanto podem ser convergentes como divergentes. Quando os alunos entre si divergem, o grupo de alunos pode divergir entre si sobre a “perceção do papel do docente e do seu próprio papel ou se esperam assumir outros papéis que não os que lhes foram propostos” como muito claramente explica Postic (Postic, 1995, p. 141).

Nas análises estratégicas opõem-se duas concepções, como podemos ver explanado em Marc e Picard: uma salienta a importância das regras organizacionais e a outra, as margens de liberdade que os atores dispõem no interior da organização (Marc & Picard, 1989, p. 108). Esta segunda concepção foi desenvolvida por Crozier, salientando a margem de liberdade e a racionalidade que o ator pode utilizar na sua ação.

Crozier concebe margem de liberdade como um agente autónomo que é capaz de cálculo e manipulação e que se inventa em função das circunstâncias e dos movimentos dos parceiros é particularmente útil na análise da problemática da indisciplina, tendo em conta todas as contingências a que está sujeito o ato educativo (Crozier & Friedberg, 1997, p.45).

Goffman (1959, pp. 294-295) apresenta a ideia de um indivíduo enquanto ator, com a capacidade de aprender e utilizar essa capacidade para se preparar para um papel; tem a capacidade e atributos que não são apenas o efeito de uma descrição de desempenhos mas que resultam de uma interação com circunstâncias contingentes.

1.1.2 Interação pedagógica

A definição de interação está próxima do conceito de influência, para Marc e Picard, e os dois conceitos podem aparecer como sinónimos (na medida em que para que haja interação é necessário que um indivíduo atue sobre outro e a influência, num contexto de relação interpessoal passa por um processo idêntico) mas para estes autores, existe uma diferença: pode-se falar de influência entre dois sujeitos quando o comportamento de um ou as suas cognições são modificadas pela presença ou ação de um outro mas não há interação pelo simples facto de alguém ter a perceção de outro, a interação social ocorre na medida em que a perceção de um sujeito é modificada pela expectativa de uma reciprocidade (Marc & Picard, 1989, p. 13).

“Os processos de influência são relativos à mudança de opinião, de atitudes e de condutas que resulta, para um indivíduo (ou um grupo), do facto de ser induzidas pelas de outro”, (Marc & Picard, 1989, p.198). Esta perspetiva é assaz pertinente no entendimento da

relação professor/aluno. O processo de influência enquadra-se na relação interativa, na medida em que as características do recetor (o aluno) (traços como falta de autoconfiança, submissão, estado de espírito em que se encontra o indivíduo) ou o efeito de prestígio do emissor (o professor) que o torna uma fonte credível e de confiança e a afetividade estabelecida, têm um papel importante

Mas, neste processo de influência, os indivíduos não reagem apenas a uma realidade objetiva, mas às representações que geram no próprio processo interativo, como já referido. Um sujeito “tende a tratar os outros presentes segundo a impressão que, no momento atual, eles veiculam em relação ao passado e ao futuro. É aqui, que os atos de comunicação se traduzem em atos morais “ (Goffman, 1959, p. 291).

A forma como se relacionam com outros, a interação que os alunos são capazes de estabelecer com os elementos da comunidade educativa é um processo dialético e interminável de socialização.

Schultz refere, a propósito da interação que ocorre em qualquer relacionamento, no caso da relação professor/aluno, onde o processo de socialização é mútuo, “Os seres humanos a que falta uma consciência da sua própria realidade pessoal não podem experimentar o relacionamento de adaptação mútua, a experiência do “nós”, que é o fundamento de qualquer comunicação possível. Não podem saber o que significa partilhar experiências dos outros.” (Schultz, cit. por Heck & Williams, 1984, p.4).

No vazio afetivo, na incompreensão de si e do outro, ocorrerá a frieza de uma relação distante ou agressiva manifestação do desencontro.

O pilar da atuação, bem sucedida, do professor com os seus interlocutores, estará, aqui, na consciencialização da importância de um relacionamento de partilha e compreensão com o outro.

Em particular no que respeita aos alunos, pois, como afirma Pinto “A ausência de um ambiente de segurança afetiva, onde o jovem pressinta que a sua aceitação está em perigo se o seu comportamento não for conforme às expectativas dos alunos, pode fazer com que a crise seja vivida de uma forma encoberta. (...) Inversamente, se o jovem, sabe por experiência que usufrui de uma confiança por parte dos adultos significativos, que não será posta em questão, poderá mais facilmente exteriorizar os conflitos, (...) e através dessa exteriorização é o confronto com os outros que se torna viável e a vivência da crise menos solitária e paralisante” (Pinto, 1995, p. 131)

O aluno terá um desenvolvimento maximizado, respondendo de forma mais criativa, se sujeito a condições estimulantes como “confiança, empatia, cuidado, liberdade psicológica

e segurança psicológica.” (Heck & Williams, 1984, p. 4). Essas condições estão muito dependentes das características do professor, a forma como ele traduz o seu empenhamento, a sua atenção, o partilhar de experiências e sentimentos, o tentar compreender.

As interações que decorrem entre professor e aluno definem a qualidade da relação pedagógica. A relação pedagógica é como indica Estrela “o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico. Explica esta autora que toda a relação pedagógica se insere num referencial de relações “mediatizadas pelo saber e pelas condições institucionais criadas para essa transmissão/apropriação” (Estrela, 2002, p.36). E, portanto, o saber é o primeiro fator que modela a interação pedagógica.

Heck e Williams dizem “ sem a habilidade de entrar num relacionamento de adaptação mútua, o professor fica de algum modo incapacitado pois que o ensino é, em muitas das dimensões um modo de encontro e de comunicação”(Heck & Williams, 1984, p. 4).

A interação que se estabelece entre indivíduos pode modificar-se a cada momento de acordo com as mensagens trocadas mutuamente, não só em conteúdo mas também na forma e estas vão modelar as interações resultantes. Ou seja, toda a interação assenta na comunicação entre os indivíduos, como vamos poder constatar no ponto seguinte.

A vida na sala de aula___ contexto específico da interação pedagógica

A escola oferece um espaço físico constituído não só pelas salas de aula, mas também, um espaço organizacional, um espaço relacional (conflitualidade, cooperação e conflitualidade intra e inter pares) e um espaço de comunicação, o da relação pedagógica associada essencialmente à sala de aula.

Segundo Gomes, a análise sociológica da interação em sala de aula, “inscreve-se na chamada «micro –sociologia», uma designação algo enganadora, que esconde o fato de nela estarem em presença, e em jogo, fatores, processos, dinâmicas e intencionalidades, que ultrapassam largamente, o nível micro da análise social e sociológica” (Gomes, 2009, p.11).

Uma aula (com aquela turma, com aquele professor, daquela disciplina, àquela hora, naquele espaço) tem uma individualidade própria e irrepetível. Tem uma “cultura própria”, como diz Amado, com características que a tornam um lugar especial. Amado destaca algumas destas características e que contêm a singularidade da aula. Este autor identifica algumas dessas características. Enorme quantidade de interações e de atividades, que pode ser ilimitada e provoca cansaço e stress ao professor e que obriga a criar “defesas” como as

rotinas; pluridimensionalidade das funções, um professor na sala de aula num tempo tão limitado é chamado para uma multiplicidade de funções, “responsável pelas relações humanas, técnico, investigador, avaliador” (Amado, 2000, p.77). O modo como exerce todas estas funções pode ocasionar situações de conflito e indisciplina; é uma atividade pública e sujeita a avaliação e todas as ações de professor e alunos são objeto de exposição de todos e com consequências para a formação do auto - conceito e imagem perante os outros, não só do aluno mas também do professor. Múltiplos acontecimentos acontecem em simultâneo, a vários níveis, o que exige do professor um leque de competências de *management*; imprevisibilidade, mesmo que o professor tenha realizado uma planificação cuidadosa da aula existe uma componente de imprevisibilidade que provoca stress e perturbação (as atividades de substituição realizadas por um professor, previstas atualmente nas nossas escolas, quando outro professor falta, são hoje um dos espaços de maior ocorrência de atos de indisciplina e comportamento inadequados dos alunos, um professor não conhece a turma que vai enfrentar e nunca sabe como vai ser recebido e que tipo de resposta vai obter quando propõe uma atividade, é enviado no momento para enfrentar alunos que não conhece, com quem não estabeleceu nenhuma relação anterior); a historicidade, em cada aula todos os acontecimentos vão ficando gravados na “memória partilhada” como positivos ou negativos e como salienta Amado, a aula sendo um processo de comunicação contínua as mensagens trocadas são resposta às anteriores mensagens; a obrigatoriedade, que se refere não só à presença do aluno na escola mas da turma, horário, professores e aceitação do regulamento, o que provoca graus de adesão muito díspares (Amado, 2000, p.77).

A interação pedagógica desenrola-se no espaço de sala de aula e como diz Gomes ” ... na sala de aula está tudo, ou seja, na relação entre professor e alunos, ativada em múltiplos contextos sociais e culturais, estão presentes muito mais do que desafios e questões de ordem pedagógica e didática por muito importantes que eles sejam” (Gomes, 2009,p.11)

Sintetizando estudos sobre este tema, Amado considera três tipos de alunos em “os obrigados satisfeitos, os obrigados – resignados e os obrigados – revoltados”, finalmente a imposição dos currículos, aos alunos na escolaridade até ao 9º ano, que como consequência pode levar a conflitos e desvios. Todas estas características mencionadas, fazem da aula um espaço e um tempo “altamente complexo e único” (Amado, 2000, p.79).

Existe uma relação entre comportamento e aprendizagem. O fluxo de influência na sala de aula é bi – direcional, os professores influenciam os alunos e os alunos influenciam os professores. Esta visão é consistente com a conceptualização do ensino e aprendizagem como um processo transacional (Olsen & Cooper, 2006,p.21). O trabalho do professor consiste em

providenciar uma estrutura de alicerces para o aluno e a eficácia deste processo de alicerçar depende da extensão do entendimento do professor, do nível da compreensão e capacidade educacional do aluno. Professor e alunos devem ser capazes de interatuar com um propósito e com o desejo de partilhar formas de ver o mundo, segundo Olsen e Cooper, professor e alunos devem ser capazes de dizer uns aos outros o que sabem e podem fazer mas também o que não sabem e não podem fazer. Ensino e aprendizagem eficazes são dependentes das qualidades humanas de honestidade e confiança. Estes autores consideram ainda que os professores possuem um conhecimento especializado mas os alunos também. Este envolve técnicas e estratégias para explorar o que o professor lhes oferece e se o conhecimento especializado do professor lhe permite gerir o comportamento dos alunos, o conhecimento dos alunos possui um equivalente conjunto de competências para gerir os seus professores. Professor e alunos não podem alhear-se da relação didática e do processo de feedback. Pedrós refere que sem feedback o professor não saberia o que ensinar. Os estudantes ensinariam o professor a ensinar e os professores aprenderiam “sobre ensinar”. Este autor considera que esta situação traduz a frase conhecida “a melhor forma de aprender algo é ensinando-o” e que contém a essência da cibernética (Pedrós, 2001, p.31).

O feedback mencionado aparece entre os sistemas diferentes a que o aluno pertence_ escola e família. Qualquer problema que o jovem experiencie na sua vida familiar e que não é resolvido vai aparecer na aula e produz mudanças no seu comportamento. Também, um problema originado na aula relativamente à sua performance académica, por exemplo, influencia a auto estima do estudante e afetará a sua relação com a família. A aula como um sistema tem fronteiras mais ou menos permeáveis e é capaz de regular as suas relações com elementos exteriores e entre os elementos do próprio sistema. Também, aqui, o todo é mais do que a soma das partes e qualquer mudança em um dos elementos do sistema afetará os outros elementos e provoca um ajustamento nas relações que já existem. Assim, dum ponto de vista sistémico, será fácil explicar porque estudantes problemáticos frequentemente se tornam elementos homeoestáticos no sistema que mantêm a estabilidade na aula em situações em que algum tipo de mudança é necessária, por mais paradoxal que pareça.

A cibernética fornece uma perspetiva diferente nas relações professor / aluno, deixando para trás modelos lineares e unidirecionais e substituindo-os por outros circulares em que os professores e estudantes colaboram e põem em prática o seu próprio processo de aprendizagem.

Pedrós salienta que o comportamento agressivo não é uma forma muito boa de comunicar com os outros ou de ganhar a aprovação dos pais. De uma perspetiva sistémica, os

sintomas quer sejam físicos, psicológicos ou comportamentais, têm um significado e uma função. Quanto mais importante a função dos sintomas é maior é a possibilidade de se tornar parte do sistema normalmente rígido e relativamente fechado. E se os sintomas desaparecem poderá ser porque eles foram transferidos para outros membros ou para estruturas próximas do sistema numa tentativa de manter o seu balanço disfuncional (Pedrós, 2001, p.25)

Amado e Freire alertam para o facto de um professor não poder por si só alterar todos os constrangimentos e características da vida na aula mas “o conhecimento e reflexão sobre todos esses constrangimentos poderão ser extremamente úteis no combate ao sentimento depressivo do fatalismo e, até, na busca, nem sempre meramente utópica, de alternativas realísticas e adaptadas a cada situação (Amado & Freire, 2009, p.33).

1.2 A Comunicação

“Sem comunicação não existem relações humanas nem vida humana propriamente dita” (Luhmann, 1999,p.39). A vida escolar, entre professores, alunos e pais, existe pela comunicação entre estes atores.

A comunicação utilizada, em contexto de sala de aula e na escola, tem um papel primordial para melhorar o ensino e favorecer a aprendizagem. Veiga refere que “face a um aluno indisciplinado, a primeira atitude a tomar é examinar a forma como comunicamos com o aluno” (Veiga, 2007, p.27).

É com base nesta convicção que se desenvolve, neste capítulo, o estudo do conceito de Comunicação.

O sentido etimológico de Comunicação, segundo a Pólis Enciclopédia (1983,p.1027), é «tornar comum» e de «transmitir» alguma coisa que se torna comum caracteriza o fenómeno da comunicação como comportamento de interação”, alguns outros significados são ainda apresentados pela Pólis: “a comunicação é o mecanismo pelo qual as relações humanas existem e se desenvolvem __ todos os símbolos do espírito juntamente com os meios de os transportar através do espaço e de os manter no tempo” segundo C. Cooley; ou a definição de C. Osgood “temos comunicação sempre que um sistema, uma fonte, influência ou outra, o destinatário por meio da manipulação de sinais alternativos que podem ser transmitidos sobre o canal que os liga”. Para Thayer, a comunicação humana é um “processo interpessoal pelo qual o sistema conceitual e valorativo do indivíduo, dá sentido à sua experiência.

Como se pode ler em Benito comunicação é um dos termos mais utilizados em várias áreas científicas e profissionais e em diversos campos da atividade humana. É um conceito combinatório que se pode distinguir entre comunicação interpessoal e comunicação coletiva.

Para este autor, qualquer tipo de comunicação pode afetar a conduta de outro ou de outros sistemas, num ambiente completamente diferente. Os sistemas que podem comunicar recebem, de acordo com a posição que ocupem no processo de comunicação, as denominações de fonte, emissor, codificador, origem, intérprete, decodificador, destino, recetor, público ou audiência. O número de agentes ou coprodutores pode variar (Benito, 1991, pp.258-259)

Com base na teoria de informação, comunicação pode ser definida como “o processo de enviar e receber mensagens, às quais é atribuído um significado” (Axley, cit por Curral & Chambel, 2001, p. 358).

Watzlawick concebe o termo comunicação como uma unidade de conduta definida de um modo geral pressupondo que toda a conduta é comunicação. Este autor elege vários termos para as diversas unidades de comunicação, entendida como conduta, como *mensagem* que será uma comunicação onde não exista possibilidade de confusão e em que uma série de mensagens intercambiadas entre pessoas é considerado por Watzlawick uma *interação*. Outro aspeto salientado por este autor é que uma vez entendido que toda a conduta é comunicação, não se maneja uma unidade monofónica mas sim um conjunto de muitos modos de conduta __ verbal, de tom, de postura, contexto; etc. __ em que todos eles limitam o significado dos outros. Todos os elementos deste todo são suscetíveis de permutações (Watzlawick, P.; Bavelas, J. & Jakson, J., 1991, p. 49). Este autor indica que há uma propriedade básica da conduta: não existe nada que seja o contrário de conduta, por outras palavras não há “não conduta” ou para expressar de outra forma não é possível “não comportamento”. Assim se se aceita que toda a conduta numa situação de interação tem um valor de mensagem (de comunicação) deduz-se que por muito que alguém tente não pode deixar de comunicar. “Atividade ou inatividade, palavras ou silêncio, têm sempre valor de mensagem: influenciam os demais, quem por sua vez, não podem deixar de responder a tais comunicações” (Watzlawick et. al., 1991, p.50). A simples ausência de palavras ou de atenção mútua cabem na explicação anterior.

Watzlawick salienta, também, que uma comunicação não só transmite informação como impõe condutas.

Benito refere diversos modos de comunicação: «informação» que é uma comunicação que produz uma mudança no recetor; «instrução» que é uma comunicação que

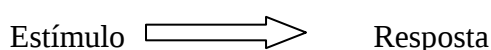
produz uma mudança na eficiência do recetor e «motivação» que é uma comunicação que produz uma mudança em algum dos valores relativos que o recetor concede aos possíveis resultados da situação em causa. Destaca as contribuições de Gerard Miller e Mark Steinberg sobre a explicação do conceito de comunicação interpessoal. Segundo estes dois autores comunicação interpessoal é a que o sujeito desenvolve quando baseia a previsão das ações, motivações e formas de atuar dos outros em informação psicológica ou seja em informação que diferencia os estímulos. Informação psicológica é aquela que versa sobre o que é distintivo de uma pessoa, o que diferencia dos outros. A informação cultural, sociológica ou económica versa, pelo contrário, sobre o que um indivíduo tem de comum com os demais (Benito, 1991, pp.260-261).

1.2.1 Abordagens teóricas da comunicação

Uma primeira abordagem da comunicação é feita no âmbito dos “problemas de informação: tratamento, transmissão e gestão de informação” (Michel, s/d, pp.313 -315), referindo este autor 3 esquemas clássicos:

■ O esquema de Laswell em que o processo de comunicação é estudado respondendo a 5 questões Quem? Diz o quê? Por que meios? A quem? Com que finalidade? Aqui encontra-se a visão behaviorista apresentada na figura seguinte:

Figura 1- Esquema de Laswell



onde a informação provoca uma resposta.

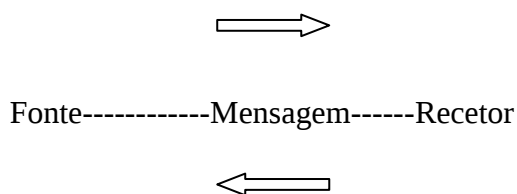
Figura 2- Esquema de Shannon



Neste esquema da figura dois, já é tido em conta o canal entre o emissor e o recetor, bem como a codificação e descodificação, que como salienta Michel prevê a possibilidade de ocorrência de interferências que Weaver apelidou “ruído”.

. ■ O esquema de Wiener, contempla a existência de feedback, tem em conta “informação de retorno que gera um arco de retroação”.

Figura 3-Esquema de Wiener



Petit e Dubois dizem que com Wiener “abandonamos uma visão estática para abordar a comunicação de um ponto de vista dinâmico”(Petit & Dubois, 1998, p. 37). Afirmam também, que “na operação de feedback, a situação social de troca vai orientar a comunicação”, então o estilo do emissor irá delinear a mensagem em função da relação social que se estabelece (Petit & Dubois, 1998, p. 39).

A falta de feedback aumenta a incerteza sobre a mensagem recebida e pode causar, como dizem Curral e Chambel “hostilidade nos recetores em relação aos emissores, pondo em questão a continuidade do processo de comunicação” (Curral & Chambel, 2001, p. 360). Estes autores distinguem várias formas de feedback: repetição da mensagem por parte do recetor; interrogação final do recetor pelo emissor: interrogação do emissor pelo recetor e os sinais não verbais emitidos pelo recetor.

Um outro modelo é a abordagem sistémica e as teses da escola de Palo Alto, como o autor Watzlawick já mencionado. Estes autores da Escola de Palo, associam comunicação ao comportamento ou conduta como se viu anteriormente, pois este revela também uma certa mensagem. O comportamento é gerador de uma reação de comunicação. Watzlawick considera que qualquer comunicação implica um compromisso e define o modo como o emissor concebe a sua relação com o recetor (Watzlawick et. al., 1991,p.51).

A impossibilidade de “não comunicar” traduz-se por comportamentos de comunicação não verbal, como por exemplo um indivíduo manter-se em silêncio ou com rosto inexpressivo, está de facto a comunicar aos outros que não quer falar ou que não lhes atribui importância a ponto de querer dizer algo.

Michel, considera que a escola de Palo Alto estuda a comunicação do ponto de vista dos comportamentos, e a análise é feita atendendo ao contexto e às interações em que se insere a comunicação (Michel, s/d, p. 320)

Bitti e Zani estabelecem que acontece uma interação comunicativa desde que o emissor utilize algumas competências comunicativas de um conjunto de competências: *a competência linguística* que consiste na capacidade de produzir e interpretar signos verbais; *a competência paralinguística* que corresponde à capacidade fazer variar algumas características do significante como a ênfase ou cadência do discurso; *a competência cinésica* relativa à capacidade de efetuar a comunicação através de signos gestuais; *a competência proxémica* ou capacidade de fazer variar as atitudes espaciais e as distâncias interpessoais; *a competência executiva* ou capacidade de atuação social ou seja utilizar a o ato linguístico ou não para efetuar a sua intenção comunicativa; *a competência pragmática* que diz respeito à capacidade de usar os signos de modo adequado à situação e às suas intenções; *a competência sociocultural* ou capacidade de reconhecer as situações sociais e as relações entre os papéis desempenhados, como a capacidade de perceber significados e neles reconhecer os elementos identificativos de uma determinada cultura (Bitti & Zani, 1997, p.23).

Assim, percebe-se a complexidade do ato comunicativo que sendo constituído por vários componentes traduz-se num todo único. Bitti e Zani também, referem um ponto particularmente pertinente na interação pedagógica, para realizar uma comunicação eficaz “para o outro” “é preciso utilizar uma linguagem que ele possa compreender adotando o seu ponto de vista, isto é, pondo-se no seu lugar. É a noção de *role - taking*, formulada por G.H. Mead. Citam Mizzau que distingue na capacidade de *role- taking* três aspetos: a capacidade de compreender que existe uma perspetiva do outro diferente da nossa, capacidade de reconhecer as características específicas do outro e capacidade de ter presente a perspetiva do outro durante a interação comunicativa. (Bitti & Zani, 1997, p.31)

Relativamente à interação comunicativa em sala de aula, o discurso é o canal de partilha do conhecimento e através do qual se torna efetivo o processo de ensino – aprendizagem. Como refere Loureiro “A construção conjunta de significados depende tanto dos conteúdos curriculares como das regras do processo. O ato de ensinar e aprender pode ser entendido como um processo de comunicação através do qual se alcançam determinadas

metas, se desenvolvem experiências e se constrói o conhecimento, sendo as principais componentes as concepções partilhadas levadas pela linguagem e elaboradas na atividade conjunta” (Loureiro, 2000, p.31).

1.2.2 A comunicação não verbal na interação pedagógica

Entre todos os possíveis sistemas de comunicação não verbal, Benito considera que o mais estudado é o da expressão corporal. Considera-se este tipo de expressões comunicativas como manifestações perceptíveis de um fenómeno psíquico do qual são prolongação. Assim, sendo uma manifestação da psique manifesta as verdades profundas da nossa mente (Benito, 1991,p.609). Há certas expressões corporais como olhares e posturas que revelam o oculto, mas verdadeiro carácter do homem. Considerando, ainda que a maior parte das vezes estas expressões são produzidas de forma involuntária e como reflexo do que ocorre no nosso interior, pode deduzir-se que esta comunicação é mais verdadeira. Este autor salienta, também, que a comunicação não verbal é transcultural, a característica de universal que se atribui à comunicação corporal opõe-se à convencionalidade própria das línguas que constroem códigos diferentes para cada cultura. No entanto, Benito recorda que U. Eco considera que também o corpo humano está aculturado e que a sua expressão comunicativa se codifica de forma diferente em cada cultura. Inclusivamente o aspeto físico das pessoas está culturalmente programado, uma vez que não é inato mas sim adquirido (Benito, 1991, p. 271). Contudo, é verificável que apesar de as expressões corporais serem um produto cultural existem condutas não verbais comuns a toda a espécie humana tais como a expressão de cólera, medo ou alegria.

Existem várias classificações de comunicação não verbal, entre as quais Benito destaca a realizada por Argyle. Para este autor, são três as funções da comunicação não verbal: serve para comunicar atitudes e emoções interpessoais, serve para apoiar a comunicação verbal e serve para substituir a comunicação verbal. Argyle estabeleceu uma lista de formas possíveis de comunicação: 1. contacto corporal; 2.proximidade física; 3.orientação; 4. postura corporal; 5. gestos; 6. inclinações de cabeça; 7. expressões faciais; 8. movimentos oculares, 9. aparência; 10. aspetos não linguísticos da linguagem; 11.linguagem. (Benito, 1991, p.275). Verifica-se que de todas as formas de comunicação só uma diz respeito à comunicação verbal.

O olhar é talvez a forma mais subtil da linguagem cultural, para Benito, que o justifica com os estudos de Kendon, que chegou à conclusão que os movimentos dos olhos além de determinarem o que olha uma pessoa, funcionam como reguladores da conversação. Para Kendam o movimento dos olhos indica aos interlocutores a sua vez de falar e Argyle afirma que as pessoas “olham” para obter feedback sobre as reações obtidas (Benito, 1991,p.273).

Argyle postula que a proximidade, entre as pessoas, é uma forma de estabelecer intimidade, tendo proposto uma teoria de aproximação – evitação. É suposto que uma pessoa é simultaneamente atraída e repelida por outra e toma uma posição que corresponde à posição de equilíbrio.

A intimidade é função de várias variáveis como a proximidade, contacto ocular, sorriso tópicos pessoais de conversação, etc. Estas variáveis são manipuladas, uma ou mais do que uma é movida na direção de compensação de uma alteração no nível de intimidade. Isto gera um largo número de previsões sobre estas variáveis, nas relações complementares. O grau de proximidade é variável de acordo com o espaço social (Argyle, 1969, pp.95 -96).

No espaço de sala de aula, é perceptível como a comunicação professor / aluno, pode ser afetada, também, pela intimidade criada, resultante, para além dos outros fatores, da proximidade que o professor escolhe ao dirigir-se ao aluno. Uma vez que o aluno não pode manipular essa variável, ocupa uma posição sempre fixa na sala de aula, é da inteira responsabilidade do professor a forma como gere, num processo comunicacional, esta variável. Se o professor mantém sempre uma distância entre si e o aluno ou se pelo contrário se aproxima fisicamente quando a ele se dirige está a comunicar e a modelar a interação estabelecida apenas com a proximidade que escolhe. A distância física que o professor escolhe entre si e os alunos vai marcar o tipo de comunicação estabelecida.

Lopes considera as salas de aula como “regiões de fachada, caracterizadas por uma interação face - a - face com o professor”, em que a distância física e simbólica permitem ao professor ser o centro das atenções. Lembra, ainda, Lopes, a ideia de Gidden sobre como a organização da sala de aula é uma forma de exercício de poder disciplinar dos professores (Lopes, 1996, p.63).

Argyle menciona também a postura como um fator da comunicação não verbal. A postura pode ser classificada em diversas categorias__ de pé, sentado, de joelhos, reclinado, etc. Cada uma destas pode ser subdividida atendendo à forma, como por exemplo, se existe relaxamento de algumas partes do corpo se os braços ou pernas estão cruzados e por adiante.

Para este autor, uma das principais fontes de variação da postura que uma pessoa adota é a sua atitude perante os outros presentes. Um sujeito adota diferentes posturas para com quem gosta ou não. A postura também reflete o status ou melhor a forma como a pessoa percebe o seu status em relação aos outros.

A postura reflete e expressa o estado emocional de uma pessoa. Similarmente, a postura pode ser encarada como um aspeto da personalidade, uma vez que os indivíduos têm estilos característicos de movimento expressivo. O estilo é intencionalmente escolhido e reflete a auto – imagem de uma pessoa bem como o modelo cultural a que aspira (Argyle, 1969, p.97).

Estas considerações de Argyle sobre a postura, podem ser transpostas para o professor e a postura que adota na sala de aula. Um professor que se mantém sentado ou que circula pela sala, que se senta sobre a secretária, que se mantém rígido ou movimenta livremente está a expressar o seu próprio estilo e transmiti-lo aos alunos e com isso está a estabelecer patamares de eficácia comunicacional. Estas duas variáveis de intimidade (ou proximidade) e postura são dois pontos fulcrais na comunicação não verbal com os alunos.

Um professor, quando colocado em situação de interação comunicacional com o grupo turma ou com um aluno em particular, tem que ter conhecimento e utilizar bem as diversas formas de comunicação acima mencionadas, de forma a manter sob controlo a mensagem que pretende transmitir e que lhe permite uma comunicação eficaz com os seus interlocutores. A ausência de um discurso verbal coerente com a mensagem da comunicação não verbal pode provocar a transmissão de mensagens contraditórias e os alunos são capazes de decodificar sentimentos de insegurança, desinteresse ou qualquer outro que seja perturbador de uma interação pedagógica. Podem ser estas situações desencadeadoras de instabilidade e comportamentos desajustados da parte dos alunos que dificilmente o professor conseguirá reverter.

Um professor ao comunicar tem que saber utilizar todos os recursos, desde a sua orientação face aos alunos que deve ser abrangente e não direcionada a um só setor da turma; a própria postura do professor é reveladora de uma atitude firme e segura ou não; a proximidade física quando se dirige a um aluno em particular que pode ser positiva, ou negativa se o aluno a entender como uma ameaça; os gestos que ajudam a captar a atenção numa explicação. Do conhecimento que possui sobre os alunos com que trabalha, o contexto e o grau de construção da relação interpessoal, o professor tem que manipular e estudar todas as possibilidades para uma comunicação efetiva, perante os alunos que tem.

Em suma, na interação comunicacional professor / aluno confluem simultaneamente vários sistemas expressivos e que o sentido real da interação emerge do conjunto de todos eles.

Portanto, o professor na sua interação comunicativa com os alunos tem que conhecer todos os cambiantes e modular o seu comportamento fazendo apelo às diversas competências mencionadas selecionando de forma intencional as mais adequadas.

1.2.3 O caráter relacional da comunicação

Curral e Chambel sublinham, o caráter relacional da comunicação, esta pode ser encarada em dois níveis: o nível do conteúdo mas também o nível da relação, pois não só é passada uma informação mas a forma revela o tipo da relação que existe entre os interlocutores (Curral & Chambel, 2001, p. 363).

Ouvir e falar fazem parte do estabelecer relações. No entanto, Gomes refere que esta conceção é demasiado lata pois que nem todos os comportamentos são percecionados como comunicacionais e só aqueles que o são vão influenciar o comportamento, podendo, por outro lado, haver influência nos comportamentos por acontecimento não comunicacionais. Por isso, nesta teoria o acento é posto não no emissor mas sim no recetor, que vai atribuir sentido à mensagem: “a comunicação é um ato de atribuição de sentido” (Gomes, 2000, p.204).

A comunicação, é o que faz com que quem forma os grupos estabeleça relações de interdependência; desenvolva o seu auto - conceito de pertencer a um grupo determinado; especifique o caráter da sua interação segundo a finalidade para a qual se reuniu. As organizações são compostas por grupos e a comunicação juntamente com a observação é o que torna possível que grupos funcionalmente distintos sejam conscientes uns dos outros.

Segundo Benito pode ocorrer que dois indivíduos comuniquem interpessoalmente sem que entre eles exista uma relação interpessoal. Para que esta exista, não é suficiente que um dos agentes considere no outro o seu caráter distintivo dos demais é requerido que o outro também o faça. Ao desenvolver uma relação interpessoal, os sujeitos mostram interdependência, o mesmo é dizer que negociam uma série de regras não impostas pela cultura, pela organização ou grupo a que pertencem. É uma relação idiossincrática e peculiar (Benito, 1991, p. 261).

Esta visão da importância da relação interpessoal na comunicação estabelecida é particularmente pertinente na comunicação entre professor/ aluno e cuja eficácia e qualidade é dependente do tipo de relação e o seu carácter idiossincrático emerge na especificidade das regras negociadas e não explícitas na comunicação professor/ aluno.

Também, professor e aluno, podem comunicar sem que exista uma relação interpessoal e é esta comunicação distante e impessoal que pode criar condições para atos disruptivos e desajustados da parte do aluno e do professor gerando situações de pressão.

Benito considera que a passagem de uma relação impessoal para uma relação interpessoal se produz quando os agentes passam dos níveis cultural-sociológico - económico ao nível psicológico e que Miller e Steinberg denominam como escalada relacional (Benito, 1991, p. 261).

É necessária a construção de uma relação interpessoal professor/ aluno e toda a comunicação estabelecida na sala de aula reflete, precisamente, o tipo de relação estabelecida e a sua evolução de uma relação impessoal, desde o início do ano letivo, para uma relação interpessoal ao longo do ano letivo ou de um ciclo. Daí a vantagem do acompanhamento, dos alunos, pelo mesmo professor ao longo de um ciclo. A proximidade que se vai adquirindo tem reflexos positivos na qualidade da comunicação estabelecida.

Na relação interpessoal, o feedback ou retro-alimentação, joga um papel fundamental. Trata-se de um termo que tem origem na Cibernética de Wiener. Benito explica que na conversação, por exemplo, em que duas pessoas atuam alternadamente como emissor e recetor, o feedback permite que os recetores ofereçam aos emissores as informações que decifraram ao interpretar as intervenções dos mesmos. Por sua vez os emissores podem corrigir as suas próprias intervenções para que os recetores as interpretem com mais correção. Esta explicação espelha a comunicação em situação de sala de aula, entre professor e aluno, pois o professor vai modelando a suas intervenções de acordo com o feedback que recebe dos alunos em contínuos ajustamentos e também o aluno é sensível às mensagens, verbais ou não, do professor e que são determinantes no comportamento expresso. Benito indica que feedback pode ter outras denominações como “escuta ativa”, quando se aplica em geral a conhecimentos e sentimentos, “paráfrase” que versa especificamente a explicação de conhecimentos e a “verificação de impressões” sobre os sentimentos (Benito, 1991, p. 261).

Goffman menciona um aspeto a ter em conta pelo professor, no respeito a sua comunicação com os alunos, quando explica que quando um participante na interação transmite alguma coisa é de contar que a comunique “apenas pela boca da personagem que escolheu projetar, dirigindo diretamente as suas observações ao conjunto da interação e

conferindo a todos os presentes igual estatuto enquanto destinatários da sua comunicação”, pois o segregar, dar uma explicação a uns e não a outros, repreender uns e não outros pelos mesmos motivos, por exemplo, pode danificar a impressão de que “o ator é apenas o que parecer ser e de que as coisas são apenas o que ele diz que são”, neste caso que todos os alunos são merecedores da uma mesma atenção e criarem-se assim, mal entendidos e perdas de confiança (Goffman, 1959, p.210). Diz, ainda, este autor, que “o ator poderá transmitir muita coisa deslocada em relação à personagem que representa” o que na situação do professor poderá traduzir-se na falta de credibilidade do seu papel e fragilizar o seu poder e autoridade.

Quando o ator na interação comunicacional se afasta do consenso funcional perante a audiência gera-se uma atividade que Goffman denomina “conivência depreciativa” que implica uma “depreciação clandestina da audiência” isto explicará muitas das atitudes de desatenção e afastamento dos alunos e em atos disruptivas de insubordinação e desprezo dos alunos. Sendo assim, assumindo-se na ótica de Goffman, um professor deverá estar a tento à necessidade de coerência da comunicação com a personagem que está a representar.

Na organização escolar, talvez ainda mais do que em qualquer outra organização, a comunicação tem uma importância vital no funcionamento da organização. O este propósito, Petit e Dubois afirmam “Os processos de comunicação são, então, «instrumentos sociais» (...) que permitem a interação humana, condicionam a existência e a eficácia das organizações.”(Petit & Dubois,1998,p.35).

1.2.4 Linguagem e Comunicação

“A linguagem falada é um mundo em que se cruzam o dito e o não dito ou o que foi dito mesmo sem se querer dizer” (Pereira, 2003,p.109) Esta ideia remete-nos para o sentido da comunicação, em o significado resulta da linguagem verbal, mas também não verbal, do que é proferido mas também do que o não é, e do sentido que é atribuído por aquele que escuta as palavras.

Na perspetiva de que a comunicação se traduz por comportamentos, a compreensão do comportamento implica o entendimento dos sistemas interpretativos que o indivíduo utiliza para atribuir significado às experiências.

A análise da comunicação implica encarar a competência comunicativa na sua globalidade.

A competência linguística é como refere Bitti e Zani, a “capacidade de produzir e entender mensagens que opõem em interação comunicativa com outros interlocutores. Segundo este autor, a capacidade linguística inclui a habilidade linguística e gramatical, que respeita a produção e interpretação de frases bem formadas mas, também, habilidades sociais, no sentido de saber adequar uma mensagem, e habilidades semióticas, que se traduz no saber utilizar outros códigos como o cinésico tais como as expressões faciais, das mãos ou outras.” (Bitti & Zani, 1997, p.19).

Bitti e Zani referem uma “gramática da competência comunicativa” que tome por critério principal não a “aceitabilidade e a gramaticalidade das frases mas sim a sua adequação” citam Kjolseth que distingue quatro procedimentos interpretativos: background knowledge, referente aos conhecimentos que todos possuímos que são válidos em toda a parte mas também informações que expressam o património cultural do grupo; foreground knowledge que é o conjunto das regras de comunicação que se “adequam a uma situação e não a outras” indicam que estes conhecimentos se manifestam em caso de transgressão, pode dizer-se que no espaço de sala de aula muitos dos atos disruptivos dos alunos, têm na base uma situação de falta de conhecimentos destas regras de comunicação adequadas a este espaço de trabalho e que muitos professores interpretam como intencional gerando-se equívocos e conflitos que assentam apenas no processo de comunicação; os emergent grounds são “os conhecimentos especificamente necessários num determinado momento da interação: e os transcendent grounds são os conhecimentos que os intervenientes consideram importante e por isso “definem os limites daquilo que é apropriado”. Estes autores também referem outro tipo de conhecimentos os “sócio-situacionais”, segundo Orletti, que é uma espécie de “cultura da situação” constituída por uma série de elementos como o auditório, o lugar físico em que decorre a comunicação e o momento em que decorre a comunicação (Bitti & Zani, 1997, pp.21-23). Este conhecimento é fundamental na comunicação professor / alunos. O professor tem que ter, bem presente, toda a cultura da situação do grupo de alunos com que interage e que difere de turma para turma, numa mesma escola, inclusivamente na mesma turma basta que a aula decorra em momentos diferentes do dia para o professor ter de adequar o estilo de comunicação para a manutenção de um bom clima de comunicação. A falta de sensibilidade a estes aspetos pode gerar situações de desmotivação e indisciplina no seio da aula.

A construção de significado é o resultado da “imposição de uma linguagem, que é convencionada socialmente” (Gonçalves, 2002, p. 57), daí que quando um sujeito está a

construir uma narrativa está a possibilitar a partilha de uma experiência e portanto de uma interação social.

Numa comunicação interpessoal, a linguagem é o instrumento que permite a “construção compartilhada de significados” (Gonçalves, 2002, p. 41).

Através da linguagem há uma construção da própria experiência e compreender o comportamento do outro, é compreender a organização simbólica que esse outro utiliza.”A linguagem nasce, não como um esforço de relato de experiência, mas sim como espaço para permitir uma construção criativa da própria experiência” A narrativa é o “organizador central da linguagem e da experiência” (Gonçalves, 2002, p. 42).

A descrição que um sujeito faz da sua experiência é, já por si mesma, muito significativa. Através da verbalização da experiência consegue-se um distanciamento dela, o que nos permite a construção do conhecimento que temos da própria experiência, como explica Gonçalves “nós construímos conhecimento da nossa experiência graças a esta capacidade de organizar conhecimento em termos de uma matriz narrativa” (Gonçalves, 2002, p. 42).

Todavia, existe uma dualidade de resultados, quando um indivíduo produz uma narrativa da experiência, por um lado provoca distanciamento e permite uma reflexão sobre ele por outro a narrativa permite uma organização do pensamento e uma consequente aproximação à experiência. “Experiência e narrativa caminham assim num ciclo contínuo e criativo de disjunção e conhecimento” (Gonçalves, 2002, p. 44).

A narrativa é então um modo de comunicação da experiência, permitindo a um tempo, uma distância que permite maturação sobre ela e aproximação que permite a sua própria organização.

O professor é aquele que “escuta” os alunos, professores e família. É o elemento que permite a organização das narrativas dos outros e portanto a construção das experiências, permite distanciamento e reflexão e simultaneamente aproximação ao problema.

Os problemas / processos disciplinares dos alunos podem ser compreendidos através função da narrativa. O professor escuta as narrativas dos alunos e do professor, e esta comunicação permite a construção da experiência, a concretização da situação possibilitando assim a resolução do problema.

Existe, também um cambiante enriquecedor, na problemática da comunicação, enquanto narrativa, se por um lado pode a palavra ser geradora de diversas interpretações, o que poderia ser prejudicial para a comunicação, na visão de Gonçalves, esta característica da

linguagem pode ser criadora e potenciadora na sua multiplicidade de sentidos. (Gonçalves, 2002, p. 42).

No caso da comunicação entre professor e aluno, acontece frequentemente que o discurso do professor não é compreendido pelo aluno por carência de um dicionário comum. Para que a comunicação seja eficaz, é essencial “o desejo que o emissor tem de comunicar” (Michel, s/d, p. 342) mas há outras variáveis que influenciam a eficácia da comunicação como as atitudes do emissor e o objetivo por ele visado.

A atitude do locutor para com o outro tem a ver com as representações que tem sobre ele, preconceitos, expectativas, intuições sobre o que ele pensa, etc., e toda esta bagagem vai interferir na comunicação.

A comunicação é, antes de mais, uma interação, há que considerar, então, o recetor e os seus limites. Deve ter-se em conta a sua capacidade de descodificação e as suas atitudes de escuta.

A comunicação é múltipla e assume formas diversas. A capacidade de descodificação do recetor depende da “existência de um código e de referências comuns entre o emissor e o recetor “(Michel, s/d, p. 320).

Uma língua comum é condição necessária mas não suficiente para que a comunicação não gere equívocos. Hoje, nas nossas escolas com os filhos dos emigrantes deparamos com a barreira linguística na comunicação. São necessárias referências e espaços comuns de comunicação. A mesma palavra suscita imagens diferentes, conforme o recetor e as suas representações.

A propósito das relações escola / família, Pereira diz “ Se os pais têm a sorte de partilhar a linguagem da escola, tudo bem. Se não, sobre que mundos paralelos assentará o aparente diálogo entre escola e a família?” (Pereira, 2003,p.111). É necessária uma linguagem partilhada por todos os atores escolares, de outra forma cada um irá mover-se em mundos paralelos que não se tocam.

Petit e Dubois distinguem, quanto à orientação, comunicações verticais (ascendentes e descendentes) das comunicações horizontais. Na comunicação vertical, pode ocorrer comunicação lateral quando o emissor não vê a reações dos recetores, estes apenas captam a mensagem, o que numa organização traz vantagens, porque é mais rápida do que a comunicação nos dois sentidos é “clara e ordenada”, facilitando “um controle sem réplica dos indivíduos”, mas as desvantagens são claras, o emissor fica sem saber se o recetor captou a mensagem afetando a eficiência (Petit & Dubois, 1998, pp. 44-46).

Numa organização escolar, a comunicação vertical, apesar de frequente, traz grande desconforto e os elementos recetores transformam-se em agentes passivos e não em atores intervenientes na vida escolar. Particularmente não caso da relação professor/alunos, a interação é inexistente e só pode traduzir-se pelo insucesso da ação do professor e ser causa de atos disruptivos da parte dos alunos.

Pode também ocorrer comunicação com feedback quando os recetores têm liberdade para colocar questões e observações ao emissor.

A comunicação ascendente faz subir as informações da base ao topo que é difícil nas organizações com um sistema hierárquico vincado. Na organização escolar, apesar de existirem instrumentos para que isso aconteça, através de inquéritos ou auscultação através dos departamentos de grupo nem sempre é eficiente esta comunicação. Não há “comunicação no pleno sentido do termo sem feedback e sem reciprocidade de trocas”(Leavitt, cit por, Petit e Dubois,1998, p. 48).

Curral e Chambel distinguem comunicação digital de comunicação analógica, a primeira utiliza a palavra e a segunda os comportamentos não verbais, salientando que quando “a relação numa mensagem é mais importante do que o seu conteúdo, usamos predominantemente a comunicação analógica.” (Curral & Chambel, 2001, p. 360) Se pensarmos na comunicação entre professor e alunos, o conteúdo transmitido vai ter um impacto variável com o tipo de comunicação analógica. A comunicação não verbal, um gesto de proximidade, um olhar compreensivo ou um sorriso, irão fazer toda a diferença na forma como o aluno recebe e reage à mensagem.

As atitudes observadas numa comunicação, foram definidas por Porter, que estabeleceu vários casos possíveis. O conselho ou a ordem, consiste em responder imediatamente enquanto emissor. Face a uma questão, é o próprio emissor que dá a resposta sem esperar que o seu interlocutor o faça. A atitude de avaliação ou julgamento, é também uma atitude limitadora da liberdade do outro. O interlocutor sente-se constrangido por um julgamento superficial. A atitude de inquérito ou interrogação, aprofunda a posição do emissor em vez de dar uma resposta imediata. A atitude de interpretação, revela os motivos implícitos à interrogação do emissor mas também o limita. A atitude de interpretação que responde à pergunta do emissor pode ser percebida como um juízo acerca do emissor e sobre o que ele diz. A atitude de compreensão, consiste em formular, de uma forma neutra o que o emissor disse (Porter, cit. por Michel, s/d, p. 350).

Estudar a comunicação numa perspetiva sistémica, é considerá-la “como um conjunto de elementos em interação tal que toda a modificação de um deles afeta as relações entre os outros elementos” (Marc & Picard, s/d., p.35).

Segundo Michel, numa abordagem sistémica não se faz “uma análise linear da realidade, (...) procura compreender os fenómenos mediante uma visão global...” Michel (s/d, p. 316).

Opondo-se à abordagem analítica, a abordagem sistémica considera o conjunto das interações que unem diferentes elementos e formam um sistema.

1.2.5 O papel das representações na interação comunicativa professor /alunos

Desde que nascemos comunicamos, exprimimos necessidades e as nossas experiências são interpretadas. A perceção que construímos de nós e dos outros, são o produto dessa interpretação. Mas, também, construímos uma imagem de nós mesmos a partir do que recebemos dos outros.

A forma como nos relacionamos e interagimos com os outros depende, fundamentalmente, do tipo de comunicação que é estabelecida. Todavia, para uma comunicação de sucesso, nomeadamente nos casos específicos do professor/aluno, verifica-se que “para entender-se a si mesmo, precisa de ser entendido por um outro; e para ser entendido por um outro, ele precisa de entender o outro” (Thomas Hora, cit por Melo, 1991, p. 17).

Aluno ou professor, cada um vai, segundo as suas representações, comunicar e interagir. A comunicação deve ter como fim um entendimento entre os comunicantes sobre alguma coisa.

A distância entre o que temos em mente e a forma como o explicitamos, a que Petit e Dubois chamam “distorções na operação de codificação”, podem estar sujeitos a um “desvio do conteúdo” que significa distância entre o que se quer dizer e o que se diz e um “desvio de atitude” que significa distância entre o que se quer dizer e a forma como se o exprime. Estes autores chamam a atenção do papel que as representações têm na atitude do emissor e do recetor, mesmo antes de se conhecerem (Petit & Dubois, 1998, p. 38)

Uma vez enunciada a mensagem o interlocutor poderá não a entender como pretendíamos, são os desvios a nível do recetor, situando-se nos problemas de descodificação.

Gomes aborda um conjunto de teorias, com muito interesse quando se transporta esta problemática para a relação professor/aluno, denominada “Gestão de Impressões”. São estratégias, cujo objetivo é a construção e manutenção de identidades ou

imagens sociais positivas cuja utilização tem em vista a construção de uma identidade própria” (Gomes, 2000, p. 211).

Na interação social as impressões são determinantes na sua construção “ A projeção de uma dada impressão e a interpretação dessa impressão constituem dois momentos fundamentais no processo de interação” (Lopes, s/d, p.46), referindo também o caráter simbólico da impressão ao adquirir um determinado significado.

A linguagem e o comportamento são selecionados de forma a obter-se uma boa autoimagem. A Gestão de Impressões pode ser encarada como útil na procura de eficácia da comunicação (Gomes, 2000, p. 224) e é aqui que é importante conhecê-las para aplicação no campo educativo.

Na particular relação professor /alunos, a comunicação e o estabelecimento de uma relação serão uma alavanca para que o professor possa funcionar como âncora afetiva do aluno.

A comunicação pode ser entendida como um sistema aberto de interações, e múltiplos fatores vão interferir e um dos mais determinantes é a existência de representações da parte do emissor e do recetor.

A nossa personalidade modela-se em função das mensagens que nos enviam e o nosso comportamento é resultado dessa autoimagem.

Birkenbihl utiliza a fábula do leão que constrói uma imagem de “animal mais poderoso” porque os outros animais assim o fizeram crer e agia de acordo com essa autoimagem, até ao dia que encontra o elefante e então confronta-se com uma realidade de que até aí não tinha conhecimento (Birkenbihl, 2000, p. 11). Ou seja, a autoimagem de um indivíduo pode não coincidir com a realidade, o que pode acontecer se recebe informações discrepantes com a realidade.

Já foi referido que as representações que um indivíduo possui sobre outrem, interferem na forma como comunica com ele, pois as representações que um sujeito possui vão influenciar o seu pensamento, atitudes, comportamento e modos de comunicar. Recebe desde a infância mensagens que vão ser determinantes na forma como se percebe e comunica com os outros.

Birkenbihl explica que necessitamos dos outros, do que os outros nos dizem para fazermos uma autoavaliação, uma vez que “ só conseguimos estimar o que valemos se nos confrontarmos com os outros”, por isso, também estamos pendentes “ do juízo dos outros para determinar o que valemos” (Birkenbihl, 2000, p. 20).

No caso da relação professor/ alunos, a comunicação pode ser eficaz ou totalmente ineficaz, se o professor tiver representações prévias sobre o aluno que podem ser justas ou não.

O exercício da docência vai traduzir as representações do próprio professor, mas também as dos alunos uma vez que as representações são estímulo e resposta, modeladoras da interação aluno /professor e portanto do seu desempenho e sucesso.

O professor, como interveniente do percurso educativo dos seus alunos, tem um papel determinante na construção das representações que o aluno possui sobre si próprio, na construção do seu autoconceito. A mensagem que transmite pode incentivar ao crescimento do aluno ou pode destruir a sua autoestima. Mas o inverso também se verifica, é nas mensagens que recebe dos alunos e também dos seus pares que o professor se constrói.

O professor tem uma enorme responsabilidade no sentimento de auto – estima que o aluno possui e na construção da sua própria imagem.

As representações que o aluno possui sobre o professor, do professor sobre o aluno e do aluno sobre si próprio vão delinear o tipo de comunicação que vai estabelecer-se. Professores e alunos atuam de acordo com as representações que têm mutuamente e da forma como percecionam a realidade.

1.3 A comunicação e indisciplina

Vieira identifica características individuais que são facilitadoras da comunicação, no caso de uma interação professor/alunos, estas características podem identificar-se com as desejáveis para o perfil correto desta figura. A autoestima, diz respeito ao modo como cada um se percebe e ao valor que cada um atribui a si próprio. Como indica Vieira “a imagem que temos de nós próprios é construída a partir daquilo que nos chega dos outros. Uma pessoa com autoestima baixa, é alguém que não tem confiança em si (...) talvez porque nunca tenha recebido, ao longo da sua vida, mensagens que apontassem para o seu sucesso” (Vieira, 2000, p. 15). O processo de comunicação é, assim, influenciado pela forma como se percebe a realidade o que arrasta atitude e comportamentos diversos.

O autoconhecimento de quem emite a mensagem e o conhecimento, da parte deste, sobre os seus interlocutores é fundamental para uma boa comunicação e absolutamente fundamental no exercício da docência.

Capacidade de escuta; é uma forma de comunicar e até o manter-se em silêncio é uma forma de comunicar, como anteriormente referido. “Quem escuta o outro entrega-se ao outro com o objetivo de decodificar aquilo que está a ser transmitido” (Vieira, 2000, p.15). E como refere Marques “a capacidade de comunicação interpessoal significa “ser capaz de ouvir e fazer-se ouvir pelo outro” (Marques, 2002, p. 26).

Uma comunicação eficaz resulta de múltiplos fatores. A disponibilidade para ouvir a mensagem sem pressa e com clareza é um deles; também a capacidade de criar empatia com o outro, ser capaz de se colocar no lugar do outro, na perspectiva do outro e mostrar interesse pelo outro, mantendo uma troca de olhares e ir dizendo algumas palavras que alimentem a comunicação, demonstrando que se mantém aberto à troca de mensagem. Assim, o professor deve saber colocar-se no lugar do outro para poder compreender, identificar-se com o que o outro sente sem, no entanto, perder a objetividade.

Existem fatores que influenciam o processo de comunicação como o autoconhecimento, e o conhecimento do outro, a percepção, a comunicação de expectativas e a capacidade de escuta.

É consensual que, tão ou mais importante do que se diz é como se diz, e se em qualquer comunicação isto é verdade, numa interação professor/aluno é determinante. A escolha das palavras, o tom de voz e a expressão do olhar que acompanha a mensagem, influenciam, como vimos anteriormente, o próprio sentido da mensagem. Uma chamada de atenção a um aluno, acompanhada de um olhar compreensivo, terá uma resposta mais eficaz do que o simples significado da mensagem, porque o aluno sente o professor próximo e que lhe oferece importância e compreensão.

O próprio professor modificará a comunicação de acordo com o feed – back verbal e não verbal que recebe do aluno.

A mensagem emitida pode ser recebida com um significado diferente do que o emissor lhe quis atribuir, pode existir uma distorção, neste caso deve, segundo Vieira, utilizar-se a reformulação ou seja “dizer por palavras nossas aquilo que o outro nos acabou de dizer” (Vieira, 2000, p. 17).

O conjunto de estudos nesta área demonstra que “a dimensão social do processo de comunicação influencia consideravelmente o tipo de linguagem utilizado e vice-versa” (Michel, s/d, p. 328) .

No respeito a relação professor/ aluno, na compreensão da figura do professor é de ter sempre presente que “o adulto, tal como o aluno, procura segurança, a afirmação de si próprio e por isso perante dificuldades (...) reforça o seu papel, fundamentando-se em

imperativos do sistema educativo e do sistema social, desenvolve comportamentos de fuga (de que é exemplo o aumento dos comportamentos verbais) ou opta por fazer frente ao aluno através de punições, juízos de valor, em suma, através de comportamento agressivos. Enquanto pessoa, o professor procura ser reconhecido e por isso quer seduzir. A preocupação com as relações interpessoais dá lugar aos sorrisos, aos contactos corporais, às conversas e atividades lúdicas” (Barreiros, 1996, p. 86).

Um ambiente positivo em que o professor partilhe os seus valores e não os imponha, seja autêntico, a criação de um ambiente estimulador que faça desabrochar o que de melhor tem o aluno, a palavra amiga e encorajadora, ajudarão o aluno, abrirá canais de encontro consigo e com o(s) outro(s) (Hecks, 1984, p.32).

Há relação entre o tipo de comunicação utilizado e o ambiente criado. Ginott estabelece categorias comunicacionais, cujos efeitos podem ser agrupados em categorias competitivas que fomentam um clima de indisciplina e em categorias resolutivas que previnem comportamentos difíceis. Estas categorias “desenvolvem o autocontrolo, contribuem para a clarificação dos problemas e facilitam os processos de interação pessoal”(Ginott, cit por, Veiga, 1985, pp. 38-41). Ginott salienta, também a importância de o professor se preocupar mais com a situação em si e não em julgar a personalidade. Esta atitude de permanente julgamento dificulta a comunicação.

Várias categorias comunicacionais são estabelecidas, por Veiga, integradas no modelo comunicacional eclético, a aplicar à realidade educativa. São elas: avaliativa, de orientação interpretativa, tranquilizadora, exploratória e empática. Nestas categorias são distinguidos tipos de verbalização que podem funcionar como obstáculos ou como competências relacionais. A categoria avaliativa tem como objetivo controlar o aluno e é nesta que mais transparece o autoritarismo. O professor avisa os alunos das consequências, pode, também, expressar-se por ridicularização do aluno. Dos efeitos desta categoria destacam-se o aumento de discordâncias, diminuição da comunicabilidade e tendência para recusar conselhos.

A categoria de orientação pretende manipular ou alterar o comportamento do aluno, sendo de dois tipos: quando exprime uma ordem e a forma como o aluno deve comportar-se ou quando o professor expressa uma informação que aluno entende como útil. Os efeitos são, para o primeiro tipo, o aumento de sentimentos de culpa e de revolta, sensação de imposição e dificuldade na comunicação; para o segundo tipo, quando o professor dá uma informação necessária ao ensino mas a tempo inteiro ou seja os alunos são apenas recetores e desencadeia percepção de monotonia, verbalizações clandestinas e transgressões variadas. A categoria

interpretativa, para Veiga, é uma verbalização em que o professor analisa e explica as causas do seu comportamento com intenção de uma tomada de consciência pela parte do aluno, podendo estar orientada para o passado ou para o presente, explicando o objetivo do comportamento indisciplinado. Alguns autores veem nesta categoria uma potencial ameaça. Esta categoria tem dois tipos, a interpretativa causalidade que produz como efeito um sentimento de culpabilidade e leva o aluno a sentir-se agredido e o tipo interpretativo finalidade que leva ao “reflexo de reconhecimento”, em que o aluno mostra sinais de concordância com a interpretação de um sorriso ou o fixar o olhar no professor, proporcionando um maior autoconhecimento do aluno e desenvolvimento de autoconfiança. A categoria tranquilizadora consiste em interações verbais de louvor e segundo Veiga, existem autores que defendem a sua utilização (paradigma comportamentalista) e outros criticam o louvor ao indivíduo mas defendem o louvor à tarefa. No tipo, elogio à pessoa, que autores como Ginott denominam “elogio de avaliação”, a ameaça é potencial pois o aluno é levado a pensar que se o seu comportamento não se mantiver correto não será elogiado, só é favorável se desenvolve uma linguagem descritiva e com reconhecimento da atividade.

Categoria exploratória, utilização de perguntas que podem ser de dois tipos, oportunas e úteis, do ponto de vista do recetor, ou inadequadas (Veiga, 2007, pp.28-43).

A comunicação estabelecida no espaço de sala de aula vai definir o grau de conflitualidade entre professor e alunos, bem como, alunos entre si.

1.3.1 A expressão das emoções na comunicação

A análise transacional foi criada por Berne nos anos 60, sendo este um psicólogo, ele encarava as relações dos seres humanos como trocas entre os indivíduos a que chamava “transações” e a análise das trocas entre os seres humanos “análise transacional” mas a análise transacional não explica, apenas descreve casos da comunicação humana (Michel, s/d, p. 321).

Esta abordagem considera três “estados de ego” que coexistem em cada indivíduo: “o estado criança” que corresponde a comportamentos infantis em que as emoções são sentidas como se fosse na infância; o “estado adulto” que corresponde a um comportamento controlado e razoável e um “estado pai” que pode ser protetor ou punitivo. A análise transacional serve de modelo de comunicação interpessoal porque explica que possuindo todos estes estados em simultâneo, um indivíduo passa de um estado para outro conforme o

contexto em que se insere e em função das relações que estabelece com os outros. A análise transacional ensina a adotar o comportamento mais adequado às diversas situações. (Michel, s/d, p. 323).

Bitti e Zani consideram as emoções “uma das experiências mais significativas do homem” (Bitti & Zani, 1997, p.167). Trata-se de um processo dinâmico com várias componentes como uma componente cognitiva relativa à avaliação da situação – estímulo que provoca a emoção; uma componente fisiológica com base no sistema neurovegetativo, uma componente motivacional ligada aos propósitos e uma componente subjetiva, que está relacionada com o sentimento experienciado pelo sujeito. Todas as componentes se inter-relacionam e determinam a experiência emocional.

Bitti e Zanni salientam papel da regulação das emoções na interação social, uma vez que a atividade emocional influencia o comportamento, a expressividade vocal, gestos e postura.

A interação comunicacional construída permanentemente com estímulo e resposta, vai ser, assim, moldada em função da intensidade emocional dos intervenientes. É construída no espaço de sala de aula onde se impõem as normas estabelecidas do que é considerado adequado. “O domínio social da ativação emocional realiza-se na interação mediante um mecanismo auto – regulatório (...) por meio do qual o sujeito tenta modular o seu estado emocional e a respetiva expressão” (Bitti & Zanni, 1997, p.183), alertam, assim, estes autores para o facto de ser a falta da capacidade de manter o domínio da sua emotividade que pode revelar no indivíduo comportamentos inaceitáveis em sociedade. Isto é especialmente pertinente na compreensão da gestação de atos disruptivos por parte dos alunos e de respostas desapropriadas da parte dos professores.

Estes autores salientam precisamente os profissionais da educação, aos quais se impõe “a exigência de saber regular as suas emoções e as alheias”, como profissão onde a regulação social da emoção é uma exigência.

Conclusão

Uma comunicação eficaz resulta de múltiplos fatores. A disponibilidade para ouvir a mensagem sem pressa e com clareza é um deles; também a capacidade de criar empatia com o outro, ser capaz de se colocar no lugar do outro, na perspetiva do outro e mostrar interesse pelo outro, mantendo uma troca de olhares e com feedback que alimente a comunicação, demonstrando que se mantém aberto à troca de mensagem.

Na interação pedagógica, o professor deve saber colocar-se no lugar do aluno para poder compreender, identificar-se com o que ele sente sem, no entanto, perder a objetividade.

O professor tem que saber comunicar uma atitude de segurança e firmeza. Os alunos necessitam de criar e reforçar relações que lhes suscitem certeza e confiança. Tem que ser perceptível no professor consideração, empatia e interesse por cada aluno mas tem que ser definitivo em comunicar o que quer.

Toda a atividade de uma aula entre professor e alunos é um entrelaçar de processos de interação e comunicação que cabe ao professor gerir eficazmente. O eixo em torno do qual gira a relação pedagógica é a comunicação. A interação estabelecida entre os alunos e o professor, será tanto mais positiva quanto mais aberta e construtiva for a comunicação.

A comunicação interpessoal tem que ser analisada no seu contexto. Na organização escolar a comunicação estabelecida por todos os elementos da organização é muito particular, trata-se de um espaço de permanentes interações e a Educação é um processo exclusivamente humano.

Existe uma grande amplitude de razões para a ocorrência de atos disruptivos de um aluno. O professor tem áreas em que possui algum controlo direto, ou pelo menos, tem uma razoável oportunidade de causar algum impacto pela utilização de determinadas estratégias ou abordagens. A interação comunicacional que estabelece com os alunos é aquela que mais importância terá na eficácia do processo educativo. Uma compreensão e conhecimento das variáveis envolvidas na interação comunicacional podem ser aprendidos e desenvolvidos e o professor beneficiará com esse trabalho, na sua própria prática docente.

A comunicação assume, assim, um papel fulcral, na interação professor/ aluno, na construção de uma relação interpessoal entre estes atores, e na manutenção de um clima que permita a efetividade do processo ensino – aprendizagem. Cabe ao professor a compreensão e conhecimento desta componente no exercício da profissão docente.

1.4 Poder e Liderança

O discurso na organização escolar é legitimador de saberes e formatador de condutas que se pretendem impor com práticas. A comunicação, através da linguagem, está investida de poder e este reveste-se de discursos. As formas de conhecimento e os métodos de disciplinar são inoculadores de “verdades” assumidas. Os professores são defensores de práticas e discursos, poderes e formas de controlo que os atores educativos (alunos, pais e os

próprios docentes) e a organização esperam que sejam utilizados e incontestados. Mas na prática diária com os alunos, os professores se confrontam com a contestação dessas “verdades” consentidas por uns e não por outros. Esses “poderes” legitimados são, cada vez mais, contestados e desafiados por alunos e pais.

A escola projeta as contradições, incertezas, inquietações e perturbações que dominam a sociedade contemporânea. Nela se desenrolam transformações de crescente entropia e a escola espelha a progressiva insatisfação e desajuste dos elementos da comunidade educativa. Tem que ser capaz, para existir, de responder a uma pluralidade de realidades a nível social, cultural e pessoal, num jogo de poderes e lideranças entre atores. A relação pedagógica entre professor/alunos constrói-se na integração desta multiplicidade e é necessário adotar formas de poder e estratégias de liderança que traduzam em medidas de intervenção ajustadas a cada situação confrontada. A problemática da indisciplina e comportamentos disruptivos necessita de ser compreendida, também, através do conhecimento dos conceitos de poder e liderança.

Liderança e poder são dois conceitos amplamente estudados particularmente numa perspetiva organizacional. Procuraremos o entendimento destes conceitos em diversas conceções e teorias organizacionais procurando focar na organização escolar. Particularmente, na unidade de sala de aula, com os atores educacionais, professor e alunos, o conhecimento destes conceitos poderá iluminar as dinâmicas de (in)disciplina emergentes neste cenário.

Poder e liderança são dois conceitos que se entrecruzam. A liderança implica o exercício do poder.

O termo poder, deriva da palavra grega “potere” que significa ser capaz. O poder é um conceito central que se relaciona e confunde com outros e que pode ser estudado segundo diversos registos. Toda a interação e toda a relação social numa organização envolvem um exercício de poder. A forma de controlo das subunidades e dos indivíduos relaciona-se com o uso do poder. Poder envolve a relação entre duas ou mais pessoas. Uma pessoa ou um grupo não tem poder isolados, o poder tem que ser exercido ou ter potencial para ser exercido na relação de um com outra pessoa ou grupo (Gibson, 2003, p.276). É o caso da relação professor/ alunos.

Gibson define poder como “capacidade de se obter o que se pretende, apesar das resistências” (Gibson, 2003, p.247), explicando que neste sentido terá que se ter em conta dois aspetos, um é que o poder nem sempre está onde parece e outro é que em qualquer nível hierárquico, existem sempre algumas capacidades de poder. Num estudo, como o presente, que se foca nos atores educativos, professores e alunos, estes dois pressupostos são muito

pertinentes, pois o poder não está exclusivamente no professor, como aparentemente se pode julgar, mas também nos alunos, todos possuem algum poder, segundo o entendimento de Gibson. É com esta capacidade de se obter o que se pretende, apesar das resistências, que professor e alunos jogam no espaço de sala de aula.

O poder numa organização, “é a capacidade de afetar e controlar ações e decisões das outras pessoas, mesmo quando elas podem resistir” (Chiavenato, 2003, p.555).

A liderança é de certa forma um tipo de poder pessoal. O líder é aquele que é capaz mas, também, o que leva os outros a serem capazes. Daí o caráter relacional das dinâmicas de poder e de liderança.

O poder apresenta um caráter relacional e desenvolve-se na relação, o agir sobre outro é entrar em relação com ele e é nesta relação com ele que se desenvolve o poder duma pessoa A sobre uma pessoa B, como dizem Crozier e Friedberg “ agir sur autrui, c’est entrer en relation avec lui; et c’est dans cette relation que se développe le pouvoir d’une personne A sur une personne B” (Crozier & Freiberg, 1977, p.65).

É posto em destaque, também por Aubert o caráter relacional do conceito de poder, “o poder não é um atributo, mas sim uma relação (...) é algo que se negocia incessantemente, que se conquista e que se constrói na relação com os outros, que aumenta ou diminui em função do poder que os outros possuem e da relação com eles estabelecida.” (Aubert, s/d, p. 13)

Chazel concebe a ideia de poder como “ a capacidade, por parte de um determinado ator, de conseguir resultados visados e, em particular, de realizar ações eficazes” (Chazel, 1995, p. 195). Outra definição, podemos encontrar em Aubert “a capacidade que um indivíduo ou um grupo de indivíduos tem de agir sobre outros indivíduos ou grupos e de afetar, concretamente, o funcionamento e os resultados de uma determinada organização, conseguindo por exemplo que determinada decisão seja tomada, que certos meios sejam postos em prática ou que determinadas tarefas sejam executadas” (Aubert, s/d, p.10). Poder também é entendido como capacidade de um indivíduo de ultrapassar a resistência da parte de outros para exercera sal vontade e produzir resultados consistentes com os seus interesses e objetivos (Huczynski & Buchanan, 2007, p.798). Consideram o poder como uma propriedade das relações.

É possível confundir poder com outros termos, como autoridade ou influência. Estes podem ser interpretados como formas de exercício de poder. Como explica Aubert, a autoridade será um aspeto mais formal do poder e a influência um aspeto mais informal. A autoridade refere-se ao tipo de poder que tem origem nas leis e regulamentos de uma

instituição e a legitimidade que elas conferem a quem exerce esse poder (Aubert, s/d, p.11). A autoridade é temporária, pois é dependente das regras que vão designar quem exerce essas funções. Mintzberg fala neste caráter mais formal do poder que é a autoridade, “a autoridade é uma parte do poder, mas neste caso o poder é “formal”, trata-se de um “poder ligado à função” que advém da capacidade de fazer as coisas graças ao facto de alguém ocupar uma posição hierárquica” (Mintzberg, 1986, p.40). Para Chiavenato a autoridade é poder legítimo, “poder que tem uma pessoa em virtude do papel ou posição que exerce numa estrutura organizacional” (Chiavenato, 2003, p. 555). Katz está em sintonia com esta ideia de autoridade quando afirma “Definimos autoridade como o poder associado a uma posição em uma organização” (Katz, 1987, p. 237).

Há, no entanto, uma aceção da palavra autoridade, com um sentido não formal, mas mais com um caráter de atributo de quem a possui, associa-se à ideia de carisma, que será abordada no âmbito da liderança.

A autoridade pode ser exercida de diversas formas, está dependente do tipo de organização, e a autoridade e o poder, são consequência da “especificidade funcional dos papéis” (Katz, 1987, p.228).

Pensando no estágio da adolescência, Pereira diz “a relação que o adolescente constrói e desenvolve com a autoridade formal pode ser considerada como uma tarefa de desenvolvimento cuja resolução tem implicações na vida do adolescente”. Esta autora chama a atenção para a experiência vivida na escola que é primeira que a criança tem com uma instituição formal e que enfrenta no seu dia – a dia. E que vai ser referência para «a sua compreensão do sistema burocrático e institucional» (Pereira, 2004, p.2).

Gibson considera que poder diverge de autoridade. Uma vez que poder é o potencial para exercer influência e a autoridade representa o poder que advém da posição ocupada na organização Gibson (2003, p.250). Menciona, também, a distinção de Max Weber entre poder e autoridade, o qual foi o primeiro a chamar a atenção para as diferenças entre estes dois conceitos. Segundo ele poder envolve força e coerção e autoridade é um conceito contido no poder. Autoridade é um poder formal que uma pessoa detém pela sua posição na organização (Gibson, 2003, p.276).

A influência, segundo Aubert, é um conceito que pode ser utilizado com vários significados, mas alguns autores, como Tannenbaum, definem-na como o esforço no sentido de afetar indiretamente as decisões da organização. Aubert indica que os autores franceses reservam a palavra influência para “o aspeto psicológico da relação” e “o efeito obtido sobre outrem” (Aubert, s/d, p.12).

Não deve existir confusão entre influência e manipulação que são totalmente opostas nas intenções, como refere Duluc “A manipulação é um jogo de perdedor, enquanto a influência procura a satisfação de todos. A influência baseia-se em valores de respeito mútuo. A manipulação é uma versão edulcorada da agressividade” (Duluc, 2000, p.66).

Há que ter em conta, também, que neste processo de influência, os indivíduos não reagem apenas a uma realidade objetiva, mas às representações que geram no seu próprio processo interativo.

A influência que os líderes podem exercer, sobre a eficácia do grupo é, frequentemente, indireta (Rego, 2003, p.40). Como acontece em situações como a mudança da cultura vigente ou o desenvolvimento a longo prazo de capacidades e competências dos liderados. A atividade do líder não gera os resultados diretamente mas os efeitos da liderança podem traduzir-se nos resultados. O trabalho do professor espelha esta situação, pois, é a sua liderança que pode conduzir à mudança de comportamento dos seus alunos com tradução nos resultados obtidos. Mas os alunos são parceiros na execução do trabalho do professor e nos processos de mudança e o desempenho do professor e alunos é influenciado por fatores alheios ao controlo do professor: fatores externos (condições pessoais do aluno) e internos (como a própria estrutura organizacional escolar). Rego refere que “a cadeia que estabelece o nexos entre as ações dos líderes e os resultados de eficácia é complexa, não linear, muitas vezes a longo prazo, e de difícil escrutínio.” (Rego, 2003, p.41).

A problemática do poder obriga ao estudo das condições “aqui e agora” sobre as quais uma pessoa, grupo ou organização se torna dependente de outro, que é exatamente a relação que estudamos de alunos/professor.

Na organização escolar, o poder do professor assenta na relação interpessoal com o aluno e em várias expressões. As formas de poder depositam-se em trocas que sobrepõem a uma relação de mando e obediência, a disciplina ou indisciplina, conformidade ou sanção. Existe um carácter contraditório e múltiplo nas intenções de dominação patenteando a “microfísica do poder” de Foulcault, que flui em vasos capilares entre professor e aluno (Jiménez, 2008, p.2). Entre professor e aluno há um retro - alimentação permanente de poderes que são muito mais que sinais identificativos da posição do saber (professor) sobre um agente (alunos) como corpo da instituição educativa. Foulcault refere que entre professor e aluno, entre o que sabe e o que não sabe, passam relações de poder que não são projeção pura e simples do grande poder do soberano sobre indivíduos mas são mais solo movediço e concreto em que esse poder encontra condições de possibilidade de funcionamento (Foulcault, 1979, pp.4-6).

1.4.1 Tipos de Poder. Jogos de Poder

Existem várias tipologias de poder, que fazem sentido nos diversos contextos em que são estudadas. No entanto, apesar de aplicadas em diferentes cenários reconhecem-se os pontos comuns.

Chiavenato considera cinco tipos de poder que um líder pode possuir. O poder coercitivo, baseado no temor e coerção; o poder de recompensa que se apoia na expectativa de incentivo; poder legitimado que decorre do cargo ocupado pelo indivíduo; o poder de competência baseado nas aptidões de uma pessoa e o poder de referência, aquele que se refere a traços de personalidade denominado carisma que diferencia alguém dos demais. Ou seja, existem poderes que decorrem da posição ocupada e outros decorrentes da própria pessoa (Chiavenato, 2003,p.556).

As bases de poder interpessoal sugeridas por French e Raven são o poder legítimo, o poder de recompensa; o poder coercivo, o perito e o de referência (Gibson, Ivanchevich, Donnelly & Konopaske, 2003, p. 276). Huczynski e Buchanan também referem esta tipologia considerando o poder de recompensa como a capacidade do líder de exercer influência baseado na crença dos seguidores que o líder tem acesso a recompensas que serão oferecidas em troca do cumprimento das instruções; o poder coercivo como a capacidade de exercer influência baseado na crença dos seguidores de o líder administrar penalidades e sanções; o poder referente como aquele que se refere à capacidade de exercer influência baseada na ideia de que o líder possui desejáveis capacidades e traços de personalidade que devem ser copiados referidos como carisma; o poder legítimo baseado na autoridade que permite emitir ordens que os seguidores têm obrigação de obedecer devido à sua posição na organização e finalmente o poder de perito baseado na crença dos seguidores de que o líder possui um conhecimento superior relevante para a situação e tarefa. Estes autores sublinham que as cinco bases de poder estão inter - relacionadas e são dinâmicas (Huczynski & Buchanan, 2007, p.800).

No âmbito da Gestão, autores como Bartol e Martin examinam as principais fontes de poder e as formas de como os líderes podem efetivamente usar o poder que potencialmente dispõem. Diferenciam seis formas de exercer poder, as mesmas de mencionadas acima mas acrescentando o poder de informação (Bartol & Martin, 1998, p. 415).

Assim, é possível entender o poder legítimo como aquele que advém da posição ocupada na hierarquia de gestão, assim quando alguém aceita um lugar sabe que receberá diretrizes relativas ao seu trabalho dos seus superiores na hierarquia, que se aceitam como

legítimas porque essas pessoas detêm uma posição de autoridade; o poder de recompensa que está baseado na capacidade de controlar e providenciar recompensa valorizada sobre outros; o poder coercivo que depende da capacidade de punir outros quando não têm o comportamento desejado; o poder de perito que se baseia na posse de conhecimentos próprios de perito e que são valorizados pelos outros; o poder de informação que resulta do acesso e controle da distribuição de informação sobre operações organizacionais e planos futuros e o poder referente, que resulta do facto de ser admirado, ser alguém que os outros gostam e com quem se identificam.

Apesar de estes seis poderes serem formas potenciais de influenciar os outros, podem fazer sobressair diferentes reações nos subordinados. Estes podem reagir às diretrizes do gestor com compromisso, concordância ou resistência.

Com comprometimento, os subordinados respondem entusiasticamente e os seus esforços atingem altos níveis face aos objetivos organizacionais. Com concordância, os subordinados empregam o mínimo esforço para executar as diretivas e têm uma performance mediana. Finalmente, com resistência os subordinados podem aparentar comprometimento mas, na realidade, fazem o mínimo de esforço para concretizar as diretivas e poderão mesmo tentar sabotar os objetivos pretendidos.

Bartol e Martin estabelecem uma relação entre a utilização das diferentes formas de poder pelo líder e as respostas dos subordinados. Desta forma, o poder de perito e de referência levam a uma resposta de compromisso, enquanto o poder legítimo, o de informação e recompensa tendem a resultar em concordância, o uso de poder coercivo tem uma forte tendência em despertar resistência (Bartol & Martin, 1998, p. 416).

Morgan refere como principais fontes de poder a autoridade formal, o controle de recursos escassos; o uso da estrutura organizacional, regras e regulamentos; o controlo de processos de decisão; o controlo de conhecimento e informação; o controlo de limites; a capacidade de lidar com a incerteza; o controlo de tecnologia; as alianças interpessoais, redes e da “organização informal”; o controlo de contra - organizações; simbolismo e gestão de sentido; controlo das relações de género (feminino / masculino); fatores estruturais que definem estádios de ação e finalmente o poder que é detido à partida (Morgan, 1997, p. 170).

Numa relação de poder existe a possibilidade de um indivíduo deter um grande poder para conseguir que os outros façam as coisas da forma como pretendem mas existe a “ilusão de poder” (Gibson et. al., 2003, p.285). Onde começa ou acaba o poder de alguém é difícil estabelecer o limite, no entanto, indivíduos que aparentemente possuem pouco poder podem influenciar os outros. Gibson refere os estudos e experiências de Milgram focados na “ilusão

de poder” e na “obediência à autoridade” que mostram o efeito de uma pessoa aparentar possuir poder sobre os outros. Criada uma aparência de poder com elementos como a apresentação física ou a forma de tratamento (o título académico). Um indivíduo pode ser capaz de exercer uma influência significativa sobre outros se percebida como alguém que possui poder. O olhar de quem contempla joga um importante papel no exercício do poder. Na relação professor/alunos é muito importante esta percepção, pela parte dos alunos, do professor como alguém com poder. O professor tem que representar uma imagem de poder para os seus alunos, para os ganhar. O tipo de poder e liderança que exerce poderá variar de acordo com os alunos que encontra (Gibson et.al., 2003,p.285).

Mintzberg relativamente ao poder numa organização, foca o aspeto das forças de controlo exteriores à organização obrigarem a organização a ser particularmente cuidadosa nas suas ações. Salientando que “As comunicações formais e por escrito geram registos que se podem apresentar quando há decisões postas em causa. As regras asseguram um tratamento justo tanto para os clientes como para os funcionários” (Mintzberg, 1995, p.321). Transpondo para a organização escolar estas regras estão aglutinadas no Regulamento Interno da escola e asseguram o seu justo funcionamento. No tratamento dos casos de indisciplina, estão estabelecidos os procedimentos a tomar em diversas situações e que passam pelo registo escrito de ocorrências em participações disciplinares e comunicação ao Diretor de Turma e Direção da escola. Assim, se assegura o tratamento justo para os alunos e professores. No entanto, existe aqui um espaço de incerteza controlado e gerido pelo professor que pode ser muito significativo da sua forma de exercer (ou não) de forma adequada o poder.

Para além da referida combinação de diferentes tipos de poder, que se verifica no exercício do mesmo, há que considerar a perspetiva de Crozier e Friedberg que interpretam poder com base na capacidade dos atores controlarem zonas de incerteza existentes na organização “o poder reside então na margem de liberdade que dispõe cada um dos parceiros comprometidos numa relação de poder” (Crozier & Friedberg, 1977, p. 69).

Huczynski e Buchanan indicam como fontes pessoais do poder individual a energia e resistência, a capacidade para focar a energia e evitar esforços inúteis, sensibilidade e capacidade para ler e entender os outros, flexibilidade para selecionar os variados meios para atingir os objetivos, tenacidade pessoal e vontade de enfrentar conflitos e confrontações (Huczynski & Buchanan, 2007, p.798).

A adoção um determinado perfil, pelo professor no seu relacionamento como os seus alunos passa pela escolha das bases do seu poder. Como explica Formosinho (1980, pp.315-326) se no professor se acentua o transmissor está a colocar-se tónica na base cognoscitiva do

seu poder; se o acento é posto no formador e educador, é a base normativa e se é o professor que compreende e ajuda, então é a base humana que se impõe. Mas segundo este autor, o perfil de qualquer professor inclui estas três bases de poder, só varia o grau de importância de cada uma. O poder de um professor é o resultado da combinação de diferentes tipos de poder, salientando-se: o poder físico - autoritativo, que resulta mais da posição que o indivíduo ocupa na organização, do que do facto da sua superioridade física, o poder normativo, que faz apelo a normas relacionadas com princípios e valores, o poder cognoscitivo – académico / pedagógico, que se refere à competência científica e pedagógica revelada; o poder pessoal, que se baseia nas características pessoais de cada indivíduo”. À medida que aumenta o nível de ensino o poder cognoscitivo – académico ganha relevância mas há sempre uma combinação de vários tipos de poder nos diferentes níveis.

Uma organização, nunca constrange totalmente a ação de um seu elemento, pois existe um espaço a que Croizier e Friedberg denominaram “ margem de liberdade”, que o membro da organização pode manipular. O comportamento de cada um pode ser resultado de um jogo entre o poder que ele controla sobre os outros e o poder dos outros sobre ele. Diz Aubert “Cada ator negocia assim a sua participação de forma a retirar dela vantagens, esforçando-se por “manipular” simultaneamente os seus parceiros e a organização” (Aubert, s/d, p.40). Mas na organização existem regras e limites e as estratégias de poder só podem ser exercidas dentro dessas “regras organizacionais”. Na organização escolar poderá utilizar-se o conceito de Foulcault de “economia do poder” no sentido de “procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo continua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social”, ou seja na escola o professor dispõe de um poder que a própria organização, com a sua especificidade e de acordo com sua realidade, lhe concede (Foulcault, 1979, p.8).

Aubert considera a organização como um sistema de jogos entrecruzados e interdependentes. Esta autora analisa os jogos de poder que ocorrem numa organização, salientando algumas situações que favorecem os jogos de poder como, a raridade dos recursos; a falta de clareza dos objetivos; a instabilidade do meio exterior (que gera um aumento da incerteza e situações geradoras de poder por controle de zonas de incerteza); e a eminência de transformações na organização. Refere assim, técnicas relacionais que permitem aumentar os recursos disponíveis para o exercício do poder como uma rede de boas relações com pessoas influentes que poderão fornecer apoio e estabelecer alianças; outra técnica relacional consiste em gerir a imagem interna de forma a obter reconhecimento entre os seus pares. Para poder progredir numa organização é fundamental a imagem de alguém

competente, uma outra técnica relacional consiste no saber apoiar-se na sua equipa (Aubert, s/d, pp.40-42).

O poder é uma propriedade de uma relação entre aquele que detém o poder e os outros e não propriedade de um só indivíduo. French e Raven, como referem Huczynski e Buchanan propuseram uma visão relacional de poder em que os seguidores necessitam perceberem que o líder tem acesso a prémios, sanções, ser perito, etc (Huczynski & Buchanan, 2007, p.799). E, assim, o exercício do poder depende das crenças, percepções e desejos dos seguidores. O poder é um constructo relacional.

Na escola, o poder não reside só no professor. Pelo contrário o seu poder é um constructo de atores, professor e alunos. Os alunos têm um enorme poder sobre o modo de ação do professor. O estudo da indisciplina, em sala de aula, tem obrigatoriamente que ter em conta o poder do professor mas, também, o dos alunos, nas dinâmicas que se estabelecem. Mas o poder detido pelo professor tem que ser aquele que lhe permite liderar e gerir as relações. No entanto, é de ter em conta, como refere Foucault que a verdade não existe fora do poder, isto é, a verdade é regulamentada pelo poder, é ele que regula a obtenção da verdade, o que distingue os enunciados como verdadeiros, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979,p.10). Ora, o estatuto, aqui, pertence ao professor e nesse sentido, também, é ele que detém o poder.

Os jogos de poder e as técnicas relacionais mencionadas têm aplicação no trabalho do professor com os alunos. O domínio de técnicas relacionais, como o ser capaz de criar uma rede de influências no seio dos elementos de uma turma, a sua capacidade de mobilização pode depender do estabelecimento de “alianças” com os alunos, o saber gerir a sua imagem em relação aos alunos, podem ser decisivos para estimular o ambiente e dinâmicas de trabalho eficazes mas particularmente importante na gestão de situações complicadas ao nível de comportamento do grupo – turma.

1.4.2 Liderança e Gestão

Para muitos autores liderança e gestão são sinónimos. Tende-se a considerar que a “liderança” é um processo mais emocional do que a “gestão”. Os líderes são mais inspiradores e carismáticos, tomam riscos, são dinâmicos e criativos e são visionários enquanto os gestores são mais racionais, lidam com eficiência, planeamento, procedimentos, controlo e regulamentos.

Gestores e líderes não são necessariamente o mesmo. Os gestores fazem as mesmas coisas sempre (fazer as coisas de forma certa) mas são necessários líderes para inovar (fazer as coisas certas) realizar grandes mudanças e inspirar os seguidores a persistir com enorme empenhamento (Bartol & Martin, 1998, p. 434).

Os gestores devem ter capacidades de líder e os líderes capacidades de gestão, mas gestor e líder não são sinónimos. A mera detenção de poder autoritário não faz o líder

Gerir é provocar, realizar, assumir responsabilidades, comandar. Liderar é exercer influência, guiar, orientar.

“Os gestores são as pessoas que sabem o que devem fazer. Os líderes são as que sabem o que é necessário ser feito.” e “A liderança é uma influência de relacionamento, ao passo que a gestão é um relacionamento de autoridade.” (Cunha, Rego, Cunha, & Cabral-Cardoso, 2006, p.333).

A liderança envolve líderes e seguidores que procuram mudanças reais na organização, como já foi referido. Requer que as mudanças procuradas reflitam os objetivos mútuos dos líderes e seguidores. A gestão envolve a coordenação de pessoas e recursos que reflitam os objetivos da organização.

Segundo o projeto GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness): a liderança, envolve a articulação de uma visão organizacional, introdução de mudanças, atuação inspiracional e a capacidade de lidar com a turbulência do ambiente externo. A Gestão respeita a implementação da visão do líder e das mudanças por ele introduzidas, manutenção e administração das infraestruturas organizacionais (Cunha et.al., 2006,p.333).

Bennis numa comparação entre gestores e líderes considera que os gestores se rendem-se à situação, questionam-se sobre o como e quando, têm perspetivas a curto prazo, imitam e pensam que as competências de gestão podem ser ensinadas/ aprendidas, em contrapartida, para este autor, os líderes procuram agir sobre a situação, questionam-se sobre o quê e o porquê, têm perspetivas a longo prazo e pensam que as competências de liderança não podem ser ensinadas/ aprendidas (Bennis, cit por, Cunha et.al., 2006, p. 333).

Apesar da diferença indubitável entre gestor e líder, ambos os papéis são necessários para a sobrevivência das organizações e particularmente na organização educativa.

O professor no desempenho das suas funções, no espaço de sala de aula, será eficaz se for gestor do trabalho a realizar mas também líder dos seus alunos.

1.4.3.1 Liderança

A interação relacional estabelecida entre professores e alunos é marcada por uma ação de liderança do professor. Para que o professor seja eficaz no exercício do seu trabalho e particularmente na manutenção de um ambiente de disciplina na sala de aula, o professor deve ser um líder dos seus alunos.

Serão apresentadas as principais ideias contemporâneas sobre liderança. Existirá a preocupação em encontrar uma compreensão do conceito de liderança e líder não só na perspectiva global da ciência mas na perspectiva da prática do professor, no ato educativo. Percebendo-se a ambiguidade do tema, da falta de consensualidade e das múltiplas abordagens ao longo do tempo.

No início dos anos 80 o tema perdeu o enfoque atendendo à diversidade das conclusões dos estudos nesta área, mas o conceito continuou a suscitar interesse devido à “convicção generalizada de que a liderança é fundamental no desenvolvimento das organizações.” (Cunha et.al., 2006, p.332)

Cada grupo a que se pertence, família, desporto, social, trabalho, inclui uma pessoa que se considera mais influente que outras. Quando essa pessoa fala, os outros ouvem, quando ela sugere ou dirige uma ação os outros realizam essa ação. Essa pessoa é referida como um líder. É consensual a importância atribuída ao líder no bem - estar e eficácia dos esforços realizados por um grupo ou indivíduo que sozinhos não conseguiriam cumprir os objetivos propostos, como salienta Gibson que considera que líderes são indivíduos que influenciam outros indivíduos, para que façam, o que talvez não fizessem, na ausência da influência do líder. (Gibson et. al., 2003, p.298)

Gibson cita a definição de liderança de Bass, B. do Handbook of Leadership, em que se afirma que Liderança é uma interação entre membros de um grupo. Líderes são agentes de mudança, pessoas cujos atos afetam outras pessoas mais do que os atos das outras pessoas os afetam. Liderança ocorre quando um membro de um grupo modifica a motivação ou competências dos outros no grupo (Gibson, 2003,p. 299). Esta definição implica, segundo Gibson, a utilização de influência e que todas as relações interpessoais podem envolver liderança. Um segundo elemento desta definição envolve a importância de ser um agente de mudança, ser capaz de afetar o comportamento e performance dos seguidores. Finalmente esta definição foca na consecução de objetivos, o líder eficaz tem que lidar com objetivos individuais, de grupo e organizacionais.

Segundo House et al., no âmbito do projeto GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness), a liderança é “a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros” (Cunha et.al., 2006, p.332), que cita, também, Yukl, para quem “a liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos dos restantes membros, a escolha dos objetivos e estratégias, a organização das atividades de trabalho, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoa.

O conceito de liderança pode ser interpretado de vários ângulos, referindo Aubert algumas definições, como a de Bennis para quem “a liderança é aquilo que confere a uma organização a sua visão e a sua aptidão para traduzir essa visão em realidade” ou, segundo Karp, “a arte de levar as pessoas a executar uma tarefa voluntariamente” (Aubert, s/d, p. 81).

Para uns, a liderança só acontece se as pessoas forem influenciadas para fazer o que ético e benéfico para a organização e para elas próprias. Outros consideram que a liderança inclui todo o tipo de influência independentemente do que move o influenciador e o alvo. Em suma a liderança pode ter vários objetivos e muitas vezes não é claramente perceptível a intenção do líder e liderados. A diversidade de concepções de liderança permite uma maior abertura do intervalo de compreensão do conceito.

Como se pode encontrar em Bartol e Martin, a razão pela qual as pessoas aceitam a influência de um líder é frequentemente porque os líderes têm poder. Mas, estes autores referem a este propósito, que “ninguém tem tanto poder como pensa” (Graham, cit por, Bartol & Martin, 1998, p. 415).

Rego apresenta várias concepções de liderança, que podemos encontrar em outros estudiosos, salientando-se, aqui, alguns entendimentos que se ajustam mais à liderança do professor com os seus alunos, como o de liderança enquanto “a arte de induzir obediência” no sentido em que é a capacidade de imprimir a vontade do líder nos seguidores, e de induzir a sua obediência, respeito, lealdade e cooperação, que será uma compreensão do conceito de liderança muito aplicável ao trabalho do professor com os alunos para conseguir um ambiente de disciplina. Também este autor apresenta a concepção de liderança como uma forma de persuasão, “a liderança é persuasão bem sucedida, sem coerção: os seguidores são convencidos pelos méritos do argumento” a liderança assim entendida será particularmente positiva numa ação preventiva de um comportamento inadequado por parte dos alunos. E ainda outra definição ajustada à ação do professor numa sala de aula, que é a liderança que se

afirma por um papel diferenciado, “Cada membro do grupo, organização ou sociedade, ocupa uma posição. Em cada uma delas espera-se que o indivíduo que a ocupa desempenhe um papel mais ou menos definido” (Rego, 2003,p.24). O líder desempenha, pois, o papel que lhe é atribuído que é diferente do atribuído aos seguidores. Também esta concepção é muito própria para o professor enquanto líder, uma vez que o seu papel tem estar claramente definido para os alunos, sem margem de ambiguidade para estes, a quem cabe dirigir o trabalho na sala de aula. Tendo em conta o ponto de vista que Rego também expõe, relativamente à importância que se atribui às reações dos alvos de tentativas de influência, pois alguns teóricos consideram que só são atos de liderança as tentativas de influência que suscitam o *commitment* (empenhamento entusiástico) e portanto quando um chefe manipula ou coage não há liderança. Outra perspetiva divergente, considera a primeira muito restritiva. Uma tentativa de influência pode provocar empenhamento de algumas pessoas em determinada situação, mas suscitar resistência e desobediência noutras pessoas ou situações.

Costa sistematiza as várias noções de liderança em três visões de liderança, a mecanicista, a cultural e a ambígua. A concepção de liderança entendida como “o ato de influenciar um grupo para atingir determinados objetivos” é segundo o autor citado, uma visão “unidirecional e sequencial” que apelida de “visão mecanicista da liderança” uma vez que é entendida como uma ação lógica, desencadeada por quem possui determinadas qualidades e leva os outros a alcançarem determinados objetivos pré – estabelecidos (Costa, 2000, p.16).

Enquadram, nesta visão mecanicista da liderança, três conceitos de líder: o líder nato, treinado e ajustável. O “líder nato” reporta-nos à teoria dos traços (decorrer dos anos 40).

O “líder treinado”, corresponde a um líder que pode ser construído identificado o perfil de atuação, definidos comportamentos – padrão e estilos de liderança, que surge nos anos 50 e a partir desta altura surge a formação em liderança e preparação dos líderes.

Nos anos 60, tem como orientação central, a perspetiva de que a liderança depende dos contextos e o comportamento de um líder pode ser eficaz numa situação e não noutra situando-se nas teorias situacionais de liderança e teoria da contingência. Assiste – se, na década de 80, ao desenvolvimento de um movimento denominado Nova Liderança, que abrange novas definições de liderança como a “liderança transformacional” que coloca “as questões da liderança e da gestão da cultura no centro da atuação dos líderes e fazendo da dimensão simbólica o mote da sua ação” (Costa, 2000, p.16), numa perspetiva de cultura organizacional. A ideia das organizações como unidades estáveis e hierarquizadas,

estruturadas e funcionado exclusivamente sob uma planificação rigorosa, é, cada vez mais posta em causa.

As organizações são hoje entendidas sujeitas a elevados níveis de incerteza, de desarticulação interna e redefinição frequente das estratégias, onde os atores desempenham um papel determinante. Segundo Costa esta conceção encaixa em teorias de análise organizacional como a de anarquia organizada ou modelos micro políticos. Este autor sublinha que se está perante um conjunto de novos entendimentos sobre liderança nas organizações que Bryman traduz no conceito de liderança dispersa (Costa, 2000, p.25). Os papéis cada vez mais importantes que se atribuem à autoliderança e às lideranças intermédias nas organizações são coerentes com a ideia de dispersão da liderança nas organizações.

Desde sempre se especulou sobre a efetiva natureza das qualidades de um líder. Para os primeiros investigadores era lógico identificar traços que distinguiriam, líderes efetivos de não-líderes. Segundo estes autores, traços são qualidades internas distintivas de um indivíduo, como as características físicas (altura, peso, aparência e energia), características pessoais, características de personalidade (como domínio, extroversão e originalidade), competências e capacidades (tais como inteligência, conhecimento ou competência técnica), e fatores sociais (sociabilidade, posição sócio-económica e competências interpessoais). Apesar de se ter abandonado estas primeiras conclusões algum tempo depois (anos 50) porque os estudos sugeriam que não existiam traços consistentes entre os líderes e os não-líderes. Recentemente, apoiando-se em técnicas estatísticas, os resultados apontam para a presença no líder de traços inicialmente identificados como inteligência, domínio, agressividade e capacidade de decisão. É, no entanto, uma questão em aberto, se um conjunto de traços, se identificado, poderia prever uma performance de liderança (Bartol & Martin, 1998, p. 417), e os peritos em gestão acreditam que a performance está mais relacionada com as coisas que efetivamente fazem do que com traços que possuem, daí a investigação em liderança, hoje se centrar nos comportamentos do líder.

Gibson faz uma revisão das características encontradas em estudos de observação de situações de grupo que correlacionam as mais estudadas características mensuráveis dos líderes como capacidades, traços de personalidade e motivação.

Os líderes eficazes partilham uma série de capacidades e competências que os capacitam para realizar o seu trabalho, apesar de a importância exata de uma particular qualidade não poder ser conhecida com exatidão. Por exemplo, a inteligência (medida com testes de inteligência) e liderança obteve resultados misturados, pois um estudo inicial encontrou que os líderes eram mais inteligentes que os seguidores, mas outros posteriores

mostravam que um grande desnível de inteligência podia ser disfuncional. A inteligência no sentido lato do termo, engloba julgamento, conhecimento e fluência de discurso. No caso particular do professor e alunos, estas três aspetos da inteligência é que são relevantes para a liderança do professor. O autor também menciona como uma das mais importantes capacidades, a de bom relacionamento com os outros. As competências interpessoais incluem persuasão, tato e diplomacia. A importância destas capacidades varia de situação para situação mas a investigação confirma a sua importância na maior parte das situações líder – seguido (Gibson et al., 2003, p.301). Na relação professor/alunos, estas três características revelam-se da maior importância, persuasão, tato e diplomacia podem-se relacionar com a capacidade de identificação com o outro, criar empatia e ou seja existência da competências comunicacionais que, como foi estudado no capítulo anterior, são determinantes na obtenção de um clima adequado ao ato educativo e que também se prendem com competências de liderança emocional como veremos adiante.

Como explica Gibson alguns resultados de investigações sugerem que traços de personalidade como atenção e perspicácia, nível de energia, tolerância ao stress, maturidade emocional, originalidade, integridade pessoal e auto – confiança, são associados a liderança eficaz. Estudos mais recentes sobre a teoria dos traços concluem que a realização, motivação, ambição, tenacidade, iniciativa e autoconfiança estão associados com liderança. Apesar de estes traços não identificarem atuais ou potenciais líderes em todas as situações, parecem ter suficiente validade para serem utilizados para predizerem o potencial de liderança dos funcionários em organizações de grande dimensão. Gibson refere, ainda, a motivação, considerando que os líderes têm uma relativa necessidade de poder, mas que atuam em termos aceitáveis socialmente (orientação de poder socializado), uma grande necessidade de realização (Gibson et. al., 2003, p.301).

Rego refere o perfil de líder tem que conciliar duas vertentes: “(a) tenacidade e a energia necessárias para trabalhar em ambientes competitivos; (b) a maturidade emocional, a consciência das forças e fraquezas próprias, a ponderação. Refere a tese de Collins de que existe uma hierarquia de capacidades de liderança em que o líder que atinge o patamar mais elevado tem características como modéstia, tenacidade e determinação, canalizam esforços para a organização e não para grandiosidade pessoal, assumem os erros e almejam desempenhos excelentes e duradouros (Rego, 2003, p.48).

Mas a teoria dos traços não é consensual, por várias razões, um padrão de comportamento eficaz depende, em larga medida, da situação em si. Os investigadores centraram a sua atenção na perspectiva de que são comportamentos específicos que tornam uns

mais eficazes do que outros. Se os traços de cada um são difíceis de modificar, no entanto comportamentos eficazes são, para a maior parte de nós, possíveis de ser aprendidos.

Estudos de Iowa e Michigam

Estes estudos foram principalmente realizados na Universidade de Michigan (Bartol & Martin, 1998, p. 418). Os estudos de Kurt Lewin e a sua equipa, que se concentrou em três comportamentos de líder ou estilos: autocrático, democrático e laissez-faire.

Os líderes autocráticos tendem a tomar decisões unilaterais, ditar métodos de trabalho, limitar os conhecimentos dos subordinados sobre os objetivos somente até ao próximo passo a ser conseguido, utilizando, por vezes um feedback punitivo. Contrastando com este, há o líder democrático (que têm tendência a envolver todo o grupo na tomada de decisão, deixa o grupo decidir métodos de trabalho, dão conhecimento dos objetivos gerais e utilizam o feedback como uma oportunidade de aprendizagem. Os líderes laissez-faire dão ao grupo completa liberdade, providenciam o material necessário, apenas participam para responder a questões e evitam fornecer feedback (ou seja não fazem quase nada).

Para determinarem que estilo de liderança é mais eficaz, os colaboradores de Lewin treinaram diferentes adultos exibindo, cada um deles, estilos diferentes de liderança e colocaram-nos em vários clubes de pré-adolescentes. Verificaram que os grupos sujeitos ao estilo laissez-faire tinham piores atuações que os que tinham uma liderança autocrática e democrática. Também concluíram que apesar de a quantidade de trabalho produzido fosse igual, o grupo sujeito a um estilo democrático sentia uma maior satisfação e tinha uma qualidade de trabalho melhor do que o grupo sob um estilo autocrático. Aparentemente o estilo democrático produzia boa quantidade e qualidade de trabalho bem como satisfação nos trabalhadores. Resultados de estudos posteriores apresentaram conclusões menos coerentes quanto à qualidade do trabalho, parecendo mais consistente a ideia de maior satisfação com o estilo democrático relativamente ao estilo autocrático.

As conclusões destes estudos criaram um dilema, porque uma liderança democrática não conduzia a uma melhor ou até igual *performance*, apenas trazia uma maior satisfação. Além disso, muitos gestores não estavam habituados a operar num estilo democrático (Bartol & Martin, 1998, p. 419).

Tannenbaum e Schmidt desenvolvem um esquema contínuo de comportamentos de liderança onde se observam as várias gradações do comportamento do líder desde a abordagem autocrática (centrada no gestor) até à democrática (centrada nos subordinados).

Bartol e Martin explicam que segundo os autores referidos, os gestores, ao decidirem que padrão de liderança adotam, têm de considerar forças atendendo a eles próprios, como o nível de conforto suscitado pelas várias alternativas; atendendo aos subordinados, como a capacidade de assumir responsabilidades e tendo em conta a situação como a pressão do tempo disponível. Os gestores têm, assim de possuir flexibilidade para agir de acordo com a situação (Bartol & Martin, 1998, p. 419).

Os estudos do estado de Ohio

De acordo com Bartol e Martin, investigadores da Universidade de Ohio desenvolveram outra estratégia para estudar a liderança. Depois de identificarem vários comportamentos ou estilos destacaram dois: a estrutura inicial e a consideração.

Entende-se como estrutura inicial, o grau que o líder define do seu próprio papel e dos papéis dos seus subordinados em termos de alcance de objetivos, é semelhante ao centrado no gestor, dos estudos de Michigan; a consideração é entendida como o nível que um líder estabelece com os subordinados, no que respeita a confiança, respeito pelas suas ideias e preocupação pelos seus sentimentos, um líder orientado para a consideração é semelhante ao centrado no subordinado. Enquanto os estudos de Michigan consideravam as dimensões da liderança um continuum, os investigadores do estado de Ohio propunham estrutura inicial e consideração como comportamentos independentes e portanto os comportamentos registavam-se em separado, podendo registar um nível alto nas duas dimensões, baixo nas duas, uma alto e outra baixo ou baixo nas duas, bem como várias graduações intermédias. Esta configuração fazia sentido, pois, observava-se que muitos líderes possuíam características de estrutura inicial bem como de consideração. Parecia ter-se chegado a uma fórmula de sucesso para a liderança.

No entanto esta abordagem de duas dimensões, foi perdendo relevância à medida que prosseguiram os estudos e se percebia que os fatores situacionais afetavam tanto o sucesso do comportamento de liderança quanto a natureza das tarefas ou as expectativas dos subordinados. À medida que prosseguiram os estudos, percebia-se que os fatores situacionais afetavam tanto o sucesso do comportamento de liderança quanto a natureza das tarefas ou as expectativas dos subordinados.

Teorias situacionais

Apesar das tentativas em encontrar comportamentos eficazes para o líder, os investigadores concluíram que comportamentos que resultavam em determinadas situações não resultavam noutras. Assim, as teorias de liderança começaram a ter em conta os fatores situacionais, denominando-se por isso teorias situacionais ou teorias de contingência porque os comportamentos são contingentes das características situacionais.

Gibson considera que as teorias situacionais de liderança são uma abordagem que advoga que os líderes têm que compreender o seu próprio comportamento, o comportamento dos seus subordinados e a situação antes de utilizarem um estilo de liderança particular. É necessário assim que o líder possua competências de diagnóstico em comportamento humano (Gibson et. al., 2003, p.307).

Bartol e Martin referem algumas destas teorias a seguir explicitadas. O modelo de contingência de Fiedler, estabelece que o líder diferencia a sua orientação face à relação tarefa versus pessoas. Esta diferenciação é capaz, segundo estes autores, de tornar líderes mais eficazes em certos tipos de situações. Este modelo identifica tipos de situações em que cada tipo de líder é melhor sucedido. No modelo de contingência, existe um modelo particular, o modelo LPC- Least Preferable Co-Worker (o co -trabalhador menos preferido). O líder com orientação LPC pode ser medido com uma escala LPC, que consiste em 18 adjetivos. É pedido ao líder para descrever uma pessoa com quem trabalhe pior. Consegue-se, assim, situar as prioridades do líder, em valorizar o cumprimento da tarefa ou as relações pessoais (Bartol & Martin, 1998, pp. 423-429).

A este respeito Gibson, refere que Fiedler recomenda que a organização se devia concentrar em mudar as situações para se adaptarem ao líder e não mudar o líder (com treino) de acordo com a situação. A maior parte dos programas de treino tentam mudar a personalidade do líder para servir a situação (Gibson et. al., 2003,p.310).

Os modelos contingenciais estabelecem três fatores situacionais que afetam o controlo do líder. *A relação líder-membro*, que se relaciona com o apoio que o líder possui dos elementos do grupo, é a variável situacional mais importante; *a estrutura da tarefa*, o controle da parte do líder é maior com elevada estruturação das tarefas, estabelecimento de objetivos, métodos, padrões e performance, quanto mais vaga for a estruturação da tarefa mais difícil é o controlo; *o poder de posição* é a quantidade de poder que a organização oferece ao líder para cumprimento das tarefas, está relacionado com a capacidade de recompensa e punição.

O modelo de contingência combina diferentes níveis, dos três fatores. A lógica por trás do modelo de contingência é que quando uma situação é muito desfavorável, o líder deve enfatizar, vigorosamente, a necessidade de cumprimento da tarefa, de tal forma que o grupo consiga atingir os objetivos. Por outro lado, quando a situação é muito favorável, um líder orientado para a tarefa, obtém facilmente a cooperação dos elementos do grupo, em fazer o que for necessário para a execução da tarefa porque estes já estão envolvidos por si mesmos. Quando a situação é moderadamente favorável, porque há uma relação líder - membro pobre ou uma tarefa desestruturada, um líder apoiante e orientado para a relação pode enfatizar boas relações entre os elementos do grupo e providenciar apoio à medida que o grupo procura lidar com a tarefa desestruturada. Fiedler considera que os gestores não mudam facilmente a sua orientação LPC, então devem compreender o seu estilo de liderança e analisar o controlo situacional.

O modelo da liderança normativa é um modelo que ajuda os líderes a estabelecerem fatores situacionais críticos que afetam a extensão de até onde devem envolver os subordinados em decisões particulares.

A teoria de liderança situacional desenvolvida por Herse e Blanchard é também referida como teoria de contingência, por Bartol e Martin, sendo uma teoria baseada na premissa de que os líderes devem alterar o seu comportamento, dependendo de um fator situacional importante que é a prontidão dos subordinados, que é a capacidade dos subordinados em executar uma tarefa particular (que inclui competência, conhecimento e experiência necessárias para uma tarefa específica) é similar à teoria de comportamento de estrutura inicial e consideração dos investigadores do Estado de Ohio.

A teoria situacional centra-se em dois comportamentos: o comportamento de tarefa corresponde em o líder informar o que fazer, como o fazer, quando fazer e quem o vai fazer. O comportamento de relação refere-se ao comprometimento do líder na comunicação em dois ou em vários sentidos.

A teoria do percurso para o objetivo tenta explicar como um líder pode influenciar positivamente a motivação e a satisfação com o trabalho dos subordinados. Denomina-se teoria do percurso para o objetivo (path-goal theory) porque se foca na forma em como os líderes dominam a perceção dos subordinados sobre os objetivos do trabalho e possíveis trajetos de chegar a objetivos de trabalho, mas também objetivos pessoais.

Esta teoria está intimamente relacionada com as teorias da motivação, envolvendo três elementos principais, expectativa de esforço - performance (a probabilidade de os nossos esforços levarem ao nível de performance requerida) a expectativa do resultado (a

probabilidade de uma boa performance levar a certos resultados ou recompensas) e valência (a antecipação de valor dos resultados ou recompensas) (Bartol & Martin, 1998, p. 431).

De forma a afetar as percepções dos subordinados sobre o trajeto e objetivos pretendidos, esta teoria identifica quatro comportamentos principais que o líder pode usar: *diretivo*, em que o líder informa os subordinados sobre o que é esperado deles, providencia orientação sobre os métodos de trabalho desenvolvendo planos de tempo, identificando padrões de avaliação e indicando as bases para os resultados e recompensas; *apoiente*, em que o líder mostra preocupação pelo status, bem-estar e necessidades dos subordinados, que faz pequenas coisas para tornar o trabalho mais agradável, é amigável e fácil de abordar, é um comportamento similar ao da orientação para a relação ou ao comportamento de consideração; *participativo*, é um comportamento caracterizado por o líder consultar os subordinados, encorajando sugestões e considerando as suas ideias na tomada de decisão; *orientado para o resultado*, consiste no estabelecimento de objetivos desafiadores esperando que os subordinados tenham um desempenho ao seu mais alto nível, tendo um elevado grau de confiança nos subordinados.

Existem dois tipos de fatores situacionais a ter em conta pelos líderes: as características dos subordinados e as características contextuais.

As características dos subordinados incluem a personalidade, capacidades, competências e necessidades dos subordinados. As características contextuais subdividem-se em três categorias, a tarefa propriamente dita, o trabalho de grupo e a organização formal da autoridade do sistema (graus de hierarquia, nível de centralização das decisões e sistema de recompensas).

Utilizando a teoria do percurso para o objetivo na escolha do comportamento, os líderes têm de diagnosticar os fatores situacionais que podem afetar e ser afetados.

Gibson considera que as teorias situacionais de liderança são uma abordagem que advoga que os líderes têm que compreender o seu próprio comportamento, o comportamento dos seus subordinados e a situação antes de utilizarem um estilo de liderança particular (Gibson et al., 2003, p.307). É necessário assim que o líder possua competências de diagnóstico em comportamento humano.

Em síntese e evocando Stoner que considera três abordagens possíveis para o estudo da liderança; a abordagem dos traços, a abordagem do comportamento e abordagem contingencial. A abordagem dos traços revelou-se inútil uma vez que nenhuma combinação dos traços distingue sempre os líderes eficazes dos ineficazes. A abordagem do comportamento concentrou-se nas funções e estilos e alguns estudos apontam para que a

eficácia do estilo, dependa das circunstâncias em que ele é adotado. As variáveis situacionais, como a personalidade e experiência do líder, as expectativas e comportamento dos subordinados, exigências ou clima da organização, fazem com que um estilo seja mais eficaz do que outro. A abordagem contingencial da liderança tenta identificar os fatores situacionais mais importantes e prever o estilo de liderança mais adequado (Stoner, 1982, p.333).

Esta ideia é muito pertinente no trabalho docente, o professor tem que ter consciência das suas características e como se comporta sob determinadas condições, conhecer bem as características dos seus alunos, perceber que o que resulta com uns não resulta com outros e escolher o estilo de liderança tendo em conta todos estes fatores, como diz Gibson, o que é liderança eficaz numa situação pode ser incompetência desorganizada na outra (Gibson et. al., 2003,p.307). Em particular no que respeita a gestão de atos disruptivos dos alunos, o professor tem que ter especial atenção com o seu estilo de liderança adequado à situação que enfrenta, o que é eficaz numa situação pode ser ineficaz em outra.

Gestores e líderes não são necessariamente o mesmo. Os gestores fazem as mesmas coisas sempre (fazer as coisas de forma certa) mas são necessários líderes para inovar (fazer as coisas certas) realizar grandes mudanças e inspirar os seguidores a persistir com enorme empenhamento (Bartol & Martin, 1998, p. 434).

Estes autores citam Bernard Bass que distingue entre líder “transacional” e líder “transformacional”. O primeiro é um líder que motiva os subordinados ajudando-os a reconhecer as responsabilidades da tarefa, identificar objetivos, adquirir confiança em encontrar o nível de desempenho e compreender como as suas necessidades e as recompensas estão ligadas ao atingir dos objetivos. Gibson define líder transacional, como aquele que identifica o que os seguidores querem ou preferem e os ajuda a conseguirem atingir esses resultados (Gibson et.al., 2003, p.339).

O líder “transformacional” é aquele que motiva os subordinados para além das expectativas normais, inspirando-os a focar em missões que transcendem os seus interesses próprios imediatos e a ter confiança nas suas capacidades para conseguirem realizar missões fora do normal, articuladas pelo líder. Incentiva-os a concentrarem-se em objetivos intrínsecos, como realização e atualização pessoal, em vez de objetivos extrínsecos como segurança. O líder transformacional tem a capacidade para motivar os seguidores a conseguirem resultados maiores do que aqueles que inicialmente estavam planeados.

Mas estes dois tipos de liderança não são mutuamente exclusivos. A liderança “transformacional” é uma forma suplementar de liderança, um efeito adicional: performance para além das expectativas.

Consideram, os autores citados, que três fatores são particularmente importantes na liderança transformacional, carisma, consideração individualizada e estímulo intelectual. Destas, a mais importante é o carisma. O carisma é a capacidade de inspirar orgulho, fé e respeito, de reconhecer o que é realmente importante e articular eficazmente um sentido de missão, ou visão que inspira seguidores. *Charisma* em grego significa dom. Poderes que não podem ser claramente explicados são apelidados de carismáticos e liderança carismática é a capacidade de influenciar os seguidores num dom sobrenatural e poderes atrativos, os seguidores gostam de estar com o líder carismático porque se sentem inspirados corretos e importantes (Gibson et.al., 2003,p.336).

Os investigadores tentaram encontrar componentes associados aos líderes carismáticos e são sugeridos traços como projetarem objetivos futuros, idealizarem visões muito diferentes das condições correntes. Estes estudos apontam para os líderes carismáticos se basearem no poder referente e de perito e tentarem que os outros partilhem uma visão radical de mudanças.

O segundo fator, consideração individualizada, envolve delegar projetos de forma a desenvolver as capacidades dos seguidores, dar uma atenção pessoal às necessidades destes e tratar cada seguidor como um indivíduo merecedor de respeito. O último fator, estímulo intelectual, refere-se ao oferecer de novas ideias, que estimulam os seguidores a repensar velhas formas de fazer as coisas e fomentar um criativo ultrapassar de obstáculos que pareciam intransponíveis.

Hersey e Blanchard formulam uma conceção dinâmica de liderança em que vez de se por em evidência um estilo de liderança, noção estática, se deverá passar a uma conceção dinâmica de modo de pôr em ação a liderança, em que o líder deve ser antes de tudo adaptativo (Hersey & Blanchard, cit por, Aubert, 1996, p.70). E assim, esta autora fala de quatro modos de por em ação a liderança, modo “diretivo”, em que o líder dá instruções precisas e vigia a execução das tarefas; o modo “treino” em que o líder continua a dirigir e vigiar de perto a execução das tarefas mas além disso, explica as decisões e encoraja o progresso; o modo “apoiente” em que o líder facilita e encoraja os esforços dos subordinados e partilha com eles a responsabilidade da tomada de decisão e o modo “delegante” no qual o líder transfere para os subordinados a responsabilidade de tomada de decisão e da resolução dos problemas.

Estes modos de liderança são aplicáveis ao trabalho de liderança do professor no contexto de sala de aula. As dinâmicas estabelecidas ente professore e alunos podem variar nos diferentes modos.

Um líder de sucesso deve ser eficaz. Ser eficaz implica saber escolher e aplicar o estilo ou comportamento mais adequado numa determinada situação, ou seja, ter a percepção correta das circunstâncias e das contingências da realidade, das características do grupo ou equipa com quem vai ter que trabalhar e possuir a flexibilidade para desenvolver um trabalho com o estilo mais adequado à combinação de todos os fatores em jogo.

Aubert fala da “gestão da liderança” que significa a arte de adaptar o seu estilo de liderança em função das situações, das circunstâncias e sobretudo das pessoas que o líder tem que conduzir e motivar (Aubert, 1996, p.68).

Com as conceções de organização e com o decorrer dos tempos a conceção de liderança evolui e cada gestor poderá sentir-se mais ou menos atraído por uma panóplia de abordagens sobre liderança que existem na atualidade, mas ele deve ser conhecedor através da formação e da experiência. O líder deve evoluir e ter capacidade de aprendizagem, de acordo com a equipa, a situação a encarar e a evolução da própria organização, o que pressupõe, não qualidades inatas mas desenvolvimento de aptidões para a liderança.

Como explica Pereira mesmo os líderes carismáticos melhoraram a sua ação quando estão submetidos a um treino orientado. “...uso de reafirmação como modelação do comportamento. O que se pretende, antes de mais, é que cada um dos treinados assuma uma atitude permanente de dar atenção às consequências da sua ação”,

(Pereira, 2004, p.394). O professor na sua ação de liderança com os alunos, particularmente, a enfrentar situações de indisciplina tem que ter consciência do ponto focado e das consequências previsíveis da sua ação.

Como refere Duluc a essência da liderança é, uma combinação complexa de saberes, saber - fazer, saber – ser, constituindo uma certa forma de influência sobre os outros. Este autor exprime a ideia de que líder é aquele que faz acontecer, que cria condições e cria relações humanas mais eficazes. Explica que é necessário ter visão, ser capaz de uma boa comunicação mas terá também de compreender os indivíduos que o rodeiam e as suas motivações mais profundas de forma a obter a cooperação e adesão dos outros (Duluc, 2000, pp.79-85). Esta definição poderá sintetizar a ideia de líder que funciona na figura de um professor, particularmente quando gere situações de tensão e que se relaciona com um conceito de liderança emocional.

1.4.3.2 Liderança emocional

Surge um novo conceito de liderança, a liderança emocional, que pode ser encarado não como uma nova opção, a par com outros estilos de liderança, mas uma capacidade a coexistir com a adoção de um ou vários estilos de liderança. Aliás, a opção de um estilo ou outro, de acordo com a situação, já manifesta uma percepção das características e empatia com as pessoas com que o líder trabalha, ou seja, o possuir de inteligência emocional.

Goleman desenvolveu o conceito de liderança emocional criando um modelo em que se identifica a eficácia do líder com a inteligência emocional. O líder deve possuir competências emocionais diversificadas, que utilizará consoante as situações, e essas competências podem ser adquiridas através de experiência e formação. A inteligência emocional comporta capacidades como avaliar e expressar emoções, usar as emoções na melhoria do processo cognitivo e da tomada de decisão, conhecer as causas das emoções, as suas consequências, o modo como progridem ao longo do tempo e o gerir das emoções próprias e as dos outros. Todo o trabalho do líder, desde “criar estratégias ou mobilizar equipas para a ação”, será bem sucedido, dependendo da forma como é capaz de encaminhar as emoções na direção certa (Goleman, 2007, p.23). O estado de espírito do líder e o impacto que tem sobre o estado de espírito dos outros é determinante na eficácia da ação do líder. “Se as emoções das pessoas forem empurradas para o entusiasmo, o desempenho pode melhorar muito, se as pessoas forem encaminhadas para o rancor e para a ansiedade ficam desorientadas e paralisadas” (Goleman, 2007,p.25). Este autor refere, também, a importância de apoio emocional que os seguidores procuram no líder. Quando os líderes encaminham as emoções de forma positiva conseguem o melhor das pessoas.

Goleman (2007,pp. 25-43) introduz um conceito novo: Liderança Primal (primal leadership). Considera que o papel emocional é primal no sentido de ser o mais importante ato de liderança. Para este autor a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas.

Goleman foi simplificando a sua análise de inteligência emocional ao longo do tempo considerando atualmente quatro domínios e competências associadas: a *autoconsciência* que inclui a autoconsciência emocional, ser capaz de ler as suas próprias emoções; a *autoavaliação*, conhecer as suas próprias forças e limites e a autoconfiança, noção do seu próprio valor e capacidades, a *autogestão* com competências como o autodomínio emocional que permite manter sob controlo os impulsos e emoções destrutivas, a

transparência que mostra honestidade, capacidade de adaptação, de realização e de iniciativa e bem como o otimismo que leva a ver o lado positivo das coisas. Esta será uma competência absolutamente determinante quando um professor se confronta com situações de indisciplina dos alunos e é aqui que tem que apelar a toda a sua capacidade de autodomínio porque se não o tiver nunca conseguirá controlar os alunos. Relaciona-se com a gestão das relações, e atendendo que um professor é antes de mais um “profissional da relação” (Teixeira, 1995,p.110), é uma competência fundamental que permite uma liderança inspiradora para motivar os outros, a influência que leva a dominar táticas de persuasão, capacidade para desenvolver os outros (âmago da relação pedagógica), gestão de conflitos entre outras vertentes. A *consciência social* é última competência, considerada por Goleman e que compreende domínios como a empatia, que é a capacidade para captar sentimentos, necessidades e perspetivas dos outros, pode ser a chave para a qualidade da relação com os alunos particularmente dos mais problemáticos, pois até na prevenção de atos disruptivos a empatia é útil, permitindo ao professor antever pontos fracos e criar condições para a não ocorrência disrupções.

Goleman apresenta, também, os conceitos de ressonância e dissonância. Ressonância significa aumentar o volume do som. Ressoar é reforçar ou prolongar um som através da reflexão, através de vibração sincronizada. Liderança com ressonância: o líder está sintonizado com o sentimento das pessoas e segue um caminho emocionalmente positivo. A ressonância é característica dos líderes emocionalmente inteligentes. Se acontecer algo que deixe as pessoas zangadas ou tristes, o líder emocionalmente inteligente capta essas emoções e expressa-as para o grupo. Esse tipo de ressonância reforça a sincronia e entusiasmo pois faz com que as pessoas se sintam compreendidas e apreciadas. O apoio emocional do líder permite que as pessoas construam elos emocionais, partilhem ideias e centram – se no que é verdadeiramente importante (Goleman, 2007, pp.39-43).

No trabalho do professor com os seus alunos esta ideia de ressonância é particularmente pertinente, pois o aluno se sentir esta empatia, compreensão e apoio das suas emoções e pressentir no professor uma atitude positiva e entusiástica cria uma relação que garantirá a manutenção de um bom clima minimizando – se, assim, a probabilidade de atos disruptivos e indisciplina.

Pelo contrário o líder dissonante encaminha as emoções de forma negativa, minando as bases emocionais das pessoas. Dissonância em sentido musical significa sons ásperos, desagradáveis, falta de harmonia. A liderança dissonante gera grupos onde predomina a discordância emocional, onde as pessoas se sentem permanentemente dessincronizadas.

Este sentimento é muito frequente na relação de um professor com turmas que ele considera difíceis. Se ele não for capaz de gerir as suas emoções de forma positiva não conseguirá gerir as dos seus alunos, gerando-se uma corrente de emoções desagradáveis e destrutivas nos dois sentidos, abrindo uma porta para comportamentos indesejáveis e perturbadores dos alunos. Mas, como diz Goleman, “Expressar abertamente queixas justificadas pode contribuir para desanuviar o ambiente – e gerar ressonância__ quando as pessoas o fazem em tom de fúria o encontro pode descambar em toxicidade emocional.” (Goleman, 2007,p.41). Também, explica que a curto prazo os líderes com estas características podem parecer eficientes mas a toxicidade que vão espalhando mina os resultados obtidos. No caso da interação em sala de aula, um professor que só expressa sentimentos negativos, que verbaliza de forma agressiva, revelando apenas o seu mal – estar, poderá obter alguns resultados nesse momento mas nunca conseguirá mudar a relação e prevenir a repetição das ocorrências de comportamentos inadequados. Muitas situações de atitudes desajustadas e de indisciplina têm, como pano de fundo, um professor que transmite exclusivamente as suas emoções na zona negativa e que desgasta todos os intervenientes, “...deixam um rasto de desmotivação e apatia, de cólera e ressentimento (...), (...) transmitem as suas próprias emoções, que são corrosivas, mas não recebem nem captam nada, não escutam as pessoas, não se preocupam com elas.”, (Goleman, 2007,p.43).

Goffman menciona a denominação “disciplina dramática” para um ator que exhibe e revela “presença de espírito suficiente para remediar, no imprevisto do momento, o comportamento menos correto do companheiro de equipa” considerando que o ator disciplinado “se autocontrola” sendo capaz de “anular a sua reação emocional perante problemas pessoais com que se defronta (...) e perante espectadores quando estes manifestam sentimentos agressivos ou de hostilidade em relação a ele.”. Poderá transpor - se o descrito para a atuação do professor que tem que ter autocontrolo para gerir as suas emoções e as dos seus alunos em situações de pressão. Goffman salienta que na disciplina dramática, o aspeto mais importante reside no controlo do seu rosto e da sua voz, sendo este o critério decisivo da sua capacidade de ator, tendo de ser capaz de uma reação afetiva conveniente. (Goffman, 1959, pp.254-255). Sublinha ainda que “a provocação é um meio de iniciação informal que a equipa utiliza para desenvolver e pôr à prova a capacidade dos novos membros (...) quando o indivíduo vence esta prova de controlo expressivo (...) passa a poder confiar em si próprio e na sua qualidade de ator capaz de inspirar confiança aos outros.”. Um professor no início do ano letivo é posto à prova pelos alunos que criam, por vezes, situações para conhecer e testar a capacidade e estilo de resposta do professor e, tal como diz Goffman, é com o controlo

expressivo que o professor conseguirá demonstrar a sua competência em ganhar os alunos e a sua própria autoconfiança. Relaciona-se, assim, esta visão do professor enquanto ator que domina o seu papel com a de líder emocionalmente inteligente.

O professor emocionalmente inteligente mobiliza cada aluno, gerindo as emoções, as próprias e as dos alunos, em torno de um objetivo comum.

1.4.4 Dinâmicas de poder e liderança e o controlo dos alunos em sala de aula

A escola é uma organização, cujos vários elementos estabelecem interações permanentes. Apresenta uma especificidade organizacional que a distingue de outras mas as dinâmicas vividas aos vários níveis podem ser estudadas com base nos modelos de análise organizacional. Como aponta Costa é uma organização cuja “vertente pedagógica é o centro da sua ação”. Assim, compreende-se a conceção de liderança nas organizações escolares como uma liderança educativa e pedagógica entendido que a liderança não é só um meio para o desenvolvimento da ação pedagógica mas como objeto de ação pedagógica (Costa, 2000,p.27). Este autor coloca o enfoque na necessidade dos líderes escolares se situarem em mais em preocupações educativas e pedagógicas do que do administrativas ou financeiras.

O fenómeno da liderança na organização escolar está sinalizado em alguns marcos teóricos: “a liderança dispersa” que ocorre vários níveis, pois mais do que uma só liderança observam-se vários líderes dispersos na “definição dos processos e no protagonismo das práticas”, “relatividade da liderança”, o fenómeno da liderança não tem um significado único mas revela uma ambiguidade que pode ser entendida de modo distinto tendo em conta a cultura, contexto organizacional ou situacional; “liderança e democracia escolar”, o funcionamento da escola deve ter subjacente, procedimentos democráticos; “liderança e colegialidade docente” reconhecimento da liderança enquanto processo interpares, no sentido de uma liderança colaborativa e solidária, “respeitadora das autonomias individuais e grupais e exercendo-se em conjunto com estas”; “liderança enquanto saber especializado” que respeita à competência pedagógica sendo alvo de uma formação ao nível técnico mas também ação transformacional e na dimensão emocional (Costa, 2000, p.27).

Tal como qualquer outra organização que produz um bem ou serviço, a escola cuja especificidade é trabalhar para a Educação, necessita de gestores a diferentes níveis, cujas funções terão tónicas diferentes nas etapas de Planeamento, Organização, Liderança e Controlo, inclusivamente, no trabalho do professor, em sala de aula, com os alunos. A sala de

aula e o trabalho do professor enquanto líder é um cenário onde se podem desenrolar situações, interações, contingências e estilos de liderança que foram estudadas para uma organização em geral.

Como foi explanado, anteriormente, são vários os estilos de liderança que um líder pode adotar e, frequentemente, deve escolher não só um estilo mas comportamentos diversos que podem ser típicos de um ou outro modelo. Sabe-se que os fatores situacionais afetam tanto o sucesso do comportamento de liderança quanto a natureza das tarefas ou as expectativas dos elementos com quem o líder trabalha.

A eficácia do desempenho das funções do professor passa, com certeza, pela sua capacidade de liderança e como utiliza o poder, que se traduz na forma como interage com os outros, como percebe as situações e contingências e como estabelece comunicação com todos os intervenientes do processo educativo.

Conseguem-se identificar professores mais eficazes do que outros. Os alunos e os professores têm representações sobre esta matéria, o que terá a ver com o perfil e características pessoais, mas pelo que foi estudado em pontos anteriores, compreende-se a importância do estilo de liderança que o professor adota, que deve ter em conta os alunos com quem trabalha, a situação específica e a capacidade e características dos seus interlocutores assumirem responsabilidades.

O professor como gestor e líder que é, tem de possuir flexibilidade para agir de acordo com a realidade particular que enfrenta. Ao estudar o trabalho docente é útil a abordagem de liderança transacional e transformacional.

Será um líder transacional porque deve ser capaz cativar os alunos numa forma em que eles reconheçam a responsabilidade das suas tarefas escolares, ajudando-os a identificar claramente os seus objetivos mas com um estímulo positivo de tal forma que o aluno possa adquirir confiança em encontrar um nível de desempenho satisfatório. Mas, também, deve ser um líder transformacional ajudando os alunos a superarem-se e a compreender que as notas são apenas uma tradução momentânea de um trabalho, a longo prazo, de desenvolvimento de competências, ou seja, tal como acima dito, incentivar os alunos a concentrarem-se em objetivos intrínsecos como realização e atualização pessoal em vez de objetivos extrínsecos como as notas ou a passagem de ano a qualquer custo.

Ele deve conseguir ser inspirador e motivador, um coordenador de tarefas partilhadas em que cada um se sinta parte integrante de uma equipa com um trabalho com um objetivo comum. Como anteriormente se destacou a liderança está intimamente relacionada com o exercício do poder. O poder detido e exercido pelo professor, apresenta um caráter relacional

e as representações de poder possuídas pelos subordinados são fundamentais na definição do tipo de poder em causa.

A definição de Dahl de que poder envolve a capacidade para fazer com que uma outra pessoa faça algo que não faria doutro modo, é muito explicativa do tipo de poder que o professor pode exercer, na sua atuação na sala de aula, na forma como gere o ambiente, o rumo que imprime no desenrolar de uma dinâmica de indisciplina pode fazer toda a diferença ao nível do percurso escolar dos alunos.

A ideia de liderança, como capacidade de influenciar, envolve o uso de poder e a aceitação do líder pelos liderados (Gibson, 2003,p.318). Na manutenção de um ambiente de disciplina em sala de aula é determinante esta aceitação do professor como líder.

É possível encontrar diversos tipos de poder na atuação do professor, isoladamente ou em simultâneo, que podem surtir os efeitos pretendidos, ou não, de acordo com a sua adequação aos elementos alvo. Por exemplo, se o poder coercivo, baseado na capacidade de exercer sanções ou de ameaçar, for aplicado a crianças pequenas ou a jovens adolescentes o resultado será seguramente diferente. O professor, mais uma vez, tem de compreender o que valorizam os alunos com quem trabalha, se um poder carismático ou de perícia ou se é suficientemente convincente apenas o exercício de um poder hierárquico, de forma a acentuar a tónica correta e tornar-se mais eficaz.

Olsen e Cooper mencionam Lewis que sugere que um professor usa as cinco bases do poder para conseguir três objetivos específicos: controlo, gestão e influência nos alunos. E o trabalho de um professor envolve estas funções. Sempre que um professor acha necessário que os alunos façam alguma coisa, tem que exercer controlo, seja num laboratório, num trabalho de acampo, na manutenção das condições de exame durante um teste, o professor tem que ter estratégias que levemos alunos a aceitar as regras. A gestão difere do controlo, no sentido em que é menos diretiva, e baseia-se na capacidade de internalização de regras e procedimentos do que na simples aceitação das instruções do professor. A influência é um conceito ainda mais subtil, pois os pensamentos e condutas dos alunos são guiados pelo professor de uma forma menos intrusivo na medida em que a aceitação e orientação é decisão do aluno. O estudo de Lewis aponta para as seguintes ideias: os professores usam prémios e coerção em ordem a exercer controlo, usam o poder legítimo com o objetivo de gerir os alunos e usam o poder referente ou de perito para influenciar os alunos (Olsen & Cooper, 2006, p. 26).

Assim, professor e alunos sobressaem os poderes de posição, o poder coercitivo, de recompensa e legítimo (definidos anteriormente) são importantes e jogam um papel

significativo nas interações que ocorridas. Mas os poderes de posição têm desvantagens. As bases do poder coercitivo, de recompensa e legítimo podem enganosamente sedutoras porque produzem resultados a curto prazo. Uma ameaça rápida, a promessa de um prêmio, uma reprimenda podem acalmar a tempestade no momento. No entanto os poderes de posição podem ser auto – derrotadores. Segundo Olsen e Cooper a ameaça que nunca é posta em prática perde efeito e ameaça que é posta em prática perde a sua mística, obrigando a uma ameaça mais temível da próxima vez para que produza o mesmo resultado. E se as promessas e prêmios não forem cumpridos criam uma situação ainda pior do que a que existia. Nestas circunstâncias professor e alunos ressentem-se, uns com os outros, pela forma como as posições de poder podem ser tão manipulativas. Estes autores salientam que o poder legítimo só funciona se existir um genuíno consenso de valores (Olsen & Cooper, 2006, p.26).

Os poderes pessoais têm um enorme peso na qualidade da relação interpessoal professor/ aluno. Olsen e Cooper consideram que das cinco bases sociais de poder, o poder referente fundamentado na identificação individual e no respeito com outros é provavelmente o mais poderoso. Os professores que manejam o poder referente conseguem dos seus alunos sentimentos de afeto pessoal, lealdade e admiração. Os alunos adquirem uma identificação recíproca e uma identidade partilhada com o professor, uma similaridade de objetivos e interesses. Os alunos querem comportar-se de forma a merecer o respeito do professor. O poder referente flui da qualidade das interações entre professor e alunos.

Os alunos disruptivos usualmente não reconhecem este poder aos professores. Mas estes autores consideram que o poder referente pode ser uma competência chave e os professores deverão aprender como desenvolvê-lo na sala de aula.

Os professores também necessitam compreender e salientar o seu poder de perito, os estudantes comumente respeitam os professores pela sua competência e bom julgamento. Querem ter acesso ao seu conhecimento valioso ou competências que estes professores possuem. Olsen e Cooper citam Tauber que considera que o poder de referência e de perito são frequentemente mal compreendidos. Lembra um estudo sobre estudantes indisciplinados, com certos professores, enquanto com outros professores se comportavam bem. O professor que experienciava as atitudes negativas tendia a pensar que os outros professores eram mais coercivos e utilizavam mais o poder coercitivo e legítimo. Mas a investigação de Tauber mostrou que os alunos se portavam melhor com alguns professores porque detinham um conhecimento e competências que eram respeitadas ou desejadas pelos alunos (Olsen & Cooper, 2006, pp.24-25).

Os jogos de poder são um aspeto a pesar na interação que se estabelece entre os alunos e professor, as técnicas relacionais poderão revelar-se utilíssimas como forma de superar dificuldades e problemas disciplinares, técnicas como a capacidade de influenciar comportamentos, pode levar a conseguir-se alcançar objetivos a nível de cada aluno e do grupo - turma. A influência, tal como foi já referido, assenta numa relação de respeito mútuo e não de manipulação e, no caso do professor a influência que é capaz de exercer depende da sua capacidade de comunicação através das palavras mas principalmente através do seu exemplo como pessoa e das suas atitudes nas interações que estabelece com os outros. A sua capacidade de influenciar é proporcional ao saber ouvir, criar empatia, aceitação do outro e capacidade de resolução dos problemas.

O saber gerir a sua própria imagem é também uma técnica a desenvolver, pois o reconhecimento (como foi estudado identifica-se com o poder referente) pelos alunos e entre os seus pares pode ter um impacto inestimável na consecução de um trabalho, bem como fomentar um espírito de equipa.

A legislação estabelece especificamente funções docentes e as medidas que pode e deve utilizar em situações problema, mas as “zonas de incerteza” deixadas pelo quadro normativo, podem ser também utilizadas como “margens de liberdade” que cada professor, pode e deve saber usar. A perspetiva de Croizier e Friedberg, que interpretam o poder como a capacidade dos atores controlarem «zonas de incerteza» (Croizier & Friedberg, 1977,p.69) existentes na organização, é muito próxima da realidade prática da ação do professor. Esta consideração das “margens de liberdade” ou de “zonas de incerteza” é importante para se perceber que no exemplo das relações estabelecidas no espaço escolar, além do poder legitimado, do professor legitimado, também há o poder “ilegítimo” do aluno, quando o seu comportamento é reflexo de uma determinada intenção e afeta a atuação do professor.

O estilo de liderança a escolher não pode, assim, ser padronizado. O professor, deve ter conhecimentos suficientes para compreender que não pode adotar o mesmo estilo de liderança para todos alunos e idades, mas sim, ter uma resposta específica para cada realidade, adaptar o seu estilo de liderança à situação que vai enfrentar. Mas deve, sempre, ser capaz de uma liderança emocional, particularmente quando tem que gerir e manter um ambiente de disciplina.

Para além de gerir e controlar importa, agora, ao professor, mais do que nunca, estimular, motivar e coordenar. É tempo de uma atuação não meramente formal, em que a competência do professor não se traduz apenas no rigor da prática da instrução, mas num acompanhamento do desenvolvimento de competências dos atores envolvidos.

É desejável que seja capaz de criar condições para emergirem ideias da equipa de trabalho, seja ela a dos alunos ou dos professores do conselho de turma e não ele, exclusivamente a ter e impor essas ideias, de forma a não trabalhar com elementos passivos que apenas executam tarefas propostas, sem entusiasmo.

O espaço de ação e de poder do professor, na relação aluno / professores regulado pela legislação, traduz-se num “jogo de atores” que é interativo e criativo da realidade quotidiana refletindo as pessoas envolvidas, a sua cultura e a cultura vigente na organização escolar.

1.5 Compreensão do conceito de Cultura

O conceito de cultura é abrangente e multidimensional, suscetível de definições e interpretações de acordo com o contexto a que se refere e a sua imprecisão relaciona-se com o facto de se encontrar em permanente elaboração.

A palavra “cultura” derivou metaforicamente da ideia de cultivo, processo de lavrar e desenvolver terra. Como indica Morgan quando se fala em cultura refere-se o modelo de desenvolvimento, refletido num sistema social de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais do dia a dia (Morgan, 1997, p. 121). Pode também ser utilizada como referência a um determinado grau de refinamento. Mas este autor explica que hoje em dia o conceito de cultura é mais usado para significar que diferentes grupos de pessoas têm diferentes formas de vida. Quando se pensa na sociedade como cultura utiliza-se uma metáfora agrícola para chamar a atenção para aspetos específicos do desenvolvimento social.

Segundo Caride é um conceito que é utilizado para distinguir a política e as organizações, espaços e contextos sociais, elites e classes populares, é a referência para estabelecer “padrões estéticos, legais, religiosos, económicos ou regras de convivência que afetam os grupo e comunidades; para descrever e interpretar práticas ligadas aos processos de adaptação ou transformação social” (Caride, 2000, p. 17). Este autor considera que a “cultura” se adapta à realidade social e histórica, cuja interpretação obriga a uma permanente reinterpretação e cita Peter Jackson que associa às culturas a ideia de “mapas com significado, graças aos quais o mundo se torna inteligível”.

A cultura é “todo um conjunto de conhecimentos, crenças, arte, leis moral e costumes ou qualquer outra capacidade e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (Pérez, 1998, p. 13). Este autor considera ainda que a cultura pode ser

entendida como o contexto simbólico que envolve de forma permanente e mais ou menos perceptível, o desenvolvimento dos indivíduos.

Sanches indica algumas definições de cultura segundo alguns autores, assim para William Ouchi é “conjunto de crenças partilhadas entre os gestores de uma organização acerca de como devem comportar-se, gerir a organização e conduzir as suas atividades, bem como a dos funcionários”; o American Heritage Dictionary indica que se trata da “totalidade de padrões de comportamento transmitido socialmente, artes, crenças, instituições e todos os produtos do trabalho e pensamento humano que são característicos de uma comunidade; um estilo de expressão social e artística peculiar de uma sociedade ou classe”; J. Martin considera que é “uma expressão das necessidades mais profundas das pessoas; um meio de dar sentido às experiências vividas pelas pessoas nas instituições”; refere ainda E.K. Wilson que define cultura como “um conhecimento transmitido socialmente sobre o que é e o que deve ser a realidade organizacional e que é comum aos membros da organização e por eles partilhada (...) dicotomiza a realidade organizacional sobre o que é correto ou incorreto” (Sanches, 1992, p.41).

É de registar a definição da Unesco “a cultura é um conjunto de conhecimentos e de valores que não é objeto de um ensino específico e que no entanto todos os membros de uma comunidade conhecem” (Pérez, 1998, p. 13). Pérez refere, ainda, Finkelkraut, indicando que a cultura tem uma forte dimensão popular e de tradição, sendo a alma de um povo a que cada um pertence e que vai marcar desde o pensamento mais profundo ao gesto mais vulgar do quotidiano.

Jean cita a conceção de cultura de Benveniste “Chamo cultura ao meio humano, a tudo que, para além do cumprimento das funções biológicas, dá à vida e à atividade humana forma e conteúdo”. Jean também chama a atenção para um ponto interessante sobre cultura, dizendo que “o que a cultura interdita caracteriza-a pelo menos tanto quanto como o que ela prescreve” (Jean, 1978, p. 39). Se pensarmos no cenário escola, o que é interdito formalmente ou informalmente (talvez ainda mais) caracteriza as relações que se estabelecem e ditam comportamentos tanto de alunos como de professores.

Como o mundo animal não conhece proibições então este aspeto da cultura é marcadamente humano e inteiramente simbólico. Em todas as definições dos diferentes autores, que se referem a diferentes contextos, encontram-se elementos comuns como a ideia de “unidade”, “identidade” ou “orientações partilhadas”.

Na procura da compreensão do conceito de cultura, na sociedade atual, terá de se ter em conta que um indivíduo, apesar de estar imbuído das suas raízes e da sua herança

social, é dominado prioritariamente pelos seus interesses e expectativas bem como pelos modelos transmitidos pelos meios de comunicação, como a televisão ou cinema.

Atualmente o peso dos modelos que passam através dos meios de informação para as camadas mais jovens, é enorme, muito em particular nas faixas de idades dos 12-15 anos (faixa de idades do nosso estudo), em que ainda estão a formar e definir comportamentos e personalidades. Os jovens nesta faixa de idades dispõem de muito tempo sozinhos em casa, vendo longas horas de televisão, como canais e programas dirigidos a este público, que servem por vezes, de única referência de estilos, forma de estar e de viver.

Esta influência dos meios de comunicação, a supressão de barreiras espaciais e temporais, veio provocar alterações nas relações estabelecidas, dando lugar a novas perspetivas influenciando os processos de socialização, marcando, inclusivamente, as interações ocorridas na escola e as práticas educativas.

O professor necessita compreender quais são e donde provêm as referências do aluno, que não são só as do meio familiar. Escolhas como a forma de vestir, a postura e comportamento do aluno podem apresentar um carácter funcional, na medida em que podem significar a forma como o jovem quer fazer parte de um grupo ou quer ser encarado pelos outros, é um conjunto de opções que lhe permite sobreviver num determinado ambiente de adolescentes e o professor, responsável pela sua orientação tem que ter consciência de quão suscetível é o jovem, em relação às suas opções, quando tem de se pronunciar sobre comportamentos e atitudes, no exercício das suas funções.

Se o complexo de significados e comportamentos de um grupo social, se solidificam e persistem é porque têm um carácter funcional encontrando-se adaptados ao contexto social.

Esta ideia que a cultura possui um carácter funcional pode encontrar-se em Schein, que é citado por Sarmiento “é um conjunto de assunções básicas inventadas, descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo, que ele apreendeu para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna, as quais se revelaram suficientemente capazes para poderem ser consideradas válidas e que são comunicadas aos novos membros como a via correta para perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas” (Sarmiento, 1994, p. 89).

Em grupos de adolescentes é particularmente visível, este carácter funcional da cultura. Vai influenciar a nível cognitivo, afetivo e social, funcionando como um vetor nas posições que o jovem assume.

Para Pérez, a conceção de cultura como diretriz de comportamentos, mas que atende à autonomia na elaboração de significados, corresponde à substituição do conceito de

classe social pelo conceito de formação cultural, que permite que se supere uma visão meramente mecanicista nas relações entre as condições económicas e elaborações simbólicas dos grupos sociais (Pérez, 1998, p. 14). A cultura funciona como um conjunto coerente de significados compartilhados por indivíduos do mesmo grupo, e que são padrões nos processos de comunicação.

Com explica Caride, podem distinguir-se várias componentes do conceito de cultura, que são consensuais em vários autores: é uma conduta aprendida, transfere-se socialmente, baseada na capacidade de utilizar símbolos, é portanto simbólica e construída com elementos arbitrários, mutáveis e flexíveis, traduzindo-se em mensagens complexas e abstratas; as culturas são formas de interpretar a realidade e traduz-se através de condutas mas também de ideias, valores e crenças; não é somente uma súplica dependente do acaso, de costumes, valores ou crenças mas sim um esqueleto ordenado e ecossistémico; é compartimentada e identificada com os indivíduos enquanto membros de um grupo; as culturas atendem a uma diversidade de situações desde os traços comuns de um grupo de culturas até às minuciosidades de uma tradição cultural (Caride, 2000, p. 19).

Lopes chama a atenção para uma perspetiva de cultura muito pertinente para este estudo, “a cultura não é concebida apenas em termos de objetos e artefactos, ela é uma “cultura – ação”, eminentemente relacional e intersubjetiva, constantemente atualizada e instantaneizada nas nossas atuações quotidianas (Lopes, s/d, p.46).

1.5.1 A cultura de Escola: cruzamento de culturas

A escola é uma organização e a cultura organizacional das escolas permite compreender como se processa a unidade organizacional sendo os símbolos, os mitos e os processos de significação comuns que asseguram às escolas a ideia de unidade, bem como credibilidade e legitimação, permitindo-lhes diferenciarem-se das outras organizações.

Sendo a escola uma instituição social, ela reproduz a sua própria cultura. A cultura é o conjunto de significados e comportamentos que gera a escola como instituição social. O tipo de vida social dos seus grupos, que aqui se gera, é determinado pelas tradições, costumes, rotinas e rituais inércias que estimula e que conserva (Pérez, 1998, p.77).

E a propósito da importância da cultura na organização escola Guerra afirma “A cultura estabelecida, os comportamentos convertidos em modelos de atuação e as normas de

funcionamento constituem essa escola que frequentámos e onde todos aprendemos” (Guerra, 2000, p.26).

Pérez refere Goodman, a respeito da compreensão das interações estabelecidas numa instituição como a escola. Segundo este autor o conhecimento das interações significativas que se produzem neste espaço de uma forma consciente ou inconsciente entre os elementos que são determinantes na sua forma de “pensar, sentir e atuar”, permite uma interpretação da realidade social. No entanto, esse conhecimento não é fácil nem direto mas deverá ser obtido através da observação dos indivíduos, quando estão implicados em processos comunicativos onde manifestam a sua identidade cultural, quando criam “estruturas rituais e símbolos que expressam os seus valores e ideias”.

A perspetiva racionalista considera a escola, um instrumento objetivo que permite a instrução universal, proporcionando igualdade de oportunidades e onde se permite que todos os sujeitos acedem à instrução. O funcionamento desta instituição imagina-se independente do contexto, não se tendo em conta as diferentes condições económicas ou culturais de cada um indivíduo. Segundo este modelo, elabora-se um programa rígido com normas pré - definidas, onde se faz a transmissão do conhecimento.

Os mecanismos de transmissão e avaliação não compensam as diferenças individuais de ordem sócio - cultural dos alunos, bem pelo contrário, reproduzem e legitimam essas diferenças.

As organizações sociais não podem ser uma estrutura objetiva e com resultados exatos especialmente quando como a escola, tratam da formação intelectual e desenvolvimento de jovens distintos.

Se é pretensão da escola, não uma mera aquisição fundamentada na memória, distanciada da realidade cultural, mas sim uma efetiva ocorrência de assimilação significativa do conhecimento, haverá que utilizar informações e experiências que decorram da incorporação de interpretações culturais (Pérez, 1998, p.77). Não se pode ignorar, na tentativa de objetivar as funções e papéis de cada um, os interesses, emoções e expectativas de cada um que vão transformar e direcionar as interações estabelecidas, na organização escolar.

Com efeito, a escola é um universo onde interagem uma multiplicidade de pessoas, provenientes dos mais diversos estratos sócio - culturais, com saberes, hábitos e valores uma cultura tão diferente, possuidores de estatutos formais diversificados.

Uma sociedade complexa inclui microsociedades cujas formas de atribuição de sentido às suas ações não são universais e mesmo não totalmente partilhadas na comunidade (Marsh, Rosser, & Harré, 1994, p.4).

As diversas culturas existentes, a dos professores, dos alunos e do pessoal auxiliar entrecruzam-se nos diferentes aspetos da vida escolar: funções e papéis do professor na sala de aula, relações entre alunos, estímulos pedagógicos oferecidos pela escola, vivência do espaço físico e do espaço / tempo, objetivos e finalidades da escola e problemas de aprendizagem. O professor como responsável pelo percurso educativo do aluno tem que ser sensível a esta dimensão cultural das interações estabelecidas.

Os objetivos que cada organização pretende preencher, construídos pelo seu corpo social, sofrem de desgaste e pressões das redes de amizades e cumplicidades que existem no seio desse ambiente. Sendo a perspectiva de diferenciação em subculturas, que permitirá uma maior compreensão das interações estabelecidas entre todos os atores educativos.

O modelo micropolítico de Ball, referido por Pérez, não concebe as organizações como unidades estruturais orientadas para a consecução dos objetivos mas como cenários de conflito em que, com o fim de satisfazer interesses pessoais e dos grupos, se estabelecem frágeis acordos de forma a exercerem o poder, estando aqui em jogo o seu próprio benefício. Este modelo explica muitas das situações com que um professor se depara na gestão das interações de conflito aluno /professor, que é chamando a resolver. A análise das instituições deve abranger a compreensão da “rede de relações políticas explícitas ou ocultas”. Este autor refere que Mintzberg considera que a gestão de grupos e instituições sociais requer uma atuação, para além da racionalidade científica, devido à complexidade das interações, ao conflito de interesses e fatores que são imprevisíveis (Pérez, 1998, p. 81).

Há um nível elevado de indeterminação nas interações humanas e em particular na organização escolar. A escola consegue os seus propósitos de desenvolvimento intelectual se reconhecer as mediações locais, as interpretações subjetivas consequência da identidade cultural, que vai atribuir sentido prático ao conhecimento.

De facto a cultura escolar traduz-se num conjunto de significados comuns como crenças e valores, representações e comportamentos, mas que se elabora a partir de várias subculturas individuais ou grupais num processo contínuo de construção da escola.

O exercício das funções docentes obedece a prescrições legislativas que são assumidas de acordo com a cultura vigente nessa escola, mas cada um como entidade individual vai agir de acordo com a sua própria cultura. O significado de uma ação pode ser interpretado e traduzido em comportamentos muito diversos.

Diferentes “culturas” traduzem diferentes formas de exercício, as funções legalmente preconizadas são vividas com vários tons e intensidades, apenas o aspeto burocrático, que é o que fica visível no final de um ano letivo, é uniforme e homogéneo em

todas as escolas. As “margens de liberdade” deixadas na lei, são utilizadas de forma diferente por cada professor, de acordo com a sua cultura e com a cultura da própria escola bem como a dos professores do Conselho de Turma com quem trabalha que são tanto mais intervenientes e participativos quanto a cultura escolar lhe ditar e a sua própria lhe permitir ser. A forma de lidar com os comportamentos disruptivos dos alunos numa escola é diferente de outra, apesar do previsto no Estatuto do Aluno ser igual em para todas, e essa especificidade estar já espelhada no Regulamento Interno da escola e ainda mais a identidade e revelada nas práticas e rituais que podem não estar traduzidos explicitamente.

A escola é um cruzamento de culturas. No espaço escolar, todos os elementos como professores, alunos e pessoal auxiliar, são detentores de um conhecimento e valores que dominam este espaço, ele é apreendido e aceite pelos seus elementos mais ou menos facilmente, proporcionalmente à identificação que cada um sente em relação a essa escola.

Num tempo em que se verifica grande mobilidade de muitos dos elementos da comunidade escolar, e em particular os professores que em grande maioria não se encontram vinculados às escolas onde trabalham, a cultura predominante da escola, como esta influencia as ações dos indivíduos e mas também como a dos indivíduos condiciona as práticas que ocorrem na escola, pode explicar as dinâmicas que ocorrem neste espaço.

Quando um professor chega a uma escola nova, as suas atitudes para com os seus pares e para com os alunos vão, se quer integrar-se na comunidade, ser pautadas pelos significados que percebe existirem naquele espaço para determinadas ações. Tal facto pode ser gerador de tensões e conflitos se não têm correspondência com os significados que ele próprio lhes atribui e corresponder a uma fase de adaptação que poderá ser mais ou menos dolorosa.

A escola é o espaço onde se desenrolam contínuas interações entre alunos/professores e entre professores e é a interpretação cultural da vida escolar que permite a compreensão das interações estabelecidas. Ampliar como escreve Pérez esta visão “cultural, à compreensão da vida na escola como um cruzamento de culturas, que provocam tensões, estrangulamentos, restrições e contrastes na construção de significados” (Pérez, 1998, p.12), ou seja, um entendimento da vida da escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, restrições e contrastes na construção de significados que poderá ajudar-nos a situar o dia a dia numa organização escolar. Este autor menciona o facto dos docentes e estudantes se encontrarem, por vezes encurralados em situações em que não se sentem capazes de, por iniciativa própria, encontrarem uma resposta nova, um procedimento mais ajustado às

exigências da atualidade. Existe uma cultura da escola onde estão inseridos que os amarra e que impõe condutas, pensamentos e estabelecimentos de relações.

A escola é reflexo das exigências sociais respondendo, aos seus padrões e valores ou seja da cultura social dominante. A cultura ou melhor o cruzamento de culturas postas em jogo na escola, explicam o sentido das interações e as trocas simbólicas em que se desenrola a construção de significados de cada indivíduo.

Como já foi explicitado no estudo da cultura organizacional, esta variável é determinante na eficácia de uma organização. No caso da organização escolar é igualmente aceite a importância de objetivos comuns, partilha de expectativas e estratégias para a consecução do sucesso educativo. A escola é um espaço de culturas que se confrontam cruzam e assimilam. No que respeita o grupo dos professores, fundamentámos – nos na perspectiva de Hargreaves.

Numa comunidade escolar um sentido de missão gera lealdade, empenhamento e confiança, funcionando como um estímulo motivador entre aqueles que assim pensam. Mas aqueles que questionam ou duvidam são apelidados de heréticos e tais discordâncias são indizíveis no sistema educativo atual (Hargreaves, 1998, p. 183).

O individualismo e o isolamento são consideradas, como diz Hargreaves, heresias genéricas. O individualismo, isolamento e “privatismo” são formas particulares da cultura de ensino. As culturas de ensino compreendem “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos “Está aqui presente o caráter funcional que a cultura possui, como anteriormente se referiu, pois são soluções encontradas para lidar eficazmente com as situações.” (Hargreaves 1998, p. 185).

Quando se estuda a problemática da indisciplina, uma cultura de individualismo, uma ideia de indisciplina como falta de competência do professor possuída pelo próprio professor ou pela organização escolar agrava a situação, não permitindo ao professor a partilha, a reflexão e métodos de resolução conjunta com pares ou com a direção. Surgindo muitas vezes a negação de situações que podiam ser resolvidas num estágio de menor gravidade.

Cada professor desenvolve estratégias de acordo com o seu nível de ensino, matéria que ensina ou onde ensina. Hargreaves diz sobre este aspeto que “ se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos (...) compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte” (Hargreaves, 1998, p. 185).

As culturas de ensino fornecem apoio e sentido ao professor. Fisicamente os professores estão sós nas salas de aula mas psicologicamente não estão.

Antes de mais está acompanhado da criança ou jovem que foi. Jean refere que “...ensinar é sempre dialogar com a criança que fomos” (Jean, 1978, p. 48). Fazem parte da cultura pessoal as suas experiências de criança e jovem. Por vezes, os professores têm dificuldade em imaginar que os alunos que têm à sua frente não são semelhantes ao que eles próprios foram, não compreendendo que o que resultava com eles não significa que se pode aplicar aos seus alunos e não conseguem criar empatia com eles.

Além deste aspeto, os professores desenrolam a sua ação, afetados pelas estratégias e orientações dos colegas com quem trabalharam no passado ou com quem estão a trabalhar na atualidade. Hargreave considera que “...as culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspetos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. Fornecem um contexto vital para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina” (Hargreaves, 1998, p. 186).

As interações que o professor estabelece no interior da sua sala de aula, têm a marca do que o professor é como pessoa construída sobre interações passadas com outros.

As ferramentas que possui na gestão e resolução de problemas disruptivos são, a maior parte das vezes, fruto exclusivo da sua experiência pessoal, das interações que lhe foi proporcionado estabelecer com os alunos.

Hargreaves estabelece que nas culturas de ensino (bem como em outras culturas) existem duas dimensões: o *conteúdo* e a *forma*. O *conteúdo* refere-se às crenças, valores, hábitos, pressupostos e formas assumidas de atuação que os professores compartilham. Este conteúdo traduz-se naquilo que os professores “pensam, dizem e fazem”. Existe um consenso explícito ou implícito. Este autor explica que é o conteúdo que está em causa quando se fala em culturas académicas, culturas de orientação ou culturas disciplinares. Este trabalho, ao confrontar os diferentes atores educativos, procura precisamente encontrar a distância entre o que se pensa, o que se diz e o que efetivamente se faz.

A *forma* das culturas dos professores para Hargreaves consiste “nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros destas culturas”. Traduz-se na forma como se relacionam os professores entre os seus pares. As relações entre os professores ou a *forma* da sua cultura podem sofrer alteração ao longo do tempo. É através das formas que os conteúdos são concretizados e reproduzidos.

Lopes sublinha que “os cenários ou quadros de interação onde os sistemas sociais são quotidianamente produzidos e reproduzidos devem ser analisados multidimensionalmente (...) reconhecendo uma margem de determinação específica das práticas sociais que constantemente os atualizam, em graus maiores ou menores de congruência ou

fragmentação”. As culturas dos professores, no “melting pot” que é a escola, têm que ser compreendidas sob a perspectiva de várias dimensões que se interseitam muito particularmente no que respeita a visão do conceito de indisciplina, posicionamento face a ela e modos de resolução. (Lopes, 1996, p.11).

Para Hargreaves existem quatro formas gerais de culturas docentes, que acarretam diferentes implicações para o trabalho e mudança educativa: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização (Hargreaves, 1998, p. 187).

O professor, na maior parte das circunstâncias, ensina isolado no ambiente fechado da sala de aula. Mas este isolamento pode oferecer para muitos, privacidade e proteção sobre interferências que não deseja. Mas este isolamento se poupa o professor a críticas, significa também que não recebe feedback de nenhum adulto no que respeita ao seu mérito e competência. Apesar de atualmente as correntes pedagógicas irem no sentido inverso o individualismo continua a prevalecer. Segundo a bibliografia atual, são apontados dois fatores que determinam o individualismo. Um fator associa-se à desconfiança, comportamentos defensivos e à ansiedade. Estudos realizados apontam para o facto de os professores preferirem o isolamento, não gostam de serem observados nem avaliados. Diferentes autores interpretam os resultados dos estudos que revelam estes dados como inquietação e incerteza que acompanha o trabalho docente tal como Lortie e Rosenhotz ou Ashton e Webb que interpretam a insularidade dos professores como forma de proteção da sua imagem profissional, receando as críticas (Hargreaves, 1998, p. 189).

Estas explicações recaem nos tipos de personalidade dos professores mas há outras explicações alternativas. Outra via de interpretação opta por encarar o individualismo não como uma fraqueza pessoal mas como racionalismo económico do esforço e organização de prioridades num ambiente de pressão e constrangimento que decorrem da condição do local de trabalho: organização separada das salas de aula como unidades celulares. Atendendo às exigências de instrução, turmas grandes ou os imperativos da avaliação, o isolamento é uma estratégia de adaptação ao ambiente.

Hargreaves cita Flinners que na sua análise do isolamento conclui “aquilo que um (...) grupo de professores considera isolamento pode ser visto por outros como autonomia individual e apoio profissional” (Hargreaves, 1998, p. 192). Uma das recompensas do ensino mais mencionadas pelos professores em estudos realizados são o facto de sentir prazer de estar com os alunos mesmo quando as pressões e constrangimentos são enormes. Segundo Hargreaves os professores podem situar-se entre a “ética do cuidado” e a “ética da responsabilidade”. Na primeira as ações dos professores são motivadas por “preocupações de

cuidado com os outros e de ligação a eles.” (Hargreaves, 1998, p. 193). Na ética de responsabilidade é salientada a importância das obrigações profissionais e no aperfeiçoamento da planificação e instrução. Para este autor, frequentemente as justificações para a necessidade de colaboração parecem ser apresentadas sobre uma ética de responsabilidade e não de cuidado.

Atualmente procura-se a mudança de uma cultura de individualismo para uma cultura de colaboração e colegialidade. Defende-se que os professores desenvolvem as suas competências partilhando e aprendendo uns com os outros. Pesquisas realizadas, como se pode ler em Hargreaves, levam à conclusão que os professores que sentem mais confiança e o apoio colegial leva a uma maior tendência para novas experiências. Os estudos de eficácia das escolas correlacionam estes fatores com resultados escolares positivos.

Sobre a cultura organizacional da escola e o comportamento dos professores, Sarmiento fala do estudo de Jennifer Nias, sobre cinco escolas inglesas consideradas eficientes e abertas, onde se verificou existir uma “cultura de colaboração”, definida pela integração equilibrada de todos os professores independentemente das suas ideologias e pedagogias. Refere, ainda, estudos sobre escolas americanas onde se verifica que o fator mais influente na eficácia dos professores é a colegialidade, concluindo que as escolas mais bem sucedidas eram aquelas que tinham culturas organizacionais onde eram favorecidas as relações humanas de entreajuda, onde os professores partilhavam crenças e valores coexistindo com uma razoável autonomia das práticas de trabalho (Sarmiento, 1994, p. 105).

A liderança transformacional, a tomada de decisões partilhada, colaboração e partilha, têm grande destaque nas novas correntes de gestão, pois geram satisfação e motivação nos elementos da organização. A escola é um cenário onde se aplicam estas ideias e os professores beneficiam ao nível do seu desenvolvimento profissional.

A escola portuguesa está a ser atravessada por estas correntes e é exigido aos professores, que organizem e planifiquem o seu trabalho em colaboração. Mas no que respeita gestão de comportamentos e a resolução de problemas de alunos com dificuldades emocionais e de comportamento, as práticas do professor ainda estão presas a um individualismo e escolha do isolamento, tendo dificuldade em partilhar as suas experiências e a busca de resolução.

No entanto, Hargreaves chama a atenção para algumas críticas sobre a dificuldade de implementação em questões como o tempo disponível para os professores trabalharem em conjunto e também relativamente ao entendimento que cada um faz de trabalho de colaboração e colegialidade. Este autor identifica situações de “colegialidade artificial”, em

que a relação de colegialidade entre os professores não é espontânea mas regulada administrativamente, compulsiva pois o trabalho de pares é uma obrigação, orientada para a implementação tendo em vista implementar ordens do Ministério, fixas no espaço e no tempo, cada reunião é marcada previamente com duração prevista e sujeita a falta do professor. É uma “simulação administrativa segura de colaboração” (Hargreaves, 1998, pp. 198- 220).

Outro tipo de cultura identificado pelo autor citado é a cultura balcanizada, que se relaciona com a existência de pequenos grupos, com fronteiras bem limitadas. A forma balcanizada da cultura dos professores é definida pela forma como interagem. Consistem, “em situações nas quais os professores trabalham, não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas, mas em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares. Trazem desvantagens a vários níveis com por exemplo aquilo que sabem e acreditam num departamento pode ser muito diferente do que acontece noutro. Isto irá traduzir-se numa maior dificuldade de comunicação e trabalho conjunto.

Podemos compreender que a escola é um espaço de diversidade e de intercessão de culturas de cada elemento e da própria cultura da escola. A cultura organizacional escolar é um processo de simbiose entre a organização e os seus membros. Importa saber aproveitar essa diversidade de uma forma construtiva e encarar a pluralidade como um fator enriquecedor, que sirva como alavanca de transformação e não estagnação e fonte de conflito.

As dinâmicas estabelecidas em grupos sociais e nas organizações, em particular na organização escola, processam-se inseridas numa trama de culturas que emergem e que podem gerar a ocorrência de atos disruptivos.

A cultura é um conceito que para além das várias definições que se possam encontrar, é um processo ativo de construção da realidade em que as pessoas criam e recriam os mundos em que vivem. O professor é o elemento que terá de ser culturalmente rico e enriquecedor, eficiente nesta construção conjunta e permanente da realidade.

1.5.2 A cultura da escola: a indisciplina e o ambiente escolar

Crenças orientadoras, padrões ou ideais que caracterizam um grupo ou uma comunidade, são definições que correspondem à definição de ethos e que se interseitam com as anteriores estudadas para cultura. Para Munn, Lloyd & Cullen esta definição ilumina o facto de o ethos sustentar a nossa prática, o que fazemos na escola e como o fazemos. Também esta definição foca na ideia de grupo, uma compreensão coletiva de como as coisas são feitas. Hoje é reconhecido que as escolas fazem diferença. Escolas com alunos

semelhantes têm um perfil no que respeita os resultados medidos em exames nacionais e em termos de outros resultados como assiduidade dos alunos e seu comportamento. Estudos sobre disciplina na escola sublinham a importância da cultura da escola na compreensão de situações como escolas com vizinhanças semelhantes e alunos semelhante estatuto sócio - económico e cultural variam no aspetos de comportamento como refere (Munn, Lloyd & Cullen 2000, p.49).

A compreensão do da indisciplina gerada numa escola deve começar com a exploração dos pontos de vista dos seus membros sobre os objetivos da escola, o papel do professor e o que é considerado aceitável no aluno. Segundo Munn as escolas que veem como principal objetivo equipar os alunos com boas qualificações académicas veem o professor principalmente preocupado com alunos que são bem comportados, bem motivados, e provenientes de ambientes familiares que apoiam a escola e estas escolas registam menores taxas de comportamento indisciplinado e exclusão.

De acordo com Munn, a liderança, particularmente do diretor, está identificada como um elemento chave na eficácia da escola e em particular na disciplina. Numa escola inclusiva o diretor vê como responsabilidade a educação de todos os alunos, promovendo realizações académicas e sociais, estimulando a motivação dos alunos e o gosto pela aprendizagem e oferece apoio prático e ajuda aos professores que estão sob tensão com alunos difíceis. Em contraste em escolas com grandes problemas de disciplina, existe uma cultura de encarar os alunos problemáticos não como sua responsabilidade e em que não se faz grandes investimentos e atenção porque as causas estão exteriores a ela (Munn, 2000, pp.53-55). Em todas as escolas existem tensões e contradições em termos de crenças prevalecentes e dominantes sobre o papel dos professores e alunos. Nem todos os professores partilham a mesma visão e culturas resistentes tornam-se evidentes. Munn refere a importância de uma compreensão coletiva do ethos da escola que se inicia procurando conhecer os pontos de vista dos professores alunos, pais e pessoal auxiliar sobre como experienciam a vida na escola. Esta compreensão coletiva tem que ser acompanhada de um comprometimento de mudança para práticas com sentido para a comunidade escolar. Claro que é algo fácil de dizer mas muito difícil de pôr em prática.

Conclusão

A cultura escolar é a um tempo, determinada pelos atores e determinante das ações destas.

Procurando-se uma clarificação do conceito de “cultura” encontram-se ideias enquadradas em diferentes perspectivas que, no entanto, se encontram em pontos comuns.

O conceito de cultura organizacional que resulta da percepção das organizações como culturas aplica-se à escola como organização, que é portadora de uma cultura própria que influencia as ações dos indivíduos, mas onde estes a elaboram num processo ativo resultante interações dos atores escolares, num cruzamento de culturas. Existem vários tipos e modelos de cultura, estabelecidos por diferentes autores em contextos diversos.

Todos estes conhecimentos permitem contextualizar as dinâmicas que ocorrem no espaço escolar e compreender como os diversos intervenientes do processo educativo assumem os seus papéis, em particular o professor responsável pelo processo educativo. Neste trabalho sobre indisciplina tem sentido procurar a compreensão do conceito de cultura para situar o peso desta, na problemática da indisciplina.

Conclusão

Neste capítulo de estudo de Interação Social foram mapeados os conceitos que estruturam a fundamentação da temática da Indisciplina emergente da Interação Pedagógica. A Comunicação, o Poder e Liderança, bem como, a Cultura são conceitos que se cruzam, num espaço de intercessão, e que se expressam num jogo interativo entre os atores educativos alunos, professor e pais.

Na escola, como espaço de interação “raras vezes pacífica entre linguagens e «textos»”, criam-se clivagens e dissonâncias, «tornando-se possível produzir comportamentos tidos como desviantes face aos padrões normativos dominantes» (Lopes, 1996,p.175). Como refere Lopes há uma predominância de comportamentos nas «regiões de fronteira», “nas ténues demarcações, na fluidez e precariedade das fronteiras” em que os jovens se movimentam na escola e que podemos aplicar ao comportamento em sala de aula. A sala de aula é uma região de fronteira e confronto em que cada região de professor e aluno(s) coexistem e se (re)constroem. Daí a importância do conhecimento dos fatores que afetam a

convivencialidade entre alunos e professores na relação pedagógica que se prendem com os diferentes pontos estudados no capítulo. Uma multiplicidade de variáveis que explicam a problemática da Indisciplina. A indisciplina pode ser a resposta dos alunos a um exercício do poder inadequado por parte do professor e à forma como percebem esse exercício do poder, constituindo, também, uma forma de poder dos alunos devastador sobre o professor.

Existem, como foi exposto, múltiplas definições de liderança e investigações empíricas sobre líderes e liderança. No entanto, não há um unívoco entendimento deste conceito e do que distingue um líder eficaz, bem como a diferença entre líder e gestor. Um professor será a um tempo líder e gestor inspirador. A autoridade do professor e o seu estilo de liderança explicam muito os problemas de indisciplina. Mas todas as relações de poder, intimamente relacionados com a cultura da organização escolar, vão ser refletidas na disciplina e indisciplina geradas na escola e sala de aula. Na procura da resolução de conflitos e comportamentos com dificuldades, a análise das relações de poder estabelecidas, bem como, os estilos de liderança utilizados podem ser a chave para a mudança e fecundos em resultados visíveis.

CAPÍTULO II - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Todas as interações sociais, estudadas no capítulo anterior, têm subjacentes as representações que os atores intervenientes possuem sobre os outros, de si próprios e da situação que vivenciam. Desta forma, a formação das representações situa-se num quadro processual de interações e com várias produções resultantes. Como diz Martins “Na sua relação com o mundo envolvente, os indivíduos são constantemente chamados a fazer interpretações, avaliações e a tomar decisões, por vezes de forma imediata” (Martins, Pardal & Dias, 2008, p.27).

As respostas que procuramos neste estudo vão, assim, conter as representações dos atores educativos sobre as problemáticas envolvidas e têm um papel fulcral na forma como agem e interatuam. Assim, dada a sua importância, faz sentido que aqui se realize um estudo de maior pormenor, com a abordagem do conceito de representação social, de forma a compreendermos o sistema de representações que dão coerência à interpretação do mundo feita pelo indivíduo e que se manifestam através do constructo ou sistema de ideias organizadas para tornarem o mundo mais inteligível (Estrela, 1986, p. 149).

O exercício da profissionalidade docente vai traduzir as representações dos alunos e do próprio professor, uma vez que as representações são estímulo e resposta, modeladoras das interações e consequentemente, formatadoras do seu desempenho e sucesso.

A noção de representação social é introduzida na Psicossociologia por Moscovici em 1961, quando estuda como é construída a realidade pelo homem sendo, como se pode ler em Hewstone, uma “tentativa de compreender como o saber é representado na sociedade e é partilhado pelos seus membros sob a forma de teorias de senso comum, em relação com os diferentes aspetos da vida e da sociedade. (...) um conjunto de conceitos, de enunciados e de explicações que provêm da vida quotidiana.” (Hewstone, 1989, p. 253)

Santiago afirma que “as representações são individuais, traduzindo posições, interesses e expectativas do indivíduo e só posteriormente através da interação social, elas adquirem um carácter social, pela reconstrução, confirmação e partilha de significados” (Santiago, 1986, p. 80). Desta forma, uma representação é algo de pessoal, fator e produto da ação e comunicação do indivíduo, pois, como escreve Doise, as representações sociais, comuns e comunicáveis, constituem uma parte significativa do universo de cada sujeito (Doise, 1992, p.14).

Apesar de não ser fácil definir o conceito de representação social, as representações sociais são uma realidade, com implicações afetivas e sociais. Segundo Mucchielli elas constituem “sistema de interpretação que regula a nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais” (Mucchielli, 1994, p.94).

As representações sociais são, a um tempo, uma interpretação da realidade, uma elaboração de conceitos e explicações partilhadas por um grupo, que traduz assim a sua identidade, orientando tomadas de posição e atitudes, mas elas são também construção da realidade sobre a qual se elabora a representação.

Vala para evidenciar a dimensão construtora da representação cita uma definição de Ibáñez, segundo a qual “as representações sociais contribuem para constituir o objeto do qual são uma representação” (Vala, 1993, p. 254).

As representações sociais são, então, uma construção e conhecimento partilhado por um grupo social.

2.1 A construção do conceito

A construção da representação social tem como objeto alguma coisa ou alguém, estabelecendo-se uma simbolização e interpretação a que correspondem significados que “resultam de uma atividade que faz da representação, uma construção e uma expressão do sujeito”(Jodelet, 1989, p. 342).

As representações sociais de um grupo baseiam-se na sua mentalidade e estão portanto ligadas ao seu sistema de valores e à sua visão do mundo. Formam-se através de um conjunto de comunicações que se podem ter com os membros dos grupos em questão (Mucchielli, 1994, p. 94). Considera-se a representação, uma representação social, na medida em que é comum a um conjunto de indivíduos e é “coletivamente produzida: as representações sociais são um produto das interações e dos fenómenos de comunicação no interior do grupo social, refletindo a situação desse grupo, os seus projetos, problemas e estratégias” (Vala, 1993, p. 357).

Sendo as representações sociais uma partilha comum de um grupo social, elas possuem um carácter instrumental pois orientam comportamentos, formas de comunicação e ação. Vala caracteriza este aspeto como de “funcionalidade” das representações sociais e associa a esta ideia a de Jodelet que as vê como “um saber prático” ou “organizadores das relações simbólicas entre atores sociais” na perspetiva de Doise (Vala, 1993, p. 358).

A existência de um “pensamento social” é indispensável para o funcionamento dos grupos e de toda a sociedade. Um grupo ou comunidade cultural não existe senão porque os seus membros partilham uma mentalidade: crenças, valores, normas e atitudes face a certos objetos do mundo e principalmente porque os seus membros interpretam o mundo e diferentes situações da mesma forma (Mucchielli, 1994, p. 96).

Para Gomes a representação social, “cumpre o papel de dar significado às coisas tanto para o indivíduo quanto para o grupo, constituindo-se em elemento fundamental para que se possa pensar, interpretar e compreender a realidade vivida, caracterizando-se assim como um forma de conhecimento social.” (Gomes, 2007, p.107).

2.2 As funções das Representações Sociais

A formação de condutas e a orientação das comunicações sociais são função das representações que um indivíduo possui. Podem distinguir-se outras funções nas representações como a organização significante do real, esta função das representações está presente noutros conceitos como o de atitude e categorização. Relativamente às representações sociais, as atitudes são uma das suas dimensões, pois as representações produzem avaliações sobre o meio.

No que respeita à categorização, ela é, por um lado, um processo na constituição da representação, mas é também a representação que funciona como referência na construção de um quadro de categorias. Outra função ocorre na Comunicação, pois, para que a comunicação se efetue é necessário um sistema de categorização, interpretações comuns e uma linguagem partilhada (Vala, 1993, pp. 364- 365).

As representações sociais são a base da comunicação. Mas, como observa Vala, a comunicação não é apenas “atos de partilha de consensos, são muitas vezes atos de debate, de discussão e argumentação no interior de grupos ou entre grupos. (...) Comunicar, argumentando, é ativar e discutir representações” (Vala, 1993, p. 365).

Os comportamentos representacionais (distintos dos comportamentos situacionais, onde os fatores relativos à própria situação são determinantes) pressupõem que o indivíduo se determina, por uma ação que tem como a mais desejável, na relação com um objeto /situação, ao qual atribui um dado significado, logo, a ação empreendida tem um sentido, uma razão. Por isso, os comportamentos são modelados pela orientação das representações sociais, que

são elementos do quadro onde ocorre o comportamento. Este quadro estrutura a ligação entre o objeto e a sua envolvente (Vala, 1993, p. 366). Na diferenciação social, como já foi referido na formação das representações sociais, o carácter particular da situação de um grupo social vai refletir-se nas suas representações. Mas o inverso também se verifica, ou seja, a particularidade das representações tem como consequência a diferenciação entre grupos sociais, uma vez que, “...previamente à interação, cada grupo dispõe já de um sistema de representações que lhe permite antecipar os comportamentos do outro e programar a sua própria estratégia de ação.” (Vala, 1993, p. 366). Este ponto é particularmente importante na compreensão da problemática da indisciplina como se estudará adiante.

Jodelet, a propósito das funções das representações sociais, ressalta o seu carácter prático, orientado para ação e gestão da relação com o mundo, citando Piaget, tornando-se um conhecimento sócio - prático ao serviço das necessidades, desejos e interesses do grupo (Jodelet, 1989, p. 53). E Gomes sobre as representações refere “...não são, na sua maior parte, o resultado de uma análise racional, objetiva e científica da realidade, mas o resultado de um saber comum construído, acumulado no percurso histórico e na vivência quotidiana de cada indivíduo, de um forma em que os dados objetivos se cruzam com a experiência subjetiva” (Gomes, 2007, p. 27)

Em suma, a função primordial das representações sociais, é permitir a um indivíduo a sua integração na sociedade permitindo-lhe uma relação de pertença, isto é, o saber das representações sociais serve essencialmente para adaptação prática do sujeito ao seu ambiente (Mucchielli, 1994, p. 94).

2.3 As representações no campo educativo

Relativamente ao estudo das representações sociais no campo educativo, Gomes considera que a teoria das representações sociais revela-se importante instrumento de análise do fenómeno educacional. E o interesse essencial da representação social para a compreensão dos factos educativos é “o foco sobre o conjunto organizado de significações sociais no processo educativo” (Gomes, 2007, p. 107).

As representações sociais explicam as relações entre a pertença a um dado grupo social e as atitudes e comportamentos face à escola, a maneira como cada um concebe o seu papel, etc.

Mas, também, fornece explicações sobre a comunicação pedagógica no seio da classe e a construção de saberes. “...o campo educativo aparece como um campo privilegiado para se ver como se constroem, avaliam e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e de nos esclarecer sobre qual o papel destas construções na relação destes grupos com o objeto da sua representação” (Gilly, 1989, p.364). Com efeito, a escola é um universo onde interagem uma multiplicidade de pessoas, provenientes dos mais diversos estratos sócio - culturais, com saberes, hábitos, valores e culturas tão diferentes, possuidores de estatutos formais diversificados, logo, é um campo fecundo para observação e estudo das representações sobre mundo e, sobretudo, sobre a escola.

As representações constituem, um referencial - cognitivo, afetivo e social - que funciona como um vetor nas posições que o aluno assume, “nos diferentes aspetos da vida escolar: funções e papéis do professor na sala de aula, relações entre alunos, estímulos pedagógicos oferecidos pela escola, vivência do espaço físico e do espaço / tempo, objetivos e finalidades da escola e problemas de aprendizagem” (Santiago, 1986, p. 94).

As representações sociais da escola são um processo interativo, entre todos os elementos da comunidade escolar, na construção de uma determinada realidade escolar. A representação da escola de um aluno reflete os diferentes contextos do aluno, tradução do “contexto sócio - económico, do contexto escolar, do trajeto escolar do aluno, do estatuto escolar e processos de atribuição de causalidade das dificuldades escolares, da capacidade de emitir juízos sociais e da técnica utilizada na indução das representações.” (Santiago, 1986, p. 91). Esta é a base da formulação de hipótese 1.

Sobre o contexto sócio - familiar, Santiago refere que este é determinante na formação das representações dos alunos em relação ao professor e às situações escolares, principalmente no ensino pré-primário e 1º ciclo. A nível de 2º, 3º ciclos e secundário já se revelam discrepâncias entre as representações dos alunos e das famílias (Santiago, 1986, p. 91).

O peso das representações familiares que o aluno carrega consigo vai decrescendo à medida que ele avança na escolaridade. O mesmo autor refere os estudos de Mollo - Bouvier, que concluem, que no caso dos alunos de categorias sociais favorecidas, as representações seriam eficazes para o sucesso escolar porque seriam coincidentes com as representações da família sobre as perspetivas de futuro; os alunos de categorias sociais desfavorecidas, pelo contrário, teriam representações na base “do que é mais imediato” sem relação com representações de um projeto de futuro.

Relativamente ao contexto escolar, a escola é um referencial na formação das representações do aluno. O aluno seleciona das diferentes situações escolares elementos para a construção das suas próprias representações. Como diz Santiago “ a seleção dos elementos não se dá (...), na ausência de processos de influência na relação professor /aluno” (Santiago, 1986, pp.91- 92).

O tipo de discurso e ação do professor são o veículo que permite ao aluno “encontrar” a escola e o professor, “seleciona referentes para a sua organização no conjunto de normas e modelos educativos, (...), que têm por fonte várias dimensões da vida social” (Santiago, 1986, p. 35).

Sendo a perspetiva deste trabalho a do sentido de compreender as representações dos alunos e professores, e com base no que já foi estudado anteriormente, compreende-se que as representações que o professor possui orientam as interações que estabelece com os outros.

Daí que, antes de mais, para se compreenderem as representações do aluno sobre o papel do professor, será necessário compreender como se formam as representações do professor sobre cada aluno. Gilly diz a este respeito, que autores como Elbers, Grossen e Schubauer-Leoni, estudam como as representações que as crianças possuem em situações de comunicação com o adulto, ou seja do seu papel e das expectativas que têm sobre elas, determinam a forma como elas concebem o seu próprio papel e o seu comportamento (Gilly, 1989, p. 181), ou como salienta Santiago as representações dos alunos são reflexo dos “estatutos e papéis postos em jogo na relação educativa” (Santiago, 1986, p. 92).

Gilly estabelece alguns protótipos de apreensão do aluno por parte do professor, cada aluno como indivíduo é percebido pelo professor segundo um sistema geral de apreensão. Este sistema geral de apreensão tem como base de sustentação duas dimensões principais: objetivos e modalidades de funcionamento (Gilly, 1989, p. 376).

As análises fatorias revelam um primeiro elemento, ligado ao fator instrução que traduz um forte sincretismo dos julgamentos governados por valores de atitude face ao trabalho (mobilização, participação, motivação...) e por valores cognitivos, os aspetos convergentes do pensamento (qualidades de assimilação) e aspetos divergentes (qualidades criativas). Se o aluno é percebido segundo uma ótica favorável sobre estes aspetos então é percebido favoravelmente num outro conjunto de características.

Um segundo fator pode ser interpretado com relação à função de gestão da turma, acentuando a conformidade às regras da vida escolar, permitindo ao grupo um funcionamento favorável.

Há também uma relação entre as representações da escola que o professor tem e o sistema de apreensão do aluno da parte do professor. Na construção de cada retrato que o professor faz do aluno, manifestam-se as representações sociais do professor, que se observam também na seleção das tarefas escolares.

Silva salienta a tendência que os professores possuem para “interagirem com os seus alunos na base daquilo que Becker apelidou de *cliente ideal*, o que significa interagir em função das maiores ou menores expectativas conforme os alunos se aproximam ou se afastam daquele tipo ideal” (Silva, 2003, p.55).

Gilly refere quatro protótipos de alunos: “dois para bons alunos, considerados pelos professores como aptos para prosseguir estudos (o aluno ativo, sociável e inteligente; o aluno aplicado e disciplinado); dois para os maus alunos, considerados inaptos para prosseguirem estudos (o aluno passivo, voltado para si mesmo e pouco dotado; o aluno pouco trabalhador, pouco empenhado e indisciplinado)” (Gilly, 1989, p. 378).

Sobre as representações dos alunos relativamente aos professores, Gilly menciona três dimensões mais notórias nas idades de liceu, nas representações dos alunos sobre os professores: a empatia nas relações com o aluno, a organização do professor e a qualidade das explicações; mas é comum a todas as idades a dimensão organização ser a mais citada e a dimensão empatia a considerada mais importante. Gilly, também, sublinha a importância que os alunos atribuem às relações sócio -afetivas estando associadas à dimensão empatia “o calor, bondade, disponibilidade e cuidado manifestado no exercício do seu papel” (Gilly, 1989, p.483).

Esta dimensão presente na construção das representações dos alunos está, obviamente relacionada com as experiências vivenciadas pelos alunos.

A construção das representações da escola pelo aluno é modelada pelas experiências de sucesso/insucesso no seu trajeto escolar. Como explicita Santiago é consensual entre diferentes autores que o estatuto escolar atribuído a um aluno determina a “qualidade das representações expressas”, citando Bloom, que salienta os efeitos negativos do insucesso nas características das atitudes do aluno (Santiago, 1986, p. 93).

Em suma, como diz Gomes a respeito dos sentidos das representações dos atores educativos “A compreensão destes sentidos leva os sujeitos sociais (no caso alunos, pais e professores) a construírem expectativas em relação à educação/ escola com base nas representações hegemónicas favorecendo comportamentos sociais uniformizantes, apesar das diferenciações da tessitura social, dos conflitos socioeconómicos e socioculturais e da diversidade de identidades sociais” (Gomes, 2007, p.107).

2.3.1 Da relação entre (in)disciplina e representações da escola

Numa perspectiva interaccionista, Amado refere que se confere um papel de relevo a alunos e professores na construção das realidades vividas na sala de aula e na escola. E, por isso, também a indisciplina “é uma realidade construída na própria aula, resultante de um processo de interação entre os participantes, professores e alunos, possuindo expectativas mútuas, perceções e pontos de vista muito próprios sobre tudo o que acontece com eles e à sua volta” (Amado, 2000, p.35). Este autor salienta o aspeto de alguns autores colocarem reservas quanto à validade de opinião e senso comum dos alunos mas segundo ele existem estudos que comparam as observações de especialistas, como March, Cooper e McIntyre, e verificam que as opiniões dos alunos são concordantes e válidas (Amado, 2000,p.58).

Santiago explica que as representações dos alunos são uma forma de adaptação à vida escolar, traduzindo a forma como são vistos pelos professores, particularmente o caso de alunos com problemas escolares (Santiago, 1986, p. 37).

Pinho e as suas investigações demonstram o efeito que pode ter, o que é designado por “representação antecipadora do professor pelo aluno”. Estas experiências provam que as representações construídas por indução têm influência na motivação dos alunos e que surgem diferenças em função do sexo e do estatuto escolar. (Ventura de Pinho, cit por Santiago, 1986, p. 37).

Para muitos autores, existe uma relação entre a origem social do aluno e as representações que o professor tem sobre o seu destino escolar, (Gilly, 1989, p. 378). Este autor salienta que apesar das diferenças sociais terem, de facto, efeitos sobre a forma como é feita a apreensão do aluno pelo professor, essas diferenças não poderão ser só desvantajosas para os alunos de meios desfavorecidos, o seu tratamento pelo professor, depende de uma série de condições e deve ser considerado não de uma forma linear.

As representações dos professores sobre o aluno também se relacionam com as representações que possuem sobre as suas famílias. Silva explica que os professores também apresentam “uma tendência para interagirem com as famílias em função de uma abstração (...) que designam por *bons pais*” (Silva, 2003, p.55). Para este autor, esta é uma perspetiva de *escolacentrismo* onde não é reconhecido, aos pais o direito de interatuarem, com o que se passa dentro da escola e dentro da sala de aula. Outra perspetiva, identificada por Silva, já considera o papel dos pais como educadores que implica uma necessidade de articulação entre

os dois tipos de educação (escolar e familiar) e entre professores e pais. Estes, são vistos pelos professores, como parceiros e é – lhes conferido o direito de atuarem a nível do próprio processo educativo escolar (Silva, 2003, pp.55-57).

No âmbito das representações do aluno sobre a escola, estas não são um mero conjunto de conhecimentos traduzidos nas respostas dos alunos, as atitudes e comportamentos sociais que são vinculadas àquele espaço vão marcar o discurso e comportamento do aluno (Santiago, 1986, p. 90).

Uma das condições na formação das representações relaciona-se com a informação. A informação, contida nas representações do aluno, manifesta-se das mais diferentes formas, algumas delas simbólicas, e é um conjunto de elementos que têm origem social, pessoal e a própria instituição. Santiago nomeia “o trajeto escolar, discurso de professores e pais, discurso dos mass-média, relação com os outros alunos, saberes transmitidos na escola, vivência da organização do espaço/tempo na escola, etc.” (Santiago, 1986, p. 90) como fontes de origem para as representações dos alunos.

As representações, como já foi referido, têm uma função no processo de formação de condutas e explicação de comportamentos e Santiago afirma que a dimensão mais importante nas representações liga-se aos aspetos afetivos e emocionais do sujeito, traduzindo-se na atitude do aluno. A atitude revela “tomadas de posição, qualificações e designações a propósito da escola em geral, de si como aluno em interação com os outros, alunos e professores e das diferentes situações vividas no processo de ensino -aprendizagem” (Santiago, 1986, p.85). O conhecimento das representações permite a compreensão do comportamento: relações estabelecidas ou a reação ao desempenho de determinadas funções e papéis do professor. A capacidade de emitir juízos sociais, que obriga a uma descentração do “objeto social” de representação e de análise da realidade está presente na criança, por volta dos 11-13 anos (Santiago, 1986, p. 93). Um objeto de estudo, no presente trabalho, é o aluno de 3º ciclo com idades compreendidas num intervalo, próximo da idade citada.

Segundo Pinto é no sistema de interação social que é a escola, que os diferentes atores “vão viver um processo de construção da sua identidade pessoal (...) é compreensível, que os alunos sejam particularmente sensíveis à conciliação da perceção que têm deles mesmos (a imagem própria de si) e as imagens que lhes chegam dos que os rodeiam (imagens sociais de si).” (Pinto, 1995, p. 134).

Conclusão

O estudo das representações sociais permite uma melhor compreensão das interações sociais, já estudadas no capítulo anterior, uma vez que as interações ocorridas entre indivíduos têm subjacentes as representações de cada sobre o outro. Uma vez que o nosso foco de estudo é a Indisciplina, é da maior importância a compreensão do conceito de Representação Social, sua formação e papel desta, na interação entre professor, alunos e pais.

As representações sociais são “operadores simbólicos de construção social da realidade organizando as percepções e direcionando a própria ação social e fonte identitária para os grupos sociais e para a interrelação e comunicação entre esses grupos” (Lopes, 1996, p.60).

Está agora criado um constructo teórico que permite sustentar a compreensão das várias vertentes implicadas na problemática da indisciplina.

CAPÍTULO III - (IN)DISCIPLINA

3.(IN)DISCIPLINA

3.1 Conceitos de Disciplina e Indisciplina

A disciplina e a gestão do comportamento do aluno estão no centro da pedagogia. Em todos os períodos o professor teve que enfrentar, desatenção, irresponsabilidade, luta, desafio, impertinência ou ataque pessoal. Mas hoje, em Portugal, é um problema que tem agitado o ensino, questionando-se a autoridade do professor, transformado em tema de debate em todos os media e setores da sociedade. É um problema transversal a toda a sociedade ocidental como se verifica pela investigação e literatura produzida. Mas, como indica Amado, é um problema amplificado quando a este se associa a ideia de aumento da delinquência juvenil e se tenta encontrar na escola a sua génese, sendo posta em causa a sua missão de educação e inserção dos jovens na sociedade, uma vez que é a escola o espaço vital de socialização do jovem (Amado, 2010, p.2).

O problema da indisciplina, nas nossas escolas, poderá estar a passar um período a que March denomina de “pânico moral”, que explica que de tempos a tempos, aparecem temas em que “uma condição, um episódio, uma pessoa ou grupo de pessoas emergem definido como uma ameaça para os valores e interesses da sociedade, sendo apresentados de uma forma estereotipada e tipificada pelos órgãos de comunicação, os editores, políticos e outras individualidades pensantes que colocam barricadas morais, peritos acreditados socialmente pronunciam os seus diagnóstico e soluções; a condição então desaparece, submerge ou transforma-se e torna-se mais visível. Por vezes, o objeto do pânico é novo ou outras vezes é algo que sempre existiu e que surge na ribalta. Por vezes o pânico passa e é esquecido exceto na memória coletiva, ou outras vezes tem mais sérias e duradouras repercussões e pode produzir mudanças a nível de legais ou ilegais políticas sociais ou ainda na forma como a sociedade o concebe (March, Rosser, & Harré, 1994, p.9).

A crença de que o comportamento dos alunos se tem deteriorado muito, na escola de hoje, determina a forma como é perspectivada a qualidade do ensino e afeta a forma como todos os incidentes são interpretados. Isto influencia as atitudes públicas para com as escolas e os professores, afetando as abordagens dos professores ao seu próprio trabalho, erodindo a sua autoimagem e a forma como é visto pela sociedade.

Esta problemática constitui, assim, uma preocupação de todos atores diretamente implicados, professores, alunos e pais, mas também a sociedade em geral. O número de

investigações sobre esta matéria é enorme, no cenário internacional, mas também no cenário nacional. É uma temática verdadeiramente global, em Educação, assumindo expressões e dimensões diferentes a nível local e nos diferentes níveis etários, do primeiro ciclo, do ensino básico até ao ensino superior.

Em vários países, cada vez mais, as questões de disciplina e indisciplina têm vindo a ser consideradas centrais na vida escolar. A indisciplina é considerada uma causa dominante do stress dos professores e insucesso dos alunos. É uma área abordada em diferentes ângulos que determinam diferentes olhares na conceção do conceito de indisciplina.

Carita e Fernandes consideram que é difícil caracterizar de uma forma geral a indisciplina porque é quase impossível «estabelecer universalmente quais os comportamentos ou situações concretas merecedoras de tal adjetivação» (Carita & Fernandes, 2002, p.17).

O conceito de indisciplina é definido com referência ao conceito de disciplina. E na escola, como noutra organização social, estes conceitos estão associados à existência de “normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração da cada pessoa no grupo-classe e na organização escolar em geral, quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis” (Amado & Freire, 2009, p.5). Revelam, assim, como salientam estes autores, um carácter polissémico e abrangente, e com uma dimensão que os aproxima de problemáticas como o saber estar com os outros, cidadania, respeito mútuo ou capacidade de autocontrolo.

Indisciplina pode ser entendida como “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (Veiga, 2007, p.15). Este autor também clarifica que a *disrupção inferida* pelos professores é “definida como a perceção que os professores têm dos comportamentos disruptivos dos alunos” e que a *disrupção professada* pelos alunos é a descrição que esses mesmos alunos fizeram sobre os seus comportamentos.

Como indica Estrela, ao longo do tempo a palavra adquiriu várias conotações, desde instrução a regra de conduta e obediência a essa regra. Essas conotações cruzam-se e fundem-se hoje quando se fala de disciplina (Estrela, 1986, p.15). Sublinha alguns pontos na evolução histórica dos conceitos de disciplina e indisciplina em meio educativo. Segundo a autora, a evolução do conceito de disciplina faz-se no sentido de submissão a uma ordem exterior até ao sentido de submissão a uma ordem interior resultante da capacidade de autocontrolo e de auto – orientação, aspetos que valorizados de acordo com as épocas e a práticas pedagógicas. A passagem de um conceito de disciplina que realça a heteronomia a outro que realça a autonomia marcados por etapas sucessivas de disciplina suportada, disciplina consentida e

auto – disciplina. Estrela menciona o facto de este percurso não estar ligado apenas à evolução dos conceitos de liberdade e de responsabilidade existentes num determinado contexto sócio – histórico mas, também, ao modo como os conceitos se intercetam numa praxis pedagógica, por isso, de acordo com as correntes pedagógicas o acento é colocado num ou noutro conceito: a experiência da liberdade social ou psicológica pode provir da condição de responsabilidade ou pelo contrário, é pelo exercício da responsabilidade que se tem acesso à liberdade (Estrela, 1986, p.64).

Corre-se sempre o risco de categorizar um comportamento como indesejável ou desviante nos jovens apenas porque vão contra o nosso preconceito ou os nossos hábitos sociais ou contra a nossa conveniência social. Por vezes, condenam – se comportamentos, nos jovens, que seriam perfeitamente aceitáveis, ao mesmo tempo que são repreendidos pela sua dificuldade em “crescer”. Este autor considera que isto acontece porque as nossas crenças vão sendo modificadas ao longo do tempo sobre o espaço e funções das crianças e jovens na sociedade adulta (Fontana, 1987,p.8).

O conceito de indisciplina traduz, como referem Amado e Freire, um comportamento inadequado ao convívio na escola, às tarefas propostas numa aula e que é um comportamento que emerge na relação pedagógica (Amado &Freire, 2002, p.183). Amado define o conceito de indisciplina escolar como «uma infração a um conjunto de princípios reguladores da atividade, das relações (entre pares, com o/s professor/es e funcionário/s) e da conduta em geral, de carácter normativo (regras e normas em parte estabelecidas e definidas nos “regulamentos”) e de carácter ético (valores da cultura dominante e da instituição)». Esta definição admite o que a observação dos factos corrobora, isto é, que os atos de indisciplina podem ter manifestações variadíssimas que vão da «perturbação do trabalho» como conversas, brincadeiras e outras formas de «fuga à tarefa», às agressões a colegas e professores; que podem ser persistentes ou ocasionais, da iniciativa de um aluno, de um pequeno grupo, de toda uma turma ou, ainda, de um grande número de alunos dentro de uma escola.» (Amado, 2000, p.18).

É neste território que se move o nosso estudo, com a indisciplina perspectivada desta forma e separando-a do conceito de violência, que como explica Amado muitos autores sobrepoem, tendo a visão de que toda a infração a regras e normas é violência. Apesar de violência ser, «antes de mais, um ato de indisciplina na medida em que põem em causa os valores do são convívio que devem presidir às relações humanas em qualquer contexto, e ainda colocam em causa normas e regras de convivência que “devem” estar presentes no

regulamento da instituição submetidos ao regulamento explícito e implícito» (Amado 2010, pp.20-21).

E este tipo de entendimento de indisciplina significa reconhecer a existência de uma miríade de fatores subjacentes a esta problemática.

Segundo Amado, distingue-se indisciplina, agressão e violência. A agressão é entendida como uma manifestação que tem como intenção causar sofrimento e danos a outrem. E a violência implica entrar no espaço íntimo de outrem com o objetivo de domínio e controlo, aqui, além da agressão, há verdadeiro “abuso de poder, que põem em causa a integridade física psicológica, moral e patrimonial de alguém” (Amado, 2010, pp. 18-19).

A indisciplina pode ser interpretada como “resistência” e o professor como um agente socializador do confronto ou negociação de culturas, (Amado, 2000,p.133). Esta interpretação é coerente com a ideia de que “a escola não é um lugar onde o aluno recebe passivamente os valores que a classe dominante lhe pretende inculcar” mas sim um espaço de confronto ativo e de “resistência” dos alunos aos valores da escola que se opõem aos seus. São variáveis como classe social de origem, género ou raça que explicam esta contracultura. Vários estudos apontam para que a resistência é essencialmente pedagógica, aos métodos e descaracterização da relação (Amado, 2000,p.136). Os desvios do aluno desde a fraude na avaliação às interrupções despropositadas seriam uma manifestação de uma “cultura de resistência” e que não são um exclusivo de alunos de baixo estatuto socioeconómico. Em meio escolar, como em muitas outras situações, foi pela resistência que se definiram direitos, mas Amado salienta que tomar a indisciplina como um direito de resposta do aluno, é ignorar que tal comportamento interfere com as “oportunidades educacionais dos seus pares” (Amado, 2000, p.142).

Lourenço e Paiva citam Merret e Wheldall que consideram o comportamento disruptivo como aquele que «prejudica a aprendizagem dos alunos, ou a eficácia do ambiente de ensino.». O conceito de comportamento disruptivo tem origem, como refere Lourenço no facto de ser utilizada muito frequentemente em «linguagem científica internacional e de exprimir uma noção operacional» (Lourenço & Paiva, 2004, p.21).

Smith refere Evan, que desenha uma pertinente diferença entre comportamento disruptivo “insidioso” e “excessivo”. O primeiro é caracterizado por falta de pontualidade, fracasso na produção de trabalho de casa, não trazer para a aula material necessário, mostrar abertamente aborrecimento e demonstrações de falta de vontade em concentrar-se nas tarefas de aula. Quando este comportamento se torna norma pode alimentar uma atmosfera conducente a um mau comportamento “excessivo” como desafio, atentado à propriedade,

agressão persistente e ataques violentos aos alunos e pessoal docente (Smith, 1992, p.28). Fala-se muito indiscriminadamente de indisciplina, agressividade e violência. Mas como explica Sampaio, a indisciplina tem sempre um significado relacionado com o contexto escolar. Os comportamentos violentos têm uma intencionalidade lesiva que não se encontra na escola. Para este autor a violência tem lugar em muitas situações de indisciplina que não foram resolvidas e são a génese de um comportamento mais agressivo. Considera, também, que a indisciplina em meio escolar é “irmã gémea” de outras formas de contestação juvenil e deve ser compreendida como uma busca de identidade característica do período da adolescência (Sampaio, 1996, p.32). Vasconcelos está nesta linha de pensamento quando refere que as relações entre os homens podem estar alienadas e os limites estabelecidos podem não corresponder às necessidades dos sujeitos. Que se deseja na escola e na aula, a disciplina, a aceitação da tarefa mas esquecemos que a resistência e discordância é um fator para a sociedade não se acomodar, que se indisciplina. O sujeito precisa de se adaptar a uma série de práticas sociais que fazem parte da sua cultura mas necessita estar atento para a necessária transformação no que tem de ser superado. O conceito de disciplina ligado à obediência está muito presente no quotidiano da escola, onde o professor procura sobreviver num contexto de enorme desgaste. Considera -se que o desejável é que a disciplina não deve ser expressão de relações alienadas, onde professor não busca “a interação, o encontro, a comunicação mas o isolamento, o fechamento, a obediência, a submissão, na esperança de encontrar um espaço vital” (Vasconcelos, 2004,p.47). Procurando resolver um problema agrava-o e os alunos passam a rejeitar a sua postura. A disciplina deve ser encontrada num espaço de autonomia, uma disciplina consciente e interativa marcada pela participação, respeito, responsabilidade, construção do conhecimento e formação de carácter. A disciplina significa a capacidade de comandar a si mesmo, “uma regra de vida”. Vasconcelos considera que a disciplina não deve ser, em si mesma, um fim mas deve estar relacionada com os objetivos maiores da escola. Para este autor frequentemente trabalha-se a disciplina de forma restritiva sublinham-se os limites, o “não pode” em detrimento do que se espera, das possibilidades. É a disciplina do “não”. A disciplina deve apontar os limites mas também as possibilidades. A disciplina constrói-se pela interação do sujeito com os outros e com a realidade. Vasconcelos cita Paulo Freire, “Ninguém disciplina ninguém. Ninguém se disciplina sozinho. Os homens se disciplinarão em comunhão, mediados pela realidade.”. A disciplina pode ser entendida como “um processo de construção da auto – regulação do sujeito/ grupo, que se dá na interação social e pela tensão dialética adaptação - transformação”, (Vasconcelos, 2004,pp.49-57)

A disciplina e controlo são usualmente objeto de uma leitura negativa, mas como alerta Guerra o problema não se deveria centrar na discussão da sua necessidade, na medida em que “a disciplina é inerente a todo o processo educativo, mas mais na forma de a exercer” (Guerra, 2005, p.102). A sua necessidade é um facto, mas o acordo sobre os critérios e normas de atuação é o debate a fomentar.

Smith cita a distinção, feita por Wilson, entre controlo e disciplina: “Controlo é uma forma de ordenar coisas que são consideradas necessárias para que se consiga alguma coisa feita; por contraste disciplina é a ordem lógica e avaliativa que tem que ser aprendida e se pretende compreender o que está envolvido na realização de alguma coisa.” (Smith, 1992, p.37). Fontana considera disciplina e controlo como um processo de organizar e de desenrolar uma aula eficaz. Uma aula em que são dadas, às capacidades individuais de cada aluno, uma oportunidade de desenvolvimento, em que os professores podem cumprir as suas funções de facilitadores da aprendizagem em que os alunos podem adquirir técnicas de monitorização e guia do seu próprio comportamento. Uma aula assim é aquela em que professor e alunos têm consciência dos desejáveis padrões de comportamento e são capazes de trabalhar cooperativamente para a sua manutenção. Uma aula com estas características é um lugar mais feliz para professor e alunos pois providencia oportunidades de o professor se realizar profissionalmente e oportunidades aos alunos em experienciarem as condições certas para prosseguirem o seu trabalho e obterem ajuda nas dificuldades académicas e pessoais que surgirem. Além disto, este autor salienta que deste modo, os jovens podem ser iniciados no processo de assumirem responsabilidades pelo seu próprio comportamento e na participação nas tomadas de decisão informadas e democráticas. Paradoxalmente, como pode parecer à primeira vista, quanto melhor o controlo do professor da sala de aula, melhores oportunidades surgem no envolvimento dos alunos no decorrer das atividades do dia - a dia. Para este autor a controlo de sala de aula não significa que o professor seja capaz de exercer autoridade pessoal sobre os alunos mas sim que seja capaz de trabalhar de forma a conseguir uma situação em que o exercício desse controlo seja cada vez menos necessário. Fontana fala de um controlo de sala de aula baseado numa compreensão esclarecida do comportamento do aluno e num interesse genuíno nos jovens. Mas, também, é baseado em algo, igualmente importante, é baseado na compreensão do professor do seu próprio comportamento e na consciencialização de que muitos dos problemas de controlo que emergem na sala de aula são uma direta consequência da forma como o professor age (ou reage) face aos alunos Fontana (1987, pp.3-4).

A variedade de dados provenientes de inúmeros estudos mesmo realizados a nível nacional sobre a temática da indisciplina “revelam alguma falta de consenso na definição dos conceitos_ indisciplina, agressão, violência, bullying, etc_ o que dificulta uma melhor precisão na delimitação do objeto de estudo e menor ambiguidade dos dados a interpretar.” (Amado, 2010,p.12).

Como explicam Amado e Freire os estudos já realizados podem ser enquadrados em quatro domínios disciplinares, que por vezes se inter-relacionam, como a perspectiva da Psicologia, em se procura encontrar uma correlação entre a perturbação e fatores de várias ordens como os emocionais, de aprendizagem ou o insucesso escolar; a perspectiva Sociológica, em que se analisa as relações de poder entre professor e alunos e processos de controlo disciplinar que visam a “manutenção de um determinado controlo disciplinar”; a Histórica quando se estuda como através de uma movimentação política e cultural se consegue uma política de disciplinação e finalmente uma perspectiva Pedagógica e transdisciplinar que tem como preocupação a compreensão e solução do problema procurando identificar fatores (Amado & Freire, 2002, pp.181-186).

Carita e Fernandes explicam que a indisciplina é «vvida como uma obstrução à relação ou mesmo como uma desconsideração pessoal ou mesmo ainda como um ataque pessoal» (Carita & Fernandes, 2002, p.15). Consideram que uns estudos realizados sobre indisciplina são centrados nas representações de que os professores são portadores sublinhando «as suas necessidades e de consideração e respeito» e outros sublinham o critério da produtividade ou seja em que a indisciplina é encarada como obstrução ao trabalho, apesar destes também referirem o impacto da dimensão pessoal do professor.

Amado diz pensar que a (in)disciplina está intrinsecamente ligada “ao ensino, às práticas, aos objetivos e “perspetivas” que as orientam, aos condicionalismos próprios da aula, da escola, da comunidade e do sistema” (Amado, 2000, p.43). É, pois, com esta consciência que o presente trabalho de desenrola e procura uma compreensão atendendo ao cruzamento de fatores num “universo de interações pedagógicas”.

Como indicam March, Rosser, & Harré, por vezes a realidade revelada no discurso dos alunos é muito diferente da realidade reportada pelos órgãos de comunicação (March, Rosser, & Harré,1994,p.30).

Se queremos entender a escola e o ensino temos que realizar uma reflexão responsável incluindo os dois lados da moeda, alunos e professores, tendo em conta o sistema que os interceta, as famílias.

3.2 Natureza e causas dos problemas de disciplina na sala de aula

O presente trabalho debruça-se no que se considera um intervalo normal de problemas de controlo disciplinar e não com aqueles que estão associados com desordens de personalidade extremas que requereriam atenção de professores especialmente treinados em trabalhar com crianças inadaptadas. Todos os professores encontram crianças com distúrbios mais ou menos severos no seu comportamento, ao longo do seu percurso profissional, sem que tenham recebido preparação especial para lidar com estes casos. É, pois, importante a compreensão na natureza e das diversas causas dos comportamentos disruptivos.

O pico do período para o comportamento disruptivo na escola ocorre na fase da adolescência. Para a maioria dos adolescentes, os anos entre os 12 e 18 anos, caracterizam-se por uma série de desafios. Estes desafios estão relacionados com as inevitáveis mudanças biológicas que ocorrem durante este período como também emergem necessidades sociais e emocionais que estão associadas a estas mudanças. Como refere Pereira na adolescência são atribuídos papéis ao adolescente que, muitas vezes, ele “não se sente capaz de desempenhar, ou não deseja corresponder” (Pereira, 2004, p.11).

March, Rosser, & Harré consideram que as atividades de alguns adolescentes não devem ser explicadas em termos do usual, do racional cumprimento de regras que defendemos, mas o brotar do primitivo, impulsos “quase animais” e ímpetos (March, Rosser, & Harré, 1994,p.4).

A investida da puberdade traz a necessidade de individualização, processo pelo qual a criança dependente do adulto inicia o estabelecimento de uma distância entre ele e os pais, (Olsen & Cooper, 2006, p.39).

A população estudada, neste trabalho, alunos de 3º ciclo, não pode ser encarada como um todo homogéneo, tal como explica Lopes “a juventude como um todo se encontra estilhaçada e fragmentada, mas que no seu seio coexistem pequenos “glóbulos” mais ou menos consistentes, ao nível das suas práticas, representações e mapas cognitivos que forma subculturas relativamente homogéneas.” (Lopes, 1996, p.46). O trabalho empírico realizado irá contribuir para perceber se assim é na temática dos problemas comportamentais.

Mas além de problemas mais severos a vários níveis, os alunos apresentam padrões, menores mas igualmente disruptivos, de comportamento indesejado, que Olsen e Cooper denominam “indisciplina de rotina” cujos problemas - chave são: falar fora da sua vez, desocupação deliberada e recusa de trabalho, estudantes que estorvam os outros no seu

trabalho, falta de pontualidade, estudantes que fazem ruídos desnecessários. Estes autores consideram que, em contraste com outros problemas com raízes mais profundas, são atos rotineiros de indisciplina e são produto de fatores contextuais na sala de aula ou situação da escola. As formas mais disruptivas para a escola, famílias e comunidade são as denominadas de comportamento “antissocial” que é caracterizado por infringir regulamentos, hostilidade e agressão sobre os outros e desafio da autoridade (Olsen & Cooper, 2006, p.4).

Tendo presente a diversidade de comportamentos que se incluem no estudo do conceito de indisciplina, Amado e Freire distinguem “três níveis de indisciplina “que englobam todas as situações mencionadas permitindo uma visão holística desta problemática: o 1º nível, o desvio às regras de trabalho de aula; 2º nível, a perturbação das relações entre pares e o 3º nível de indisciplina, problemas da relação professor - aluno.

Como explica Amado, a distinção em níveis de indisciplina permite abarcar todo um espectro de manifestações “ ... da violação das regras de trabalho aos comportamentos agressivos e violentos contra colegas e professores, passando por situações de bullying, cyberbullying, assédio, vandalismo, etc.”; ter em conta os diferentes atores, professores e alunos de um ponto de vista coletivo e social; “a multiplicidade de funções (psicológicas, sociológicas e pedagógicas) e de sentidos” mas também a perceção de uma possível escalada emotiva e expressiva de uma disrupção (1º nível) a uma disciplina agressiva (2º e 3º níveis). (Amado, 2010, pp.22-23).

Amado e Freire incluem no 1º nível de indisciplina os comportamentos que perturbam o bom funcionamento da aula. Para estes autores, as regras e valores são parte da cultura da escola e é esperado que durante a fase de inicial de escolarização fiquem interiorizados e por isso não são explicitados com frequência a não ser no início do ano (Amado & Freire, 2009, p.11). E citam a expressão de Albert Cohen que diz que “cada regra cria um desvio potencial” e que “perante uma listagem de regras e valores, estamos, também, frente a um conjunto de “normas ou regras informais”, as regras da desordem que passam ao lado do discurso do professor” (Amado & Freire, 2009, p.19).

As regras e valores que o professor espera serem cumpridos (e que não são muitas vezes aceites e compreendidas como necessárias pelos alunos) são alvo de vários desvios, “desvios às regras da comunicação verbal, às regras de comunicação não – verbal, às regras de “mobilidade” e ao cumprimento da tarefa”. Como explicam estes autores, os desvios podem não ser explícitos e o aluno manter aparentemente o cumprimento da regra explicando que os desvios às regras de comunicação verbal e não verbal constituem a denominada

“segunda rede de comunicação na aula __a clandestina” que se intersesta a “rede oficial”. Tratam -se de “formas de “desconstrução” do diálogo didático, reprimidas pelo professor que nelas sente um impedimento à criação do clima eficaz de ensino e aprendizagem, um fator de stress, pelo menos nos casos mais persistentes e manifestos, um desafio ao seu estatuto e à sua imagem de profissional competente. Como, também, é chamado à atenção há uma certa complacência para estes tipos de comportamento e só a sua sistemática ocorrência leva a um tomar de medidas mais graves. No entanto, a criação permanente de tal clima desgasta intensamente a qualidade do trabalho desenvolvido por todos (alunos e professor) (Amado & Freire, 2009, p.17). Amado e Freire consideram que o 1º nível de indisciplina está intimamente associado ao ato pedagógico e que por isso se trata de uma indisciplina que tem um “caráter pedagógico” no sentido em que as “características do trabalho pedagógico, o estatuto e os papéis do professor configuram aspetos centrais” (Amado & Freire, 2009, p.61) e relaciona-se com as competências do professor técnicas e pessoais do professor e “dinâmicas interaccionais” que se estabelecem.

A indisciplina de 2º nível, que respeita à perturbação das relações entre pares e incluem comportamentos que afetam negativamente as relações com caráter violento em que deliberadamente alguém tenta causar dano físico ou moral. Neste tipo de indisciplina, o valor envolvido é, principalmente, o respeito, nas suas várias vertentes, como o respeito pela integridade e diferença. Como estes autores sublinham, de um modo geral, os alunos “apresentam uma forte consciência da necessidade de se respeitar m conjunto apreciável de normas e regras que tornam possível a existência de um clima de trabalho (...). O valor do respeito mútuo (pela palavra do outro, pelos seus pertences, pelo direito de aprender, pelo direito ao bem estar, enfim pelo outro enquanto pessoa na sal integridade) parece ser dominante no pensamento dos alunos (Amado & Freire, 2009, pp.63-64). E para estes autores, a maior parte das referências a situações de agressividade são episódicos e sem grande gravidade apesar de também existirem situações de grande violência. As situações em que se estabelece uma relação de poder assimétrica entre alunos, onde um é agressor e o outro a vítima de forma repetida, designado por bullying ou em língua portuguesa “maus tratos entre iguais” ou “perseguição e humilhação persistente”, que se caracteriza por um comportamentos de agressão e formas de bullying físico, verbal e indireto como a exclusão social. Em estudos de confrontações de sala de aula, March Rosser, & Harré, particularizam dizendo não se encontram registos de raparigas recorrem a agressão física apesar de em casa ser diferente, talvez porque na escola ninguém lhe bate primeiro (March, Rosser, & Harré, 1994, p.49).

Também é chamada a atenção que os alunos observadores são também afetados por se sentirem impotentes e “aprendem a ser indiferentes e a tomar atitudes de distanciamento e não intervenção ativa em situações que causam sofrimento a outro” (Amado & Freire, 2009, pp.67-69).

No entanto constata-se que o discurso dos professores deixa antever uma situação bem mais grave do que na realidade existe, o que Amado e Freire explicam com o impacto destas situações sobre os professores.

O 3º nível de indisciplina é relativo a problemas da relação professor-aluno, são aqueles problemas que para além de dificultarem a situação de ensino-aprendizagem com o incumprimento de regras, põem em causa “a dignidade do professor, como profissional e como pessoa. São também aqueles em que os conflitos e as relações de poder melhor se desenham e ganham corpo, constituindo-se como verdadeira oposição à autoridade institucional do professor” (Amado & Freire, 2009, pp.87-89).

Neste nível de indisciplina, a quebra de regras não têm como objetivo a tarefa propriamente dita mas o clima relacional na sala de aula, estas regras por serem tidas como consensuais são pouco explicitadas e como salientam Amado e Freire, a sua explicitação quando se torna necessária é um “indício de relações tensas” e inadequadas às interações pedagógicas. Referem comportamentos como agressões físicas a professores, insultos e ameaças, grosserias, réplicas à ação disciplinadora, desobediência e dano à propriedade do professor e instituição. Este comportamento é menos frequente do que os dos outros dois níveis mas através das participações disciplinares são mais frequentes que os de 2º nível, o que pode traduzir uma menor atenção dos professores aos conflitos entre alunos. Este registo, de maior ocorrência de atos de indisciplina deste tipo em relação aos de 2º nível, poderá também ser explicado pelo facto das participações disciplinares dos professores ocorrem mais sobre o cenário de sala de aula e as situações de perturbação da relação entre pares ser mais frequente fora dos olhares dos professores, extra – aula, daí também a dificuldade em serem detetados (Amado & Freire, 2009, p.88).

Inseguranças acerca das suas capacidades de controlar uma turma de alunos perpassam nas mentes de muitos professores inexperientes e também dos muito experientes. Alunos inseridos no conjunto de uma turma, podem intimidadores e representar uma perspetiva atemorizadora.

A principal causa de fracasso no ensino é o manter da disciplina pelo professor (Argyle, 1994, p.271).

Mas Veiga refere um aspeto que pode ser surpreendente, os comportamentos de indisciplina “podem ter um lado útil e positivo, sobretudo se encarados como um apelo à mudança de algo que não deveria existir.” (Veiga, 2007,p.11).

A determinação das causas de indisciplina é complexa e pode ser ponto de controvérsia entre os atores envolvidos. Os professores culpam os pais que não educam os filhos, os pais culpam os professores que não sabem impor disciplina e a escola que não atua e a escola culpa o sistema que não permite condições de intervenção. No entanto, a figura central, o aluno, sendo o “culpado” é em si mesmo uma vítima.

Para Vasconcelos, as causas de indisciplina encontram-se em quatro campos; sociedade, família, professor e aluno. Estes campos não estão isolados mas completamente entrelaçados. O comportamento dos alunos nunca pode ser estudado isoladamente. O aluno é o centro de uma matriz de forças inter-relacionadas em que cada uma atua como um estímulo potencial à capacidade de resposta de cada um. Muitas destas forças têm o professor como origem, outras são originadas pela forma como a aula e a escola são organizadas e administradas (Vasconcelos, 2004,p.67).

March et al., identificam uma sequência básica donde os problemas emergem como ciclo de ofensa e retribuição, e um ciclo secundário baseado em ocasiões de ofensas. No ciclo secundário a atitude ofensiva tem que ser reconfirmada, uma nova sequência recomeça que sendo bem dirigida gera uma nova ofensa do professor provocado. Este autor identifica as várias categorias de ofensa. Ofensa de desprezo, com professores arrogantes e distantes, professores que estão sempre “a deitar abaixo os alunos” ou que se consideram apenas os detentores da informação e nada mais (March et al., 1994, p.35). De um bom professor tem que partir respeito e gosto pelos alunos, com um professor assim, os alunos sentem-se tratados de forma séria qualquer que seja o conteúdo da interação por mais frívola que seja.

Cada novo professor é colocado num período de aprendizagem social em que os alunos calculam que tipo de pessoa será o professor e que tipo de disciplina será capaz de impor. Os alunos sentem-se insultados pela fraqueza do professor, pela parte de quem esperam autoridade e força, a sua fraqueza uma vez estabelecida provoca mais distúrbios. March et al. salientam que, como em outras matérias, a forma de ofensa está baseada num contraste percebido. Brandura contrasta com a força esperada. A severidade da retribuição tem que ser compreendida num fundo de graduação em que os alunos se sentem defraudados em relação às suas expectativas (March et al., 1994,p.35).

Este aspeto é também mencionado por Amado e Freire, que consideram que a indisciplina pode emergir na aula se a gestão de poder pelo professor não for a adequada, os

alunos esperam que o professor atue com poder e autoridade. Mas salientam que a dificuldade reside na gestão equilibrada de poder do autoritarismo à permissividade (Amado & Freire, (2009, pp.38-40).

Estes estilos de exercício de poder foram já dissecados no capítulo I, referindo-se em seguida, as suas implicações na emergência de (in)disciplina segundo os autores mencionados acima.

Como explica Pereira, a escola é o lugar onde o adolescente aprende a interpretar as regras escolares e “a sua relação com a autoridade escolar determina as atitudes face ao sistema escolar e social”, esta autora relata as pesquisas de Emler com adolescentes de idade média de 14 anos sobre a relação entre as atitudes face à autoridade escolar e a autoridade institucional. Os resultados mostram que quanto mais os os adolescentes percecionam as autoridades como imparciais e neutras, menos desafiam as leis. Também revelam diferenças entre rapazes e raparigas, os primeiros possuem atitudes mais negativas acerca da autoridade. (Pereira, 2004, p.47-49). O professor é a primeira autoridade formal com que a maior parte dos jovens se relaciona e se «se os adolescentes têm uma perceção dos professores como autoridades imparciais mais facilmente aceitam as regras escolares, têm uma atitude também mais positiva face à escola, não tencionam abandonar a escola a curto prazo e obtêm mais sucesso relativamente a todo os sistema educativo.” (Pereira, 2004, p.50).

O autoritarismo, revela-se no dizer dos alunos, numa atitude desconfiada, de ironia e de ridicularização dos alunos pelo professor e utilização de ameaças e castigos como meio de controlo, castigam frequentemente e raramente elogiam. Se inicialmente amedronta os alunos com o tempo dará origem a uma série de desvios como reação. A permissividade, é considerado por Amado e Freire ainda pior que o autoritarismo, pois cria situações de completo descontrolo e permitem comportamentos de gravidade, os objetivos académicos não são a prioridade. A indiferença, cria um clima em que nada se aprende, característica de professores desmotivados “que procuram não ser incomodados e evitam incomodar os alunos”. A assertividade é característica do professor que sabe “fazer-se respeitar começando por respeitar os alunos”, tem em conta os comportamentos e não as pessoas, castiga os infratores se necessário com punições razoáveis, adequadas e consistentes.

Existem várias formas de injustiças, referidas por alunos, mas a mais destacada é a desvalorização e punição injusta, segundo March, apesar de existir nas escolas uma moldura para as penalizações para o comportamento inapropriado (em Portugal, o Regulamento Interno) e que é do conhecimento dos alunos, pelo menos a sua estrutura teórica, os estudantes acham intolerável que lhes sejam aplicadas penalizações que não são relacionadas e

proporcionais à ofensa. A natureza e valor social da ordem, no que respeita a ordem, March et al. explicam que parece que os professores não são desrespeitados não só porque não aplicam o castigo correto quando é merecido mas também por não exercerem disciplina na aula (March et al., 1994,p.40).

Pereira mostra, num seu estudo, que na relação com os professores «os adolescentes privilegiam sobretudo os aspetos de neutralidade, o serem ouvidos, serem respeitados como pessoas, os aspetos relacionais da justiça» e sentirem que são ouvidos e respeitados diminui o comportamento perturbador da sala de aula (Pereira, 2004, p.336).

Um balanço entre liberdade, comportamento natural e rigidez na sala de aula é visto como o objetivo a atingir.

March considera que as ofensas não são permitidas passar sem retribuição num princípio de simples reciprocidade. Um insulto verbal é retribuído com um insulto verbal.

A segunda forma de retribuição em que a ação recíproca não tem a mesma forma da ofensa. O valor, mas não o conteúdo, é retribuído. Quando um aluno se sente “posto para baixo”, não tratados de forma séria, comportam-se de forma a restaurar para eles, o estatuto de seres maduros. A sua conceção de dignidade define a sua resposta num princípio de equilíbrio (March et al., 1994, p.49).

3.2.1 Causas centradas no aluno enquanto ator no grupo – turma

Na aula ocorrem interações entre professor/alunos e entre professor/ aluno individualmente que se influenciam mutuamente. Cada interação tem que ser compreendida atendendo à especificidade do aluno na sua individualidade e como elemento inserido no grupo – turma. O comportamento do aluno reflete as suas características pessoais mas também é modelado pelo contexto em que está inserido, o grupo – turma e a “natureza das interações não se devem à simples soma das características pessoais de cada aluno mas a uma dinâmica própria que atravessa a turma enquanto grupo e enquanto sistema” (Amado, 2000, p.52).

Perturbação na escola e na aula é concebida, pelos alunos que nela tomam parte, como uma reação natural pelo facto de estarem numa aula em confronto com um professor, como resposta específica a uma considerada ofensa do professor (March et al., 1994,p.34).

Na adolescência, os grupos tornam-se cada vez mais importantes na vida de cada um dos jovens. Pressões para estarem em conformidade com as regras do grupo são cada vez

maiores para ganharem aceitação no grupo. Em Portugal, os alunos de 3º ciclo, estão numa faixa etária que corresponde a estas características e portanto os professores enfrentam situações que podem ser explicadas por esta identidade ao grupo e necessidade reconhecimento entre pares. Também isto se relaciona com outro aspeto, focado por Fontana, que refere a necessidade de estatuto e prestígio dos alunos aos olhos da turma aumenta à medida que crescem. Como diz Fontana, em contexto de sala de aula, certos problemas sociais podem ter um carácter transitório não deixando uma marca profunda nos jovens e pedem uma intervenção do professor a nível social ou de grupo e não a um nível pessoal (Fontana, 1987, p.10). Estão neste âmbito os problemas de mau comportamento de toda uma turma. Pode ser despoletado pela ação de indivíduos singulares mas rapidamente se alastra a um grupo.

Uma turma pode ser compreendida como um sistema cibernético. A teoria de sistemas classifica os sistemas, em mais ou menos abertos, de acordo com a quantidade de informação que importam do meio ambiente e utilizam para manter a sua estrutura num balanço constante e dinâmico. Mas os sistemas podem tornar-se disfuncionais se estiverem demasiado fechados ou demasiado abertos ao exterior (Pedrós, 2001,p.21). Se o ambiente de turma for muito aberto e com limites muito permeáveis perderá a sua identidade e confunde-se com o seu exterior e por outro lado, se for muito fechada e tiver limites muito rígidos, não importando suficiente energia do exterior que promova a mudança, tornar-se – á estática. O seu comportamento torna-se fácil de prever com a sua tendência para a desordem, homogeneidade e falta de diferenciação entre os seus elementos (estudantes e professor). Em turmas muito fechadas, o professor comunica muito pouco com as famílias dos alunos e falta qualquer tipo de informação sobre a sua vida e relações fora da escola. Em contraste, nas turmas muito abertas há um excesso de informação do exterior que impede a diferenciação entre a classe e si própria e o seu ambiente e torna difícil aos alunos concentrarem-se nas tarefas académicas. O sistema turma torna-se um sistema de feedback circular, no que respeita a relação professor / aluno, em que o professor e o aluno estão continuamente comunicando e exercendo influência, um sobre o outro. E o comportamento de um elemento deste sistema influencia e é influenciado pelo comportamento dos outros membros. Os alunos podem formar entre si grupos que manifestam uma diferenciação entre uns e outros, em que cada grupo apresenta um carácter homogéneo na condição social de origem e revelam dificuldade em interagir e criar laços entre os grupos.

Numa turma, apesar das subdivisões que coexistem, pode encontrar-se uma determinada estrutura e que pode influenciar um comportamento individual, “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” (Amado & Freire, 2009, p.23).

Orts considera que todos os alunos e o professor contribuem para o clima da aula mas que nem todos o fazem na mesma medida nem no mesmo sentido. Compara a turma com um balancé em que se distribuem os alunos em três zonas atitudinais distintas em função da sua atitude perante o trabalho e a convivência. Diferencia o pólo positivo que é a zona onde se implicam os alunos que trabalham, se esforçam e convivem harmoniosamente em todas as matérias e com todos os professores; o pólo negativo que é a zona atitudinais onde se situam os alunos que rejeitam a tarefa escolar e com atitudes de obstrução generalizadas e zona de incerteza que é a zona intermédia em que devem estar instalados em princípio a maioria dos alunos que variam de atitude dependendo da capacidade de gestão de cada professor e em função da mesma se vão colocando numa zona ou noutra (Orts, 2011,p.22).

Uma visão com pontos comuns possui Fontana, para ele, no sistema que é a turma, um professor depara-se, por vezes, com três grupos paralelos numa só turma, um grupo mostra-se cooperativo, estimulante, outro inábil e moroso e ainda um outro que se revela antagonista pronto para atuar em qualquer incidente em que demonstrem distância do professor. Isto é explicado pela dinâmica de grupos, grupos sociais tendem a desenvolver uma identidade própria baseada em fatores críticos. Neste contexto de grupo - turma, um dos fatores principais é a emergência de padrões de amizade e com líderes e estrelas no grupo. Assumindo que os grupos são combinados por fatores com idade, sexo, classe sócio - económica, as identidades do grupo têm a influência de indivíduos - chave. O líder ou líderes, que emergem naturalmente do grupo são aqueles que de alguma forma dão ao grupo um sentido de definição. Normalmente, têm qualidades que o resto do grupo admira e que dão ao grupo direção e admiração. As estrelas (podem ser ou não líderes) são indivíduos que gozam de especial popularidade. Podem não providenciar direção como o líder mas estabelecem um padrão para os outros copiarem e ajuda o grupo a ter um sentido de definição. Há a considerar, ainda, a existência do “isolado” que é um desafortunado indivíduo que não tem amigos e geralmente é ignorado pelo grupo. Pode ser ridicularizado e por vezes sujeito a bullying, o “isolado” pode, se o seu temperamento a isso o inclinar, fazerem de si próprios o “palhaço da turma” sempre pronto para objetar e ter atos disruptivos na aula e trazer desconforto ao professor. Por vezes uma turma pode ter mais do que um líder ou mais do que uma estrela (e mais do que um isolado) e dividir-se em mais do que dois sub – grupos cada um reunido em torno de cada líder ou estrela. Um sub – grupo pode identificar-se com o

professor e com o ethos de trabalho, incluindo apenas pessoas que estão inclinadas a trabalhar seriamente e outro grupo identificado com rejeição da escola e seus valores, e ser abertamente hostil com os alunos que querem cooperar com o professor. Por vezes toda a turma identifica-se com o ethos de trabalho, isolando os alunos que são incapazes ou não querem cooperar ou então verifica-se o contrário, a turma identifica-se com uma atitude anti – trabalho e isola aqueles que são suficientemente corajosos ou ansiosos para querer seguir as instruções do professor. Os líderes e as estrelas são uma influência que pode mudar radicalmente o caráter de uma turma. Num ano, com a presença de um determinado aluno, que é visto como líder ou estrela pelos outros, uma turma pode ser um cenário de guerra com o professor e sem a sua presença, no ano seguinte, a turma pode revelar-se completamente diferente nas suas atitudes e forma de trabalho pois já não está sob a sua influência adquirindo uma dinâmica distinta. (Fontana, 1987, pp.10 -12)

Um aluno disruptivo não é provável ser um líder, numa turma orientada para o trabalho e um trabalhador aplicado não será um líder numa turma disruptiva. Mas a influência para melhor ou pior de líderes ou estrelas numa turma, não deve ser minimizada e só compreendendo as dinâmicas de grupo é que um professor pode desenvolver estratégias de gestão de um comportamento indesejado de uma turma e reformular e reorientar a atitude da turma face ao trabalho. Quando um professor é capaz de identificar claramente de onde as vêm as influências do grupo principal, então, possui a informação vital para aumentar a eficácia da relação com os alunos e para intervenção em tempos de problemas.

Lopes menciona uma especificidade juvenil explicando que esta se baseia mais do que num “um conjunto de práticas generalizadas e comumente partilhadas como sentido de afirmação face a outras gerações, mas muito mais em processos de procura de identidade e autonomia (o jovem é meio “criança”, meio “adulto” ou se preferirmos, nem uma coisa nem outra) que ocorrem, hoje, em espaços – tempos precários e instáveis, favorecendo a multiplicação de estatutos híbridos e reversíveis (...), vividos e experimentados diferentemente consoante as hierarquias sociais e os cenários de interação onde diariamente se atualizam” (Lopes, 1996, p.11). O presente estudo tem como cenário de interação a sala de aula que permanentemente se atualiza e constrói e o professor deve compreender esta «multiplicação de estatutos» que estão presentes nas dinâmicas estabelecidas no conjunto dos alunos da turma.

Na adolescência, quando o jovem procura estabelecer um senso de identidade pessoal, essa necessidade intensifica-se e ficará profundamente magoado se um professor o humilha na frente da turma. E enquanto uma criança pequena esquece uma humilhação

rapidamente se esta é seguida de uma apreciação do professor e num adolescente essa humilhação permanecerá por muito tempo. Isto acontece porque, como explica Fontana “uma criança aceita ser alvo de um julgamento de um adulto uma vez que se veem como um não – adulto” (Fontana, 1987,p.34). Os adolescentes, no entanto, identificam-se cada vez mais com o mundo adulto e procuram algum estatuto nesse mundo. Fontana salienta que um adolescente se sente diminuído no seu estatuto, ao ser rebaixado na frente dos seus pares. Não será de estranhar que tente restabelecer o seu estatuto pessoal com hostilidade para com o professor e tentar alistar o apoio do resto da turma nessa hostilidade. Outra causa apontada é a estatura e força física dos alunos, na medida em que uma turma de 28 adolescentes pode ser uma visão intimidadora para um professor a quem falta alguns centímetros comparativamente com os seus alunos ou igualmente em desvantagem pode sentir-se um professor de voz suave, junto dos seus alunos de voz mais grossa, particularmente com os rapazes.

3.2.2 Causas centradas no aluno

Em algum momento e com frequência e intensidade variável, qualquer aluno tem um comportamento de desvio às regras de trabalho. Amado e Freire afirmam que sempre tiveram “oportunidade de observar alunos com bom estatuto académico, a “conversar clandestinamente”, a fazer barulhos, a procurar intervir sem ser solicitado apesar da regra”. Estes comportamentos de “infração às regras de aula” considerados, por estes autores, de 1º nível, são os que se verificam com maior frequência e de uma maior amplitude quanto às características dos alunos em causa. Quanto à gravidade dos problemas Amado e Freire mencionam que os estudos apontam para a conclusão a natureza disruptiva do comportamento de indisciplina é se centra mais na frequência do que na sua gravidade (Amado & Freire, 2009, p.19).

Considerando os alunos que se envolvem em comportamentos de indisciplina de 3º nível, com problemas da relação professor – aluno, é um número restrito que se envolve de forma continuada. Estes alunos têm um projeto de vida que não passa pela escola e com gostos e valores que não coincidem com os da escola. Amado aponta algumas características destes alunos, como o desinteresse, dificuldades de adaptação, má educação e influência de companhias. Pela análise de participações a alunos sujeitos a Conselhos disciplinares verifica-

se que o comportamento destes alunos pouco se altera no decurso do ano letivo e ao longo do seu percurso escolar (Amado & Freire, 2009, pp.89-91).

Um comportamento disruptivo do aluno face ao professor é uma reação que deve ser compreendida pelo professor para que possa ter uma resposta adequada.

A reação do aluno tem como base o desejo de ser reconhecido como pessoa, com dignidade própria, e este princípio leva o aluno a reagir segundo duas motivações: a de retribuição e a de equilíbrio (Amado, 2000, p.141). Pela retribuição, devolve-se na mesma medida do que se recebeu, um insulto verbal com outro ou um comportamento equivalente numa espiral de difícil controlo. Com o princípio de equilíbrio a reação do aluno procura devolver a dignidade perdida. Como tudo se passa numa aula os espectadores são os pares que esperam que face a um comportamento considerado ofensivo exista uma resposta condigna.

Os adolescentes são particularmente críticos com o comportamento dos adultos mesmo referindo-se a aspetos que não lhes dizem diretamente respeito. A sua atitude crítica não se confina só às tarefas profissionais dos professores mas estende-se ao seu gosto na forma de vestir e interesses. Assim, o professor que responde às expectativas dos alunos é melhor sucedido a escapar ao criticismo implícito ou explícito e tem mais hipóteses de estabelecer uma efetiva autoridade pessoal do que outros com uma figura menos marcante. Fontana menciona, também, o facto de os alunos tenderem a culpar os adultos pelas suas falhas e desapontamentos. A capacidade de operar com pensamento abstrato, conduz o jovem a idealismo e apreciação das injustiças no mundo e por vezes isto conduz à rejeição da autoridade (Fontana, 2001,p.37). Olsen e Cooper também referem este aspeto, considerando que no período da adolescência os alunos ganham uma crescente facilidade de operar no pensamento abstrato e racionalizar, tornando-se mais críticos e argumentativos. Neste estágio encontram-se num limbo em que são adolescentes com necessidades de criança e estão prontos para expressar as necessidades no seu desenvolvimento de formas inapropriadas. A escola e os professores são vistos como primeiros representantes da autoridade, e os jovens questionam – na para demonstrarem o seu desagrado e o que ela representa, particularmente se jovens que aparentemente ganharam pouco com a educação, têm baixas expectativas de virem a ganhar com ela (Olsen & Cooper, 2006, p.39)

Pedros considera que há situações de aula que são especialmente desconfortáveis e perturbadoras não tanto pelo que acontece mas por causa da “luta de poder” que se estabelece entre um dos estudantes ou um grupo de estudantes e o professor quando querem tornar claro aos outros colegas que tem as suas próprias regras e que não está amarrado às regras que os

outros devem cumprir. Muitas vezes, encontram-se alunos que vêm para a aula, como todos os outros, que não provocam distúrbios, não falam muito ou não gritam, vão seguindo, mais ou menos, as regras mas fazem coisas que não têm nada a ver com o trabalho de aula só para mostrar ao professor quem é que manda. Se forem chamados à atenção por este comportamento respondem que não estão a perturbar ninguém que os outros alunos estão a causar mais problemas ou dão outro tipo de desculpa e estão a falar verdade (Pedrós, 2001, p.51). Na sala de aula, o jogo de poder passa pelo consentimento implícito dos alunos ao professor e pela cooperação entre atores. Amado, lembra Erikson que diz “a sabotagem interativa a que chamamos “problemas de disciplina” pode ver-se como uma espécie de judo interativo: o controlo da parte ostensivamente mais forte pela parte ostensivamente mais débil” (Amado, 2000, p. 133).

O crescimento é um tempo de exploração. Desde criança até à idade adulta há uma constante busca do mundo experimentando e explorando. Estas experiências e experimentações são de encorajar, pelo menos dentro dos limites de segurança física e respeito pelos outros. Por isso quando uma criança ou jovem parece estar a desafiar um professor ou recusa ouvir a razão não pode ser interpretado exclusivamente como deliberada desobediência mas também como parte de experienciar e ganhar conhecimento, o que se chama de «testar os limites» (Fontana, 2001, p.37). A resposta do professor tem que ser firme em mostrar as consequências de uma particular ação, mas fazendo - o de uma forma construtiva e sem a negativa reação emocional que advém da sensação que os alunos têm essa atitude para o aborrecer.

As expectativas que um aluno possui sobre um professor têm um grande peso nas interações que estabelece com ele. Amado refere Bandura e a teoria da modelagem, que atribui uma grande importância às perceções dos alunos sobre o professor “de tal modo que, se os alunos perceberem o professor como alguém que possui competência, estatuto e controlo sobre os recursos, a ação deste será muito eficaz” (Amado, 2000, p.56), aspeto que levou à formulação de uma hipótese operacional. Este autor também afirma que as perceções dos alunos sobre o estilo de liderança dos seus professores fazem elas próprias parte do processo de interação.

3.2.2.1 Fatores de ordem psicológica

Os fatores psicológicos nos alunos poderão levar a problemas comportamentais. A necessidade de obter a atenção dos outros é uma característica humana. Desde os primeiros anos de vida esta característica tem valor de sobrevivência, como aponta Fontana, se não atraírem a atenção dos outros, para atenderem às suas necessidades de comida e proteção, uma criança morre. Mais tarde, essa necessidade toma mais uma forma social. Necessitamos da atenção dos outros, não só porque podem responder às nossas necessidades físicas mas também porque nos dão satisfação como a amizade, orientação e orgulho. Fazem-nos sentir queridos e apreciados e pessoas significativas. É algo de doloroso alguém sentir-se sistematicamente ignorado pelos outros particularmente se as pessoas têm um papel importante na nossa vida como pais, professores ou irmãos mais velhos. Muitas crianças aprendem que é possível ganhar a atenção que precisam apenas sendo naturais, abertos e amigáveis. Se querem ajuda pedem e a experiência mostra-lhes que é ajuda lhes é dada generosamente. Experimentam uma relação apoiante e com amor com a sua família e quando entram na escola acreditam que os professores se relacionam com eles da mesma forma positiva. Aprenderam que a forma de obterem atenção apoiante dos outros é seguindo um padrão de comportamento baseado em termos aceites socialmente como mútuo respeito, tolerância e compreensão. Quando crescem estes princípios tornam-se uma parte estabelecida da sua interação com os outros. Outras crianças, algumas de lares com baixo estatuto sócio – económico, não são tão afortunadas. Nasceram num ambiente em que a necessária atenção dos outros só é captada com um comportamento exigente e agressivo. Um comportamento cooperativo e contido é ignorado. Através de um processo de tentativa e erro a criança aprende cedo que a única forma de assegurar a atenção sobre ele é gritando por ela. Mesmo uma atenção, com má vontade da parte de outros é, frequentemente, preferida a ser ignorado o que leva à violência e a batalhas de vontade. Com estas crianças, não há lições anteriores de esperar pela sua vez, mostrar consideração pelos outros, pedir algo educadamente. Estratégias desta natureza, se por acaso aparecem no reportório destas crianças, falham em produzir resultados desejáveis e não tardam a ser substituídas por estratégias mais agressivas que trazem resultados. Obviamente, que muitas crianças crescem em ambientes que estão entre estes dois extremos. Por vezes, consideram que um comportamento social resulta mas outras vezes pensam que um comportamento anti – social é melhor sucedido. Por vezes, conseguem o que querem pedindo corretamente, outras só o conseguem berrando. As crianças aprendem,

assim, que só conseguem atenção dos adultos com um comportamento inadequado. Fontana denomina este processo como “condicionamento operacional. Referindo-se ao facto deste comportamento recompensado tender a ser repetido, e o comportamento não recompensado tende a ser eliminado. A questão a ter em conta no “condicionamento operacional” é que nem a criança nem os pais podem ter consciência do que se está a passar e certos comportamentos estão a ser aprendidos a um nível mecânico em que aprende a obter o que pretende, enquanto os pais, dando-lhe atenção, estão a reforçar um comportamento, que na verdade, procuram eliminar. Quando as crianças crescem tornam-se cada vez mais capazes de deliberar sobre o seu comportamento e as reações dos outros sobre esse comportamento e deliberadamente escolhem comportamentos de acordo com o que desejam, mas os padrões assimilados nos anos iniciais baseados em condicionamento operacional são difíceis de modificar (Fontana, 1987, pp.25-28).

Alunos com dificuldades emocionais têm comportamentos de procura de atenção que podem envolver atividades que vão atrair atenção positiva ou negativa dos outros. Esta necessidade de procura de atenção tende a atrair reações negativas dos professores mas Olsen e Cooper consideram, também, que uma atenção negativa é uma alternativa desejável a nenhuma atenção. Os professores reforçam este comportamento quando não respondem com atenção e elogiam um comportamento correto do aluno mas só reagem quando apanham o aluno com atitudes incorretas, só comentando comportamentos inadequados. Isto provoca que no aluno fique, ainda mais consolidado, um modo de comportamento que é contrário ao valorizado na escola. Devido a este comportamento o aluno é, progressivamente e compreensivelmente, considerado um influência disruptiva no trabalho de aula (Olsen & Cooper, 2006, p.4).

A capacidade do aluno manter a atenção é referido por Fontana que indica que uma criança é capaz de sentar e manter atenção aproximadamente de um minuto a um minuto e meio por cada ano de idade. Depois deste tempo tendem a ficar inquietos e a atenção dispersa por mais interessante que seja um professor. Para um adolescente não se conseguirá mais do que meia hora de atenção (Fontana, 1987, p.37). A implicação disto no comportamento de uma turma é que muitos exemplos de desatenção são meramente consequência do professor tentar falar demasiado tempo ou utilizar demasiado uma exposição teórica em vez de prática. Um professor bem sucedido deverá saber utilizar métodos adequados ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos o que evitará problemas de comportamento ocorridos porque os alunos são incapazes de seguir os que está a ser dito.

Amado menciona como um fator de indisciplina, a ocorrência de hiperatividade. Este autor, alerta para a necessária distinção clara, de uma ordem psicopatológica e que necessita de intervenções a nível de fármacos ou psicoterapêutica que obriga sobretudo a uma atuação na ordem das interações e no ambiente (Amado, 2000,p.48).

Muitos dos problemas de comportamento na sala de aula têm a sua raiz em emoções negativas sobre o trabalho escolar. Fracassos repetidos, deixam no aluno, sentimentos de hostilidade e rejeição que interferem na sua capacidade de lidar com um novo trabalho, o que conduz a sucessivos fracassos. Como não conseguem compreender o trabalho com que a turma se depara ficam cada vez mais entediados e automaticamente procuram outras fontes de interesse como aborrecer os professor ou os colegas. Amado menciona o «desinteresse» escolar como uma variável importante ligada ao auto – conceito e à indisciplina.

O insucesso escolar é determinante no comportamento do aluno, como problema individual ou geral de determinados grupos, como indica Amado. Alguns autores sugerem que a indisciplina surge como uma alternativa ao comportamento do aluno que não é bem sucedido academicamente. Amado, citando Hawkins, considera que “ainda que a relação entre insucesso escolar e indisciplina não se estabeleça de modo determinístico e direto, concorda-se que é um fator de risco, já não só em relação à indisciplina, mas também em relação à delinquência em geral” (Amado, 2000, p.49). Estudos realizados em vários países e nomeadamente em Portugal confirmam a estreita ligação entre comportamento disciplinar, aprendizagens e o aproveitamento escolar, mostrando que alunos qualificados pelos diretores de turma, como disciplinados apresentam maior progressão académica do que os qualificados como indisciplinados.

Outro fator, a ter em conta, é que o fracasso constante começa, inevitavelmente, a influenciar a opinião que a criança tem sobre si mesma. O auto - conceito tem origem nas relações e interações que o aluno estabelece por isso é uma realidade dinâmica e global onde se organizam as informações que o indivíduo vai recolhendo (Amado & Freire, 2009,p.101). Consideram, ainda, que existem duas dimensões distintas no autoconceito “uma relativa às crenças e perceções (identidade) e outra que diz respeito ao modo como o indivíduo se avalia si mesmo (autoestima).Verificando - se uma grande correlação entre as dificuldades acumuladas ao longo do tempo e um autoconceito negativo.

Assim também concluem outros autores. O auto - conceito tem uma enorme importância na capacidade de realização particularmente em áreas como o trabalho escolar Um auto -conceito positivo permite que nos aceitemos como pessoas e nos valorizemos como competentes e efetivos membros da comunidade e geralmente permite que nos confrontemos

com tarefas desafiantes, de uma maneira confiante e realista. Em contraste, um auto conceito negativo, deixa um sentimento de inadequação e incompetência e um sentimento de derrota ao encarar algumas tarefas. Alunos com baixa autoestima duvidam da sua capacidade face a um novo trabalho e essa dúvida sobre si próprios conduz – os baixos padrões e objetivos ou a não encontrarem desculpas para não tentarem mesmo que a tarefa tenha interesse para eles. Esta abordagem negativa ao trabalho escolar vai despoletar problemas comportamentais com os professores a ficarem cada vez mais desesperados com a atitude negativa dos alunos e estes a tornarem-se cada vez mais teimosos em a mudar. Face a experiências de baixa auto – estima um indivíduo está propenso a tornar-se defensivo a experiências que proporcionem sentimentos de inadequação emergentes do fracasso na realização de uma ação. Fontana explica que se um aluno que se vê como um fracasso na escola, aceita que sua culpa e um indicativo da sua falta de capacidades ou tenta encontrar à sua volta, culpas externas a si próprio. Na maioria das vezes, preferem culpar a escola: o trabalho é aborrecido, o professor imprestável e tudo, uma completa perda de tempo. Toda esta rejeição é um mecanismo de defesa montado para defender o jovem para experiências que ameacem os níveis de auto – estima (Fontana, 1987, pp. 27-29).

March et al. referem que numa discussão sobre fracasso escolar, Creber salienta que o aborrecimento não é o pior inimigo ou relevância a melhor resposta. O inibidor da aprendizagem é a subvalorização do indivíduo, implícita na tradicional tendência de o professor notar acima de tudo __ e, por vezes, exclusivamente__ o que o aluno não é capaz de fazer (March et al., 1980, p.34).

As dinâmicas familiares são determinantes no processo educativo estruturando a socialização primária mas também a socialização secundária do jovem.

Pinto, afirma “o grau de congruência entre aprendizagens familiares e escolares _ que se repercute soba forma de probabilidades muito desiguais de sucesso no sistema de ensino __ depende fortemente do modo como as primeiras conseguem inculcar (...) projetos de mobilidade/confirmação social baseados em investimentos escolares”, (Pinto, 2007, p.141).

Rocha considera que “existem famílias e existem escolas. Sobre a capa aparentemente homogeneizante da família nuclear (...) escondem-se uma pluralidade de famílias que nos remetem para um conjunto de projetos e de estratégias familiares” (Rocha, 2005, p.139). É, pois, uma panóplia de estratégias familiares aliadas a uma diversidade de famílias - tipo que a escola recebe, enfrenta e tem queser capaz de diálogo.

Vários estudos apontam para a “influência das práticas educativas familiares no desenvolvimento da agressividade dos filhos” (Veiga, 2007,p.20).

Van IJzendoorn explica que existem diferenças, logo nos primeiros anos de vida nos sentimentos de empatia e na obediência às ordens dos pais. Algumas crianças no segundo ano de vida, obedecem aos pedidos e ordens dos pais e outras têm tendência para revelar um comportamento de oposição. Este autor coloca três hipóteses para estas primeiras diferenças: uma base genética; estratégias educativas dos pais, particularmente a disciplina segundo Hoffman “se os pais criassem uma atmosfera calorosa, e ao mesmo tempo, proibissem de modo rigoroso e consistente, qualquer comportamento que prejudicasse o outro, preparavam caminho para sentimentos de empatia nos filhos” salientando que quando se disciplina uma criança é fundamental explicar as razões da proibição e a terceira explicação relaciona – se com a vinculação com os pais, os laços afetivos entre as crianças e as pessoas que tomam conta delas são determinantes para o desenvolvimento do comportamento pró – social e anti – social (Van IJzendoorn, 2002, pp.272 -273). Este autor considera que as crianças “com vinculação insegura à pessoa que mais se ocupa delas podem ficar menos inclinadas a ter sentimentos de empatia e a interiorizar normas parentais do que as crianças com relações de vinculação segura.

Existe um conjunto de estudos aprofundados sobre a relação entre a família e a delinquência, Le Blanc e Janosz indicam que existe uma panóplia de perspetivas, desde as denominadas teorias parcelares a integradoras. Dentro das teorias parcelares, estes autores, referem Bari que analisa o papel da família de acordo com seis categorias: a associação diferencial, a anomia, a regulação social, a psicanálise, a etiquetagem e a dissuasão. Indica que estas perspetivas salientam três categorias de fatores familiares: os valores familiares que reforçam a conformidade, os laços afetivos e a disciplina exercida pelos pais. Só uma perspetiva, a associação diferencial, considera que “a existência de valores pró sociais numa família diminui a probabilidade de ligação dos filhos a pares delinquentes” mas quatro das perspetivas referidas, indicam que laços afetivos fracos com os pais favorecem uma conduta delinvente. De salientar, também, que quatro das perspetivas referem a supervisão, regras e punições que devem ser firmes para prevenção da conduta delinvente, no entanto quando não existem ou são demasiadas ou injustas fomentam o comportamento desviante (Le Blanc & e Janosz, 2002, p.39). Estes autores mencionam Hirschi que define a vinculação aos pais “como o processo pelo qual o adolescente comunica com os pais, os toma em consideração, e neles pensa.” Salientando que para que os pais efetivamente desempenhem um papel na regulação da atitude do jovem este e os pais devem ter uma interação pessoal, com partilha de

atividades (o que vai facilitar a comunicação) e em que a comunicação estabelecida permita conhecer as opiniões e expectativas dos próprios pais, percebendo as consequências das transgressões mas simultaneamente, o adolescente, desenvolve uma ligação afetiva com os pais. Na medida em que a aceitação das regras for interiorizada e a supervisão e punições for justa, o adolescente não é desviado para condutas delinquentes. (Le Blanc & Janosz, 2002, p.40-49).

A indisciplina pode ser um sintoma de “disfuncionalidades familiares”, (Amado, 2000, p.50). Segundo este autor muitos estudos têm concluído que a indisciplina é um reflexo da ausência de condições para uma adequada educação familiar. Este autor refere que “conflitos entre os elementos da família, maus – tratos, estilos de autoridade e comunicação desajustados, psicopatologias (mesmo, também, reduzido autoconceito dos pais, falta de auto – estima, depressão) alcoolismo e toxicodependências” (Amado & Freire, 2009, p.109), todos estes fatores vão influenciar a ocorrência de comportamentos desajustados dos filhos destas famílias a par de realidades familiares de monoparentalidade e divórcios que implicam ausência de adultos significativos e referências. Um estudo de Amado e Freire verifica que a proporção de alunos de 9º ano considerados indisciplinados, provenientes de famílias monoparentais era significativamente maior do que os considerados disciplinados, particularmente os que viviam só com a mãe (Amado & Freire, 2009,p.109).

Um comportamento indisciplinado poderá ser um sintoma de um desfasamento entre os dois sistemas escola – família, entre os seus valores, objetivos e práticas. Pois, “a escola avalia o grau de correspondência que as várias famílias de classe apresentam, entre «o modo de vida familiar» e o «modo de vida escolar» e de cuja perceção escolar são emitidas categorias que dão conta da similitude cultural e estratégica que existe entre o espaço escolar e os projetos familiares em presença.” (Rocha, 2005, p.139).

O estudo do estilo de autoridade dos pais e a sua relação com agressividade e comportamento dos filhos foi realizado por Lefkowitz e mais tarde por outros estudiosos Engfer e Scheewind e são citados por Amado, concluindo-se que as crianças menos violentas tinham pais moderados em relação às punições e as mais violentas correspondiam a pais permissivos ou demasiado punitivos. As crianças com famílias nos dois extremos de estilo de autoridade apresentam um maior número de problemas (Amado, 2000, p.50).

Amado e Freire referem os estudos de Baldry e Farrington que consideram que os pais de bullies e delinquentes vivem em “permanente conflito, são pouco calorosos, autoritários e utilizam métodos de disciplina severos, inconsistentes, baseados no poder, incluindo castigos físicos” (Amado & Freire, 2009, p.110).

Mas Amado alerta que não se pode generalizar e considerar que todos os alunos com problemas de disciplina têm problemas em casa, os professores tendem, por vezes, a valorizar esta vertente esquecendo a responsabilidade da escola e de cada professor (Amado, 2000,p.50). A família, como subsistema, recebe a influência do que se passa na escola, de positivo e negativo, existindo uma causalidade circular ente os dois subsistemas, o familiar e o escolar. Rocha afirma que “ a relação das famílias com a escola, o mesmo é dizer, com a escolaridade dos seus filhos e filhas, é, no contexto destes percursos, das trajetórias e destas representações, que deve ser entendida” (Rocha, 2005,p.139).

A postura do aluno na escola, o seu olhar sobre os professores e colegas, as suas expectativas, a representação que possui da escola e o que ela lhe pode oferecer, comportam, também, a representação, o olhar e expectativas da família a que pertence.

Também a escola vai condicionar e influenciar as relações que se estabelecem entre pais e filhos, resultando em vivências felizes ou proporcionado situações de pressões e conflitualidade entre todos os elementos da família, num círculo de retroações. Podem surgir tensões mais ou menos intensas entre pais e filhos ou mesmo entre a mãe e o pai se estes não forem consonantes nas suas expectativas relativamente à escola e não aderirem de igual forma às normas da escola. No entanto, este aspeto também pode ser positivo, como explica Perrenaud “as expectativas da escola, podem, por exemplo dar à autoridade dos pais uma legitimidade que lhes escapa noutros domínios, como em relação às horas de sono ou o modo como se apresentam. (...) Atualmente alguns pais confessam “não saberem como se fazer obedecer”, podendo, então, encontrar na disciplina escolar um apoio, ou mesmo um substituto da sua autoridade falhada.” (Perrenaud, 2001,p.80).

“A escola representa, como qualquer outra atividade profissional, um compromisso externo de longa duração, que absorve muita energia e põe em jogo a criança na sua globalidade. A escolarização tem inevitavelmente um grande peso na vida familiar”. (Perrenaud, 2001, p.58). Mas a família recebe a influência do que se passa na escola, “as perturbações e indisciplina na aula vão refletir-se, de variados modos, no subsistema familiar, criando sentimentos de angústia, ansiedade, (...), nos seus vários elementos, encobrimentos, alianças e encobrimentos”.

Amado salienta que os alunos “...detêm um largo poder no grupo familiar pelo que podem, mais do que qualquer outro membro da família, traduzir as suas representações, as suas esperanças, as suas angústias ou os seus projetos em decisões ou hábitos que afetam a família no seu conjunto”. Os estilos de vida que traduzem perspetivas, valores, controlo de emoções, estilos de autoridade e projetos de vida muito diferentes são resultado também de

diferenças económicas e culturais entre famílias que condicionam a partir da socialização primária o estilo e comportamento do jovem (Amado, 2000,p.51).

“Para certos setores das populações carenciadas em recursos económicos, culturais e relacionais, a ligação à escola e à escolarização está longe de ser construída na base da confiança (...). A experiência escolar dos jovens em causa, em vez de se constituir, como seria desejável, em fator de contenção de vulnerabilidades sociais, pode então transformar-se em mais um elo na cadeia acumulativa de estigmatizações e desvantagens, conducente, em alguns casos a verdadeiros trajetos de exclusão” (Pinto, 2007,p.141). Assim, aprendizagens da escola poderão ser fonte de conflito, na medida em que agravam a clivagem entre a matriz familiar e a escolar. Salientando-se, no entanto, como refere este autor que “a pesquisa de regularidades e fatores causais não pode ser associada a qualquer intenção orgânica de prender os movimentos dos atores sociais na malha de tendências instaladas” (Pinto, 2007, p.140).

Existem outros problemas de adequação pessoal, que influenciam o comportamento do aluno na escola. Muitas crianças sentem-se inseguras e vulneráveis por razões familiares, e a sua necessidade de simpatia e atenção pode levá-los para comportamentos de procura de atenção de diferente ordem dos já focados. Podem começar a comportar-se mal na aula, apenas como estratégia para serem notados pelo professor. Ou podem expressar os seus sentimentos de infelicidade ou frustração com cenas emocionais durante as aulas ou mesmo reagirem desproporcionadamente à crítica de um professor. Outros alunos, através de uma combinação temperamento pessoal e experiência familiar podem se particularmente receosos e ansiosos em muito de que fazem. Muitos jovens sofrem de profunda infelicidade pessoal que faz com que estejam desatentos na aula e o professor tem que intervir com constantes repreensões. Crianças e jovens são muito mais facilmente magoados do que um adulto, são mais vulneráveis e desenvolvem estratégias para esconder esses sentimentos. Estas características podem colocá-los em situações em que ameaçam a autoridade do professor ou conduzi-los a mentir simplesmente para não serem percebidos negativamente pelo professor ou para não serem castigados.

O abandono familiar e maus tratos são, também, fatores que levam a dificuldades de integração dos alunos. Muitas destas crianças estão inseridas em instituições que como referem Amado e Freire “não têm meios nem “know –how” para substituírem adequadamente o suporte familiar”. Explicam que sendo alunos que socialmente são considerados desprotegidos e têm uma história de vida marcada pelo sofrimento, têm uma adaptação à vida

escolar muito negativa manifestando desinteresse, insucesso escolar e incumprimento de regras de sala de aula (Amado & Freire, 2009,p.11-12).

Para se compreender melhor a relação entre o estilo familiar e comportamentos disruptivos na sua expressão mais severa, será útil referir Le Blanc e Janosz e os seus estudos sobre comportamentos delinquentes nos jovens e famílias identificaram cinco tipos de regulação familiar em amostras de representativas de jovens convencionais e jovens julgados em tribunal: famílias adequadas, conflituais, inábeis, desviantes e punitivas. A família adequada não apresenta dificuldades socioeconómicas e a estrutura biparental mantém-se. Nesta família verifica-se que a supervisão predomina sobre a punição. Encontra-se em 45% dos jovens convencionais. A família inábil reúne 16% dos jovens convencionais e caracteriza-se pela insuficiente disponibilidade dos pais e que pode estar marcada por debilidades socioeconómicas e muito pouco dedicadas a supervisão. A família desviante caracteriza-se por atitudes desviantes da parte dos pais (como o alcoolismo) correspondendo a 16% dos adolescentes convencionais e apenas 11% dos jovens julgados em tribunal. Os laços entre pais e filhos são débeis. A família punitiva é a menos expressiva em percentagem. Encontra-se em 4% dos adolescentes convencionais e 8 % dos julgados em tribunal. Caracteriza-se por uma fraca supervisão e punições frequentes. A tipologia descrita corresponde à tipologia clássica de estilos parentais como os de Maccoby e Martin, como explicam Le Blanc e Janosz, que estabelecem quatro tipos de família. A família democrática em que os pais são atentos e exercem um controlo ativo, são correspondentes às famílias adequadas, famílias autoritárias pouco sensíveis mas exerce um controlo com semelhanças às famílias punitivas, família negligente, pouco sensíveis e com pouco controlo e a família permissiva que é sensível aos filhos mas com pouco controlo que poderão corresponder às famílias inábeis e negligentes. (Le Blanc e Janosz, 2002, p.58-61).

Estes autores consideram, assim, que as perturbações de comportamento variam, de forma estatisticamente significativa, com os tipos de regulação familiar. A família adequada é a que produz menos comportamentos desviantes e por oposição, a família punitiva a que favorece mais os comportamentos desviantes. Entre estes dois tipos, a família inábil é a menos prejudicial para perturbações de comportamento mas estimula a condutas delinquentes o contrário acontece com a família conflitual.

Outro aspeto a ter em conta, no estudo das dinâmicas familiares, é a relação entre irmãos. A maior parte das crianças interage mais tempo com os irmãos do que com os pais. As relações entre irmãos são um veículo poderoso para a transmissão de um comportamento anti –social. Como indica Bullock “ os modelos sistémicos do meio familiar defendem que os

subsistemas irmão - irmão e irmão progenitor exercem uma influência única na totalidade do sistema familiar.” (Bullock, 2002, p.350). Estas interações entre irmãos são dependentes do contexto familiar. Este autor explica que o estilo parental inconsistente com um tratamento mais positivo com um irmão do que com outro afeta a qualidade da relação entre irmãos mas também, o desenvolvimento comportamental da criança. Refere que as atitudes críticas de um irmão mais velho estavam relacionadas com um comportamento antissocial e, mesmo, pertença a um grupo de pares delinquentes. Crianças com problemas de adaptação e relações menos positivas tinham irmãos mais velhos que faziam observações mais críticas mais frequentemente do que crianças bem adaptadas (Bullock, 2002, p.350).

A influência genética é hoje um fator que deixa poucas dúvidas nos estudos de comportamento antissocial dos irmãos e a ter em conta no mecanismo através do qual os irmãos podem influenciar um comportamento anti - social ao longo da vida.

Orts distingue quatro tipos de família quanto à atitude e nível de implicação face à escola. As famílias colaboradoras, que matem um contacto frequente com a escola apoiam o trabalho do professor com uma atitude compreensiva e de colaboração; as famílias ausentes que não vão a reuniões nem as pedem só vão à escola quando são chamados por alguns problemas e nem sempre o fazem, argumentando falta de tempo; as famílias hostis que só aparecem para protestar ou dar razão ao filho perante qualquer problema, têm uma atitude negativa cheia de críticas e as famílias impotentes que não têm poder sobre os filhos devido a várias causas como estarem fora de casa grande parte do dia, falta de preparação cultural, desestruturação familiar, trato agressivo dos filhos para com os pais (Orts, 2011,p.28)

Por tudo isto, ressalta a importância de compreender a razão pela qual um aluno se comporta de determinada forma, antes de decidir as medidas a tomar. Dois, aparentemente similares, comportamentos de dois alunos podem ter como bases motivos bastante diferentes e exigem respostas diferentes da parte do professor. Todo este procedimento exige do professor considerável ónus e elevado nível de capacidades.

Muitos estudantes experienciam dificuldades emocionais e de comportamento (Emotional and Behavioural Difficulties, EBD), que incluem entre outros: depressão, fobias e desordens de conduta (Olsen & Cooper, 2006, p.3). A prevalência destes problemas aumenta até atingir um pico nos anos da adolescência. Estes autores referem estudos realizados em Inglaterra (na data de publicação da obra) em se concluíu que 10 a 20% dos estudantes entre os 4 e os 16 anos tinham dificuldades emocionais e de comportamento, num grau que lhes causava perturbação no seu desenvolvimento social e educacional e consideram que comparações mesmo a nível do mesmo país são difíceis, atendendo às diferenças de níveis de

classificação, mas por exemplo nos Estados Unidos, estudos apontam para os mesmos níveis de problemas, tendo sempre em conta que é difícil separar os problemas emocionais dos problemas de conduta. Os fatores afetivos, associados às emoções e personalidade, podem ser potencialmente significativos sobre o comportamento dos alunos. Extroversão/introversão são uma dimensão da personalidade dos alunos que pode ser fator explicativo dos seus comportamentos. O extrovertido tem tendência a ser socialmente expressivo, recebe bem novas experiências, procura estímulo e excitação e sente-se bem num ambiente com muita atividade e estímulos externos. O introvertido, pelo contrário, prefere estados de espírito de interiorização, prefere um ambiente mais pacífico para se concentrar num menor número de atividades, e consideram elevados níveis de estímulo externo cansativos e até stressantes. A maioria das pessoas não se encontra nestes extremos e encontram-se em algum ponto entre estes dois pólos. No entanto, na maior parte das pessoas, predomina um destes pólos e isso influencia a forma como respondem ao que se passa à sua volta, Fontana (1987,p.40) cita Eysenck que advoga que a maior parte das pessoas mostra consistência nas qualidades referidas e uma tendência observável para movimentar-se vagarosamente para uma introversão crescente a partir da adolescência. No contexto de sala de aula os alunos extrovertidos preferem um ambiente com intensa interação e atividade social e toleram níveis elevados de barulho e disrupção sem que necessariamente isso interfira com a sua aprendizagem. O aborrecimento pode até surgir numa aula em exista pouca imprevisibilidade e em que o professor insista em condições de trabalho estáticas e sossegadas. Os alunos introvertidos por contraste, podem considerar um ambiente muito vivo e ativo, com constantes interrupções e novas experiências, disruptivo e pouco facilitador, gostam de um ambiente onde o trabalho individual possa suceder e em que se podem concentrar. Como numa sala de aula não é possível oferecer diversos ambientes, o professor irá proporcionar o ambiente que prefere e inevitavelmente alguns alunos irão sentir-se sub – estimuladas e aborrecidas e outros alunos vão considerar o ambiente intrusivo e perturbador. Um aluno extrovertido num ambiente calmo e com ênfase no trabalho individual frequentemente apresentam um comportamento disruptivo e desafiador, por simples frustração e necessitam de introduzir variedade, não interessa de que tipo. Na outra dimensão, uma criança introvertida produzir uma crise emocional numa aula altamente ativa e socialmente interativa e os estímulos serem mais do que ele consegue lidar. Ou, como alternativa, o introvertido pode mostrar-se teimoso e não cooperativo quando chamado a tomar parte nas atividades com os outros. Como o professor não pode agradar aos dois tipos de alunos tem que encontrar uma

forma de compromisso, com algumas partes da aula oferecendo atividades extrovertidas e outras introvertidas.

Amado e Freire chamam atenção para o facto de a investigação não excluir da problemática da indisciplina sinais de hiperatividade. Este síndrome manifesta-se como “reação indiscriminada a todos os estímulos”, “desassossego contínuo” e “atividade em excesso”, “impulsividade, agressividade, excitabilidade e habilidade emocional”

3.2.2.2 Estatuto sócio -económico

Segundo Fontana pode estabelecer-se diferenças no comportamento com o estatuto sócio – económico dos alunos. Jovens com baixo estatuto sócio – económico tendem a ter mais baixa auto – estima do que os de mais elevados estatuto. Pode encontrar -se várias explicações como a de que os valores e padrões ensinados na escola estão mais de acordo com os que possuem no seu ambiente familiar. Os valores a que se espera que adiram na escola (educação, auto – controlo, honestidade, sucesso académico, não violência....) poderão estar distantes dos valores necessários para sobreviver no duro ambiente familiar que são censurados na escola. Este aspeto levou à formulação de uma hipótese operacional.

Os jovens podem rebelar-se intencionalmente porque os valores que a escola tenta ensinar parecem que não ter relevância para a vida que levam fora da escola. A experiência ensina-lhes que se não forem duros e agressivos os outros vão rapidamente aproveitar-se deles. Os alunos provenientes de meios de maior estatuto sócio – económico identificam -se com os padrões de comportamento da escola principalmente porque são os ensinados em casa. Vindos de lares, onde se aprecia o sucesso académico estão mais motivados para agradar aos professores e realizarem as tarefas por eles pedidas. Em contrapartida alunos com um baixo estatuto sócio – económico não têm nenhuma destas vantagens recebem pouco estímulo académico em casa, não têm um sítio sossegado para estudar e podem mesmo estar sujeito a privação física ou mesmo trabalho ativo (Fontana, 1987,p.20). Estes alunos podem apresentar ao professor, problemas de controlo na aula, não tanto por sua culpa mas particularmente se o professor não estiver a par das verdadeiras razões por trás do seu comportamento ou se existirem expectativas irrealistas quanto à rapidez com que estes jovens podem adquirir os padrões de conduta que a escola tenta ensinar.

Segundo este autor, alunos de maior estatuto sócio – económico estão mais predispostos a praticar e compreender a importância do “adiamento da satisfação”. Este valor é importante na temática do controlo de comportamento. O “adiamento da satisfação” significa a capacidade para pôr de lado as gratificações e prazeres imediatos para vir a

desfrutar ainda mais plenamente no futuro. O adiamento da satisfação é inseparável do sucesso acadêmico. Os alunos que são capazes de fazer isto estão mais preparados para as exigências da escola. Esses alunos vão prestar atenção e trabalhar mesmo que seja um material aborrecido porque terão a recompensa no futuro. Mas os jovens que não foram educados desta forma, em conseguir “o adiamento da satisfação”, tendem a agir com irritação face ao tédio da escola, conversam e riem de acordo com a sua disposição e apetite em vez de esperarem pelo fim da aulas e olham para os trabalhos de casa e estudo como uma pobre razão para deixarem de passar um bom momento.

Amado refere o modelo de Robinson, que consiste na circularidade entre fatores escolares (monotonia das aulas e insucesso), fatores externos (desinteresse da família, baixo estatuto social) e consequências como o insucesso, contestação à ação do professor e abandono escolar, denominado “círculo do desinteresse” (Amado, 2000,p.49).

Patterson, Reid e Dishion identificaram nove variáveis que são associadas de forma consistente a comportamento antissocial, em rapazes: posição social desfavorecida, disciplina parental ineficaz, falta de supervisão parental, uso de punições físicas pela família, rejeição parental e rejeição de pares, pertença a um grupo desviante, insucesso académico e baixa autoestima (Olsen & Cooper, 2006, p.5) Estas variáveis estão incorporadas num modelo de quatro estádios que descrevem a sequência de eventos que levam a uma “carreira antissocial”: *treino básico*, uma fase pré-escolar em que as crianças são treinadas num comportamento coercivo através das interações diárias com outras crianças; *reação do ambiente social*, o comportamento que para a criança funciona em casa é desafiado quando entra na escola, tornando-se cada vez mais difícil de controlar numa escalada de comportamento antissocial que leva ao conflito e rejeição de pais, colegas e escola; *pares desviantes*, a experiência de rejeição conduz a problemas emocionais e quando a criança entra na adolescência é atraída para um grupo de pares desviantes em que as suas competências de coerção são reforçadas e desenvolvidas; *carreira antissocial adulta*, este estádio é caracterizado pela marginalização do adulto, que experienciará disrupção nas suas relações e dificuldades em manter um emprego e terá maior risco em problemas de saúde mental. Olsen e Cooper salientam as limitações deste modelo, primeiro porque se aplica só ao sexo masculino, depois descreve unicamente o comportamento antissocial a longo prazo e em terceiro só foca aspetos psicológicos. O interesse deste modelo é o ilustrar a natureza interativa e cumulativa do modo como os problemas e emocionais e de comportamento se desenvolvem ou dito de outra forma ilustra como um problema percebido pode tornar-se num problema exacerbado e pode ter consequências negativas graves (Olsen & Cooper, 2006,p.6). Só quando se consegue

compreender a complexidade das interações é que se consegue iniciar uma intervenção efetiva em ordem a mudar um ímpeto negativo num ímpeto positivo.

3.2.3 Causas centradas no professor

Como sabemos, qualquer professor, ao longo do exercício da profissão, se depara com comportamentos de indisciplina nos seus alunos. Amado e Freire afirmam com base em múltiplos estudos centrados na observação de aulas, que o infringir de regras de aula se verifica com todos os professores, embora, tal como acontece em relação aos alunos, “em graus e frequências diversas e em função de certas variáveis”. A ocorrência de indisciplina não depende só da ação do professor. Mas Amado verificou, em estudos realizados, que existem diferenças significativas quanto ao género e o facto de um professor ser efetivo ou provisório não se revela no modo como lida com os fenómenos de indisciplina. Outros estudos mostram que professores como mais anos de experiência efetuaram mais participações disciplinares, o que pode denunciar uma forma diferente de gestão dos conflitos disciplinares com a experiência. Se muitos estudos apontam para grandes dificuldades no início de carreira também mostram que professores com muitos anos de serviço também as sentem (Amado & Freire, 2009,p.25). Ou seja, existem muitos fatores de várias ordens que influem.

Para compreender a interação ocorrida na sala de aula é necessário buscar a compreensão da figura do professor, enquanto pessoa, com as suas características de personalidade e crenças próprias, e enquanto profissional. A figura do professor resulta de um cruzamento de tudo o que contribui para a construção da sua identidade, como diz Amado “...não é apenas o técnico que está presente mas é toda a “pessoa” do professor” (Amado, 2000,p.61). As conceções do professor acerca do seu trabalho com os alunos são determinantes nas suas práticas, e como salienta Amado, nas regras e interações que vai estabelecer.

As conceções do professor acerca do seu trabalho com os alunos são determinantes nas suas práticas, e como salienta Amado, nas regras e interações que vai estabelecer (Amado & Freire, 2009, p.25). Este autor indica a classificação de Hargreeves de professores “provocadores de desvio” (deviance provocative) e “isoladores do desvio” (deviance – insulative). Os primeiros consideram que aqueles que eles tipificam como desviantes não querem trabalhar e as relações com estes alunos que rejeitam a autoridade são encaradas com

uma luta conflituosa repleta de ultimatoss aos alunos. Os segundos encaram todos os alunos como possuindo vontade de trabalhar e atribuem as culpas, para os que não o querem fazer, às condições. Para eles as condições é que devem mudar e é sua responsabilidade iniciar a mudança. No que respeita à disciplina, estes professores são firmes, estabelecem regras claras, evitam confrontos e comentários negativos sobre os alunos com comportamento inadequado (Amado, 2000,p.62).

Existem alguns comportamentos do professor que incrementam a indisciplina na sala de aula, tornando – se “erros clássicos”, como salientam Olsen e Cooper, e que se referem em seguida. Concordar com argumentos dos alunos no que respeita o evitar ou subverter regras estabelecidas na escola ou na sala de aula; reverter a ordem de cumprimento dos acordos, primeiro, o aluno deve cumprir o que o professor quer e só depois terá o que pretende, pois se a ordem é invertida o aluno aprende a escapar às consequências que o professor estabelece para o mau comportamento. Usar sarcasmo no tratamento com o aluno, que convida à retaliação, fomenta o ressentimento e conflito e o desejo do aluno de ser incooperativo. Isto também aprovidencia ao aluno e aos pais, munições contra o professor. Manter conflitos com os pais dos alunos também potencia atos disruptivos desses alunos na aula. Outro erro prejudicial é o professor em vez de estabelecer objetivos, regras e encorajar, o professor argumenta, ameaça e fala demais. O professor que usa demasiadas técnicas verbais para conter problemas de disciplina vai provocar, ele próprio, disrupção na sua aula, criando insatisfação e ressentimento entre os alunos que tentam cooperar. Ensinar com aulas desinteressantes, um professor que consegue aulas estimulantes tem menos problemas de indisciplina. Tratar os alunos como inimigos, quando se tem uma atitude “contra eles” e toma corpo este ambiente na turma, os alunos tomam uma posição de ataque, os alunos causam menos problemas quando se sentem leais ao professor (o que se relaciona com o poder referente, como foi estudado). Tentar ser o amigo dos “alunos” como um igual, é manchar o seu compromisso de adulto com responsabilidade profissional, o professor é profissionalmente e legalmente responsável pelo que se passa na sua aula, os alunos perdem o respeito por professores que não suportem bem essa responsabilidade. Reagir antes de pensar, ficar defensivo e tomar uma situação de forma pessoal. Alguns alunos gostam de fazer o professor perder o equilíbrio e levá-lo à frustração e ira e fácil controlar um professor desta forma, assim, esses alunos falham, quando um professor não reage como esperado. Prometer consequências que não pode levar a cabo, é outro erro que não pode cometer, os alunos aprendem a “jogar”, testando o professor sobre o que consegue ou não fazer. Usar duas medidas com os alunos, permitir algo a uns e não a outros, os alunos retalias face a uma

injustiça (Olsen & Cooper, 2006, p.101). A interação na aula está sujeita a muitos constrangimentos que podem dar origem a desigualdade de tratamento que provoca no aluno a sensação de estar a ser alvo de injustiças e que leva à revolta e retaliação. Perrenoud considera que as injustiças na sala de aula são de dois tipos, o tratamento distinto da ação pedagógica e de avaliação (Perrenoud, 1978, p. 48).

A preocupação em responder ao comportamento, dito indisciplinado, dos alunos, deve gerar dilemas que se plasman na prática docente, qual a melhor reação face à ocorrência, “desdramatizar ou castigar, privilegiar a cordialidade ou a autoridade, participar ao diretor ou resolver por si, participar aos pais ou calar” (Amado, 2000, p.62). Estas tomadas de decisão têm que ser feitas no momento, não existindo tempo de ponderação o que cria no professor incertezas e inseguranças.

A atuação do professor depende do olhar do aluno e esse olhar varia com a sua idade. Esta é uma variável importante na compreensão e gestão dos problemas de controlo de comportamento dos alunos numa sala de aula. Mas como já foi mencionado as perceções dos alunos sobre o estilo de liderança dos professores e expectativas que possuem sobre o professor, modelam as interações ocorridas.

Para Fontana os alunos tendem a ter um conceito de professor bem sucedido que muda com a sua idade. Os alunos mais pequenos tendem a requerer um professor simpático e apoiante que lide gentilmente e eficazmente com os seus problemas emocionais e sociais (Fontana, 1987, p.55). Os anos de idades correspondentes ao 3º ciclo, do ensino básico, dão crescente ênfase ao grau de interesse e estímulo intelectual oferecido pelo professor. E quanto mais velhos mais importância atribuem à competência técnica e ao conhecimento do professor. Os professores que conseguem responder às expectativas e necessidades em contínua mudança dos alunos em crescimento terão menos problemas de controlo da classe. Um professor que tem um estilo maternal ou paternal poderá ser interpretado como fraco quando trabalha com grupos mais velhos. Ou aqueles que conseguem compreender e trabalhar com problemas dos adolescentes podem ter menos paciência com os mais novos. Assim, um professor que corresponde a esse conceito do aluno, e que é visto como eficaz, terá como resultado ter que fazer muito menos em ordem a afirmar-se e manter a autoridade.

Não há uma opção «mais fácil» em ensinar. Crianças e jovens de todos os níveis de escolaridade têm um especial dom em detetar inadequações num professor e uma vez detetadas tornam-se uma forma de mostrar poder sobre quem supostamente detém a autoridade. Fontana explica que adicionados aos fatores de personalidade há um leque de pontos que podem influenciar o grau que o professor consegue do necessário controlo de uma

aula. A aparência física é um desses pontos, como já foi focado, a forma de vestir, um estilo de penteado, alguns gestos aborrecidos, não olhar de frente os alunos quando fala para eles. A voz é outro ponto essencial, o professor fala alto demais ou demasiado baixo, faz demasiadas e longas pausas, discurso muito monótono ou muito enervante. Tudo isto pode ser um ponto de partida para fazer vacilar a autoridade. Uma outra questão é preparação e organização da aula, pelo professor, o professor deve ter uma planificação que permita que tudo se desenrole tranquilamente. Depois, a forma como o professor apresenta a aula. Se é adequada para todos os níveis, interesses e capacidades dos alunos. Devendo prever a repartição com trabalho prático e a participação dos alunos. Um outro ponto levantado por Fontana tem a ver com a relação estabelecida pelo professor com os alunos, se demonstra interesse e preocupação com os alunos, ou se é indiferente, se se relaciona com a turma toda ou só com um grupo. Finalmente, a questão das punições e sanções, se o professor é justo e consistente na sua aplicação. Além de se ter em conta, se coloca a ênfase nos prémios e apreciações encorajadoras ou na atribuição de culpas e acusações (Fontana, 1987, pp. 57-58). Todas estas questões, levantadas por Fontana, prendem-se com o que o professor pode aprender sobre técnicas e competências. Um professor pode limitar os seus maneirismos, controlar e usar a voz corretamente, preparar e apresentar o trabalho corretamente, vestir de forma apropriada e ser acolhedor e positivo na sua relação com os alunos e não distante e negativo. Muita desta aprendizagem vem com a experiência e um professor pode desenvolver a sua apresentação e técnicas de ensino para uma forma aceitável para os alunos e que seja suficientemente flexível para responder às necessidades individuais e dos diferentes grupos. Mas com salienta Fontana o professor deve entrar nesta experiência com uma prontidão para ler os alunos e com uma determinação de não desencorajar pelas dificuldades.

As regras impostas pelo professor ao aluno e as que coloca para si mesmo nem sempre são coerentes, Estrela refere este aspeto além de concluir através de um estudo por si realizado, que existem sensibilidades diferentes e maneiras de estar que mostram ruturas face a regras profissionais e “resistências às novas maneiras de encarar o processo pedagógico” (Estrela, 1995, p.65-77). Smith também chama atenção para este ponto, pois por vezes os professores providenciam um pobre exemplo de respeito pelos valores que pretendem inculcar. Se as aulas começam tarde e acabam cedo, se o trabalho é marcado mas não é corrigido e entregue em prazos aceitáveis ou se manifestam indisposição através de fúria e descontrolo, os alunos adquirem um desdém pela pontualidade, perseverança e respondem à provocação com hostilidade descontrolada. Por outro lado, bons modelos de comportamento

do professor, exibindo comedimento, preocupação e respeito pessoal estabelecem padrões que refletem expectativas positivas no comportamento do aluno (Smith, 1992, p.31).

Indisciplina pode ser explicada como “retribuição”, segundo Amado, referindo que autores como Geer consideram que os alunos possuem sanções para punir ou recompensar o professor que cumprem ou não com a sua parte na negociação. A negociação pode não ser explícita definem campos e modos de ação. Os alunos percebem o trabalho e comportamento do professor e interpretam os desvios respondendo de acordo. Amado menciona estudos realizados por Rosser e Marsh sobre a forma como os alunos percebem os comportamentos do professor e a interpretação que fazem dos desvios. Os autores fazem uma categorização das situações em que se sentem coagidos a reagir indisciplinadamente num sentido de retribuição, em quatro possibilidades, quando o professor trata os alunos de forma distante, imbuído da sua autoridade; quando o professor trata os alunos de forma anónima; quando o professor é «mole» (soft teacher) porque contrasta com as expectativas do aluno e quando é parcial e injusto a avaliar, punir ou comparar (Amado, 2000, p. 140).

Pedrós refere a importância o efeito Pigmalião, ou efeito Rosenthal, que está diretamente relacionado com o tópico das profecias auto-realizadas analisado por Paul Watzlawick. Quando se faz uma predição, as nossas expectativas podem tornar-se realidade como resultado da nossa interação com a outra pessoa se atuarmos de uma forma que leve a outra pessoa a comportar-se da forma como esperamos nele. O que esperamos pode acontecer numa relação e as expectativas que temos condicionam os resultados conseguidos. Isto é verdade porque, em comunicação, as partes influenciam-se mutuamente. É impossível esta influência não acontecer e a profecia cumpre-se mesmo que os interlocutores não tenham consciência da sua existência. Para que uma profecia se cumpra o estudante tem que responder às expectativas que o professor tem sobre ele (Pedrós, 2001, p. 31). O professor por sua vez, tem que responder às que o estudante tem sobre ele. O efeito Pigmalião pode funcionar em dois sentidos, facilitando a aprendizagem a todos os níveis ou com uma profecia negativa que será cumprida quando nada é esperado do aluno senão um comportamento inadequado.

Professores e alunos são sujeitos do efeito Pigmalião, em que as expectativas recíprocas podem ou não encontrar-se. Os professores especialmente no papel de catalisadores de aprendizagem nunca podem esquecer a natureza circular do processo educativo. Professor e alunos devem ensinar e aprender juntos, mesmo que o que aprendem e ensinam difira nos seus objetivos primordiais.

Amado salienta que as expectativas têm um papel central nos problemas de insucesso escolar e indisciplina. Cita um artigo de Becker onde este autor estabelece a classificação de aluno “ideal” e aluno “desviante”; o primeiro corresponde a uma pauta que os professores elaboram e o segundo foge àquela imagem criando problemas. Este critério de aluno ideal resulta muitas das vezes de avaliações subjetivas e que vão condicionar comportamentos interativos de uns e outros. E que, segundo este autor, vai “aprofundar ainda mais os alunos menos favorecidos, como os das classes operárias ou das minorias étnicas.” (Amado, 2000,p.33). O professor produz expectativas muito baixas, preocupando-se mais em inculcá-lhes disciplina.

Os jovens têm que confrontar-se com uma discrepância entre o desenvolvimento fisiológico e psicológico o que pode ser um entrave à realização das tarefas propostas e de um comportamento responsável de forma a satisfazer as expectativas do professor (Pereira, 2004,p.12).

Também são de assinalar características do professor como como intolerância, expectativas negativas que podem manifestar-se de forma insultuosa, falta de bom senso, racismo, stress e até problemas de personalidade (Amado & Freire, 2009,p.93).

3.2.4 Causas centradas na organização escolar

O professor é um elemento da organização escolar e o clima e cultura da organização modelam a sua ação. Cada realidade escolar, entendimento de disciplina e procedimentos previstos na organização podem explicar a existência de atos de indisciplina de alunos face a um determinado professor.

A natureza das regras da escola, o sistema de sanções e punições, os estilos de liderança adotados pela direção, a atitude sobre os alunos com problemas sociais e académicos, a filosofia e ethos da escola têm um papel muito importante nas reações dos alunos.

Segundo Fontana, uma escola que mostra uma preocupação sensível pelas necessidades individuais dos alunos e que opera de um modo construtivo e positivo tem menos comportamento anti – social do que uma escola que adota um estilo mais punitivo e menos orientado para o papel do aluno (Fontana, 1987, p.49). Este autor também menciona estudos que revelam que as escolas que funcionam bem a nível social também são bem sucedidas nos resultados académicos. Daí a inferência de que uma boa atmosfera gera boas

respostas sociais e gera bons resultados académicos. Os dois andam a par. Esta conclusão não surpreende quando se considera que o desenvolvimento pessoal /social e o desenvolvimento académico são as duas maiores tarefas para as quais a escola foi criada. Estas duas tarefas não são distintas e separadas, uma apoia outra.

O currículo é outro fator, que por si só, pode ser em parte responsável por certos problemas de controlo. Quando o currículo é percebido pelos alunos como de interesse e relevante face às suas necessidades, ou seja, ter valor para ajudar os alunos nas suas vidas, o aborrecimento e frustração que conduzem a atividades disruptivas têm menor probabilidade de ocorrência bem como os sentimentos, a médio/longo prazo, de ressentimento e hostilidade sobre a escola.

No 3º ciclo, em Portugal, o currículo está orientado, tanto em termos dos conteúdos como do material utilizado, para uma carreira académica. São fornecidos conteúdos e materiais cuja única justificação é prosseguimento de estudos posteriores e não competências de valor prático e imediato. Só quando atingem uma idade igual ou superior a 15 anos, e ainda não terminaram o 9º ano podem fazer a opção de cursos com um carácter profissionalizante. Mas, geralmente, quando o aluno e os pais fazem esta escolha, já há um percurso de insucesso, baixas expectativas e frequentemente de graves problemas comportamentais. Por estas razões, esta opção é geralmente conotada negativamente por todos os atores envolvidos. Independentemente das suas necessidades e características continua a ser oferecido um currículo académico uniforme que não responde às expectativas de muitos. Neste estado de coisas, muitos alunos gastam muito tempo tentando (a maior parte das vezes, sem sucesso) adquirir competências em que não veem aplicabilidade e os professores investem grande parte da sua energia em ações que sabem infrutíferas.

Um repensar dos currículos com a introdução de áreas mais vocacionadas para habilidades práticas num leque selecionado poderia reduzir consideravelmente as condições que fomentam a apatia e comportamentos inadequados na sala de aula. Como diz Fontana alguns jovens estão interessados em estudos académicos e outros não e todos têm o direito de encontrar na escola um lugar onde as suas necessidades são reconhecidas aceites e as suas qualidades desenvolvidas (Fontana, 1987,p.52).

A escola como organização tem uma grande influência no professor que aí trabalha. A realidade de cada escola com as suas exigências próprias e diferentes conceções de disciplina e procedimentos esperados para a sua manutenção vão modelar a ação não só dos alunos mas também do professor. Amado refere um estudo de Burns que conclui que existe um conjunto de características organizacionais que explica atos de indisciplina, a existência

de uma cultura escolar, como, por exemplo, ser o pessoal auxiliar responsável pela função disciplinar dos alunos, e não os professores a supervisionar os vários locais da escola, não se falar com os alunos sobre as regras que se esperam ser cumpridas, mas este autor verifica que não há consenso entre os professores relativamente a um conjunto de regras e sua aplicação (Amado, 2000, p.72).

3.2.5 Causas Sociais __ a influência social

Os problemas pessoais e sociais são indissociáveis. Os problemas focados anteriormente têm a sua origem largamente em relações sociais insatisfatórias entre os jovens e quem é responsável pelo seu cuidado, e ficam presos numa situação que proporciona ao professor problemas na sua orientação e controlo.

Estrela refere que na perspetiva dos sociólogos de inspiração marxista, a indisciplina, em certa medida, “não é só explicável como desculpável” uma vez que a “ordem dominante na escola é a ordem da dominação” enquanto para Durkheim “a disciplina é a moral da classe” (Estrela, 2002, p.86). Referindo que a resistência dos alunos à autoridade é uma resistência à função reprodutora da escola, à imposição cultural de uns sobre outros, mencionado Baudelot e Estabelet que vêem na indisciplina uma expressão da luta de classes. Que se traduz no vandalismo ou vocabulário impróprio. Existindo uma contra - cultura dos alunos com baixo estatuto sócio - económico à cultura dominante na escola, com uma divergência de interesses e valores.

Amado e Freire consideram que os alunos também refletem “os efeitos de políticas sociais e económicas desastrosas e promotoras de exclusão.” (Amado & Freire, 2009,p.113). Uma má alimentação, falta de condições de habitação e saúde têm inevitavelmente consequências ao nível do desempenho escolar, acompanhadas por perturbações na concentração e integração escolar.

3.3 Respostas e Gestão de Comportamento em Sala de Aula

3.3.1 A prevenção e a manutenção de uma abordagem assertiva

As escolas e salas de aula são espaços excelentes de aprendizagem sobre controlo, consentimento, cooperação e resistência em relações sociais e interpessoais. Em muitas aulas em que a ênfase é colocada em consentimento e cooperação a maior parte dos professores e alunos trabalham harmoniosamente em torno de um objetivo comum, apesar de nem sempre ser assim.

Como dizia, no início do século vinte, Dewey “ Quando os outros não fazem o que desejaríamos que fizessem ou ameaçam desobedecer-nos, temos mais consciência não só da necessidade de os controlarmos, mas também das influências pelas quais os controlamos.” (Dewey, 2007,p.40).

Na gestão preventiva da indisciplina Carita e Fernandes salientam o papel do professor no «tecido relacional» construído na sala de aula e que serve de suporte às atividades letivas, uma vez que é o professor quem tem a responsabilidade das atividades de ensino aprendizagem (Carita & Fernandes, 2002, p.23-25). Estas autoras referem a necessidade do professor se conhecer consciencializando-se do seu desempenho profissional, para obter o autoconhecimento ao nível das competências de relação e de comunicação. Estas autoras explicam que a investigação educacional revela que os professores possuem «poder de modelagem» o que significa que podem, mesmo que não seja essa a sua vontade, influenciar o comportamento dos alunos com o seu próprio comportamento, é muito mais importante o que o adulto faz do que o que diz. Mas para ter um efeito correto o processo de modelagem tem que ser consciente para que possa controlar as variáveis intervenientes no processo. O professor deve imaginar-se pelos olhos dos seus alunos e o impacto que tem sobre eles.

As respostas encontradas para as situações em que surgem comportamentos disruptivos e perturbadores têm assumido diferentes formas. Como sintetiza Amado, “desde as posições de carácter punitivo, autoritário e repressor (...), às que se saldam por atitudes tolerantes baseadas em argumentos de ordem filosófica e civilizacional (...) possibilitando, por vezes, a leitura, por parte de certos setores da opinião pública, de que se está a baixar o estatuto social do professor e a dar azo à progressiva perda da sua autoridade.” (Amado, 2010,p.3).

Amado e Freire pensando numa linha orientadora para a prevenção identificam três frentes de ação da escola: prevenção primária, prevenção secundária (intervenção precoce) e prevenção terciária (intervenção face aos casos persistentes), (Amado & Freire, 2009, p.133).

Para estes autores a prevenção primária compreende vários domínios como o desenvolvimento de *competências de comunicação* que permitam ao aluno aprender a ouvir e aceitar opiniões diferentes da sua; *educação para os valores*, que ajudem o jovem a clarificar os seus valores orientadores; desenvolvimento de um *autoconceito positivo e realista*, criação efetiva de *oportunidades de participação na vida escolar* com assunção de responsabilidades e criação de *condições ambientais* que promovam o surgimento de relações interpessoais positivas (Amado & Freire, 2009,p.135).

Frequentemente é mais fácil influenciar o comportamento mudando a situação do que tentando mudar as pessoas (Argyle, 1994,p.98). Qualquer professor sabe que uma aula em determinada sala ou a determinada hora pode ser um cenário de comportamentos inadequados dos alunos e os mesmos alunos estarem tranquilos no seu trabalho noutras condições de espaço e tempo. A situação é um fator importante na geração de um comportamento social (Argyle, 1994, p. 106). É necessário medir, classificar ou analisar as situações para que seja possível explicar e prever o comportamento que pode ocorrer nela. As situações são como jogos, na perspetiva de Argyle, têm objetivos, regras, reportórios e requerem competências especializadas. Quanto aos objetivos podem ocorrer conflitos quando entre os objetivos de pessoas diferentes, no caso em estudo, entre os objetivos do professor e dos alunos. Todas as situações têm regras, entendendo-se como regra uma crença partilhada de como as coisas devem ser feitas ou não. O reportório de elementos refere-se aos movimentos relevantes numa determinada situação, que é apropriado para essa situação. O ambiente criado é outro fator pois sabe-se que, por exemplo, se pessoas se encontrarem numa sala com temperatura elevada ou muito pequena vão gostar umas das outras muito menos do que numa sala mais fria e maior. Uma sala pintada de vermelho ou amarelo sugerem uma disposição quente e afável, colocar alguém num nível mais alto sugere domínio, nas escolas construídas antigamente a mesa do professor estava sempre num estrado mais alto, tendo, todos estes elementos, um significado simbólico. Em suma, como explica Argyle situações difíceis em qualquer lado podem ser modificadas alterando as condições físicas, as regras ou outras componentes (Argyle, 1994,p.110).

No coração da resolução de um problema disciplinar está um problema de mudança. Alguém se desvia do padrão de comportamento que é esperado e alguém decide que é inaceitável e que tem que parar. Uma vez é indicado que o comportamento deve parar e o autor elimina esse comportamento mas outras vezes continua ou responde em crescendo. Assim, se abordagem não resulta, deve ser mudada por uma outra que resulte, preferencialmente por uma que se fundamente em evidências de investigação, (Olsen &

Cooper, 2006, p.3). Uma estratégia pode ser perfeitamente aceitável para um aluno mas pode conduzir a uma exacerbação do problema com outro (Fontana, 1987 p.8). Também, refere este autor, que professores bem sucedidos, tal como cientistas bem sucedidos, estudam de perto as variáveis em cada situação. Para o professor, é mais fácil fazer assumpções rápidas sobre as motivações subjacentes às atividades do aluno do que fazer assumpções sobre a eficácia dos seus esforços em influenciar essas atividades. E como salienta Fontana, é que o problema com as rápidas assumpções e que frequentemente são baseadas nas nossas crenças sobre o que devia acontecer ou o que gostaríamos que ver acontecer. E os professores não estão necessariamente isentos disto e como consequência falham no desenvolvimento de sensibilidade necessária para com os alunos e desenvolvimento da objetividade e precisão necessária para lidar com as suas necessidades e problemas que se geram. Estudos, citados por Glynn, demonstram que enquanto os professores explicitam metas e reforçam objetivos académicos apropriados, apenas esperam que aconteça um apropriado comportamento social (Glynn, 1992, p.21).

Na literatura sobre (in)disciplina existem vários modelos e Estrela expõe as várias opções inseridas em diferentes correntes. O modelo behaviorista, muito divulgado em países de língua inglesa, considera que o comportamento desviante é adquirido, tendo um significado social. Os modelos de intervenção partem da identificação dos fatores que reforçam o comportamento negativo para as estratégias de intervenção que permitem a eliminação do comportamento desviante e substituí-lo pelo desejado (Estrela, 2002, p.99).

A modificação de comportamento tem um ponto inicial quando há a perceção de que o comportamento que é reconhecido é repetido mas o comportamento que é ignorado é eliminado. Fontana lembra que atendendo ao trabalho de Skinner, pretendendo modificar o comportamento dum aluno temos primeiro que mudar a forma pela qual se deu resposta a esse comportamento. Este autor descreve, assim, a teoria que suporta a modificação de comportamento: o comportamento observável deve ser descrito em termos objetivos; o comportamento é aprendido, se é inaceitável por alguma razão, a pessoa pode ser ajudada a aprender algo mais apropriado; a lei do efeito que significa que a aprendizagem é baseada no processo de condicionamento operacional (tentativa e erro) que obedece à lei do efeito que, tal como já referido, um comportamento que é premiado, será repetido e o que não recebe prémio é eliminado; mudança das contingências, para que alguém mude um comportamento tem que se mudar a forma como é premiado ou não pelas suas ações; contexto de aprendizagem, o behaviorismo insiste que se tem que ter em conta o contexto em que a ação ocorre (Fontana, 1987,p.66). Mas, Estrela, alerta que tem que se ter em conta que estes modelos acarretam

alguns riscos, pois ignorar um comportamento pode originar comportamentos de escalada que vai “aumentar o grau de gravidade do comportamento desviante até conseguir chamar a atenção do professor, pode ainda o comportamento ser copiado pelos outros provocando «um efeito de contágio». Considera esta autora que é um modelo mais adequado para lidar com casos particulares e não com grandes grupos (Estrela, 2002, p. 99).

Do ponto de vista do professor, na teoria behaviorista, este tem que ter em conta o comportamento, o contexto e as consequências desse comportamento só então pode pensar nas estratégias que deve adotar para desencorajar esse comportamento e encorajar outro mais desejável.

O modelo de Gordon, ou outros baseados na psicologia cognitiva, são para Estrela, mais adequados, por comportarem menos riscos. O modelo de Gordon pretende criar uma boa relação entre professo/alunos, com abertura e baseada na preocupação com o outro, na satisfação das necessidades, na autoresponsabilidade e autocontrolo. Esta relação assenta na comunicação estabelecida e exige competências como escuta ativa, (sem juízos de valor). A comunicação e as competências comunicacionais do professor foram alvo de estudo neste trabalho em capítulo próprio, dada a importância atribuída na temática da (in)disciplina. Estrela refere a aplicação do modelo de Gordon em Portugal por F. Veiga, tendo comprovado os seus efeitos na modificação da perceção dos professores no que respeita os comportamentos de indisciplina.

O modelo baseado nas fontes de poder, de Shrigley, tem como ponto de partida as fontes de poder de Raven e French (poder de perito, referência, legítimo e poder de recompensa) e pretende melhorar o poder e autoridade do professor, “fortalecendo todas as fontes do seu poder” (Estrela, 2002, p.101). Autora que salienta que este modelo carece de fundamentação empírica.

No presente trabalho, também esta temática do poder é desenvolvida em capítulo particular e pretende-se encontrar alguma comprovação e correlação, na parte empírica realizada.

Modelo em cascata, modelo de Bell e Stefanich, parte de medidas brandas para medidas mais elaboradas, escalonadas em fases. Primeiro, uma etapa de prevenção com criação de um ambiente estimulante da aprendizagem, com determinação das regras com alunos e determinação das consequências da sua quebra. Segundo uma fase de apoio, com estabelecimento de uma relação de apoio com as famílias, com comunicação do comportamento positivo (e não só negativo) dos alunos. A terceira etapa é a corretiva com técnicas como a resolução de problemas com utilização de “mensagens do eu” e finalmente a

quarta etapa com medidas adaptativas de carácter individual como contratos ou meios de ajuda exteriores quando se trata de distúrbios emocionais.

Modelo baseado na resolução de problemas, de Short, considera Estrela um modelo misto assente em equipas de resolução de problemas na própria escola, com várias funções como ajudar o professor a lidar com necessidades educativas dos alunos (de aprendizagem e comportamento); identificar e prevenir problemas; intervenção com alunos com historial de problemas de indisciplina e indícios de abandono escolar, orientação dos alunos. Os elementos desta equipa teriam formação adequada (Estrela, 2002,p.102).

Os desafios colocados pela complexa fase da população na idade adolescente fazem do ensino uma tarefa particularmente difícil. Olsen e Cooper referem que embora a técnica Regras - Ignorar - Elogiar (Rules –Ignore - Praise, RIP) é frequentemente eficaz com estudantes mais novos não é tão eficaz com os mais velhos. Muitos adolescentes valorizam mais o reforço positivo dos seus pares do que o elogio público do professor, mesmo com os mais motivados tem que ser usado com cuidado. Mas alguns alunos ainda podem estar a operar numa maior dependência e requerem mais aprovação pessoal. Por outro lado, a abordagem, Regras – Recompensas – Consequências (Rules – Rewards – Consequences, RRC) parece ser mais eficaz com grupos mais velhos pois esta abordagem enfatiza a ideia de que o aluno mereceu a recompensa ou consequência fruto do seu próprio esforço e menos na ideia de agradar ao professor, apela, também, ao sentido de autonomia do adolescente (Olsen & Cooper, 2006,p.40).

Como explicam Amado e Freire, quando o professor estabelece, claramente, com os alunos as regras básicas, que estão de acordo com valores como o respeito pelo outro e a solidariedade, ao utilizar, de forma oportuna, o reforço de comportamentos desejáveis e usa, sempre que necessário, as sanções apropriadas está a desenvolver uma ação de prevenção de situações indesejáveis (Amado & Freire, 2009, p.137).

Orts entende «atitude» como Kanfer, sendo “uma combinação de conceitos, informação e emoções que dá lugar a uma predisposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente a pessoas, grupos, tarefas ou ideias”e para este autor a disposição favorável de professor e alunos é imprescindível para ativar qualquer projeto de ensino-aprendizagem. A atitude perante o trabalho escolar é o resultado da combinação de três componentes, cognitiva, afetiva e de conduta. E sendo a atitude aprendida está aberta à mudança, num processo de persuasão. A persuasão pode ser congruente (quando se muda de intensidade mas não de sentido) ou incongruente quando se muda de sentido (de negativa para

positiva) mas tendo em atenção que é mais fácil uma mudança congruente, por isso em muitos casos é preferível tentar converter uma atitude negativa numa flutuante sem tentar mudanças drásticas que são impossíveis; quanto mais extrema a atitude mais difícil é de mudar; as pessoas defendem o seu auto conceito e prestígio a todo o custo e por agarram – se às atitudes que mantêm a sua autoestima e são difíceis de mudar; a influência de outra pessoa só é possível se o indivíduo se identificar com ela e a mudança é diferente conforme a permeabilidade dos indivíduos (Orts, 2011,p.21).

3.3.2. Ensino e comportamento do aluno

Existem alguns mitos sobre ensinar e o comportamento disruptivo.

Olsen e Cooper fazem uma abordagem destas ideias geralmente injustificadas. Uma destas é “bons professores não têm problemas de disciplina”, este mito é encorajado por aqueles cuja resposta às queixas dos outros dizem que “não têm problemas disciplinares” ou que “determinado aluno não lhes dá problemas”, o efeito deste mito é encorajar a ligação de secretismo e embaraço aos problemas comportamentais para que permaneçam escondidos do escrutínio externo, este mito leva, também, à tendência para considerar patológico ou à rejeição de alunos que apresentam dificuldades em vez de um compromisso de esforço no enfrentar de problemas construtivamente. Segundo estes autores o problema com este mito é estar baseado na ideia errada de que a natureza da de ensinar e aprender é um processo estático onde o professor transmite e o aluno recebe. Ensinar é essencialmente um processo de troca e negociação, em que o professor constantemente cria e modifica as situações de aprendizagem como resposta ao desenvolvimento do conhecimento da natureza e características dos alunos. O ensino e o processo de aprendizagem, tal como as relações humanas, envolvem o encontro de indivíduos com as suas diferenças idiossincráticas, diferentes objetivos, expectativas, desejos e intenções. O que significa que mais tarde ou mais cedo o conflito é inevitável. Mesmo na aula do mais eficiente e carismático professor em que o conflito pode levar à potencial rutura ou rutura de um padrão de cooperação. Outro mito poderoso é “não se faz um professor, nasce-se professor”, esta ideia está encapsulada na perspectiva de que um professor com competências é consequência de um certo tipo de personalidade e deste ponto de vista para se ser um bom professor é necessário carisma pessoal. Indivíduos carismáticos por definição são atrativos e populares e são capazes de

influenciar os outros sendo estas características uma mais-valia para um professor. Mas para Olsen e Cooper não fazem um bom professor mais do que fazem um bom político ou outro qualquer líder, são qualidades de pensamento e reflexão que não são necessariamente visíveis ao observador, que são essenciais a um ensino eficaz, bem como qualidades de empatia e predisposição para ouvir os outros. Uma variante deste mito é “ou se tem habilidade para se ser professor ou não se tem”, há um quadro de «bons professores» em contraste os «menos bons ou maus professores», o problema com esta perspetiva é que emoldura as capacidades do professor e fixa a sua qualidade como indivíduo. Falha em ter em conta a complexa natureza do ensino e as formas como as características do indivíduo interatuam com o ambiente de ensino. A performance individual de um professor, num cenário particular, é influenciado por um leque de fatores que podem fazer com o mesmo professor seja bem sucedido numa ocasião e noutra não. Capacidades como resiliência, paciência, otimismo e indestrutibilidade, podem ser adquiridas e ajudam indubitavelmente um professor a lidar com estudantes difíceis e disruptivos mas essas competências põe si só não são suficientes, têm que ser praticadas ao longo do tempo e não produzem resultados instantâneos pois estabelecer um determinado nível de confiança com os alunos leva tempo (Olsen & Cooper, 2006, pp.16-17).

Antes de um professor iniciar o seu trabalho com o grupo turma tem que estabelecer um acordo com claro sobre as regras básicas de interação e comportamento. Um primeiro passo poderá ser indicar o que comportamento apropriado e comportamento inapropriado. Olsen e Cooper indicam que algumas escolas definem comportamento apropriado como aquele que é neutro ou de ajuda aos estudantes e outros e contribui ativamente para um bom decorrer das aulas e um comportamento inapropriado, aquele que prejudica o aluno ou aos outros e interfere com o decorrer normal da aula ou da escola. As regras ajudam o aluno a ter acesso a comportamentos apropriados, comportamentos que contribuem para a criação de uma atmosfera construtiva e pró – social. As regras constituem um referencial contínuo que guia a atividade da aula e é essencial que sejam transparentes no sentido em que sejam entendidas por todas. Estes autores salientam que os professores que gastam tempo no início do ano a explicar e ouvir os alunos cuidadosamente sobre as regras e ideias subjacentes estão a fazer um investimento sensato. Além do mais, isto estabelecerá a credibilidade do professor e irá reduzir a tendência dos alunos em testarem o professor ao longo do ano (Olsen & Cooper, 2006, pp.48-50).

Também mencionam que quando professores e alunos são questionados sobre as características de um professor eficaz na manutenção de disciplina são referidas invariavelmente, firmeza, justiça, cuidado com os alunos e capacidade de ser interessante e

que podem ser mapeadas nos objetivos de controlo, gestão e influência. Existe um grande corpo de evidências que os professores por vezes provocam atos disruptivos se forem demasiado rígidos e controladores mas também, demasiado suaves (sem controlar o suficiente), se não forem suficientemente amistosos mas também se forem muito camaradas, se não forem espertos o suficiente mas também se forem demasiado espertos. Por isso, o ponto crucial é o equilíbrio e o contexto (Olsen & Cooper, 2006, p.27).

Um professor pode, de forma individual, ajudar a evitar o afastamento dos alunos, conseguindo manter a motivação e interesse de alunos de baixo rendimento, a um nível pessoal. Uma gestão de aula eficaz previne um problema menor de aprendizagem e de comportamento de se tornar mais severo e de maior dificuldade. Os professores analisando os seus próprios métodos de organização das aulas, podem identificar situações que fazem subir ou baixar a auto estima do jovem. Smith menciona quatro regras de gestão de aula: “get them in; get them out; get on with it; and get on with them”, “trazê-los para dentro”, “levá-los para fora”, “levá-los em frente” e “levá-los consigo”. Professores eficazes conseguem “trazê-los para dentro”, iniciando as aulas calma e prontamente não só conseguindo os alunos estarem fisicamente nos seus lugares, mas também sintonizados com a própria aula. Providenciar tarefas curtas e simples, que recapitem as lições anteriores, ou fazer uma revisão das competências necessárias para as atividades seguintes, oferece e assegura que as novas aprendizagens estão ao alcance dos alunos. Ocupar a turma desta forma dá tempo ao professor para se ocupar com tarefas administrativas ou com o funcionamento do equipamento. Dilatar demasiado uma abertura de aula pode resultar num trabalho seguinte relutante, uma abertura demasiado exigente pode originar o sentimento que o tópico de aula está muito acima das suas capacidades e nem vale a pena tentar. O fim de aula é um período de tempo em que os sentimentos dos alunos de competência ou de fracasso podem ser incrementados ou diminuídos. Os professores que cumprem “levá-los para fora”, eficazmente, a par de uma rotina de conclusão do trabalho, recolha de materiais aproveitam a oportunidade para refrescar e reforçar o tema da aula. Por vezes um jogo ou concurso permite terminar uma sessão numa nota leve, com um sentimento que não sendo uma atividade favorita um assunto difícil também pode oferecer algum prazer (Smith, 1992, p.31).

O sentido de competência dos alunos e autoestima, numa área temática, está muito ligado ao quão conseguida é a gestão de aula, ao “levá-los em frente”, o manter do ritmo da aula com a seleção correta dos conteúdos e a forma como são ministrados. Demasiadas vezes a matéria é planificada para uma pretensa “capacidade média” que, como diz Smith deixa os

mais capazes limitados e os menos capazes intocados (Smith, 1992,p.33). Para os limites do espectro de capacidades devem ser fornecidas alternativas e material suplementar.

Smith advoga que trabalho de pares ou de pequenos grupos em vez de lidar com a turma como um todo ajuda a implementar a quarta regra de gestão de aula, “levá-los consigo”. Expressa que os professores constroem boas relações pessoais com os alunos tornando-se mais conscientes deles como indivíduos. A força ou fraqueza de alguns alunos podem facilmente desaparecer no anonimato de uma turma de 28 alunos, mas são muito mais visíveis quando são parte de um grupo de cinco ou seis. Estando sensibilizados para as características individuais dos alunos é mais fácil preparar tarefas de acordo com as capacidades dos alunos e assegurar-se que os alunos têm um sentido de progresso e realização que é essencial para que o aluno continue a esforçar-se onde falta talento natural. No prevenir que dificuldades de aprendizagem se tornem dificuldades de comportamento o professor pode desempenhar um papel determinante. A sua ação pode fazer a diferença.

Smith cita o Relatório Elton que aponta existir o perigo de as necessidades de aprendizagem serem negligenciadas se um aluno é estereotipado como disruptivo. Este relatório reconhece a dificuldade de distinguir as causas de baixo rendimento escolar. Deteta que algumas vezes, os alunos têm falta de motivação para o trabalho escolar, outras vezes falta de capacidade e para muitos alunos as duas causas estão em jogo. No entanto, Smith, considera que apesar de se saber da interação entre os fatores emocionais e intelectuais é dada menos atenção no exame de como prevenir que dificuldades de aprendizagem se transformem em problemas de comportamento do que à ponderação da resolução dos problemas depois de eles surgirem. A prevenção é sempre considerada melhor do que a cura mas no que concerne o comportamento disruptivo, as relações pessoais são consideradas como um contributo determinante no clima e atmosfera da aula, aspeto que levou à formulação de uma hipótese. Mas menor atenção é dada ao que as exigências e expectativas académicas podem contribuir para a promoção de uma positiva ou negativa atitude face à vida escolar. Smith menciona o que foi dito a Hargreeves, sobre um membro de um grupo de delinquentes, por um seu colega, que o primeiro teria ficado bem se “os professores o tivessem conservado esperto”. Para Smith muitos problemas experienciados com alunos desintegrados, seriam evitados, se a escola fosse capaz de os “conservar espertos”. Muitos alunos comportam-se de forma a enviar mensagens antagónicas. Os jovens podem defender-se de sentimentos de inadequação com um mau comportamento, mostrar indulgência de forma a disfarçar incompetência e assumir uma falta de preocupação para esconder uma falta de capacidade (Smith, 1992, p.28).

O complexo conhecimento especializado do ensino envolve entendimentos altamente especializados que são construídos ao longo do tempo e através da experiência. Tal como em outras áreas de competências especializadas (como arte, desporto, investigação científica, carpintaria ou arquitetura) profissionais experimentados distinguem-se dos que estão a iniciar pelo seu nível de competência e conhecimento explícito sobre o que estão a fazer, porque o seu conhecimento está interiorizado e faz parte da sua prática diária e já não é alvo de reflexão consciente, esta aspeto também levou à formulação de uma hipótese operacional. O valor deste automatismo traduz-se na capacidade de resposta rápida e segura numa situação de aula e a gestão de aula pode parecer sem esforço e acidental. A investigação revela que um professor toma centenas de decisões num dia de trabalho que se baseiam na apreciação das condições em que operam e na relação das condições e as tarefas que se pretende que os alunos cumpram, com um olhar o professor percebe se a maioria dos estudantes estão comprometidos com o desejado estado de atividade e se deve intervir com ajustamentos para manutenção desse estado (Olsen & Cooper, 2006, p.20).

Este aspeto é, também referido por Chaplain, um professor é chamado a executar uma multiplicidade de tarefas e de tomadas de decisão, em condições de pressão. E, refere que ao contrário dos administradores que estão sempre ligados ao cumprimento de procedimentos, os professores e os gestores têm que tomar continuamente decisões em cima do acontecimento, o luxo de ter tempo para pensar sobre as evidências, considerar as alternativas de estratégias antes de atuar nem sempre é possível, daí Chaplain utilizar a expressão “gestor de aula” para um professor (Chaplain, 2003, p.3). O que se encontra na linha do estudado no ponto anterior de “Poder e Liderança”.

Apesar, deste processo ser, necessariamente, em parte inconsciente no momento da execução (senão seria mentalmente exaustivo) pode ser trazido à superfície e disponível para reflexão do professor como demonstra a investigação (Olsen & Cooper, 2006, p.20).

No entanto, isto não impede que uma planificação antecipada e proactiva, sobre o controlo de comportamento e prática de diferentes estratégias e procedimentos fora da sala de aula, em ordem a preparar o que pode vir a acontecer durante o processo ensino aprendizagem.

Como apontam Amado e Feire, o que verdadeiramente faz a diferença tanto nos professores como nas escolas, no que respeita as questões disciplinares, é “o modo como se antecipam aos problemas, prevenindo assim as situações difíceis de gerir.” (Amado & Feire, 2009,p.133).

Um professor preparado e experimentado estará prevenido, sendo impossível estar preparado para todas as eventualidades quando está em interação com várias dezenas de alunos num dia de trabalho e portanto não pode estar preparado para todos os problemas (Chaplain, 2003, p.3) e terá que recorrer a estratégias desviantes e reativas. As atividades desviantes proporcionam um espaço para “respirar” enquanto a situação ocorre, permitindo reagrupar pensamentos e escolher a forma mais eficaz de responder. As estratégias reativas são usadas depois do evento. A vantagem das estratégias antecipatórias (colocação dos lugares, remover a tentação, clarificar regras) é oposta à das estratégias de desvio (ignorar deliberadamente o evento, invadir o espaço pessoal) e as de estratégias reativas (avisos, sanções, exclusão) é que a primeira é de muito mais baixo perfil do que as outras duas e por isso muito menos prejudiciais para a relação professor – aluno.

Olsen e Cooper recomendam um procedimento de quatro estádios para criação de condições para um comportamento positivo na aula. Estádio um, “Convidar assistência” - Determinar os objetivos individuais e do grupo. Estabelecer recompensas e incentivos. As recompensas só funcionam se os alunos as encararem como tal, por isso, devem ser consultados no estabelecimento das recompensas, são matérias de preferência individual e por isso, estes autores recomendam que sejam exploradas numa base individual ou de grupo mas os alunos devem ter oportunidade de dar uma resposta privada sobre as suas preferências individuais (pode ser utilizado um questionário). As recompensas simbólicas são mais eficazes do que as concretas (como recados positivos aos pais ou certificados de mérito). Sempre que possível o professor deve utilizar uma recompensa de grupo preferencialmente a individuais (tempo no final da aula, trabalho de grupo ou visionamento de um vídeo) ou conseguir que a turma trabalhe para um objetivo comum. Para que o elogio tenha valor ele tem que ser individual e por isso o professor tem que ter cuidado com o seu reportório de encorajamento verbal ou chamadas de atenção dos objetivos, tem que se aplicar a desenvolver e modificar o seu reportório, para que os alunos não se cansem do que dizem ser um estereótipo e comentário previsível. Para ser pessoal tem que parecer original. Estádio dois, “acordo nas regras e consequências” - Alguns autores consideram que as regras devem ser escritas pela positiva, Olsen e Cooper dizem que com alunos particularmente difíceis deve ser uma mistura de regras positivas e negativas, o que resulta melhor por clareza (algumas regras negativas são mais concretas); posse, quando o professor pede aos alunos para decidirem algumas regras, eles estabelecem regras pela negativa e ajuda, também, utilizar a linguagem dos alunos; refletem a realidade social, muitas regras em sociedade são estabelecidas pela negativa (diz-se “não estacionar” e não “estacione conscienciosamente”), o professor

necessita regras claras e fortes e não confusas; negatividade o professor pode deixar a política de gestão de comportamento dar o tom negativo por ele, o professor pode ser afável quando dá ordem de saída de aula ao aluno dizendo “tenho pena mas quebraste a regra Sabes o que está acordado.”. Outro aspeto focado é a hierarquia de estratégias que o professor pode utilizar face a um comportamento disruptivo: ser fisicamente assertivo e pode sê-lo mantendo-se em pé, direito, mostrando que não está intimidado, o professor deve refletir-se na sua apresentação, manter o contacto visual pode ser muito poderoso; utilizar cinco palavras (máximo) nas suas diretrizes limitando a verbalização durante o ato disruptivo, “Tira os pés da carteira” (gesto), “Basta” (olhar), “Não falar, por favor” (dirigir-se para o quadro e apontar nome ou iniciais), “Não” (apontar); proximidade, aproximar-se do aluno junto do espaço do aluno e se necessário descer ao nível do contacto dos olhos ou ficar parado atrás; usar movimentos deliberados e nunca tentativas. Estádio três, “obter compromisso” - Envio de cópia do regulamento para os pais assinarem e que pode juntar a sua filosofia de disciplina de aula. Estádio Quatro, “rever e reconsiderar as regras” - pode-se pedir ao próprio aluno que mais frequentemente quebra as regras que justifique e explique as regras o que pode ajudar a respeitar a sua aceitação e interiorize as regras e consequências. No final do ano letivo ou em qualquer altura em que a gestão de aula se quebre é uma boa altura para rever as regras e consequências (Olsen & Cooper, 2006,p.48-54).

3.3.3 Gerindo as confrontações

Disrupções menores podem acontecer por várias razões como os alunos acharem a aula aborrecida, exibirem -se para os seus pares, não estarem envolvidos no trabalho ou não o compreenderem e não querem um novo fracasso. A maior parte destas disrupções menores podem ser bloqueadas através de boas práticas do professor. Olsen e Cooper explanam os nove métodos, inicialmente sugeridos por Vern e Louise Jones, de resposta a disrupções menores em aula: 1. arranjo das carteiras de forma ao professor se poder movimentar facilmente junto aos estudantes, em qualquer trabalho de grupo o professor deve estar de frente para a turma e os alunos para o professor; 2. o professor eficiente aprende a atender mais do que uma coisa ao mesmo tempo, podem estar a dar atenção a um aluno em particular mas varrer a sala com os olhos e ouvidos, de forma a monitorizar todos os alunos; 3. A influência da resposta do professor ao mau comportamento deve ser menor que a disrupção do aluno, alguns professores causam mais disrupção ao impor a disciplina que os alunos mal comportados causaram em primeiro lugar, um professor eficaz ignora uma disrupção menor, a

menos que seja repetida, e aí deve lidar com o aluno em privado antes de usar outras consequências; 4. um professor zangado de forma inapropriada cria mais tensão e mais comportamento disruptivo, foram encontradas evidências de “efeito negativo de onda” na aula que acompanham uma crítica dura pela parte do professor; firmeza deve ser associada a polidez, explicações da firmeza e calor humano da parte do professor; 5. Um professor que responde calmamente cria um “efeito positivo de onda”, quando um professor responde rapidamente e calmamente a um comportamento disruptivo os outros alunos respondem melhorando o seu próprio comportamento; 6. quando a disrupção acontece o primeiro passo do professor deve ser, calmamente, estabelecer contacto com o aluno, movimentando-se próximo dele, perguntando-lhe se já acabou a tarefa; 7. o professor eficaz utiliza competências comunicacionais para resolver conflitos como respondendo a “este trabalho é estúpido” com “vejamos se te posso ajudar”, 8. o professor deve lembrar as regras que devem ser cumpridas; 9. quando um ou dois alunos estão a comportar-se muito mal, é melhor o professor focar a atenção dos outros alunos na tarefa e depois falar em particular com os alunos disruptivos, podendo dizer à turma “podem trabalhar calmamente nas vossas tarefas enquanto eu ajudo a resolver os seus problemas?”, com uma atitude firme e calma, transmite competência e segurança aos outros alunos. Olsen e Cooper salientam que um professor deve evitar ameaças e apelos à autoridade para parar um mau comportamento. Devem simplesmente deixar claro como querem que o aluno se comporte, comunicando assim que espera ser obedecido. Pelo contrário, se junta uma ameaça colocam – se numa situação de conflito com o aluno e ao mesmo tempo transmitem indiretamente a ideia de que não estão seguros que serão obedecidos (Olsen & Cooper, 2006, p.64).

Como foi estudado, os problemas comportamentais dos alunos emergem sob ação de diversas forças e com distinta origem. Mas, mesmo que um problema particular da turma tenha como origem os próprios alunos, os professores têm necessidade de olhar de perto, a sua própria resposta ao problema. Apesar de não ter iniciado o problema a sua reação a ele pode ter muito a ver com a sua manutenção ou mesmo torná-lo pior (Fontana, 1987, p.5).

O comportamento do próprio professor é o único comportamento que está sob o seu controlo direto. O seu comportamento é uma ferramenta que o professor utiliza para conseguir mudanças desejáveis no comportamento da turma. Assim, Fontana, considera que o professor deve examinar atentamente o que se passa na interação que está a ter lugar e compreendendo a sua natureza, é capaz de modificar as respostas pessoais trabalhar de forma a encontrar uma resposta satisfatória para o que quer que esteja errado. O autoexame dos professores do seu próprio comportamento profissional não deve ser acompanhado por sentimentos de culpa ou

de incapacidade. Se de cada vez que um professor realiza este exercício, termina sentindo-se mal consigo próprio ou se mantém firmemente lúcido ou «inventa» toda uma série de razões para justificar as suas ações (Fontana, 1987,p.5). Estas razões podem deixar o professor a sentir-se um pouco melhor sobre as coisas que inevitavelmente servem para obscurecer os fatores reais que subjazem na particular crise daquela turma e não ajudam a que o professor possa encontrar formas efetivas para modificar a situação. O auto – exame de comportamentos profissionais é simplesmente uma forma de estabelecer calmamente e objetivamente que papel o professor desempenha, no instigar ou sustentar certas atividades da sala de aula e quais os procedimentos a ter de forma a implementar estratégias de resposta no lidar com similares eventualidades que possam surgir no futuro.

Investigação considerável demonstra uma correlação entre o stress do professor e o comportamento dos alunos, como afirma Chaplain. Ou seja, altos níveis de stress do professor estão associados a altos níveis de comportamento disruptivo dos alunos. Mas, como alerta este autor, é muito difícil estabelecer uma relação causal entre estes dois pontos: os estudantes comportam-se mal porque o professor está sob grande pressão de outras fontes ou são os alunos mal comportados que causam stress no professor (Chaplain, 2003, p.9).

Orts explica que os conflitos são acompanhados de circunstâncias que os complicam, uma atitude explosiva do professor, com gritos e acusações, comentários sarcásticos adornam por vezes as atitudes de disciplina do professor mas não acrescentam nada de positivo a firmeza não tem que vir acompanhada de tensão que apenas reforça as condutas que se querem evitar «não sei o que farei, mas fá-lo-ei tranquilo» (Orts, 2011,p.49)

Orts indica que existem dois processos básicos no processo de controlo: fixação de limites com normas explícitas e implícitas e manutenção de limites: advertências, compromissos, sanções e derivações. Os limites são a fronteira imaginária que separa as condutas permitidas das não permitidas. Numa aula, variam com o professor e com o grupo pois são uma convenção implícita entre professor e alunos. O professor deve ter claro os limites: o que estou disposto a permitir? O que estou em condições de proibir? Os limites devem ser fixos nos primeiros dias e devem manter-se estáveis. As regras devem ser explícitas, poucas, eficazes, formuladas pela positiva e cumpridas.

A fixação de limites não basta para que se extingam as condutas inconvenientes. As advertências devem ser feitas quando estas passam a ser um obstáculo ao desenvolvimento da aula. Uma advertência deve ser breve, uma frase curta e nunca um discurso encolerizado; privada, próximo do aluno em voz baixa ou com gestos para não ter audiência; calma pois os gritos reforçam as condutas conflituosas; única, repetida perde eficácia; positiva; oportuna;

sem discussões, nunca entrar em debate com o aluno, se o aluno pedir explicações deve indicar-se que serão dadas no final da aula, no gabinete da direção ou em presença dos pais; descritiva indicando conduta a retificar e não confundir com ameaças, a advertência é um aviso que pretende ajudar, o tom em que se formula a advertência é uma ameaça se tiver conotações emocionais negativas e contaminantes.

Para melhorar e tornar mais fáceis as relações entre os pais e a escola, Pereira, indica um caminho que no nosso entendimento se aplica, também e especialmente, à melhoria das relações com os alunos: (...) ensinando os professores a ler. A ler a linguagem dos outros. E como bons leitores, a antecipar, a decodificar as pistas, a colocar hipóteses sobre significados e intenções (Pereira, 2003,p.112).

3.3.4 Pais e Escola

O direito da família obriga os pais a responsabilizarem-se pela escolaridade obrigatória dos filhos. Assim, os pais devem ter uma implicação efetiva na vivência escolar.

A escola e os professores esperam que a família colabore no respeito pelo regulamento, que se sinta responsável e tome medidas para prevenir e remediar condutas inadequadas.

As famílias cujos filhos têm comportamentos problemáticos na escola sentem-se pouco à vontade na escola “sentem-se culpados de impotência ou laxismo” (Perrenaud, 2001,p.79). Dizendo também que “O que a escola faz a cada família em particular é uma realidade mutável, ambivalente: a relação com a escola pode flutuar ao sabor dos acontecimentos familiares ou escolares, evoluir no sentido da progressão das crianças nos respetivos percursos escolares.” (Perrenaud, 2001, p. 58). Assim, as famílias podem apresentar diferentes sentimentos face à escola conforme as suas experiências positivas ou negativas, fonte de experiências gratificantes ou frustrantes, e pode a escola ser inspiradora de experiências diferentes para os mesmos pais, consoante a relação de cada filho com a escola. Outro aspeto a ter em conta é a importância de existir a preocupação de informar os pais dos procedimentos, modelos de organização e funcionamento de forma a estes estarem mais apetrechados para uma intervenção oportuna pois normalmente só percecionam a ação da escola através da observação dos filhos.

No resultado do Relatório Elton, Glynn, aponta para a importância de uma melhor e mais frequente comunicação entre pais e escola. Salienta que os pais devem receber informação detalhada sobre a política de gestão de comportamento e estes devem ser ter

conhecimento muito cedo na cadeia de acontecimentos quando as coisas começam a correr mal. Também salienta a preocupação que deve existir em que os pais recebam informação positiva sobre o sucesso e melhoria dos seus filhos. Mas o relatório vai mais além, advoga maior responsabilização dos pais pelo comportamento dos seus filhos enquanto estão na escola por exemplo discute a questão dos pais responderem pelos estragos que os seus filhos causam na escola). Glynn questiona que se os pais devem ser cada vez mais responsáveis pelo que os seus filhos fazem na escola então deveria existir um mecanismo pelo qual os pais influenciassem o que é feito aos seus filhos na escola. E cita Blackstone que alerta para que uma formalização da autoridade do professor poderia resultar na tentativa dos pais, em obter mais controlo sobre o que se passa com os seus filhos na escola (Glynn, 1992,p.24). Uma abordagem unilateral de clarificação da autoridade do professor poderia ter um desfecho contrário a responsabilidades partilhadas e uma parceria pais – professores e minar uma relação de respeito e confiança que deve existir entre estes parceiros.

Glynn considera que assim como uma crescente responsabilidade dos alunos se consegue dando -lhes mais responsabilidades, também a responsabilização dos pais emerge de entregar aos pais mais responsabilidades e que as experiências de partilha de poder devem começar com os professores (Glynn, 1992, p.25).

3.3.5 Organização Escolar e resolução de problemas

A remediação principal dos problemas reside na necessidade de melhorar a eficácia das escolas através de do desenvolvimento cuidadoso de objetivos estabelecidos, de políticas abrangentes e claras e a melhoria de competências de gestão de aula dos professores (Olsen & Cooper, 2006, p.4). Uma chave, identificada em estudos de investigação referidos por Smith, para um ethos de uma escola de sucesso é uma definição clara e efetiva e bem como um feedback sobre o que é uma conduta aceitável. No entanto, este autor salienta que para além destes pontos de carácter geral existem áreas específicas de organização escolar que têm particular relevância no manter com expectativas de sucesso os alunos que podem tornar-se desafetados. Tais como a qualidade dos currículos e os métodos de ensino que têm enorme influência no comportamento dos alunos. Também, há que ter em conta as várias competências de ensino do professor que proporcionem flexibilidade e adequação aos alunos, a possibilidade de recorrer a professores de apoio num sistema de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem cujo comportamento é perturbador da disciplina escolar (Smith, 1992,p.29).

A escola chegou a um acordo sobre o que é aceitável no comportamento dos alunos e a um gradual conjunto de respostas a comportamentos inaceitáveis. Estas respostas têm que ser escritas, modeladas explicitamente e ensinadas especificamente. Isto abre uma agenda de treino de competências para a formação (ao longo da vida) de professores. Esta agenda deveria incluir, segundo Glynn, aprendizagem sobre como dar instruções claras e concisas bem como negociar desacordos e conflitos e aprender a promover auto - gestão dos alunos e responsabilização sobre o seu próprio comportamento. Paradoxalmente, as competências de auto – controlo e auto – gestão melhor aprendidas num contexto de interação social com os outros (Glynn, 1992,p.22). Ou seja os alunos têm que aprender num contexto diretivo e de total controlo de comportamento pela organização escolar.

Um grupo de investigadores ingleses estudou uma seleção de escolas que foram selecionadas como particularmente eficientes em termos de suporte de estudantes com problemas sociais, emocionais e de comportamento e como referem Olsen e Cooper, um resultado deste estudo são cinco procedimentos associados a boas práticas. Liderança, era providenciada uma liderança eficaz, pela direção, particularmente na comunicação de valores, e aspirações para toda a escola, como um todo. Valores partilhados, um corpo coeso trabalhava cooperativamente e reflexivamente uns com os outros e com alunos para assegurar a participação ativa de todos os alunos na vida escolar. Política de comportamento e prática, em que um regulamento consistente, comum e bem monitorizado para todos os estudantes e pessoal docente e não docente, era posto em prática e com consistência entre alunos com dificuldades emocionais e de comportamento e os que não as tinham. Compreensão das dificuldades emocionais e de comportamento (DEC), existia um número chave de elementos na organização escolar que compreendia a natureza das dificuldades emocionais e de comportamento. Competências de ensino e currículo: o currículo era apropriadamente desafiante para todos os estudantes e as abordagens eram marcadas por oportunidades para os alunos aprenderem através de seu envolvimento em tarefas de aprendizagem. Vários estudos realizados em escolas consideradas eficazes apontam para o facto da importância de clareza e consistência de uma visão conjunta entre direção e professores, o que não significa que todos os alunos e professores se comportem da mesma forma como robots mas que as mensagens transmitidas sobre o que é aceitável, desejável e inaceitável e indesejado sejam aceites e reforçadas através de toda a escola (Olsen & Cooper, 2006,p.68).

Estrela refere que os meios utilizados para chegar à disciplina privilegiaram, de acordo com as épocas, uma das dimensões da vida humana ou várias: social, ética – religiosa, intelectual, afetiva corporal e política. Do valor atribuído a cada uma destas dimensões parte o

acento colocado na repressão ou no estímulo utilizados como meio disciplinar. No que concerne as sanções disciplinares constata-se a tendência para a supressão das punições físicas, mas os outros meios de sanção mantêm-se praticamente inalterados, reprimendas advertências, retenções, expulsão temporária ou definitiva da aula. Considera esta autora que é na riqueza mas também, no peso da herança cultural, é necessário situar o problema da disciplina e indisciplina na escola e na sala de aula (Estrela, 1986, p.65).

Vasconcelos considera que atualmente a nota tem servido como ameaça e punição. E segundo ele deve existir uma desvinculação da nota com os problemas de indisciplina. Mas na corrente atual dos critérios de avaliação utilizados no ensino básico, aprovados em cada escola portuguesa, constam indicadores atitudinais, quantificados ou não, e têm influência na nota de final de período onde o professor reflete o comportamento indisciplinado ou não do aluno. Para este autor, a obtenção da disciplina por convicção conduz à formação de uma personalidade forte e determinada, favorecendo a autoconfiança e o crescimento da autoestima e a verdade (Vasconcelos, 2004, p.61).

Guerra fala da «Educação da vontade», considerando que a capacidade de controlar a própria conduta é indispensável. Pensando tradicionalmente que a vontade era uma faculdade inata, este autor indica que não é mas sim um conjunto de quatro destrezas que se aprendem em vários momentos da infância, é um mecanismo de estruturação, um hábito arraigado que apesar de automático permite um comportamento livre. As quatro destrezas para Guerra, passíveis de ser educadas ou reeducadas, são “inibir impulsos, deliberar, tomar as decisões e suportar o esforço que a sua execução implica”. Segundo este autor os métodos educativos não produzem efeitos mecanicamente determinados, o que se faz é aumentar a probabilidade de que a criança ou jovem se comporte como o pretendido. A forma de fomentar a capacidade de esforço é com a utilização de três ferramentas educativas, o prémio, o castigo e a mudança de convicções. Para Guerra, os castigos só são eficazes para evitar condutas e não para as fomentar. Mas os prémios têm como consequência que as condutas premiadas tendam a repetir-se e por isso é necessário que o que é prémio para um pode não ser para outro. A terceira ferramenta para educar (aumentar a probabilidade de ocorrência de comportamentos corretos) é mudar as convicções. Segundo este autor esforço é “a realização duma ação que acaba por nos causar mal – estar” e a convicção acerca do nível de mal - estar suportável é uma questão cultural e familiar. Por exemplo, nos Estados Unidos, percebeu-se que as crianças de origem asiática eram as que alcançavam resultados mais elevados em testes de inteligência não por razões genéticas mas por maior pressão educativa dos pais. Há que ensinar/aprender a “adiar a recompensa”, como um treino (Guerra, 2005, p. 33).

Os alunos comportam – se mais responsabilmente quando lhes é dada responsabilidade. Glynn indica que os alunos podem contribuir bastante identificando e especificando prémios e sanções e podem até encontrar concretas e práticas sugestões, citando estudos anteriores que fundamentam esta ideia. Questiona-se até, porque não estabelecer mecanismos que ofereçam críticas e sugestões construtivas para resolução dos problemas de comportamento disruptivo que experienciam. Para este autor esta podia ser uma forma de reduzir o comportamento disruptivo num sistema que impõe sanções inconsistentes e arbitrárias, sobre o comportamento académico e social. Ao nível de mudança de comportamento individual haveria que negociar-se um contrato de comportamento explícito, requerendo uma mudança de comportamento, no respeito por cada interveniente e com monitorização por um terceiro. Seria necessária uma consultadoria profissional, de forma a não existir uma imposição unilateral sobre um aluno relutante por um professor autocrático (Glynn, 1992, p.23).

Burden refere que o comportamento dos alunos numa escola é influenciado por quase todos aspetos sobre a forma como a escola é gerida e como se relaciona com a comunidade que serve. Salienta que estudos sobre escolas como o «Relatório Elton» ou «Education Observed 5» tomam como premissa que a aprendizagem só pode decorrer em situações em que «bom comportamento» é a norma e é dever dos que detêm o poder na organização escolar controlar os que lá estão para aprender. Nestes estudos é tomado como garantido que prémios e sanções são recursos naturais e necessários que as escolas possuem (Burden, 1992, p.36). Transpondo para a situação das escolas portuguesas verifica-se o mesmo, há a ideia, dimanada pela tutela ministerial, que as escolas possuem os recursos naturais para a manutenção do «bom comportamento» mas é objetivo deste estudo compreender a situação real na vivência com a legislação em vigor e regulamento interno da organização escolar.

“Quem não for capaz de reconhecer que errou jamais estará pronto a corrigir-se” (Veiga, 2007, p.10) ou seja para este autor uma vez que quem comete o ato indisciplinado é o aluno é ele que deve responder pelos seus atos o professor deve levar o aluno a responder pelos seus atos, de forma poder tornar-se mais responsável.

Carita e Fernandes apontam que o castigo justo só deve ser aplicável ao ato praticado e não a quem o praticou. O aluno deve continuar a sentir-se respeitado e não humilhado pelo professor, para que a relação pedagógica não saia danificada (Carita & Fernandes, 2002, p.115)

Segundo Vasconcelos existem duas formas básicas de conseguir disciplina por coação ou por convicção. A primeira está baseada no uso da punição como ameaça ou prática

efetiva, promovendo uma formação de personalidade dependente e imatura pois não desenvolve o discernimento do que é certo ou errado. Assim, considera que a punição é uma solução aparente e implica três tipos de consequências: o cálculo de riscos, a criança tenta da próxima vez não ser descoberta; a conformidade cega que lhe confere segurança, não precisa de tomar decisões e a revolta, quando decidem que estão cansadas de satisfazer os outros. No entanto, se fizer com que as crianças se comportem de certa forma, por muito positivo que seja o seu comportamento como resultado de prémios ou sanções externas impostas sem que haja um entendimento das razões para o comportamento requerido, deixando apenas a existência de uma concordância, pode afirmar-se que há controlo mas não disciplina. A auto disciplina só pode surgir de um entendimento de um «contrato social» e não de uma atmosfera insípida mesmo que nas formas mais positivas da organização da escola (Vasconcelos, 2004, p.59).

Existem procedimentos organizacionais, relatados por Fontana, que podem ser fundamentais no sucesso educativo entendido aos dois níveis, desenvolvimento pessoal/ social e académico. As regras da escola devem poucas em número mas claras, bem publicitadas e aplicadas consistentemente. As regras devem ser sensatas, relacionadas com as necessidades da comunidade escolar e devem ser vistas pelos alunos como justas e apropriadas. As regras devem estar sujeitas a mudança e desenvolvimento, em resposta às novas necessidades dos alunos e da sociedade em geral (Fontana, 1987, p.50).

Guerra também menciona que as normas devem ser sentidas discutidas e aprovadas por todos os constituem a comunidade de forma a alcançar uma disciplina democrática (Guerra, 2005,p.103).

Fontana refere que a escola deve ter linhas de comunicação eficaz entre os alunos e professores a todos os níveis e igualmente eficaz entre direção e professores. As decisões tomadas pela direção e professores não devem ser arbitrárias mas relacionadas com os procedimentos previstos padrões e valores em que a escola vê todos operar. Quando possível tem a escola que criar oportunidades e debate democrático em matérias importantes. Ou pelo menos, alunos e professores sentirem que têm oportunidade para dar conhecimento dos seus pontos de vista. A escola deve providenciar um ensino eficaz, alcançando os objetivos a que se propõe. Deixar claro por palavras e ações que providencia ajuda para os alunos a nível pessoal e académico. Nenhum indivíduo ou grupo deve sentir que são menos importantes para a comunidade do que outros. A escola deve oferecer respostas culturais, desportivas e de lúdicas estimulantes e adequadas e considera que são parte integrante da vida da escola. Com a comunidade local, manter uma ligação próxima, incluindo os pais e a sua participação na

escola é incentivada. Os alunos devem sentir que a escola os prepara para os desafios que vão ter que enfrentar sendo uma fonte de informação e orientação. Tem que existir um sistema efetivo e eficaz envolvendo a direção e os professores com lideranças intermédias para lidarem com os alunos que colocam problemas de comportamento na sala de aula (Fontana, 1987, pp.50-51).

Um sistema eficaz tem que englobar o trabalho dos técnicos operacionais, ou seja, os funcionários auxiliares. A formação deste pessoal não docente é fundamental, pois têm um papel importante na prevenção e resolução de muitos problemas de indisciplina devendo ter uma ação interveniente e fornecerem um bom exemplo de conduta. Segundo Jesus numa investigação por ele realizada apenas 18% dos alunos fala nos funcionários a propósito de situações de indisciplina (Jesus, 2001,p.33).

Boa gestão do comportamento dos alunos requer regular e frequente feedback da performance dos alunos, como indica Glynn. E no entanto, poucas vezes a escola providencia um retorno positivo aos alunos que não registam comportamentos disruptivos ou um comportamento agressivo no decorrer de um período ou num ano letivo. Para este autor, há mais a fazer para uma política de disciplina positiva de escola do que produzir regras explícitas a cumprir. As escolas publicitam os seus bons resultados escolares, posições em rankings ou feitos desportivos mas não publicitam os seus progressos no atingir de objetivos de comportamento social. E não nas reuniões de escola ou na aula, não se coloca ênfase na discussão sobre o alcançar de objetivos de comportamento social (Glynn, 1992,p.21).

Existem muitas abordagens para melhorar as formas como os professores controlam o comportamento dos alunos e cada uma tem os seus pontos fortes e limitações. A adequação da abordagem escolhida por um professor ou uma escola depende de uma amplitude de fatores individuais e organizacionais interligados. Não há um único estilo de fazer as coisas. Chaplain utiliza um modelo integrado de vários níveis, de gestão de comportamento. Trata-se de abordagem “top-down”, de cima para baixo, advogando uma focagem progressiva movendo-se das estratégias organizacionais para as individuais. Esta é uma política de comportamento ou plano disciplinar, pode providenciar princípios fundamentais para gestão de aulas e apoio dos professores quando lidam com comportamentos difíceis. O que não significa que os professores usufruam de independência na forma como operam as aulas. A moldura organizacional providencia uma continuidade que combina com as idiossincrasias dos diferentes professores e departamentos, constituindo assim a identidade da escola (Chaplain, 2003, p.1).

A problemática da gestão de comportamento dos estudantes pode ser conseguida com uma abordagem de trabalho de equipa, Burden menciona explica o modelo criado por Hamilton. O formato básico estabelecido para uma escola secundária na Australiana, com a criação de uma equipa de dez a doze pessoas, incluindo o diretor e pelo menos um professor mais graduado, que trabalhavam juntos sob orientação do consultor (psicólogo educacional) no mínimo de duas horas por semana, durante dez semanas. Cada uma das sessões estava centrada num aspeto específico de gestão de comportamento dos estudantes com a seguinte ordem:

1. Um ajuste de pressupostos com base na ideia de que cada professor tem o direito de ensinar e cada estudante o direito de aprender.
2. Análise de incidentes disruptivos.
3. A importância dos professores terem uma abordagem positiva na aula.
4. Competências de comunicação: escuta ativa.
5. Competências de comunicação: enviar mensagens claras.
6. Exemplo de uma abordagem global de escola à disciplina.
7. Estabelecer limites claros na aula: regras.
8. Estabelecer limites claros na aula: sanções.
9. Resolução de conflitos_ uma abordagem geral de resolução de problemas.
10. Desenvolvimento de estratégias a implementar ao nível de toda a escola.

No final de cada sessão da “equipa de disciplina” era esperado que continuassem a trabalhar juntos regularmente até formularem um plano de disciplina para apresentar ao resto do pessoal docente e não docente da escola, para discussão e por fim para implementação.

Com este tipo de plano é possível especificar objetivos relativos aos alunos, professores e toda a escola. Assim, para os alunos é de esperar: que se comprometam em menor número de comportamentos disruptivos; indicarem que a escola tem em conta as suas necessidades. Para os professores: demonstrarem conhecimento de uma gama de competências efetivas de gestão de comportamento dos alunos; integrarem essas competências nas suas práticas diárias em contexto de aula; experienciem um nível mais baixo de stress nas suas interações com os alunos. Para a escola: rever a sua habitual abordagem à disciplina e produzir uma política de disciplina escrita; desenvolver um conjunto de procedimentos que operacionalizem esta política; implementar esta política; considere a importância de uma contínua discussão profissional para gestão eficaz de comportamento; e para isso facilite a interação entre professores para este efeito; avalie e reveja regularmente a

sua política de disciplina em relação direta com as necessidades dos alunos (Burden, 1992,p.38).

Burden conclui que trabalhar sozinho mesmo para o mais carismático dos líderes, traz enormes dificuldades em conseguir uma mudança, daí a necessidade de uma “equipa de disciplina” que representa uma “massa crítica” da escola. O papel do consultor externo é enfatizado como uma figura chave na modelação, encorajamento, manutenção do espírito de equipa, treino e fornecimento de feedback aos participantes.

Relativamente ao papel dos psicólogos educacionais, Burden salienta que a Psicologia Aplicada envolve o ajudar das pessoas, a compreender porque se comportam de determinada forma e encorajar a prever quais as consequências prováveis de uma forma de comportamento e comparar com as possíveis alternativas, e assim, que têm um lugar como consultores na organização escolar (Burden, 1992, p.40).

Glynn refere o exemplo da Nova Zelândia em que psicólogos educacionais são treinados para assumir papéis de liderança em áreas de formação destas competências, no interior das escolas. Estes profissionais têm que trabalhar em consultadoria e parceria com cada professor/mediador de cada escola. E em que cada escola possui um programa próprio de formação e a responsabilidade pela sua implementação. Não é só responsabilidade do consultor externo. Com adoção deste estilo de abordagem de gestão de comportamento virão à superfície preocupações de ordem mais prática. O pessoal docente necessitará e quererá observar os seus colegas em ação nas suas aulas. Isto poderá proporcionar grandes mudanças organizacionais, apesar de alguns professores terem uma atitude defensiva sobre a possibilidade de terem colegas a observá-los. Muitos ficarão relutantes em reunir ou partilhar informação sobre seu próprio comportamento. Muitos ficarão decisivamente desconfortáveis ao receberem feedback sobre o seu comportamento ou ao darem feedback sobre os colegas. Mas este autor considera o feedback, uma componente essencial na mudança de comportamento num programa de treino (Glynn, 1992,p.23).

Glynn, identifica a educação pessoal e social como uma componente de uma boa gestão de comportamento. Este autor considera que a taxa de mudanças sociais e a complexidade e stress da vida europeia obriga a que a escola providencie oportunidades para os alunos aprenderem competências pessoais e interpessoais. Estas aptidões devem incluir a de adesão à mudança, negociação e resolução de conflitos, assim como, formas de mudança do seu próprio comportamento. Ora, estas competências têm implicações determinantes a nível da dieta, exercício, saúde física e mental, bem como, a nível da aprendizagem académica e comportamento social.

Existem, sempre, em todas as escolas, alunos que apresentam comportamentos disruptivos. E, como referem Amado e Freire, tradicionalmente tem dominado uma perspetiva de punição e exclusão destes alunos. Estes autores citam Brendtro e Long que propõem uma ação de escola mais no sentido de desenvolver fatores protetores além de atender aos fatores de risco. Uma intervenção dominada pelos **4 As**: *Attachement*, ligações criadas por relações positivas; *Achievement*, sucesso, resultante de expectativas positivas; *Autonomy*, em que a disciplina provém mais da responsabilidade do que da obediência e *Altruism*, em que a autoconfiança surge através da ajuda dos outros (Amado & Freire, 2009, pp.162-163),

Conclusão

Feita uma revisão de alguma literatura sobre a temática em estudo, percebem – se as circunstâncias em que ocorrem os problemas de comportamento na escola e no ambiente de sala de aula, as causas que podem ter vários pontos de partida, de forma isolada ou mais frequentemente concomitante, no aluno e seu contexto sócio – económico, na pessoa do professor ou na sua forma de exercício da função docente, na organização escolar e no meio social.

Os professores podem influenciar e modelar o comportamento dos alunos quando se utilizam as técnicas mais eficazes de gestão, com referência cuidada ao contexto social e institucional que afetam o comportamento. Um comportamento positivo resulta mais da prática de cooperação do que de coerção. Boa comunicação torna capaz uma aliança entre família, professores, direção e, obviamente, os alunos. A escola tem que ter regras claramente definidas e aceites e torná-las um compromisso de todos. Será necessário criar condições que deem ao aluno acesso a um comportamento positivo e não encarar as normas de comportamento como algo exclusivamente imposto. Neste sentido não são só as técnicas de comportamento que mudam o comportamento dos alunos mas sim o modo com essas técnicas são conhecidas, compreendidas e aplicadas pelos professores e pela organização.

Orts lembra a expressão «não há soluções mágicas» que muitas vezes se utiliza na mundo da Educação, considerando que poderá ser aplicada à letra se entendermos que a magia consiste em aprender números de magia e que uma vez aprendidos, há que ensaiá-los e aperfeiçoá-los até que se mecanize a sua aplicação e pareçam mágicos. O professor pode ser um mágico que domina uma série de números de magia didática que lhe permita dar aulas nas melhores condições possíveis (Orts, 2011,p.13).

PARTE II

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

4.METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia refere-se à descrição e análise dos métodos científicos, às suas possibilidades e limites, assim como aos propósitos que estão na base da sua aplicação (Pinto, 2001, p. 35). A metodologia providencia meios de tradução das ideias do investigador para ações (Hewstone, 2008, p.21). Estas ideias giram em volta de uma ou mais questões sobre um fenómeno. E toda a metodologia tem de ter como sustentáculo instrumentos e procedimentos que a viabilizem.

Como explica Vala, a investigação traduz sempre a motivação do investigador (na seleção do problema ou na seleção das perguntas que coloca) e este condiciona sempre a recolha de informação que reflete as características do investigador, o seu quadro de representações, a sua pertença de classe e atividade profissional (Vala, 1993, p. 145) mas tentaremos sempre ter uma atitude objetiva, imparcial e crítica na análise dos resultados.

Na passagem da teoria à investigação empírica são essenciais, alguns procedimentos para que o trabalho se desenrole de forma científica. Esta etapa, segundo Quivy e Campenhoudt “constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 109), trata-se, pois, da construção do modelo de análise.

Estes autores referem que o projeto de investigação pode ser enunciado na forma de uma pergunta de partida, através da qual se “tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 32.) Assim, a investigação parte de um problema, traduzido pela “pergunta de partida, precisa, unívoca e realista, formulada com intenção de compreensão ou explicação da realidade” (Pardal & Correia, 1995,p.2).

O nosso estudo parte com a colocação a seguinte pergunta de partida:

“Que grau de proximidade existe entre as representações e as interações vivenciadas pelos atores educativos no que concerne a indução de um ambiente propiciador de disciplina/indisciplina?”

A investigação científica não implica apenas um único método ou abordagem pois a escolha de um procedimento terá de ser feita de acordo com a especificidade da situação. Aliás, Pinto explica que numa investigação tendo como cenário a escola convida “a um cruzamento entre vários níveis de análise e escalas de observação” (Pinto, 2007, p.115).

Pareceu-nos útil, neste projeto de investigação não utilizar um só método, mas combinar métodos de forma a “os pontos fortes de um compensem as fraquezas de outro” (Fulcher, 2007, p.76) autor que considera, também, que cruzando diferentes métodos a investigação é enriquecida e esclarece diferentes facetas da situação estudada. Faremos assim, quanto à obtenção de dados, a utilização das estratégias quantitativas e qualitativas. As duas abordagens podem complementar-se uma à outra e facilitar ou permitir apoio uma à outra. Como salienta Fulcher muitas discussões sobre métodos de investigação são organizadas à volta de uma diferenciação entre a abordagem quantitativa e qualitativa mas a combinação das duas oferece muito mais profundidade às conclusões. Pardal e Correia consideram quanto à obtenção de dados, o método quantitativo “que privilegia o recurso a instrumentos e a análise estatística, e o método qualitativo, que privilegia, na análise, o caso singular e a operações que não impliquem quantificação e medida” (Pardal & Correia, 1995, p.17).

Esta problemática também se prende com diferentes paradigmas de investigação em Ciências Sociais: o qualitativo e quantitativo.

Como explica Pinto, o *método descritivo* inclui vários tipos de procedimentos como “a enumeração, a observação naturalista o estudo de casos e as investigações de campo” (Pinto, 1990, p. 46).

Recorremos à metodologia de estudo de caso, pois, debruçamo-nos sobre uma realidade particular. Mas, como diz Bell “o método de estudo de caso é particularmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997, p. 22).

A estratégia de investigação de estudo de caso vai definir a lógica da investigação da temática. No estudo de caso o investigador olha em detalhe um caso particular que pode ser um indivíduo, uma organização ou uma sociedade (Fulcher, 2007,p.75). Um caso a estudar deve ser escolhido com cuidado no caso de se pretender fazer generalizações.

Este método de pesquisa permite uma compreensão aprofundada da problemática em estudo no sentido que permite a compreensão sobre especificidades e regularidades dos atores envolvidos.

A aproximação a uma realidade permite uma visão em detalhe das circunstâncias, percebendo-se a teia de relações estabelecidas nesse caso particular. É toda a complexidade de uma realidade que possível captar num estudo de caso. Stake, compara-o a um sistema, pois, considera que “ O caso é um sistema integrado. Não é preciso que as partes funcionem bem, os objetivos podem ser irracionais mas é um sistema” (Stake, 2005,p.15).

Ora, como pretendíamos estudar as representações, percepções e interações estabelecidas entre alunos/professores, em contexto de sala de aula, subjacentes à problemática da indisciplina, que constituem uma componente do todo das interações estabelecidas na organização escolar, a nossa opção foi de escolher, como objeto de estudo, o universo de uma escola de ensino básico com 3º ciclo, o que, também, nos viabilizaria o estudo num determinado prazo de tempo.

No estudo de caso tal como em qualquer outra investigação “os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente” (Bell, 1997, p. 23) e assim procedemos no nosso trabalho.

Temos consciência, também, das possíveis limitações das conclusões sobre os resultados, mas valorizamos aquilo que o estudo de caso permite, antes de mais o conhecimento da interação de fatores e acontecimentos, e, como salienta Bell citando Nisbet e Watt, “por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interação” (Bell, 1997, p. 23). Bell também salienta que o estudo de caso permite ao investigador, concentrando-se numa situação, identificar os diversos processo interativos que se desenrolam e que podem permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, mas que são cruciais para o sucesso ou não de uma organização.

Esta ideia é também encontrada em Stake que explica que “ Dos casos particulares as pessoas podem aprender muitas coisas gerais” (Stake, 2005, p.78).

Yin propõe dois critérios para um estudo de caso, uma primeira possibilidade ter em conta uma pergunta descritiva (o que aconteceu) ou uma pergunta explicativa (como ou porquê alguma coisa aconteceu); uma segunda possibilidade a necessidade de esclarecer uma situação em profundidade para chegar a uma compreensão íntima (Yin, 2005, pp.381-382). No estudo de caso presente poderemos afirmar que buscamos uma compreensão íntima a partir de um esclarecimento em maior profundidade.

Utiliza-se como estratégia de investigação, como já referido, a triangulação, que consiste no uso de múltiplos métodos para estudar um ponto, permitindo uma base melhor para tirar conclusões do que com apenas um método. Yin menciona que o estudo de caso são semelhantes aos da pesquisa geral onde existe necessidade de triangulação de dados para

fortalecimento da análise dos mesmos, com o cruzamento de documentos com o confronto das previsões baseadas nas hipóteses com as conclusões (Yin, 2005, pp.386-387).

Assim, são combinadas estratégias quantitativas como os inquéritos por questionário com estratégias qualitativas como as entrevistas semi - estruturadas e análise documental. A nossa preocupação central cruzar a informação proveniente das diferentes fontes.

No presente trabalho realiza-se uma pesquisa empírica, cujo objetivo, se traduz na verificação da validade da base teórica estabelecida. Esta verificação consiste no confronto das hipóteses teóricas com os dados recolhidos da realidade. À medida que se foi construindo a problemática teórica, foram sobressaindo conceitos - chave e possíveis relações entre conceitos, que levaram à formulação das hipóteses colocadas, capazes de darem algumas respostas à pergunta de partida, formulada no início desta investigação.

Yin considera que o estudo de caso pode, inclusivamente, permitir «theory development» ou seja um desenvolvimento teórico que faz apelo a um questionar das teorias que fundamentam o estudo, contribuindo para um alargamento dessas teorias (Yin, 2005, p.385).

No nosso estudo, os conceitos e relações, dado seu carácter geral e abstrato, foram traduzidos numa linguagem empírica mais próxima da realidade a ser estudada.

Este processo é conseguido através da operacionalização dos conceitos, ou seja, a partir dos conceitos realizou-se uma análise dedutiva de desdobramento em dimensões e componentes, com o objetivo de simplificação e aproximação àquilo que se queria observar e medir. A operacionalização é o modo como um constructo teórico é tornado numa variável dependente mensurável ou uma variável independente manipulável, num estudo particular.

Como indicam Pardal e Correia “o quadro teórico de referência fundamenta o modelo de análise que consta num corpo de hipóteses” e as diferentes hipóteses colocadas “deverão apresentar-se articuladas entre si, estabelecendo relações entre conceitos e respeitando definições, e para verificação empírica das quais se selecionam variáveis” (Pardal & Correia, 1995,p.13). O valor das hipóteses é que permite confrontar a teoria com realidade empírica “a hipótese é um instrumento orientador da investigação que facilita a seleção dos dados e a organização da sua análise, ao mesmo tempo que se tornada possível por uma teoria permite pôr esta à prova.” (Pardal & Correia, 1995,p.13).

Como explicam Lima e Pacheco, a relação entre conceitos é traduzida numa hipótese que pode ou não ser verificada “...a hipótese formulada torna-se um momento preditivo, esperando-se que a observação a torne sustentável ou não.” (Lima & Pacheco, 2006, p.16)

No sentido de encontrar resposta à pergunta de partida, foram colocadas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: As interações percebidas pelos alunos e professores são promotoras de um clima estimulante ao processo ensino - aprendizagem.

Hipótese operacional 1.1: Nos alunos, a representação social de que o professor desempenha uma liderança eficaz varia com o ano de escolaridade porque quanto mais velhos mais os alunos atribuem a eficácia às competências técnicas do professor.

Hipótese 2: Alunos, professores e pais têm uma percepção comum das circunstâncias concretas das ações que perturbam a convivência escolar.

Hipótese 3: Alunos, professores e pais possuem representações comuns sobre os fatores de génese de condutas disruptivas porque centram as causas na figura do aluno e seu contexto pessoal

Hipótese operacional 3.1: Nos alunos, as representações das causas de indisciplina variam com a proveniência social (capital escolar/ lugar de classe) porque o aluno tem diferentes padrões e valores dos vinculados na escola.

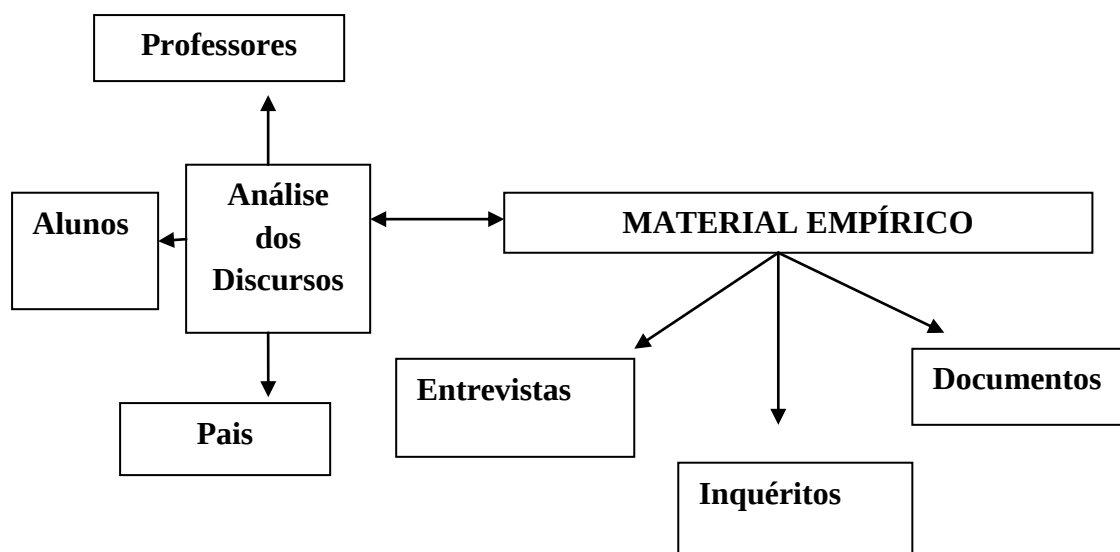
Hipótese 4: As representações sobre intervenção a nível de prevenção, correção e punição dos alunos, dos professores e dos pais estão em consonância porque se centram nas condições pessoais do aluno.

Os resultados obtidos, são analisados, procurando o significado das diferenças encontradas relativamente às hipóteses colocadas.

Como indicam Quivy e Campenhoudt, o tratamento estatístico permite manipular num curto espaço de tempo um grande número de variáveis, permite também uma apresentação gráfica das informações (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 224). É este o processo utilizado no tratamento de dados obtidos pelo inquérito.

A última etapa desta investigação é a reflexão sobre os resultados, a explicação e interpretação do observado num processo de síntese. Como diz Deshais “Todo este trabalho de recolha, análise, verificação, de controlo, de manipulação ou de cálculo dos dados não encerra o empreendimento da pesquisa. Resta ainda um processo de síntese, que permitirá a descoberta de factos até então ocultos ao nosso espírito e à nossa observação.” (Deshais, 1997, p. 340).

Figura 4 - Síntese do procedimento metodológico



4.1 Instrumentos de Recolha de Dados

O “estudo de caso” inclui diversos tipos de metodologias e como indica Pinto “os procedimentos metodológicos mais frequentemente classificados como estudos de campo são as entrevistas, sondagens e questionários, os estudos longitudinais e transversais, os estudos correlacionais e as experiências de campo. Cada uma destas técnicas é usada em contextos próprios e a quantidade e qualidade de informação recolhida reflete a técnica usada” (Pinto, 1990, p. 56).

No presente estudo utilizámos uma variedade de fontes de informação, em situações e informantes diversos: alunos, professores e pais. Assim, como instrumentos de recolha de dados elegemos os inquéritos por questionário, as entrevistas semi – estruturadas e análise de documentos relativos a participações e processos disciplinares aplicados a cada grupo de respondentes. O objetivo deste procedimento foi alargar-se e complementar a informação com as várias técnicas de recolha de dados e conseguir-se um cruzamento e confrontação de toda a informação para confirmar ou rejeitar as hipóteses colocadas.

4.1.1 O Inquérito por questionário

O objetivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada e interpretada. A este respeito diz Bell que como com qualquer outro instrumento de recolha de informação “o objetivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características” (Bell, 1997, p. 26).

Igualmente, Pinto afirma a este propósito que “o questionário tem a vantagem de poder ser passado a um grande número de pessoas num curto período de tempo. As informações, assim obtidas, sobre um dado assunto, uma vez analisado, permitem a determinação de relações entre as várias variáveis” (Pinto, 1990, p. 57).

A escolha do inquérito por questionário foi feita porque este proporciona uma grande quantidade de informação, podendo ser administrado a uma amostra lata do universo, garante o anonimato “condição necessária para a autenticidade”, permitindo ser respondido na hora mais adequada (Pardal & Correia, 1995, p.51).

Os questionários estão sujeitos a várias limitações entre os quais partimos do pressuposto que os sujeitos respondem com sinceridade e ao aplicarmos os questionários, tivemos o cuidado de salientar a confidencialidade das respostas garantindo o anonimato; outra limitação é a do inquirido não ter oportunidade de revelar a sua opinião fora das propostas apresentadas.

Apresenta também, o inconveniente de não ser fácil obter a sua devolução. Neste estudo revelou-se particularmente difícil a recolha dos inquéritos com a população dos pais.

Optámos, como uma das estratégias de recolha de dados, utilizar as respostas obtidas através de inquérito por questionário. Elaborámos três inquéritos por questionário, de questões fechadas, dirigido a alunos, e outros dois de questões fechadas e uma questão aberta, dirigidos a professores e pais. Algumas perguntas requeriam resposta sobre uma escala tipo Likert e algumas questões tiveram como referência inquéritos apresentados por Aramandi e Yerbe (Aramandi & Yerbe, 2007,p.265).

Tivemos particular cuidado com a preparação dum questionário não muito extenso para conseguir a adesão do respondente, as perguntas foram formuladas de forma a serem de fácil compreensão e evitando induzir as respostas, com uma linguagem adequada aos elementos a inquirir. Quanto à apresentação dos questionários foi colocada uma nota introdutória explicando os objetivos do mesmo e as perguntas contêm instruções de preenchimento.

Procurámos enquadrar os questionários num referencial teórico, colocando questões em torno de seguintes objetivos: as representações dos alunos, professores e pais, sobre as interações percebidas ao nível da comunicação e do poder e liderança, assim como as representações sobre indisciplina, ocorrências e causas. A realização de questionários a alunos, professores e pais, sobre questões paralelas, teve o intuito de comparar e confrontar as respostas de uns e outros.

Tomámos algumas precauções na construção das perguntas, como não induzir as respostas, colocar várias alternativas de perguntas conducentes a respostas com o mesmo sentido e utilizar formulações adequadas à faixa etária dos alunos e, consequentemente, as perguntas aos professores foram formuladas paralelamente. Anteriormente à construção final de cada questionário foi realizada uma preparação, com aplicação de um pré – teste, a grupos de controlo de cinco alunos, três professores e três pais e não se tendo verificado dificuldades de preenchimento, confirmando opções como, por exemplo, não incluir, no inquérito dos alunos, respostas abertas, prosseguimos com a aplicação dos inquéritos. Este pré- teste teve tal como um estudo preliminar o objetivo «selecionar perguntas adequadas para serem incluídas na versão final do questionário que se pretende utilizar na investigação final» (Hill & Hill, 2002, p.70)

Os três inquéritos por questionário foram autorizados e registados na Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - DGIDC, organismo responsável pela aplicação de inquéritos em meio escolar, sob o nº 0064200001.

Os inquéritos por questionário são apresentados em anexo.

Os quadros, colocados em anexo, esclarecem como estão construídos os questionários, relacionando conceitos, dimensões e indicadores.

4.1.1.1 Caracterização das amostras dos inquéritos

Na impossibilidade de inquerir todos os membros de uma população é necessário construir uma amostra, um número restrito de elementos. O problema é escolher um grupo de indivíduos “de tal forma que as observações que dele fizermos possam ser generalizadas à totalidade da população; é portanto necessário que a amostra apresente características idênticas às da população, isto é que seja representativa” (Gliglione & Matalon, 1993, p.32) e indicam que uma amostra é representativa se todos os membros tiveram igual probabilidade de fazer parte dessa amostra.

Uma amostra representativa, por si só, pode ser pouco prática porque por exemplo, certos grupos estariam insuficientemente representados ou porque certas relações seriam difíceis de evidenciar. A representatividade é uma condição difícil de satisfazer e por vezes inútil. “É necessário substituir a representatividade por uma noção mais ampla, a de adequação da amostra aos objetivos estabelecidos.” (Gliglione & Matalon, 1993,p.65) Dizem ainda estes autores que a condição de representatividade é muito menos rigorosa quando tentamos verificar hipóteses sobre relações que é a situação em estudo.

A construção das amostras pode ter como base várias opções. Segundo Hill e Hill, os métodos par selecionar uma amostra podem ser agrupados em métodos de amostragem causal e métodos de amostragem não causal. Para estes autores, os primeiros serão preferíveis para generalizar com confiança para o Universo os resultados obtidos a partir da amostra e os mais utilizados são a amostragem aleatória simples, sistemática, estratificada e por clusters; os segundos os mais vulgares são a amostragem por cotas e por conveniência (Hill & Hill, 2002, pp.47-50).

As amostras a que se aplicaram os inquéritos são estratificadas, no caso dos alunos por ano de escolaridade com 3 turmas de 7º, 8º e 9º anos, nos docentes, por categoria da situação profissional dos docentes, e no caso da amostra dos pais, também, por anos de escolaridade dos filhos. Tivemos, como preocupação base, serem amostras representativas de forma a poderem ser feitas generalizações

Quanto à dimensão da amostra, o número de pessoas a inquirir depende então da precisão desejada, o que nem sempre é fácil de indicar. “Dispomos ainda menos elementos quando se trata de determinar a dimensão necessária de uma amostra que ponha em evidência as relações e que portanto permita verificar a hipótese” (Gliglione & Matalon, 1993,p.63). Estando fixado o erro tipo, em 5%, aumentar o mínimo de observações diminui o risco de aceitar erradamente a hipótese nula. Ou seja, quando aumentamos a amostra temos mais probabilidades de descobrir relações.

O número de elementos ideal a ser inquirido, para cada amostra de alunos, professores e pais, teve como referência base a determinação segundo uma fórmula adotada pela “NEA Research Division” dos E.U.A. para calcular o tamanho de uma amostra (Almeida & Pinto, 1990, p. 149).

$$n = \frac{\chi^2 N \times P (1- P)}{d^2 (N-1) + \chi^2 P \times (1-P)}$$

n = Tamanho da amostra desejada

χ^2 = Valor do qui - quadrado para 1 grau de liberdade ao nível de confiança de 0,05 e que é igual a 3,89

N = O tamanho da população

P = A proporção da população que se deseja estimar (pressupõe-se que seja 0,50, já que esta proporção forneceria o tamanho máximo da amostra)

d = O grau de precisão expresso em termos de proporção (0,05)

Mas a constituição de amostras satisfatórias enfrentou dificuldades práticas diversas, conforme as populações de alunos, professores e pais. Para alunos e professores foi possível ultrapassar este número, permitindo maior fiabilidade, mas a amostra de pais é substancialmente menor.

Amostra dos alunos a que se aplicaram inquéritos por questionário

De uma população de cerca de 400 alunos de 3º ciclo, desta escola, seleccionamos aleatoriamente uma amostra constituída por três turmas de cada ano, 7º, 8º e 9º anos, o que correspondeu à aplicação dos inquéritos a um total de 250 alunos tendo sido devolvidos 235 inquéritos. A escolha aleatória de três turmas de cada ano, face a um universo de 6 turmas de 7º ano, 5 turmas de 8ºano e 5 turmas de 9º ano, prendeu-se com o facto das turmas nesta escola serem constituídas de forma heterogénea, tanto a nível de aproveitamento escolar quer de características sócio - económicas, podendo ser consideradas representativas da população de alunos de 3º ciclo da escola.

Utilizando a fórmula apontada como um valor de referência obteve-se

$$n = \frac{3,89 \times 400 \times 0,5 (1-0,5)}{0,05^2 (400 - 1) + 3,89 \times 0,50 \times (1-0,50)} \quad n \approx 131$$

Apresentamos a seguir as características dos alunos inquiridos que foram tomadas em conta no nosso estudo.

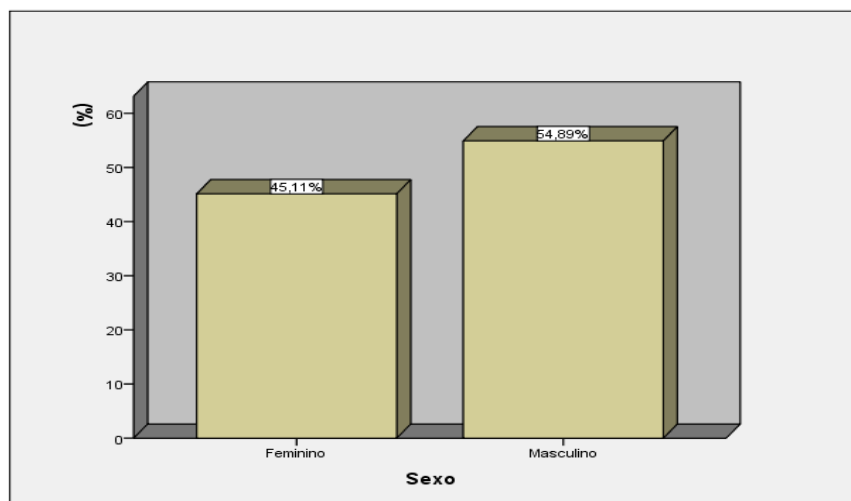


Gráfico 1- Sexo (alunos)

Da amostra produtora de dados composta por 235 indivíduos, 106 são do sexo feminino (45,11%) e 128 são do sexo masculino (54,89%). Portanto, relativamente à variável sexo a amostra distribui-se equitativamente.

O quadro seguinte mostra a distribuição das frequências das idades dos alunos respondentes. Verifica-se que as idades dos alunos inquiridos variam entre 12 e 17 anos.

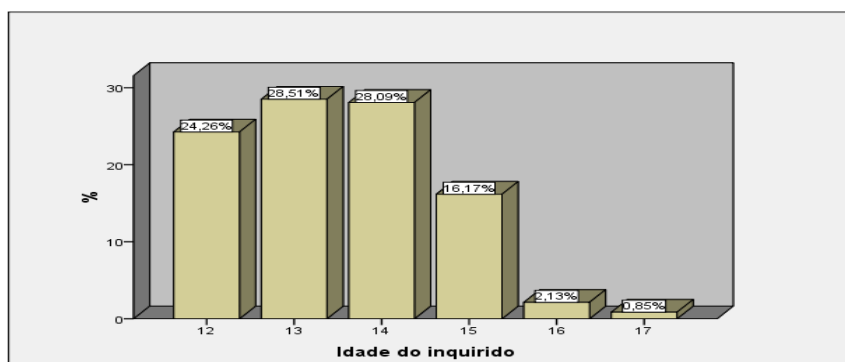


Gráfico 2-Idade

Pela análise do gráfico acima podemos concluir que a maioria dos alunos inquiridos tem idades situadas entre os 13 e 14 anos. Assim, a maioria dos alunos encontra-se a frequentar o 3º ciclo dentro da escolaridade obrigatória.

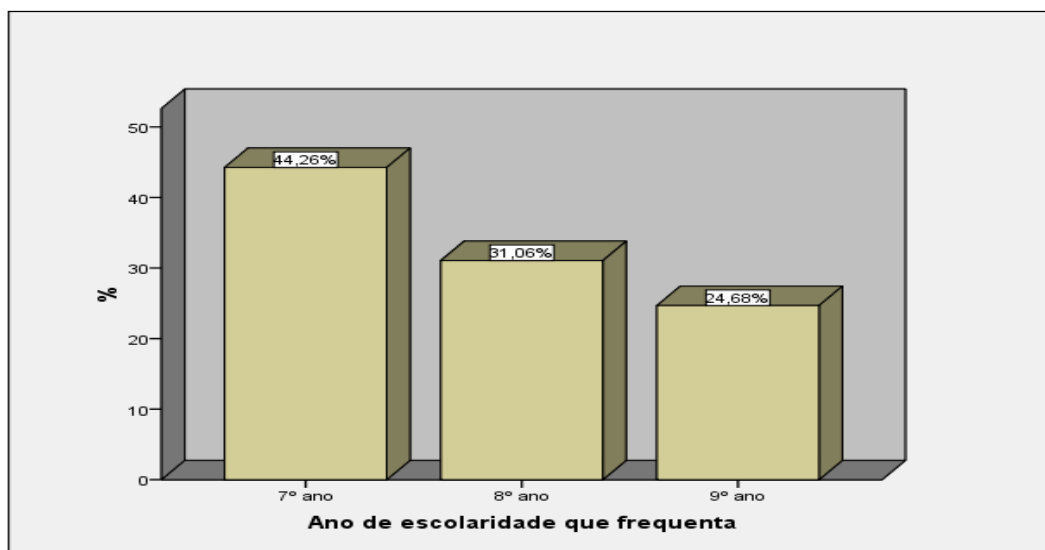


Gráfico 3 - Ano de escolaridade frequentado

A maioria dos alunos respondentes frequenta o 7º ano (44,3%) seguida de alunos de 8ºano (31,1%) e de 9ºano (24,7%). Apesar de estarem representadas três turmas de cada um dos anos, estas têm um número diferente de alunos por razões várias como incluírem alunos com necessidades educativas especiais.

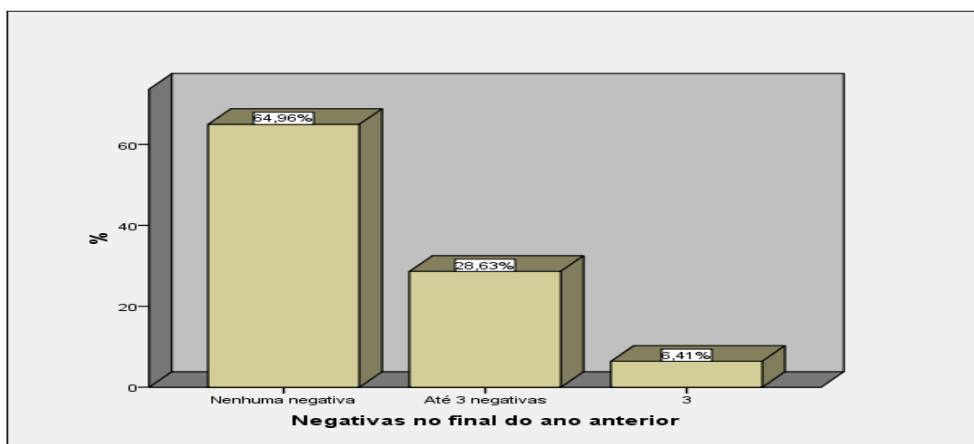


Gráfico 4- Número de negativas no ano anterior

A maioria dos alunos (64,7%) no ano anterior não teve negativas ou até 3 negativas (28,5%) e 6,4 % dos alunos inquiridos apresentam repetência, uma vez que afirmam ter tido no ano anterior mais de 3 negativas.

Quadro 1- Repetências desde que entrou no 1º ciclo

	F	%
0	205	87,2
1	20	8,5
2	8	3,4
3	2	,9
Total	235	100,0

A grande maioria dos inquiridos (87,2%) não apresenta repetências desde que entrou no 2º ciclo.

Quadro 2 - Estudos do pai

Escolaridade	F	%
Menos que o 4º ano	5	2,1
4º ano	19	8,1
6º ano	2	9,4
9º ano	2	17,9
12º ano	6	19,6
Curso médio ou frequência superior	6	11,1
Curso superior	8	24,7
Não responde	7	7,2
Total	35	100,0

A maioria dos pais dos alunos inquiridos tem um curso superior (24,7%), seguido de 12º ano de escolaridade (19,6%) e 9ºano (17,9%).

O que significa uma grande maioria ter acima da escolaridade obrigatória.

Quadro 3 - Estudos da mãe

Escolaridade	F	%
Menos que o 4º ano	5	2,1
4º ano	2	9,4
6º ano	1	8,9
9º ano	6	15,3
12º ano	3	22,6
Curso médio ou frequência superior	6	11,1
Curso superior	1	26,0
Não responde	1	4,7
Total	35	100,0

A maioria das mães dos alunos inquiridos tem curso superior (26%), seguido de 12º ano de escolaridade e 9º ano (15,3%). Tal como os pais a grande maioria possui uma escolaridade acima da escolaridade obrigatória.

Quadro 4 - Vive com o pai e com a mãe

	F	%
Sim	179	76,2
Não	56	23,8
Total	235	100,0

A grande maioria (76,2%) vive com o pai e a mãe.

Quadro 5- Número de irmãos

	F	%
1	108	46,0
2	16	6,8
4	1	,4
Não tem	77	32,8
Nãosabe/Não responde	33	14,0
Total	235	100,0

A maioria dos alunos (46%) respondentes tem um irmão e 32,3 % não tem irmãos.

Quadro 6 -Negativas no final do ano anterior

	F	%
Nenhuma negativa	152	64,7
Até 3 negativas	67	28,5
Mais de 3	15	6,4
Total	234	99,6
Não responde	1	,4
Total	235	100,0

A maioria dos alunos respondentes (64,7%) não teve negativas no ano anterior e 6,4% afirmam ter tido 3 negativas, ou seja, estão a repetir o ano.

As profissões dos pais e mães foram que os alunos identificaram nas suas respostas foram enquadradas segundo a Classificação Nacional de Profissões – CNP.

Quadro 7- Profissão do pai

	F	%
Grupo 1- Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa	17	7,2
Grupo 2-Especialistas das profissões intelectuais e científicas	61	26,0

Grupo 3-Técnicos e profissionais de nível intermédio	23	9,8
Grupo 4-Pessoal administrativo e similares	28	11,9
Grupo 5-Pessoal dos serviços e vendedores	42	17,9
Grupo 6-Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	2	,9
Grupo 7-Operários, artífices e trabalhadores similares	13	5,5
Grupo 8-Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	7	3,0
Grupo 9-Trabalhadores não qualificados	9	3,8
Não sabe/ Não responde	33	14,0
Total	235	100,

As profissões dos pais estão distribuídas por muitos grupos profissionais destacando-se o grupo de especialistas das profissões intelectuais e científicas (26%) e o grupo de pessoal dos serviços e vendedores (17,9%)

Quadro 8- Situação profissional do pai

	F	%
Contrato provisório	15	6,4
Efetivo	172	73,2
Reformado	10	4,3
Desempregado	13	5,5
Total	210	89,4
Não responde	25	10,6
Total	235	100,0

Quanto à situação profissional, a maioria dos pais é efetivo, de acordo com os alunos inquiridos.

Quadro 9 - Profissão da Mãe

	F	%
Grupo 1- Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa	11	4,7
Grupo 2- Especialistas das profissões intelectuais e científicas	58	24,7
Grupo 3-Técnicos e profissionais de nível intermédio	20	8,5
Grupo 4-Pessoal administrativo e similares	36	15,3

Grupo 5-Pessoal dos serviços e vendedores	53	22,6
Grupo 7-Operários, artífices e trabalhadores similares	5	2,1
Grupo 9- Trabalhadores não qualificados	27	11,5
Não sabe/ Não responde	25	10,6
Total	235	100,0

As mães dos respondentes têm profissões diversificadas tendo a maioria uma profissão inserida no grupo Especialistas das profissões intelectuais e científicas (24,7%) e no grupo Pessoal dos serviços e vendedores (22,6%).

Quadro 10 - Situação profissional da mãe

	F	%
Contrato provisório	26	11,1
Efetivo	166	70,6
Reformado	3	1,3
Desempregado	24	10,2
Total	219	93,2
Não responde	16	6,8
Total	235	100,0

Quanto à situação profissional, a maioria das mães (70,6%) é efetiva, segundo os alunos inquiridos.

Quadro 11 - Livros que calcula ter em casa

	F	%
Nenhum	3	1,3
Menos de 10	16	6,8
Entre 10 e 30	44	18,7
Mais de 30	166	70,6
Não sabe/ não responde	6	2,6
Total	235	100,0

A maioria dos alunos (70,6%) afirma possuir mais de 30 livros em casa

Amostra de professores

De uma população de 60 professores de 3º ciclo, foram aplicados 50 inquéritos e obtidos 48. Existiu a preocupação de construir a amostra o mais ampla possível.

Como valor de referência:

$$n = \frac{3,89 \times 60 \times 0,5 (1-0,5)}{0,05^2 (60 - 1) + 3,89 \times 0,50 \times (1-0,50)}$$

$$n \approx 28$$

A adesão dos respondentes explica-se pela facilidade de entrega pessoal a cada professor, uma vez que já lecionamos na escola em estudo. Entregaram-se inquéritos a professores de todas as categorias de situação profissional e verificou-se que não foi assinalada a situação de «professor contratado» inquéritos devolvidos e existem 4 inquéritos sem resposta a este item. Podendo deduzir-se, então, que os professores contratados não

identificaram a situação profissional no inquérito pois existe coincidência no número de respondentes com o número de inquéritos distribuídos para esta situação. Este obstáculo foi tentado ultrapassar com as entrevistas efetuadas em que se contemplou cada categoria profissional com o mesmo número de entrevistados.

Características da amostra de professores.

Como se pode verificar pelo quadro e gráfico seguintes, a grande maioria dos professores inquiridos (82,61%) são do sexo feminino. Esta distribuição está de acordo com a realidade da escola em estudo e da organização escolar atual, em geral, pois os docentes do sexo feminino são maioritários.

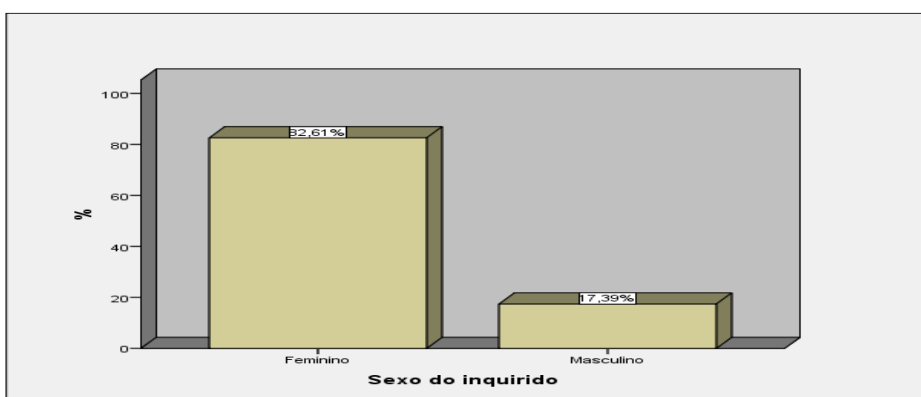


Gráfico 5- Sexo (professores)

A maioria dos professores (67,4%) é casado como se pode observar nesta tabela e gráfico abaixo

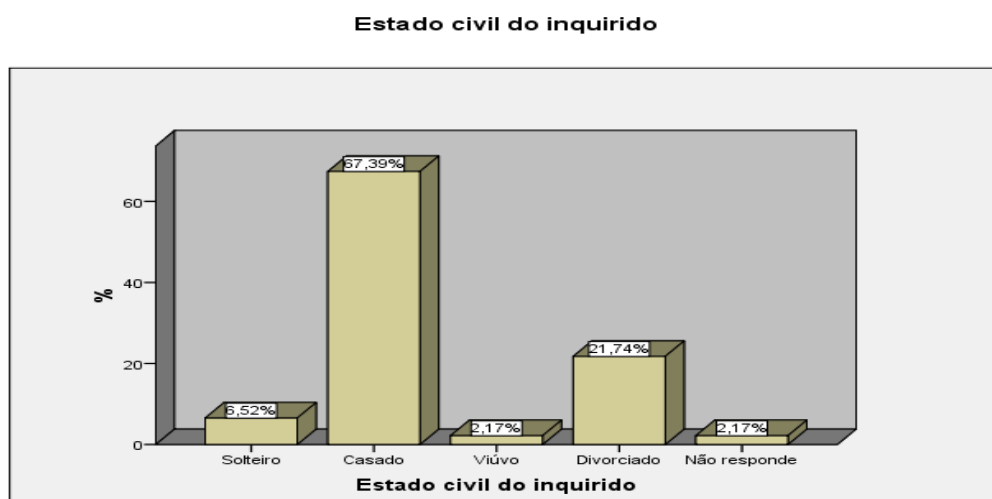


Gráfico 6 - Estado civil

Quadro 12 - Filhos

	F	%
Sim	41	89,1
Não	5	10,9
Total	46	100,0

A grande maioria (89,1%) dos professores tem filhos.

Quadro 13 - Situação profissional

	F	%
PQE	40	87,0
PQZP	2	4,3
Não respon.	4	8,7
Total	46	100,0

A grande maioria dos professores (87,0%) pertence ao quadro de escola.

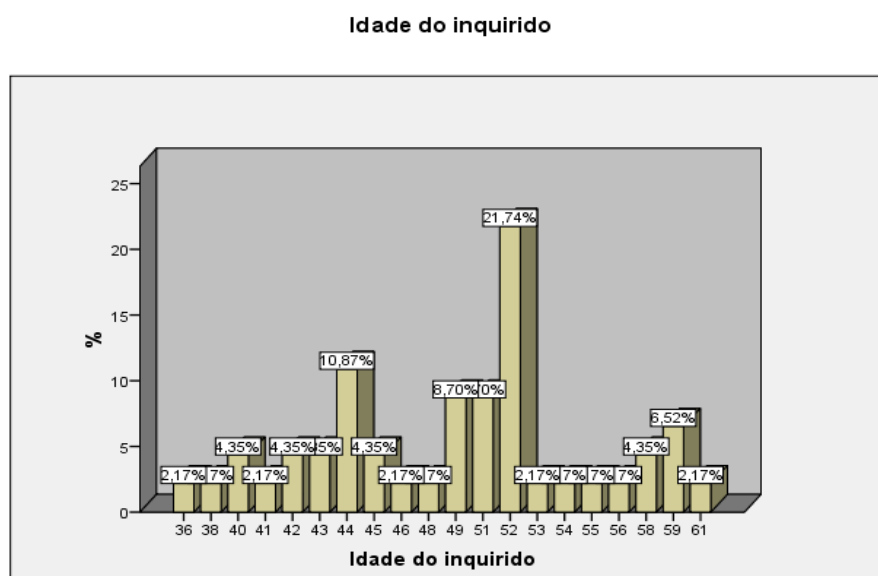


Gráfico 7 –Idade

Verifica-se pela tabela e gráfico apresentados que as idades dos professores respondentes se situa entre os 36 e 61 anos de idade e a maioria dos professores situa-se entre 43 anos e os 55 anos, sendo a média de idade de 51 anos.

Quadro 14- Tempo de serviço

	F	%
6	1	2,2
9	1	2,2
10	1	2,2
12	1	2,2
13	1	2,2
15	2	4,3
18	1	2,2
19	3	6,5
20	3	6,5
21	1	2,2
22	2	4,3
24	2	4,3

==

25	2	4,3
26	2	4,3
27	3	6,5
28	1	2,2
29	4	8,7
30	1	2,2
31	4	8,7
33	3	6,5
36	2	4,3
37	1	2,2
38	2	4,3
Não responde	2	4,3
Total	46	100,0

O tempo de serviço dos professores respondentes corresponde a um mínimo de 6 anos e um máximo de 38 anos e entre estes dois valores existe uma distribuição muito semelhante na frequência do tempo de serviço.

A média de tempo de serviço dos professores respondentes é de 25 anos.

Características da amostra dos pais

A uma população equivalente à população dos alunos, 400 pais e encarregados de educação, foram entregues 180 inquéritos e recolhidos 108.

A construção da amostra dos pais, respondentes ao inquérito, apresentou diversos constrangimentos. A distribuição e recolha dos inquéritos foram realizadas por intermédio de professores que os entregaram aos alunos que os levaram aos pais. Este processo apesar permitir a entrega dos inquéritos respondidos foi muito moroso e originou extravios (foi necessário proceder a uma segunda distribuição em duas turmas).

A maioria dos pais respondentes (68,5%) são do sexo feminino como se apresenta no quadro abaixo.

Quadro 15– Sexo

	F	%
Feminino	74	68,5
Masculino	34	31,5
Total	108	100,0

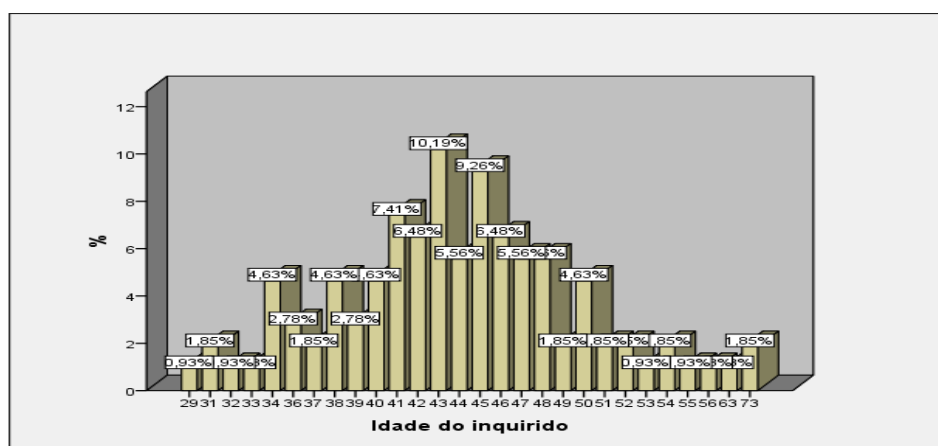


Gráfico 8-Idade

Como se verifica pelo gráfico acima, a idade dos pais inquiridos está compreendida entre um mínimo de 29 e um máximo de 73 anos.

A faixa de idades mais representada situa-se entre os 40 e 49 anos.

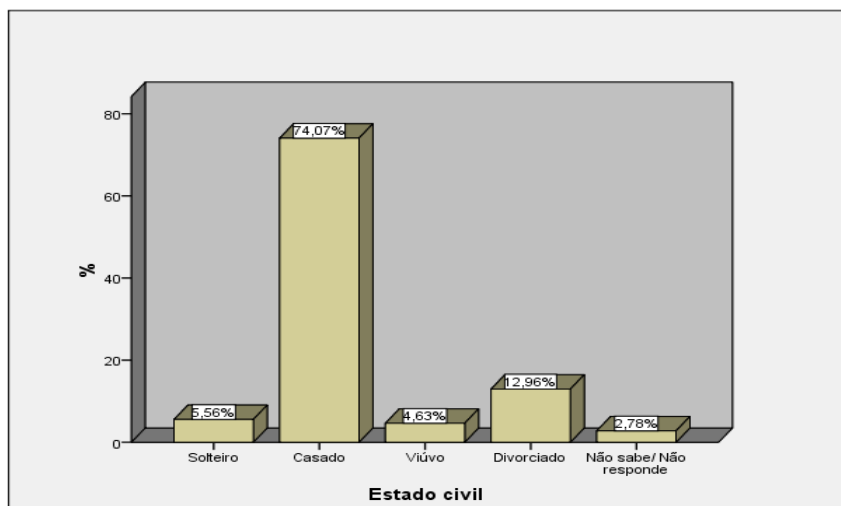


Gráfico 9- Estado civil

Quanto ao estado civil, a grande maioria dos pais inquiridos (74,1%) é casado.

Quadro 16- Habilitações académicas

	Frequências	%
4º ano de escolaridade	8	7,4
6º ano de escolaridade	11	10,2
9º ano de escolaridade	14	13,0
12º ano de escolaridade	27	25,0
Curso médio ou frequência de cursos superior	10	9,3
Curso superior	36	33,3
Não sabe/Não responde	2	1,9
Total	108	100,0

Pela análise deste quadro verifica-se que a maioria dos pais respondentes (33,3%) tem como habilitações académicas curso superior mas é de ter em conta que uma percentagem

semelhante de pais possui habilitações inferiores ou iguais ao 9ºano de escolaridade, 7,4% tem o 4º ano, 10,2% tem o 6º ano e 13,0% tem o 9º ano.

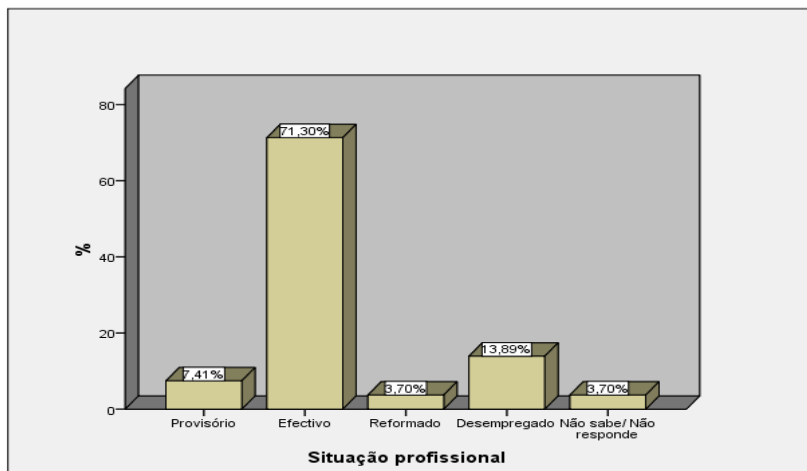


Gráfico 10-Situação profissional

A grande maioria dos pais tem uma situação profissional efetiva mas também se verifica cerca de 14% de desemprego.

4.1.2 Entrevistas

Como dizem Quivy e Campenhoudt “A entrevista ao contrário dos inquéritos, permite um contacto direto entre o investigador e o interlocutor” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.192). Distinguem-se quatro tipos de utilização da entrevista de estudo: controlo, verificação, aprofundamento e exploração. E cada uma destas utilizações apresenta um grau de liberdade diferente relativamente a um saber anterior. Neste estudo as entrevistas são utilizadas como verificação e aprofundamento dos dados recolhidos através de outras fontes (Glihlione e & Matalon, 1993, p.93).

A entrevista semiestruturada é constituída por um conjunto de tópicos relacionados com a temática estudada. A principal vantagem deste instrumento é permitir o fluir das interpretações dos entrevistados respeitando a sua linguagem. Com indica Lopes, as entrevistas revelam-se “extremamente úteis na explicitação de zonas de sombra (...), no desfazer de pormenores equívocos ou contraditórios (...) ou ainda nas

relativização/complexificação de algumas “quase certezas”...” (Lopes, 1996, p.94). As entrevistas proporcionam, como nenhum outro instrumento de recolha de dados um “acréscimo de reflexividade por parte dos agentes estudantis ao refletirem, muitas vezes pela primeira vez, sobre rotinas e práticas habitualmente remetidas para o terreno do que não se pensa, isto é do quotidiano.” (Lopes, 1996,p.94). No entanto, apresentam uma “limitação de recolha de informação sobre assuntos delicados e a fraca possibilidade de aplicação a grandes universos” (Pardal & Correia, 1995, p.64).

As entrevistas envolvem um uso deliberado de conversação, em entrevistas semi – estruturadas que ocorrem face – a – face. Numa entrevistas semi – estruturada o entrevistador tem uma lista de tópicos para explorar mas o modo como os aborda e a ordem colocação depende do fluir da conversação com cada indivíduo (Fulcher, 2007, p.87). Os tópicos cobertos numa entrevista semi – estruturada podem abranger o mesmo intervalo de áreas que os inquéritos, são geralmente usados para obter mais detalhes e informação mais profunda.

O entrevistador pode ter oportunidades de conversa que permitem explorar matérias de forma mais completa ou explorar aspetos relevantes que não estavam explicitamente cobertos pelos tópicos. Para Fulcher o entrevistador eficaz deve levar a conversação para as direções que são relevantes na investigação. Isto requer competências de conversação. Deve saber quando guardar silêncio, abanar a cabeça ou sorrir, quando intervir e inclusivamente argumentar com o entrevistado. Mas deve, também, estar atento para riscos em que “em decorrência de atitudes inadequadas (forma de perguntar, gestos, sorrisos, detalhes de linguagem) interfere na resposta do entrevistado” (Pardal & Correia, 1995, p.64).

O conteúdo de entrevista foi objeto de uma análise de conteúdo.

A análise de conteúdo consiste num “ conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (Bardin, 2008,p.40).

O ponto de partida da análise de conteúdo é mensagem “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (Franco, 2008, p.12).

As mensagens expressam as representações sociais dos entrevistados através da linguagem utilizada. Tendo sempre em conta as condições contextuais dos produtores da mensagem que envolvem “... as condições económicas e sócio culturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso a códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los que resulta em expressões verbais carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos ...” (Franco, 2008, p.12).

Segundo Bardin, análise de conteúdo tem como objetivos, a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura que implicam desejo de rigor e necessidade de descobrir (Bardin, 2008,p.31)

A análise de conteúdo deve, também, ter em conta que “Uma informação puramente descreva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor” (Franco, 2008, p.20). Assim, a análise de conteúdo deste trabalho será feita comparativamente segundo a perceção de cada ator interveniente no estudo: alunos, professores e pais. Desta forma, será possível produzir inferências que traduzem a passagem da descrição à interpretação dos resultados e que complementam e fundamentam outras, obtidas através dos restantes instrumentos de recolha de dados utilizados.

As entrevistas realizadas permitiram clarificar e complementar as informações recolhidas nos inquéritos por questionário. Consegue-se, desta forma, uma recolha de informação onde se encontrou uma significação mais focada, de cada grupo de respondentes. Procurou-se nas entrevistas manter a objetividade mas também o à – vontade dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas e foram submetidas a uma análise exploratória, e posterior transcrição com pontuação adequada.

4.1.2.1 Caracterização das amostras das entrevistas

A opção de escolher o número de 10 respondentes para cada amostra prendeu-se com o facto de ser um número que permite alguma representatividade de cada estrato, dentro da amostra, e ser um número que permite a viabilidade de tratamento de informação com os meios e tempo disponíveis

Amostra de alunos

Total de 10 alunos: 3 alunos de 7º ano; 3 alunos de 8º ano e 4 alunos de 9º ano;
5 Rapazes e 5 raparigas

Amostra de professores

Total de 10 professores: 3 com menos de 10 anos de serviço; 3 professores com 10 a 20 anos de serviço e 4 professores com mais de 20 anos de serviço.

Amostra de pais

Total de 10 pais aleatoriamente escolhidos. Foi muito difícil encontrar momentos de entrevista. Num período de reuniões de pais e encarregados de educação estes foram interpelados nessas reuniões, explicando – se o objetivo e contexto das entrevistas, para se voluntariarem para se retirarem e serem entrevistados. Poucos pais manifestaram disponibilidade relativamente ao número que se encontrava em cada sala de reunião.

Apresentamos, em apêndice, os guiões de entrevistas, dirigidos a professores, pais e alunos, ainda em fase de realização.

4.2 Os documentos

O leque de documentos disponível ao investigador é imenso e é importante ter algum entendimento sobre o tipo de documentos que podem ser usados numa investigação. Fulcher salienta que os documentos diferem uns dos outros em termos da sua origem e as condições a que o investigador tem acesso a eles (Fulcher, 2007,p.89). Uma importante distinção é entre documentos pessoais e oficiais. No caso do nosso estudo recorreremos a documentos confidenciais organizacionais que são as participações disciplinares efetuadas pelos professores e relatos de ocorrências realizadas pelos alunos.

Para Bogdan e Bilken, os documentos numa organização escolar podem ser internos, circulando dentro da organização, com a informação a seguir um curso hierárquico e externos, em que o material é produzido no sistema escolar para «consumo público» e registos sobre os estudantes e ficheiros pessoais. No nosso estudo utilizamos as participações disciplinares que são documentos internos (Bogdan & Bilken, 1994, p.18).

Os critérios usados em Sociologia, segundo Fulcher, devem obedecer em termos de quatro critérios: autenticidade, credibilidade, representatividade e significado. Os documentos a tratar, neste estudo, correspondem a estes quatro critérios (Fulcher, 2007, p.89).

Foram analisadas participações de professores que culminaram com a realização de um inquérito, envolvendo alunos, professores e encarregados de educação e que estavam na posse da direção. Ao ser analisado o conjunto de todas as participações verifica-se durante um ano letivo que foram produzidas 36 participações que tiveram gravidade considerada suficiente para a instauração de um processo disciplinar numa escola com 2º e 3º ciclos e com a existência de um curso CEF de alunos surdos. Do total, destas 33 participações, verifica-se que 21 envolvem alunos de 2º ciclo e 12 referem-se a alunos de 3º ciclo que são a população alvo do nosso estudo sendo 5 de 7º ano, 3 de 8º ano e 4 de 9º ano. Ou seja, de um universo de cerca de 400 alunos de 3º ciclo apenas 12 foram consideradas graves o que representa uma percentagem de 3%.

4.3 Validade e fiabilidade do estudo

Existem três tipos de problemas comuns às Ciências Sociais: a amostragem, que já foi tratada, a fidelidade ou fiabilidade e viabilidade.

A credibilidade dos instrumentos de recolha de dados prende-se com estes problemas.

A fiabilidade de um teste consiste na sua “capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião” (Bell, 1997, p. 87). E a fiabilidade está ligada ao processo de codificação, fiabilidade do codificador e a fiabilidade das categorias de análise. (Ghiglione & Matalon, 1993 p.217)

Assim, nos inquéritos por questionário que foram aplicados, a fiabilidade foi assegurada através de aspetos cuidado na formulação das questões, a não indução de respostas e colocação de várias alternativas de perguntas, com o mesmo objetivo.

Quanto à investigação qualitativa, a fiabilidade desta é questionada por alguns autores críticos da investigação qualitativa que clamam pela falta de replicabilidade dos resultados que é a pedra angular da metodologia quantitativa. A replicabilidade respeita à possibilidade de outro investigador conduzir o mesmo estudo usando outra amostra. O estudo deverá ser estruturado de forma tão rigorosa de tal forma que o segundo investigador obtenha resultados idênticos aos do primeiro (Giles, 2002, p.219). Este autor salienta a precisão do procedimento de transcrição do discurso e da análise do conteúdo são salientados na

fiabilidade da investigação. As entrevistas efetuadas foram gravadas em suporte digital e a análise de contudo foi feita a partir deste.

A validade diz-nos se “um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever” (Bell, 1997, p. 88). A validade interna diz respeito “à correspondência entre resultados e a realidade” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 218) e segundo estes autores a validade interna pode ser feita por triangulação (vários investigadores, várias fontes de dados ou diferentes métodos).

A triangulação pode ser de diferentes tipos: triangulação de dados, conseguida através de diferentes participantes, no nosso estudo questionámos alunos, professores e pais; também pode ser conseguida com diferentes fontes de dados com análise de texto, o que foi feito a partir das entrevistas e documentos de participações disciplinares. A triangulação de investigadores pode ser realizada com a vantagem de sendo um trabalho colaborativo a fiabilidade ser menos questionada e um grande número de dados pode ser conseguido em menos tempo. A triangulação poder ser obtida com a abordagem “multimétodos” que foi utilizada neste estudo com estratégias qualitativas e quantitativas. Ainda este autor considera a triangulação teórica, com o estudo de diferentes perspetivas da mesma problemática que este estudo realiza numa perspetiva multidisciplinar tentando não ser restritivo mas sim abrangente nos focos de estudo (Giles, 2002, p.221).

Na nossa investigação, utilizámos diferentes fontes alunos, professores e pais a quem se pede que se pronunciem sobre o mesmo assunto e ao recolher dados sobre o mesmo ponto através de inquérito e entrevistas, neste três universos, estamos a assegurar a validade dos resultados.

De referir, no entanto, que alguns investigadores no paradigma qualitativo não concordam que a triangulação é um bom meio para se alcançar a validade, argumentando que a triangulação de dados apenas acumula dados, abrindo a mais interpretações e resultando menos coerência (Giles, 2002, p.221).

Pensando em argumentos a favor da investigação qualitativa, Giles refere a importância de forma como a memória atua e que é uma propriedade do discurso. Se por um lado não sabemos até que ponto o inquerido fala verdade pode investigar como é montado o discurso como a linguagem é utilizada para construir esse discurso, a sua estrutura é talvez dominada por aquilo que a pessoa quer lembrar e isso pode dizer mais sobre a pessoa do que

um cuidadoso registo de acontecimentos. Este autor também menciona a importância da reflexividade, além da fiabilidade e validade, na investigação qualitativa. A *reflexividade pessoal* é a voz pessoal do investigador, a sua perspetiva pessoal e a consciência da influência que tem na investigação propriamente dita, é esperado que o investigador descreva o seu interesse, no tópico em estudo e as suas bases de forma a dar informação que pode ser usada na avaliação da investigação. A *reflexividade funcional* que se traduz no papel do investigador no modelo de implementação do estudo. A *reflexividade disciplinar* que é o contributo do investigador individualmente, enquanto psicólogo ou sociólogo, por exemplo (Giles, 2002, p.221). No nosso estudo, a reflexividade é multidisciplinar pois no nosso exercício da profissionalidade docente, várias dimensões na competência docente estão presentes e se entrecruzam, a dimensão técnica, pedagógica, clínica e relacional, (Amado, s/d, pp).

No nosso estudo está subjacente uma reflexividade pessoal pois o investigador encontra-se em contexto no universo em análise.

Como foi referido já, aquando da caracterização da escola, o tempo, em que decorreu a realização da parte empírica deste estudo, ano letivo 2009/2010, foi um período de transição do corpo docente. Os inquéritos por questionário foram aplicados a um universo de professores que quase na totalidade pertenciam ao quadro de escola e com muitos anos de serviço, num período de outubro a dezembro de 2009. Tendo pedido a aposentação, foram ao longo do ano reformando-se e sendo substituídos por professores contratados. No terceiro período do ano, em que se realizaram as entrevistas, o espectro do pessoal docente era completamente diferente apesar de ainda ser maioritariamente do quadro de escola. Também foi um tempo de grande desmotivação docente mas também de grande número de pais e encarregados de educação, o que se verificava na baixa adesão dos pais às atividades promovidas pela escola, envolvendo pais e encarregados de educação. Citamos, como exemplo, a pouca participação dos pais e encarregados de educação, em palestras promovidas por professores sobre o trabalho das diversas disciplinas ou visitas a exposições de trabalhos dos alunos, a frequência dos encarregados de educação nestes eventos baixou para cerca de 25% do ano anterior. Isto pode ter sido circunstancial ou revelar a pouca disponibilidade dos pais, cada vez mais presos aos horários das suas atividades profissionais, pois também é cada vez maior o número de pais que não vem à escola, mesmo convocados pelo diretor de turma, para se inteirem da situação escolar dos seus educandos, quer em reuniões globais quer individuais, mais notória, na situação de alunos com maiores dificuldades de aproveitamento

e comportamento em que é pedida a presença e acompanhamento dos encarregados de educação. Daí se compreender a pouca disponibilidade para responder a inquéritos.

Outra dificuldade com que nos confrontámos, foram as entrevistas aos alunos. É necessário, segundo normas do ministério da Educação, conseguir autorização prévia dos pais para entrevistar os filhos e assim foi solicitado. Vários pedidos ficaram sem resposta ou vieram com resposta negativa. Essa recusa, em autorizar as entrevistas aos seus filhos, coincidiu sempre com alunos que apresentavam um historial problemático de comportamento.

No capítulo seguinte procederemos à apresentação e análise dos dados bem com à discussão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO V- DO DISCURSO ÀS PRÁTICAS: DA IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NA SALA DE AULA. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

5.DO DISCURSO ÀS PRÁTICAS: DA IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

Este capítulo apresenta os resultados obtidos através dos inquéritos por questionário, entrevistas e análise documental relativa a processos disciplinares.

No tratamento e análise dos resultados utilizámos um modelo estatístico para o programa de cálculo SPSS, VERSÃO 15.0 (Statistical Package For Social Sciences).

Primeiramente foram codificadas todas as respostas do inquérito e analisadas através de estatística descritiva com cálculo de frequências absolutas e em percentagens, com apresentação de histogramas. As frequências de respostas em cada categoria foram analisadas e interpretadas procurando-se explicações para os factos observados.

Foi feita uma análise das variáveis qualitativas em tabelas de contingência cruzando variáveis de diferentes categorias dos conceitos estudados com variáveis de caracterização das amostras, de forma a verificar a existência de relações de dependência, que podiam ser relação de causalidade, utilizando o teste de qui-quadrado. Este teste foi utilizado desde que cada situação não tivesse um número inferior a cinco casos, estabelecendo intervalos de confiança e com um nível de significância fixado em 0,05, que traduz a probabilidade de rejeitar erradamente a hipótese nula (as variáveis em estudo são independentes). Pudemos interpretar a ocorrência ou não de variações significativas nas respostas encontradas com as características de respondentes das três amostras e compreender relações de dependência entre variáveis.

Apresentámos, apenas, os quadros que demonstram a existência de variações significativas com as características das amostras, ou seja, onde se verificava a ocorrência de um nível de significância inferior a 0,05, apesar de termos realizado cruzamentos com todas as variáveis características das amostras. Também se utilizou o teste modelo ANOVA de forma a encontrar novas interpretações sobre os resultados mas não foram acrescentadas novas clarificações aos resultados.

Na análise das respostas das entrevistas a alunos, professores e pais realizou-se uma análise horizontal por categorias estabelecidas. Desta forma, foi possível uma confrontação e

comparação entre as representações dos atores envolvidos, bem como informação complementar, mais específica, que forneceu informação para o trabalho de análise das hipóteses colocadas no nosso estudo.

Procedeu-se, também, à análise dos processos disciplinares consequentes de ocorrência consideradas graves, estabelecendo categorias de análise como o local da ocorrência, tipos de ocorrência, comparação do testemunho de professor/ alunos e resultado final.

Com informação recolhida destas três fontes realizou-se um mapeamento dos discursos de alunos, professores e pais.

5.1 Caracterização da Escola E.B.2,3 X

A escola E.B. 2,3, em causa, que passaremos a designar de escola X, de forma a garantir o anonimato da instituição estudada, é uma escola básica de 2º e 3º ciclos, sendo a escola sede de um Agrupamento Vertical constituído por esta, três escolas de 1º ciclo e uma escola de 1º ciclo / Jardim de Infância. A escola sede tem cerca de 750 alunos, distribuídos por 16 turmas do 2º ciclo, das quais três são destinadas à educação dos alunos surdos, e por 20 turmas do 3º ciclo, entre as quais se incluem outras três de ensino bilingue para não ouvintes. Está em funcionamento uma turma de CEF (Curso de Educação e Formação) para alunos Surdos.

O edifício, de construção do “tipo Brandão”, distribui-se por 4 pavilhões independentes.

Os edifícios escolares instalam-se num só piso à exceção do Polivalente com um primeiro andar destinado à preparação das atividades letivas e ao lazer dos professores do Agrupamento.

Todo o edifício escolar tem acesso à Internet e todos os espaços de sala de aula estão equipados com um computador e a maior parte possui quadros interativos. No entanto, apesar de as salas estarem munidas com todo o material informático, só uma minoria está em funcionamento e pode ser utilizada pelos professores nas suas aulas. Desde a sua instalação, nos dois anos subsequentes, não se consegue utilizar os computadores em ligação com

projetores e quadros interativos, por razões ligadas a insuficientes meios técnicos e humanos que coloquem e mantenham o funcionamento dos equipamentos.

O acesso ao recinto escolar é controlado por cartão eletrónico, estando a decorrer a instalação da videovigilância.

Existem acessos para deficientes motores e instalações sanitárias adaptadas.

Possui uma população estudantil muito heterogénea e polarizada nas suas características sócio - económicas e culturais.

Recebe alunos provenientes dum meio envolvente que integra bairros sociais de ambiente difícil, com problemas sociais graves e famílias desestruturadas mas, também, de uma zona habitacional de classe média-alta, em que as famílias e encarregados de educação, de uma forma geral, fazem um acompanhamento atento dos seus educandos, como se constata com a existência de uma Associação de Pais, ativa e participante.

No 3º ciclo, 34% dos alunos são subsidiados pelo SASE (Serviço de Ação Social Escolar). A atribuição do escalão A, B ou C do SASE estará diretamente relacionada com o escalão do abono de família (1,2 ou 3) concedido pela Segurança Social a cada agregado familiar nas proporções que o gráfico indica:

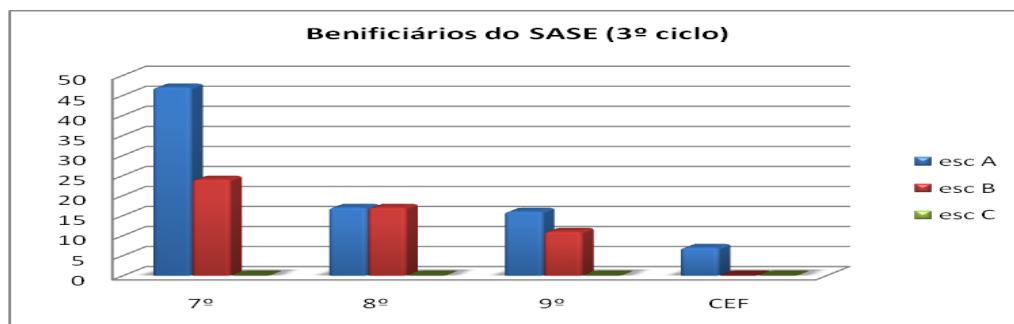


Gráfico 11-SASE

Verificando-se que, sendo o escalão A aquele em que os alunos beneficiam da totalidade dos apoios previstos, os do escalão B de 50% destes apoios e o escalão C apenas do acesso aos computadores portáteis, são subsidiados no total 65% dos alunos de 7º ano, 30% dos alunos de 8º ano e 25% dos alunos de 9º ano. O que mostra a situação económica das famílias dos alunos.

As idades de todos os alunos de 3º ciclo variam entre os 11 e 20 anos (os alunos de idades mais avançadas 18,19 e 20 anos são alunos surdos) como ilustra o gráfico abaixo.

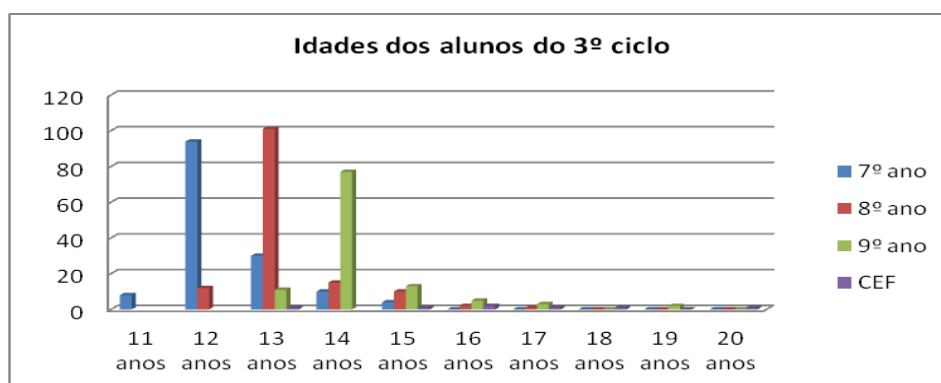


Gráfico 12 - Idades dos alunos agrupamento

As turmas não são constituídas de forma homogênea, ou seja, existe em cada turma uma diversidade de alunos quanto ao aproveitamento escolar e comportamento. No sétimo ano é o ano em que as turmas têm uma composição nova pois são constituídas por alunos que apresentam repetência e por fusão de turmas provenientes do 2º ciclo da escola ou com alunos que entram de novo. No 8º e 9º anos é tentado, dentro do possível, manter o grupo – turma.

A taxa de abandono escolar é diminuta, sendo os alunos detetados com falta de assiduidade muitas vezes encaminhados para cursos CEF, noutras instituições escolares, sendo o nível de assiduidade dos alunos no 3º ciclo de 97,9%.

Quanto ao corpo docente, o ano letivo em se realizou trabalho empírico, 2009/2010, foi um ano que se revelou de transição das suas características e grande mobilidade docente. Foi um ano que se iniciou com um conjunto de professores que se foram reformando ao longo do ano letivo e que foram substituídos por professores contratados. Apesar de ainda se manter maioritariamente com professores do quadro de escola.

A mãe é maioritariamente escolhida (76%) para encarregada de educação. Em 17% dos casos é o pai que se encarrega dessa responsabilidade. 7% dos alunos têm outro encarregado de educação.

5.2 A distância na comunicação: a diferença no olhar e no sentir. Inquéritos por questionário: perguntas dirigidas a alunos, professores e pais

Na análise que se segue é realizada a apresentação e análise de respostas a questões colocadas em paralelo nos três inquéritos realizados. Os quadros que são apenas descritivos referem-se, pois, a uma mesma pergunta colocada a alunos, professores e pais e só no fim da análise dos três quadros é que é feita a ligação à fundamentação teórica porque de outra forma teríamos que nos repetir para cada análise para alunos, professores e pais.

A prática de recolha de informações sócio – económicas dos alunos é consensual e fazem parte do ritual de início de ano letivo podendo mais detalhadas ou generalistas. O objetivo e utilização desta informação que os alunos fornecem pode ter diferentes modelos e é uma tentativa de caracterização e conhecimento dos alunos face à diversidade sócio - económica e cultural da população das escolas públicas mas a sua fiabilidade e o seu efetivo valor nas estratégias pedagógicas pode ser questionável.

Questionámos os alunos e professores de forma a compreendermos se as suas representações são no sentido de considerarem que essas informações são base para compreensão do público - alvo e decisões pedagógicas de ajuda ou uma mera manifestação burocrática na perspetiva de cada um dos intervenientes.

Quadro 17- Informações sócio - económicas do início do ano (alunos)

	F	%
Não exercem influência na forma como és tratado	101	43,0
Permite uma melhor compreensão da tua resposta	119	50,6
Podem dar uma ideia mais negativa sobre ti	10	4,3
Não sabe/ não responde	5	2,1
Total	235	100,0

Da análise do quadro anterior constata-se que a maioria (50,6%) dos alunos tem ideia que as informações recolhidas permitem uma melhor compreensão da sua pessoa e os restantes (43%) pensam que não influenciam, só uma pequena percentagem (4,3%) pensa que podem dar uma imagem negativa de si. Apresentam-se, no quadro seguinte as respostas dos professores.

**Quadro 18- Informações sócio - económicas do início do ano
(professores)**

	Frequência	%
São fundamentais para enquadrar aluno num determinado perfil	3	6,5
Permitem uma melhor compreensão dos alunos	39	84,8
Podem discriminar negativamente os alunos	2	4,3
São informações que não vão influenciar a forma como é tratado aluno	2	4,3
Total	46	100,0

A grande maioria dos professores (84,8%) considera que as informações sócio – económicas permitem uma melhor compreensão dos alunos e apenas 4,3% dos inquiridos afirma que essas informações podem discriminar negativamente os alunos ou que elas não têm qualquer influência. Só uma ínfima percentagem dos inquiridos, tanto alunos como professores, percebe como desvantagem este conhecimento considerando que as informações desta natureza permitem uma melhor compreensão do aluno. Gilly explica que para muitos autores existe uma relação entre a origem social do aluno e as representações que o professor tem sobre o seu destino escolar, mas essas diferenças de apreensão não são perceptíveis nas respostas obtidas.

Nas reuniões antes de início das atividades letivas realizam-se reuniões de conselho de turma onde é feita uma caracterização de turma e se transmitem informações, recolhidas junto de professores do ano anterior, sobre os alunos. Assim, algumas informações, positivas ou não, são transmitidas e cada professor vai construindo uma representação e expectativas, em torno da turma e dos alunos, o que pode imprimir uma orientação e cariz às interações que se vão desenvolver. Foi colocada então uma questão para compreender se os alunos consideram que essas as informações tidas pelos professores, a priori, podem influenciar a sua forma de tratamento e o que esperam do aluno.

Quadro 19 - Influência das informações dos alunos no professor (alunos)

	F	%
Todas as informações influenciam os professores	157	66,8
As informações sobre o comportamento influenciam os professores	44	18,7
As informações sobre o aproveitamento influenciam os professores	18	7,7
As informações do ano anterior não influenciam nada os professores	13	5,5
Não sabe/ não responde	3	1,3
Total	235	100,0

Verificámos que os alunos, na sua grande maioria (66,8%), consideram que todas as informações influenciam os professores e só uma pequena percentagem (1,3%) considera que as informações do ano anterior não têm qualquer influência. Ou seja, os alunos têm noção de que os professores formam uma ideia sobre eles, criando expectativas sobre o que eles são capazes de fazer e agem de acordo com isso.

Mas também se verifica que os alunos consideram que são as informações sobre o comportamento que são as mais marcantes (44%). Surge aqui a perceção dos alunos da importância da conceção do professor sobre o aluno no que respeita às interações que virá a

desenvolver, como explica Gilly, o professor constrói um retrato do aluno em que se manifestam as suas representações e quando o aluno é percebido segundo uma determinada ótica num aspeto então é percebido nessa ótica noutros aspetos. E refere também que o aluno determina o seu próprio comportamento de acordo como o que percebem ser as expectativas do professor sobre ele.

Daí, os alunos atribuírem grande importância às informações ligadas ao comportamento.

Quadro 20- As informações sobre o comportamento dos alunos influenciam as expectativas dos professores (professores)

	Frequência	%
Raramente	3	6,5
Algumas vezes	22	47,8
Bastantes vezes	15	32,6
Frequentemente	5	10,9
Não responde	1	2,2
Total	46	100,0

A maioria dos professores (47,8%) considera que *algumas vezes* e 32,6% *bastantes vezes*, as informações sobre o comportamento dos alunos que os alunos possuem sobre os professores influencia as expectativas para com eles e apenas 4,5 % dos professores respondentes afirma que *raramente* são influenciados.

Quadro 21- As informações sobre o aproveitamento influenciam os professores (professores)

	Frequência	%
Nunca	1	2,2
Raramente	6	13,0
Algumas vezes	23	50,0
Bastantes vezes	11	23,9
Frequentemente	4	8,7
Não responde	1	2,2
Total	46	100,0

A maioria dos professores (50%) afirma que algumas vezes as informações sobre o comportamento dos alunos influencia as suas expectativas sobre eles e apenas 13,0% assume que raramente influenciam.

Quando se faz uma predição, as nossas expectativas tornam-se realidade e como resultado da nossa interação com a outra pessoa se atuarmos de uma forma que leve a outra pessoa a comportar-se da forma que esperamos dele este efeito é mencionado por vários autores como Pedrós (2001) que denomina esta situação o efeito Pigmalião. Assim, pelas respostas obtidas os professores assumem a importância das expectativas criadas a diferentes níveis como o aproveitamento e comportamento dos alunos, mas é superior a percentagem dos que atribuem maior importância às informações sobre o comportamento do que sobre o aproveitamento. Estas expectativas relativamente ao comportamento vão marcar as interações desenvolvidas entre estes atores, Smith (1998) alerta para o facto de as necessidades de aprendizagem serem negligenciadas se um aluno é estereotipado como disruptivo.

Alunos e professores convergem na representação de que as informações sobre os alunos influenciam o professor, particularmente aquelas sobre o comportamento destes.

Sabendo-se que é muito importante para a construção de uma relação interpessoal professor /aluno a compreensão do comportamento, a consciência das suas necessidades e o partilhar de experiências perguntámos se um professor quando repreendia o aluno e não podendo aceitar o seu comportamento, tentava compreender os seus sentimento e razões pedindo – se para assinalar a frequência em três níveis raramente, algumas vezes e frequentemente.

O ambiente comunicacional é decisivo nas interações que se estabelecem. Fomos, portanto, procurar perceber qual é o ambiente comunicacional, criado pelo professor, que mais frequentemente os alunos têm ocasião de observar.

Perguntou-se, a alunos e professores, que tipo de discurso mais frequente tinha o professor, quando falava à turma sobre aproveitamento e comportamento.

Quadro 22- Ambiente criado pelo professor (alunos)

	F	%
Salientar as vossas qualidades	13	5,5
Salientar os vossos erros	74	31,5
Indicar como corrigir os vossos erros	113	48,1
Traçar um panorama negro do vosso futuro	34	14,5
Não sabe/ não responde	1	,4
Total	235	100,0

Como mostra o quadro de distribuição de respostas, a maioria dos alunos (48,1%) indica que os professores indicam como corrigir os erros e apenas 5,5 % respondem que os professores salientam as suas qualidades. Verifica-se, assim, que os alunos constatarem que as interações comunicacionais dos professores são raramente estimulantes e promotoras de auto – confiança dos alunos, centrando-se apenas nos aspetos negativos da atuação dos alunos.

Encontram-se variações nas respostas por ano de escolaridade dos alunos.

Quadro 23 -Tipo de discurso mais frequente * Ano de escolaridade

		Ano de escolaridade que frequenta			
		7º ano	8º ano	9º ano	Total
:	Salientar as vossas qualidades	8	3	2	13
		61,5%	23,1%	15,4%	100,0%
	Salientar os vossos erros	36	13	25	74
		48,6%	17,6%	33,8%	100,0%
	Indicar como corrigir os vossos erros	49	49	15	113
		43,4%	43,4%	13,3%	100,0%
	Traçar um panorama negro do vosso futuro	11	7	16	34
		32,4%	20,6%	47,1%	100,0%
	Não sabe/ não responde	0	1	0	1
		,0%	100,0%	,0%	100,0%
Total		104	73	58	235
		44,3%	31,1%	24,7%	100,0%

$$p < 0,05 * \chi^2 = 31,633; gl = 8; p = 0,000$$

A maioria dos alunos (61,5%) que afirma que o discurso do professor é de salientar as suas qualidades, é de 7º ano decrescendo em percentagem dos alunos que assim pensam com o ano de escolaridade. Os alunos de 9º ano na sua maioria (47,1%) são os que afirmam que o professor traça um panorama negro do seu futuro. Um professor, com os alunos de 7º ano, tem uma expectativa de trabalho diferente do que com os alunos de 9º ano, pois ao aluno de 7º ano espera-o um ciclo de 3 anos em que pode desenvolver competências. Assim, compreende-se os alunos de 9º ano, último ano na escola e com aqueles professores, percebiam um discurso mais negativo, resultado das baixas expectativas do professor sobre eles.

Quadro 24- Ambiente criado pelo professor (professores)

	Frequência	Porcentagem
Salientar as suas qualidades	9	19,6
Salientar os seus erros	11	23,9
Indicar como corrigir os erros	25	54,3
Traçar um panorama negro do futuro	1	2,2
Total	46	100,0

Verifica-se que a grande maioria dos professores (54,3%) afirma que geralmente o professor tem um discurso onde aponta ao aluno como corrigir os seus erros e apenas 2,2 % assume que o professor traça aos alunos um panorama negro do futuro. De salientar que, entre os professores inquiridos, 19,6% dos professores afirma que o professor salienta as qualidades dos alunos.

Podemos então concluir que os professores creem que na maior parte das vezes que a atuação de um professor é no sentido de correção dos erros, focando no que o aluno faz mal.

Constata-se, assim, que as perceções dos alunos e professores convergem bastante sobre o tipo de discurso utilizado pelos professores e consequente ambiente criado. Alunos e professores, na sua grande maioria, têm ideia de um discurso que se centra na correção dos erros dos alunos. Mas, comparativamente, os alunos percecionam em muito menor percentagem do que os professores, um discurso que salienta as suas qualidades. Ou seja, não há um ambiente estimulador de sentimentos de competência dos alunos e poderá mesmo perceber-se que o professor insiste num tom negativo da atuação dos alunos.

Como foi estudado por Heck e William o desenvolvimento do aluno é maximizado num ambiente de “...confiança, empatia, cuidado, liberdade psicológica e segurança psicológica” (Heck & William, 1984,p.32). Estes autores salientam o facto de se o professor providenciar um ambiente que estimule os sentimentos de competência dos alunos através de mensagens verbais e não verbais, ajuda a facilitar o desenvolvimento de um autoconceito de

que são capazes e com valor, “providenciar a turma com um ambiente afirmativo em que o professor estimule os sentimentos de competência dos alunos (...) os professores devem estar conscientes e devem ser afirmativos nas suas reações do dia a dia, a dadas situações do contexto escolar”.

Tentando compreender a tipo de relação interpessoal construída por professor e se representa se possui poder de referente com capacidade de influência no comportamento dos alunos, perguntou-se se os alunos seguem as indicações do professor para melhorar o aproveitamento e comportamento

A ação do professor revela-se através de comportamentos e atitudes que, como pessoa e profissional assume. Estas atitudes são determinantes na resposta que obtém da parte dos alunos e modeladoras das interações que ocorrem entre ele e os alunos.

Fomos procurar saber qual a percepção que têm os alunos e os professores do tipo de comunicação que o professor utiliza mais frequentemente quando confrontado com a necessidade de intervir.

Quadro 25- Tipo de comunicação (alunos)

	F	%
Um tom firme	93	39,6
Ameaças de punições	54	23,0
Explicações convincentes	24	10,2
Um tom desinteressado	7	3,0
Um tom irritado	49	20,9
Uma atitude distante	4	1,7
Não sabe/ não responde	4	1,7
Total	235	100,0

As respostas obtidas mostram que a maioria dos alunos (39,6%) indica que o professor utiliza um tom firme, mas 23,0% indica ameaças de punições e 20,9%, um tom irritado. Assim, se maioria dos alunos aponta para uma percepção de segurança e eficácia no discurso adotado é de registar um número assinalável de alunos que percecionam

comportamentos agressivos da parte do professor. Será de ressaltar, também, a percentagem baixa de alunos (1,7%), que aponta uma atitude distante e 3% um tom desinteressado), ou seja, que têm uma percepção do professor que atua por mera obrigação, sem preocupação de construção de uma relação interpessoal.

Quadro 26- Tipo de comunicação (Professores)

	Frequência	%
Um tom firme	25	54,3
Ameaças de punições	4	8,7
Explicações convincentes	13	28,3
Um tom irritado	4	8,7
Total	46	100,0

Sobre o tipo de comunicação utilizado geralmente pelo professor, a maioria dos professores (54,3%) diz que o professor quando comunica utiliza um tom firme e é de notar que os que consideram ser utilizado ameaças de punições ou um tom irritado é muito baixa totalizam apenas 17,4%. Estes resultados podem ser interpretados como uma percepção, pela parte dos professores, de uma atuação de segurança e eficácia e uma baixa percepção de comportamentos agressivos da parte do professor o que significa que possuem uma representação muito positiva sobre as suas próprias atuações.

Comparando os resultados obtidos verifica-se que a ideia de que é utilizado pelo professor um tom firme é comum a alunos e professores mas é entre estes que essa expressão é muito mais significativa. Os alunos afirmam que o professor utiliza um tom irritado e ameaças de punição em percentagens muitíssimo maiores do que os professores. O que pode significar que aquilo que o professor considera um tom firme, os alunos entendem como ameaça e irritação. Existe aqui uma perturbação na comunicação professor/alunos uma vez que o sentido da mensagem é diferente entre o emissor e os recetores.

A temática da interação pedagógica prende-se com o processo de comunicação e são as competências de comunicação do professor, como a capacidade de escuta que estão em jogo no sucesso da relação pedagógica. Querendo averiguar sobre a percepção que os alunos e

professores possuíam sobre as competências de comunicação do professor, colocou-se uma questão.

Quadro 27- Competências de comunicação (alunos)

	F	%
Tem a preocupação de ouvir o que tens a dizer	97	41,3
Está mais preocupado em que ouças o que ele tem a dizer	38	16,2
Dá-te atenção ajudando a que tu fales sinceramente	46	19,6
Começa por te ouvir, mas interrompe para dizer o que acha correto	52	22,1
Não sabe / não responde	2	,9
Total	235	100,0

A maioria dos alunos (41,3%) afirma que o professor tem preocupação de ouvir o que o aluno tem a dizer, o que mostra que os alunos pensam que os professores possuem capacidades de escuta. Apesar de 22,1% dos respondentes afirmar que interrompe para dizer o que acha correto e 16,2 % que está mais preocupado em fazer-se ouvir, o que pode levar à conclusão que os alunos percecionam muitas situações em que os professores não desenvolveram capacidades de escuta fundamentais para uma comunicação eficaz.

Quadro 28- Competências de comunicação (professores)

	F	%
Tem a preocupação de ouvir o que ele tem a dizer	10	21,7
Está mais preocupado em que o aluno ouça o que ele tem a dizer	7	15,2
Dá-lhe atenção ajudando a que o aluno fale sinceramente	23	50,0
Começa por ouvi-lo mas está mais preocupado em dizer o que acha	6	13,0
Total	46	100,0

A maioria dos professores (50,0%) considera que o professor dá atenção ao aluno ajudando a que fale sinceramente e 21,7% afirma que o professor tem a preocupação de ouvir o que o aluno tem a dizer. O que significa que a grande maioria dos professores considera que o professor possui capacidades de escuta e que comunica de forma eficaz.

Comparando os resultados das respostas, verifica-se que na sua maioria, tanto, alunos como professores, apontam para uma ideia de preocupação e atenção ao aluno pela parte do professor. Mas percebe-se, também, algum distanciamento entre o que dizem os alunos e professores, pois alguns alunos, em número expressivo, mostram perceberem atitudes do professor em que este não ouve o aluno tem a dizer e apenas se quer fazer ouvir. Podem os professores perceberem que saber escutar o aluno é determinante numa comunicação eficaz mas as respostas dos alunos mostram existirem professores que, na sua prática, não conseguem encontrar com o aluno esse tipo de interação. São condições para a emergência de momentos de incompreensão e tensão, entre alunos e professor, que poderiam ser

desarmadilhados pelo professor, num verdadeiro diálogo que podia ter a dupla função de esclarecer uma situação, gerindo a resolução de problemas, mas também ser um momento de encontro entre estes atores, ajudando a construir uma relação de confiança e prevenindo novas situações de tensão e conflito.

Perguntámos, a alunos e professores, se quando colocados em interação comunicacional, qual é a atitude do professor no que concerne interesse para com o aluno.

Quadro 29- Interesse do professor quando aconselha o aluno (alunos)

	F	%
Ele se interessa verdadeiramente pelo que te pode acontecer	171	72,8
Que ele não quer saber o que te pode acontecer, só fala por dever	40	17,0
Se te diz alguma coisa é porque não quer ter problemas na sua aula	20	8,5
Não sabe / não responde	4	1,7
Total	235	100,0

A grande maioria dos alunos (72,5%) afirma que o professor se interessa verdadeiramente pelo que lhe pode acontecer. Os resultados mostram que os alunos possuem a ideia de existência de uma relação interpessoal professor /aluno com a grande maioria dos professores.

Quadro 30- Interesse do professor quando aconselha o aluno (professores)

	Frequência	%
Ele se interessa verdadeiramente pelo que pode acontecer	41	89,1
Ele não quer saber do que pode acontecer, só fala por dever	3	6,5
Se diz alguma coisa é porque não quer ter problemas na sua aula...	1	2,2
Não responde	1	2,2
Total	46	100,0

A grande maioria dos professores (89,1%) diz que quando um professor aconselha um aluno, ele se interessa verdadeiramente pelo que pode acontecer. Revelando-se aqui que os professores consideram que pertencem a uma classe docente empenhada e motivada no trabalho com os seus alunos, e que ao interessar-se verdadeiramente pelo que pode acontecer, tem a preocupação de construção de uma relação interpessoal.

Há, assim, entre alunos e professores, uma convicção forte da existência de uma relação interpessoal ente alunos e professores e um empenho dos professores na sua construção.

Quadro 31- Um professor ao repreender um aluno tenta compreender os seus sentimentos e razões (alunos)

	F	%
Muitas vezes	41	17,4
Algumas vezes	125	53,2
Raramente	69	29,4
Total	235	100,0

A grande maioria dos alunos (53,2%) considera que algumas vezes o professor tenta compreender os sentimentos e razões do aluno. A percentagem que responde raramente

(29,4%) é maior do frequentemente. Pode-se concluir que os alunos só com alguns professores conseguem perceber a intenção e preocupação de compreender as razões do comportamento do aluno. A dimensão empatia é determinante nas relações sócio afetivas e os resultados apontam para que a presença de empatia na relação professor alunos só acontece algumas vezes.

Como se observa no quadro seguinte, em que se faz o cruzamento das respostas sobre se os alunos têm a percepção de que o professor tenta compreender as razões e sentimentos dos alunos com o sexo dos alunos constatamos que existem variações com o género e ano de escolaridade.

Quadro 32- Professor ao repreender um aluno tenta compreender os seus sentimentos e razões * Sexo do inquirido

	Sexo do inquirido			Total
	Feminino	Masculino	Não responde	
Muitas vezes	25 61,0%	15 36,6%	1 2,4%	41 17,45%
Algumas vezes	52 41,6%	73 58,4%	0 ,0%	125 53,19 %
Raramente	30 43,5%	39 56,5%	0 ,0%	69 29,36%
Total	107 45,5%	127 54,0%	1 ,4%	235 100,0%

$p < 0,05 * \chi^2 = 10,197; gl = 4; p = 0,037$

Os alunos consideram maioritariamente (53,19%) que *algumas vezes* o professor tenta compreender os sentimentos e razões dos alunos mas as raparigas afirmam na sua maioria (61,0%) que isso acontece *frequentemente* e apenas 36,6 % dos rapazes pensa assim. Entre os rapazes a maioria (58,4%) considera que acontece *algumas vezes*.

Esta percepção de compreensão pela parte do professor é muito mais forte entre o sexo feminino. Este facto pode ser interpretado pela facto de os professores serem maioritariamente do sexo feminino e por isso as raparigas sentirem mais compreendidas nos seus sentimentos e razões do que os rapazes.

Também se verificam variações das respostas por ano de escolaridade.

Quadro 33- Professor ao repreender um aluno tenta compreender os seus sentimentos e razões * Ano de escolaridade

	Ano de escolaridade que frequenta			
	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Muitas vezes	18	19	4	41
	43,9%	46,3%	9,8%	100,0%
Algumas vezes	56	39	30	125
	44,8%	31,2%	24,0%	100,0%
Raramente	30	15	24	69
	43,5%	21,7%	34,8%	100,0%
Total	104	73	58	235
	44,3%	31,1%	24,7%	100,0%

$$p < 0,05 * \chi^2 = 11,608; gl = 4; p = 0,021$$

São os alunos de 8ºano que na sua maioria (46,3%), seguidos dos alunos de 7º ano (43,9%), que respondem *muitas vezes* perceberem uma relação de empatia entre o professor e alunos ao contrário dos alunos de 9º ano em que só 9,8% respondem muitas vezes. Sendo também os alunos de 9º ano que respondem raramente em maior percentagem (34,8%) perceberem uma relação de empatia. Os alunos de 7º ano centram mais as respostas em algumas vezes. O 7º ano é um ano de clivagem e mudança a vários níveis, como novas disciplinas e maior exigência das matérias estudadas. Existe uma preocupação dos professores em pedir maior autonomia e responsabilidade e as interações podem ser percecionadas pelos alunos de forma muito individual e por vezes de distanciamento face ao que conheciam no 2º ciclo. No 9º ano os alunos já acumulam várias experiências e serão mais céticos nas suas conclusões e a ideia de empatia com os professores está muito mais esbatida do que nos outros anos.

Quadro 34- Um professor ao repreender um aluno tenta compreender os seus sentimentos e razões (professores)

	Frequência	%
Muitas vezes	21	45,7
Algumas vezes	22	47,8
Raramente	3	6,5
Total	46	100,0

A maioria dos respondentes (47,7%) considera que *muitas vezes* um professor, quando repreende um aluno, tenta compreender os seus sentimentos e razões.

Comparando as respostas de alunos e professores verifica-se que entre os professores a maioria que responde muitas vezes o professor tentar compreender as razões e sentimentos dos alunos é muitíssimo mais forte do que entre os alunos que assim respondem que na sua maioria apenas algumas vezes o percebem. Assim, verifica-se um hiato entre o que os professores dizem que fazem e o que alunos percebem. Poderá ter uma explicação ao nível da comunicação, entre o que se pretende transmitir e a mensagem que o percebe o recetor, com falta de coerência entre o discurso verbal ou não verbal. Ou poderá aqui ocorrer diferença entre o que se diz que se faz e efetivamente, na prática quotidiana, acontece.

Alunos, professores e pais, foram questionados sobre se o aluno tentava fazer o que o professor propunha no que respeita ao seu aproveitamento e comportamento.

Quadro 35-O aluno tenta fazer o que o professor propõe para melhorar o aproveitamento e comportamento (alunos)

	F	%
Frequentemente	113	48,1
Algumas vezes	97	41,3
Raramente	24	10,2
Não sabe/ não responde	1	,4
Total	235	100,0

A maioria dos alunos (48,1%) responde que, frequentemente, o aluno tenta fazer o que o professor propõe. Concluindo -se, então, que na maioria dos casos o aluno reconhece poder referente ao professor e por isso, este possui capacidade de influência sobre o aluno.

Verificamos que existiam variações das representações dos alunos sobre o aceitar das propostas do professor sobre comportamento e aproveitamento.

O quadro abaixo revela que existe variação das respostas com o número de negativas que o aluno teve no ano anterior, assim, os alunos que respondem maioritariamente que frequentemente fazem o que o professor propõe (75,2%) são os que não tiveram negativas e dos que tiveram mais de 3 negativas, o que significa que estão a repetir o ano, só 4,4 % afirma que o fazem.

Quadro 36- O aluno tenta fazer o que o professor propõe para melhorar o aproveitamento e comportamento * Negativas

	Negativas no final do ano anterior				Total
	Nenhuma negativa	Até 3 negativas	Mais de 3 negativas	Não responde	
Frequentemente	85	23	5	0	113
	75,2%	20,4%	4,4%	,0%	100,0%
Algumas vezes	55	35	6	1	97
	56,7%	36,1%	6,2%	1,0%	100,0%
Raramente	12	8	4	0	24
	50,0%	33,3%	16,7%	,0%	100,0%
Não sabe/ não responde	0	1	0	0	1
	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Total	152	67	15	1	235
	64,7%	28,5%	6,4%	,4%	100,0%

$$p < 0,05 * \chi^2 = 17,066; gl = 9; p = 0,048$$

Estes resultados são compreensíveis e esperados, são os alunos com maior sucesso escolar que seguem as propostas dos professores. Mas será de registar que entre os que não seguem as propostas do professor, 50% dos alunos não tem negativas, o que significa que são

autónomos e não necessitam da orientação do professor, uma das explicações pode ser terem muito bom acompanhamento familiar nos seus estudos.

**Quadro 37- O aluno tenta fazer o que o professor propõe sobre o aproveitamento e comportamento *
Situação profissional do pai**

	Situação profissional do pai					Total
	Contrato provisório	Efetivo	Reformado	Desempregado	Não sabe/Não responde	
Frequentemente	7 6,2%	90 79,6%	5 4,4%	4 3,5%	7 6,2%	113 100,0%
Algumas vezes	4 4,1%	65 67,0%	4 4,1%	7 7,2%	17 17,5%	97 100,0%
Raramente	4 16,7%	17 70,8%	1 4,2%	1 4,2%	1 4,2%	24 100,0%
Não sabe/ não responde	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 100,0%	1 100,0%
Total	15 6,4%	172 73,2%	10 4,3%	12 5,1%	26 11,1%	235 100,0%

$\rho < 0,05 * \chi^2 = 22,521; gl = 12; p = 0,032$

Sendo o pai efetivo na situação profissional, a maioria dos alunos (79,6%) diz os alunos *frequentemente* tentam fazer o que o professor lhes propõe para melhorar o aproveitamento e comportamento mas o mesmo não se verifica entre os alunos com pai de contrato provisório pois a maioria (16,7%) afirma que isso acontece *raramente* e só *algumas vezes* (7,2%) entre os filhos de pai desempregado.

Estes resultados podem ser interpretados como uma melhor aceitação da figura do professor e um reconhecimento maior da seu poder de perito e de referência ligado ao facto de a situação profissional de *efetivo* indicar uma situação, do agregado familiar, socioeconómica estável. Os alunos de maior estatuto sócio - económico identificam - se mais com os padrões sugeridos pelo professor porque são os que são ensinados em casa. Provêm de lares onde é valorizado o sucesso académico e estão mais motivados para agradar aos professores e realizarem o que eles lhes pedem. Ao contrário os alunos de baixo estatuto sócio - económico não recebem grande estímulo pelo sucesso académico e não terão as condições corretas para adotar as recomendações do professor. Também pode estar ligado à capacidade de “adiamento da satisfação” os alunos provenientes de lares com menor estatuto sócio – económico não estão tão preparados para trabalhar sem uma perspetiva de gratificação imediata uma vez que

terão que lidar com dificuldades no seu dia - a - dia que necessitariam de uma resposta imediata quer do ponto de vista físico quer emocional.

O poder exercido pelo professor tem como base as representações de poder que o aluno possui. Na criação de um ambiente de disciplina é fundamental a aceitação do professor como líder na aula e são diversos os poderes que o professor utiliza na sua atuação mas o professor tem que compreender o que valoriza o grupo de alunos específico com que está a trabalhar.

Quadro 38- -O aluno tenta fazer o que o professor propõe para melhorar o aproveitamento e comportamento (professores)

	Frequência	%
Frequentemente	6	13,0
Algumas vezes	35	76,1
Raramente	5	10,9
Total	46	100,0

A grande maioria dos professores (76,1%) considera que *algumas vezes* o aluno tenta fazer o que o professor propõe para melhorar o aproveitamento e comportamento. O que significa que os professores acreditam que o seu poder de referência ainda é válido para algumas das situações que enfrentam. No entanto a distribuição das respostas mostra que se uma expressiva maioria opta por *algumas vezes*, franjas limite que traduzem uma grande aceitação, *frequentemente* 13,0% e muito pouca aceitação, *raramente* 10,9%, não existem respostas de *bastantes vezes*, o que traduziria a situação que seria de esperar do exercício da profissão docente e das suas competências

Quadro 39- O aluno tenta fazer o que o professor propõe para melhorar o aproveitamento e comportamento (pais)

	Frequência	%
Raramente	12	11,1
Algumas vezes	65	60,2
Frequentemente	31	28,7
Total	108	100,0

A grande maioria dos pais (65%) afirma que *algumas vezes* o aluno tenta fazer o que o professor propõe sobre como melhorar o aproveitamento e comportamento. Este resultado indicia que os pais têm consciência que os alunos não seguem muitas vezes as indicações dos professores e que o poder de ação dos professores sobre os alunos é limitado.

Numa análise transversal às respostas de alunos, pais e professores, constata - se que a maioria dos alunos afirma que frequentemente o aluno tenta fazer o que o professor lhe propõe, ao contrário dos professores e dos pais que afirmam que isso acontece só algumas vezes. As respostas de professores e pais fundamentam – se nos resultados encontrados e só em alguns casos professores e pais veem mudança de comportamento ou melhoria de resultados face às estratégias aplicadas no entanto as respostas dos alunos apontam para a convicção destes, de que tentam seguir as instruções do professor. Onde se pode concluir que, na ótica dos alunos, se não há resultados, algumas vezes, é porque as diretrizes do professor, não são as mais adequadas.

Perguntou-se aos três grupos de atores educativos qual seria a melhor forma de um professor se conseguir impor aos seus alunos, de forma a compreender qual o tipo de poder mais valorizado.

Quadro 40- Como um professor se consegue impor (alunos)

	F	%
Do conhecimento que tem do regulamento interno	15	6,4
Da capacidade de ser compreendido pelos alunos	61	26,0
Do “medo” que possa inspirar aos alunos	19	8,1
Da capacidade que possui de explicar a matéria da sua disciplina	62	26,4
Da aplicação da legislação	5	2,1
Da capacidade de compreender os alunos	62	26,4
Da figura física	5	2,1
Do conhecimento académico que possui	4	1,7
Não sabe/ Não responde	2	,9
Total	235	100,0

Verifica-se, pelo quadro acima, que os alunos valorizam igual e maioritariamente (24,6%) a capacidade do professor explicar a matéria que tem de lecionar e também a capacidade de compreender os alunos. Ou seja, os alunos valorizam o carácter relacional do poder e como foi estudado, a sua capacidade de influenciar é proporcional ao saber ouvir e criar empatia com o aluno. Também o poder de perito é fundamental ao professor, como mostram os resultados. Os professores necessitam de salientar esse poder, os alunos respeitam – nos pela sua competência.

Quadro 41- Como um professor se consegue impor (professores)

	F	%
Da capacidade de ser compreendido pelos alunos	16	34,8
Do “medo” que possa inspirar aos alunos	1	2,2
Da capacidade que possui de explicar a matéria da sua disciplina	7	15,2
Da capacidade de compreender os alunos	21	45,7
Não responde	1	2,2
Total	46	100,0

A maioria dos professores (45,7%) afirma que o professor se consegue impor pela capacidade de compreender os alunos seguida de outro conjunto de professores (34,8%) que considera que é pela capacidade de ser compreendido pelos alunos que um professor se consegue impor. Estes resultados apontam para uma valorização dos professores do poder pessoal e relacional, o que demonstra que os professores, atualmente, têm a noção da importância da qualidade das relações, que consegue estabelecer e que é através delas que terão ascendente sobre os alunos. O que está de acordo com o que vimos, anteriormente com Olsen e Cooper (2006), os poderes pessoais são determinantes na qualidade da relação interpessoal professor/aluno. Estes autores afirmam que das cinco bases sociais de poder, o poder referente baseado na identificação e respeito com os outros é provavelmente o mais poderoso. Os professores que utilizam este poder conseguem dos alunos a vontade de merecer o seu respeito, lealdade e admiração. Apesar de os alunos disruptivos não reconhecerem este poder ao professor, este deve aprender a desenvolver referente em contexto de aula. De notar que os professores em pequena percentagem (15,2%) optam pela “capacidade que possui de explicar a matéria da sua disciplina” não valorizando muito o poder de perito.

Quadro 42- Como um professor se consegue impor (Pais)

	F	%
Do conhecimento que tem do regulamento interno	2	1,9
Da capacidade de ser compreendido pelos alunos	33	30,6
Do “medo” que possa inspirar aos alunos	6	5,6
Da capacidade que possui de explicar a matéria da sua disciplina	32	29,6
Da aplicação da legislação	1	,9
Da capacidade de compreender os alunos	29	26,9
Do conhecimento académico que possui	4	3,7
Não sabe/Não responde	1	,9
Total	108	100,0

A maioria dos pais (30,6%) considera que um professor se consegue impor pela capacidade de ser compreendido pelos alunos, seguido de capacidade que possui de explicar a matéria (29,6%). É valorizado o poder de perito, a afirmação do professor através das suas competências técnicas e de comunicação. De notar a baixa percentagem que escolhe a opção “medo que possa inspirar aos alunos” que traduz uma imagem de um professor do passado que os pais sabem que não tem espaço nos tempos atuais.

Verifica-se, assim, que alunos e professores convergem na ideia de que um professor se impõe aos alunos pela capacidade de compreender os alunos apontando para um poder relacional e do exercício de uma liderança emocional. O poder tem um carácter eminente relacional “ o poder não é um atributo, mas sim uma relação (...) é algo que se negocia incessantemente, que se conquista e se constrói na relação com os outros, que aumenta ou diminui em função do poder que os outros possuem e da relação com eles estabelecida” como vimos em Aubert (s/d).

Mas alunos e pais valorizam a capacidade de explicar a matéria do professor bem como ser compreendido pelos alunos.

Estes resultados vão ao encontro do que Olsen e Cooper lembram, que o poder de referência e de perito são muitas vezes mal entendidos, mencionando um estudo realizado com alunos com comportamentos de indisciplina mas só com alguns professores. O professor que vivenciava experiências negativas, supunha que os outros professores utilizavam mais o poder coercitivo e legítimo mas o estudo mostrava que os alunos respeitavam mais o professor que possuía conhecimento e competências técnicas. Os professores necessitam de se consciencializar que normalmente se impõem aos alunos através do seu reconhecimento pelas suas competências docentes.

O estilo do próprio professor depende das suas características de liderança e vão ser determinantes na forma como exerce a liderança informal, como domina as “zonas de incerteza” e controla as “margens de liberdade” como fala Croizier (1977).

Nos resultados encontrados percebe-se que os professores não dão importância suficiente ao poder de perito e é aí que tem que se fundamentar, comprova-se que é este aspeto que é valorizado por alunos e pais. É o seu saber específico que é pretendido pelos outros atores escolares e merecedor de consideração da parte destes.

Relativamente ao estilo de liderança mais comum do professor foi colocada uma pergunta de forma a obter informação mais específica sobre liderança transacional, colocando várias situações possíveis quando o professor fala com os alunos sobre o aproveitamento e suas atitudes como mostra o quadro abaixo.

Quadro 43 - Liderança transacional (alunos)

	F	%
Indica claramente objetivos a atingir, responsabilizando cada aluno	67	28,5
Indica o que está errado mas não consegue dar pistas para mudança	33	14,0
Destaca o que fazem bem e mostra o que deve mudar	86	37,2
Salienta os erros e indica o resultado negativo que ocorrerá	46	19,6
Não sabe/ não responde	3	1,3
Total	235	100,0

A análise deste quadro permite verificar que a maioria dos alunos (37,2%) considera que a maior parte das vezes o professor destaca o que os alunos que fazem bem e mostra o que devem mudar e também se verifica que 28,5 % dos alunos consideram que o professor indica claramente objetivos a atingir, responsabilizando cada aluno. Estes resultados que mostram que o professor, de uma forma geral, para os alunos, é um líder transacional pois é visto como alguém que ajuda os alunos a identificarem claramente os seus objetivos, estimulando-os positivamente.

Sendo a ideia do professor *destacar o que os alunos que fazem bem e mostrar o que devem mudar* ser escolhida pela maioria dos alunos (37,2%) constata-se que existem variações nas respostas dos alunos conforme o seu sexo, como mostra o quadro seguinte.

Então, observa-se que opção de que o professor *Indica o que está errado mas não consegue dar pistas para mudança* é escolhida maioritariamente (72,7%) por rapazes, *Salienta os erros e indica o resultado negativo que ocorrerá* é opção da maioria das raparigas (67,4%). Estes resultados apontam para uma ideia do professor apontar os erros mas os rapazes não percecionem, da mesma forma que as raparigas, que o professor mostra o que devem mudar.

Quadro 44- Liderança * Sexo do inquirido

	Sexo do inquirido			Total
	Feminino	Masculino	Não responde	
Indica claramente objetivos atingir, responsabilizando cada aluno	27 40,3%	40 59,7%	0 ,0%	67 28,5%
Indica o que está errado mas não consegue das pistas para mudança	9 27,3%	24 72,7%	0 ,0%	33 14,0%
Destaca o que fazem bem e mostra o que deve mudar	39 45,3%	46 53,5%	1 1,2%	86 37,2%
Salienta os erros e indica o resultado negativo que ocorrerá	31 67,4%	15 32,6%	0 ,0%	46 19,6%
Não sabe/ não responde	1 33,3%	2 66,7%	0 ,0%	3 1,3%
Total	107 45,5%	127 54,0%	1 ,4%	235 100,0%

$$p < 0,05 * \chi^2 = 1,011; gl = 8; p = 0,042$$

O sexo masculino revela que para eles o professor não é um líder transacional, aquele identifica claramente os objetivos e consegue motivar para que sejam atingidos pois a sua maioria (72,7%) indica que o professor *Indica o que está errado mas não consegue das pistas para mudança*

Quadro 45- Liderança transacional (professores)

	F	%
Indica claramente objetivos a atingir, responsabilizando cada aluno	14	30,4
Indica o que está errado mas não consegue dar pistas para mudança	3	6,5
Destaca o que fazem bem e mostra o que devem mudar	29	63,0
Total	46	100,0

A grande maioria dos professores (63,0%) afirma que o professor destaca o que os alunos fazem bem e mostra o que devem mudar. Estes resultados que mostram que o professor, de uma forma geral, é um líder transacional segundo a perspectiva dos professores.

Comparando as respostas de alunos e professores, verifica-se que a ideia do professor como um líder transacional é muito mais expressiva entre os professores do que entre os alunos.

Ainda relativamente aos estilos de liderança dos professores, resolvemos colocar uma outra questão, de forma a obter informação específica sobre o tipo de liderança transformacional, de forma a compreendermos se o professor não é visto como um líder que inspira a ter objetivos para além do imediato e incentiva os alunos a concentrarem-se em objetivos intrínsecos, como realização e desenvolvimento pessoal.

Quadro 46 - Liderança transformacional (alunos)

	F	%
Estimula os alunos a concentrarem-se nas notas que devem ter	133	56,6
Estimula alunos a pensarem q as notas são apenas indicadores	98	41,7
Não sabe/ não responde	4	1,7
Total	235	100,0

A maioria dos alunos (56,6%) considera que o professor estimula os alunos a concentrarem-se nas notas finais, portanto a sua liderança não motiva para o desenvolvimento de competências.

Quadro 47- Estilo de liderança transformacional (professores)

	F	%
Estimula os alunos a concentrarem-se nas notas que devem ter	13	28,3
Estimula alunos a pensarem que as notas são apenas indicadores	31	67,4
Não responde	2	4,3
Total	46	100,0

Uma expressiva maioria dos professores (67,4%) considera que um professor estimula alunos a pensarem que as notas são apenas indicadores ou seja expressam a ideia de que o professor tem uma forma correta de incentivar e estimular o trabalho dos alunos, de forma a criar expectativas de desenvolvimento das suas competências e não apenas objetivos de curto prazo que podem não corresponder um verdadeiro desenvolvimento das suas capacidades.

Verificámos que a existência de representações dos professores sobre a prática de uma liderança transformacional pelos professores, eram diferentes conforme o género.

Quadro 48- Sexo do inquirido * Falar no aproveitamento

		Ao falar no aproveitamento é mais frequente o professor ter um discurso onde...			
		Estimula os alunos a concentrarem-se nas notas que devem ter	Estimula alunos a pensarem que as notas são apenas indicadores	Não responde	Total
Sexo do inquirido	Feminino	11	27	0	38
		28,9%	71,1%	,0%	100,0%
	Masculino	2	4	2	8
		25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
Total		13	31	2	46
		28,3%	67,4%	4,3%	100,0%

$$p < 0,05 * \chi^2 = 9,971; gl = 2; p = 0,007$$

A grande maioria dos professores do sexo feminino (71,1%) considera que os professores estimulam os alunos a pensarem que as notas são apenas indicadores, por isso, motivam os alunos a desenvolverem competências trabalhando para além das expectativas imediatas e terem confiança nas suas capacidades como explicam Bartol e Martin (1998). Mas nos respondentes masculinos se maioria também afirma ser assim (50%) e outra metade está dividida em professores que não respondem (25%), o que pode sugerir que os professores não têm presente esta distinção na orientação dos alunos e os outros 25% que afirmam que os professores estimulam os alunos a concentrarem-se nas notas que devem ter, podem traduzir uma visão mais imediatista do processo educativo e mais motivados para a obtenção de resultados ou que assumem o que efetivamente pensam acontecer.

Mas ao comparar-se os resultados de alunos e professores verifica-se que há uma grande diferença entre o que os alunos dizem que o professor faz e o que os professores dizem que fazem. Maioritariamente, os alunos afirmam que o professor estimula a concentrarem-se nas notas finais e os professores afirmam que o professor estimula os alunos a pensarem nas notas apenas como indicadores do desenvolvimento das aprendizagens.

De facto, mesmo no 3º ciclo, do ensino básico, em que avaliação deve ser eminentemente formativa, verifica -se que o trabalho do professor e alunos está muito orientado para as avaliações sumativas e classificações finais e não num desenvolvimento de competências ao longo do processo educativo contínuo. Apesar de o discurso normativo dizer o contrário existe uma pressão para obter resultados a todo o custo. Inclusivamente, a avaliação externa das escolas prende-se com os resultados dos alunos e a avaliação docente e sua progressão na carreira está relacionada com esta e, portanto, com os resultados obtidos, que são descontextualizados com a situação específica da escola e do aluno, como se o controlo das variáveis, que levam ao insucesso escolar, estivesse exclusivamente na mão do professor.

Compreende-se, assim, a discordância nas respostas de alunos e professores, que revela a distância entre o discurso e a prática, entre o que se sabe que se deveria fazer e o que efetivamente se faz.

O professor enquanto líder tem que associar todos os comportamentos de líder, ser capaz de ser *diretivo*, informando os alunos sobre o que é esperado deles, providenciar orientação sobre os métodos de trabalho desenvolvendo planos de tempo, identificar padrões de avaliação e indicando as bases para os resultados; *apoiente*, em que o professor mostra preocupação pelo bem-estar e necessidades dos alunos, que torna o trabalho mais agradável, é

amigável e fácil de abordar; *participativo*, com um comportamento caracterizado por consultar os alunos, encorajando sugestões e considerando as suas ideias na tomada de decisão; *orientado para o resultado*, consiste no estabelecimento de objetivos desafiadores esperando que os alunos tenham um desempenho ao seu mais alto nível, tendo um elevado grau de confiança nas suas capacidades mantendo altas expectativas e fazendo-o sentir aos alunos.

Foi colocada uma questão aos alunos sobre as suas representações quanto frequência da ocorrência de ações que são perturbadoras do desenvolvimento da aula.

Quadro 49- Ações dos alunos que perturbam o desenvolvimento da aula (alunos)

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Frequentemente	Não responde	Total
	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %
Chegar tarde às aulas	18,3	53 22,5	80 34,0	34 14,5	24 10,2	1 ,4	23 100%
Falar nas aulas enquanto se trabalha	7 3,0	23 9,8	87 37,0	70 29,5	47 20,0	1 ,4	235 100%
Falar nas aulas enquanto o professor explica	16 6,8	57 24,3	84 35,7	50 21,3	27 11,5	1 ,4	235 100%
Não trazer o material necessário	47 20,0	68 28,9	71 30,2	30 12,8	18 7,7	1 ,4	235 100%
Levantar-se sem autorização	62 26,4	98 41,7	41 17,4	16 6,8	16 6,8	2 ,9	235 100%
Não respeitar as opiniões dos outros	64 27,2	91 38,7	48 20,4	15 6,4	15 6,4	2 ,9	235 100%

A partir deste quadro, verificamos que a maioria dos alunos:

(34,0%) considera que algumas vezes acontece os alunos *não serem pontuais; falar durante as aulas*, 37% diz acontecer algumas vezes, 29,5 % bastantes vezes e 20,0% frequentemente, portanto, podemos concluir que é uma ocorrência de elevada frequência;

não levar o material necessário para a aula, 30,0% diz que acontece algumas vezes mas 20% e 28,9% dos alunos afirmam que acontece nunca e raramente, respetivamente;

sobre *levantar-se sem autorização*, 41,7% afirma que acontece raramente, o que significa que os alunos no 3º ciclo terão este tipo de regra de sala de aula já bem interiorizada;

sobre *não respeitar as opiniões dos outros*, a maioria (38,7%) diz que acontece raramente e só 6,4% afirmam acontecer frequentemente, o que mostra que neste nível de ensino os alunos têm aptidões sociais de respeito mútuo já desenvolvidas.

Estes resultados podem levar a concluir que a ação com maior ocorrência e que perturba o desenvolvimento de aula é os alunos falarem no decorrer da aula.

As respostas dos professores seguem-se no quadro abaixo.

Quadro 50- Ações dos alunos que perturbam o desenvolvimento da aula (professores)

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Frequentemente	Não responde	Total
	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %
Chegar tarde às aulas	-	20 43,5	13 28,3	4 8,7	8 17,4	1 2,2	46 100
Falar nas aulas enquanto se trabalha	-	3 6,5	12 26,5	16 34,8	15 32,6	-	46 100
Falar nas aulas enquanto o professor explica	-	7 15,2	18 39,1	13 28,3	8 17,4	-	46 100
Não trazer o material necessário	-	11 23,9	19 41,3	9 19,6	7 15,2	-	46 100
Levantar-se sem autorização	3 6,5	20 43,5	18 39,1	3 6,5	2 4,3	-	46 100
Não respeitar as opiniões dos outros	2 4,3	11 23,9	20 43,5	5 10,9	8 17,4	-	46 100

Os professores, na sua maioria (43,5%), consideram que raramente os alunos *chegam tarde às aulas*.

A maioria (34,8%) afirma que bastantes vezes os alunos *falam nas aulas enquanto se trabalha*.

A maioria (39,1 %) dos professores diz que algumas vezes os *alunos falam nas aulas enquanto o professor explica*.

Não trazer o material necessário é considerado pela maioria dos inquiridos (41,3%) como algo que acontece algumas vezes.

A maioria (43,5%) diz acontecer raramente os *alunos levantarem-se sem autorização*.

Não respeitar as opiniões dos outros é uma ocorrência que a maioria dos respondentes (43,5%) considera registar-se algumas vezes.

Nas respostas obtidas verificámos que existe uma variação com o género sobre a opção “Falar nas aulas enquanto se trabalha enquanto o professor explica” como ação dos alunos que perturbam o desenvolvimento da aula.

Quadro 51- Sexo do inquirido * Falar nas aulas enquanto o professor explica

		Falar nas aulas enquanto o professor explica - frequência				
		Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Frequentemente	Total
Sexo do inquirido	Feminino	4	16	13	5	38
		10,5%	42,1%	34,2%	13,2%	100,0%
	Masculino	3	2	0	3	8
		37,5%	25,0%	,0%	37,5%	100,0%
	Total	7	18	13	8	46
		15,2%	39,1%	28,3%	17,4%	100,0%

$$p < 0,05 * \chi^2 = 8,642; gl = 3; p = 0,034$$

Falar nas aulas enquanto o professor explica acontece algumas vezes para a maioria das professoras (42,1%) e bastantes vezes (34,2%). Mas para a maioria dos professores do sexo masculino, em igual percentagem (37,5%), consideram que acontece raramente e frequentemente. Estes resultados mostram que há percepção dos professores, de que os alunos falam mais, enquanto o professor explica, em turmas onde lecionam professoras.

Entre os professores do sexo masculino, as respostas estão polarizadas ou afirmam que os alunos raramente falam ou que falam frequentemente. Estes resultados podem denunciar que alguns professores homens, mais do que entre as professoras, podem ter um tipo de postura de intolerância a este tipo de ato disruptivo que assim não se banaliza.

Podemos concluir que professores e alunos destacam a maior frequência de os alunos *falarem nas aulas durante as aulas*, de todas as ações mencionadas. São ocorrências que se inserem no que Amado e Freire (2010) incluem no 1º nível de indisciplina, como comportamentos que perturbam o bom funcionamento da aula. São comportamentos que os professores de 3º ciclo esperam que estejam interiorizados mas que são desvios às regras de comunicação verbal e não verbal e constituem a denominada “segunda rede de comunicação na aula __a clandestina” que se interseta a “rede oficial”. Explicam estes autores (2009) que se tratam de “formas de “desconstrução” do diálogo didático, reprimidas pelo professor que nelas sente um impedimento à criação do clima eficaz de ensino e aprendizagem, um fator de stress, pelo menos nos casos mais persistentes e manifestos, um desafio ao seu estatuto e à sua imagem de profissional competente.

Pretendemos comparar as representações dos atores escolares no que respeita as ações dos alunos que perturbam o convívio entre pares.

O quadro seguinte mostra as respostas dos alunos.

Quadro 52- Ações dos alunos que perturbam o convívio entre pares (alunos)

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Frequentemente	Não sabe /não responde	Total
	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %
Ameaçar colegas	85 36,2	73 31,1	48 20,4	12 5,1	15 6,4	2 ,9	235 100%
Insultar colegas	55 23,4	66 28,1	60 25,5	28 11,9	24 10,2	2 ,9	235 100%
Propostas tipo sexual	94 40,0	48 20,4	44 18,7	18 7,7	28 11,9	3 1,3	235 100%
Roubar coisas aos colegas	143 60,9	43 18,3	24 10,2	12 5,1	11 4,7	2 ,9	235 100%
Pôr alcunhas aos colegas	59 25,1	78 33,2	51 21,7	15 6,4	30 12,8	2 ,9	235 100%
Inserir imagens ou mensagens impróprias nos computadores da escola	134 57,0	50 21,3	27 11,5	5 2,1	15 6,4	4 1,7	235 100%

A maioria dos alunos indica que nunca (36,2%) ou raramente (31,1 %) tem ideia de *ameaças a colegas* mas 5,1% dos alunos afirma que acontece bastantes vezes e 6,4% frequentemente. Este número de alunos que assim responde, apesar de ser uma minoria revelam a ocorrência de situações de bullying e qualquer que seja a frequência têm que ter uma atenção imediata e particular.

Insultar colegas é uma ação que a maioria dos alunos afirma acontecer raramente mas 25,5% afirma acontecer algumas vezes, o que denuncia a existência de casos que também podem ser considerados de bullying.

Pôr alcunhas aos colegas, é identificada como a ação que acontece raramente, pela maior percentagem de alunos (33,3%), e *roubar coisas aos colegas* é assinalada como nunca acontecer, pela maior percentagem de alunos.

Entre as ocorrências assinaladas, verificamos existir variações nas respostas dos alunos sobre a ocorrência de inserção de mensagens e imagens impróprias nos computadores

da escola com o número de negativas dos alunos, no ano anterior, ou seja, uma variação com insucesso académico dos alunos.

Quadro 53- Inserir imagens ou mensagens impróprias nos computadores * Negativas

	Negativas no final do ano anterior				Total
	Nenhuma negativa	Até 3 negativas	Mais de 3 negativas	Não responde	
Nunca	80	44	10	0	134
	59,7%	32,8%	7,5%	,0%	100,0%
Raramente	36	12	2	0	50
	72,0%	24,0%	4,0%	,0%	100,0%
Algumas vezes	15	10	1	1	27
	55,6%	37,0%	3,7%	3,7%	100,0%
Bastantes vezes	4	1	0	0	5
	80,0%	20,0%	,0%	,0%	100,0%
Frequentemente	15	0	0	0	15
	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Não sabe/ não responde	2	0	2	0	4
	50,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
Total	152	67	15	1	235
	64,7%	28,5%	6,4%	,4%	100,0%

$$p < 0,05 * \chi^2 = 33,847; gl = 15; p = 0,004$$

50% dos respondentes afirma que não sabe ou não responde o que pode significar que não tem conhecimento porque não acontece ou porque não tem conhecimento.

Dos que afirmam que *frequentemente* acontece inserirem mensagens ou imagens impróprias, nos computadores da escola, não têm negativas, 100% não tiveram negativas no ano anterior, nenhum dos alunos com negativas e nenhum com repetência afirma que acontece bastantes vezes ou frequentemente. Os alunos com repetência (mais de 3 negativas) respondem, na sua maioria (7,5%), que nunca acontece. Ou seja, só os alunos com bom aproveitamento escolar afirmam saber da ocorrência. O que pode significar que os alunos com insucesso não querem assumir ter conhecimento deste facto podendo indiciar coincidência entre estes alunos e os autores destas ocorrências. O acesso direto dos alunos aos computadores, com maior autonomia, ocorre na área disciplinar de área de projeto e os alunos

com maior insucesso estando mais desmotivados e aborrecidos podem optar por alternativas de comportamento desviante.

O quadro abaixo mostra a distribuição das respostas a uma pergunta colocada com o objetivo de se conhecerem as representações que os alunos possuem sobre ações que perturbam a construção de uma relação interpessoal professor/aluno.

Segue-se o quadro que apresenta as respostas dos professores quando questionados sobre a ocorrência de atos que podem perturbar o convívio dos alunos.

Quadro 54- Ações dos alunos que perturbam o convívio entre pares (professores)

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Bastantes vezes		Frequentemente		Não sabe /não responde		Total
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F %
Pegar no telemóvel	4	8,7	13	28,3	16	34,8	8	17,4	5	10,9	-		46 100
Ameaçar colegas	3	6,4	12	26,1	25	54,3	4	8,7	2	4,3	-		46 100
Insultar colegas	1	2,2	15	32,6	20	43,5	6	13,0	4	8,7	-		46 100
Propostas tipo sexual	16	34,8	25	54,3	3	6,5	2	4,3	-		-		46 100
Roubar coisas aos colegas	6	13,0	24	52,2	12	26,1	3	6,5	1	2,2	-		46 100
Pôr alcunhas aos colegas	3	6,5	14	30,4	16	34,8	8	17,4	4	8,7	1	2,2	46 100
Inserir imagens ou mensagens impróprias nos computadores da escola	12	26,1	22	47,8	10	21,7	1	2,2	1	2,2	-		46 100

Uma expressiva maioria dos professores (54,3%) afirma que algumas vezes acontece o *ameaçar colegas*.

A maioria dos inquiridos (43,5%) considera que algumas vezes *insultam colegas*.

Raramente acontecem *propostas de tipo sexual* entre os alunos para a maioria dos professores (54,3%). Também para a maioria (52,2%) raramente *acontecem roubos* entre os alunos. Algumas vezes *porem alcunhas desagradáveis* aos colegas, é a frequência escolhida da maioria dos inquiridos (34,8%). E 47,8 %, a maioria dos professores, afirma que tem conhecimento de raramente os alunos *inserir mensagens impróprias nos computadores da escola*.

Todas as ações propostas na pergunta colocada, que podem perturbar o convívio entre os alunos, os professores consideram que ocorrem com baixa (algumas vezes) ou muito baixa frequência (raramente). São episódios pontuais e portanto na perspectiva dos professores não são vulgares, deixando antever um ambiente global e convívio entre os alunos bom.

Foi colocada a mesma questão aos pais para ser possível aferir sobre o conhecimento que os pais possuem sobre as ações ocorridas entre os alunos que perturbam o seu convívio.

Quadro 55 - Ações dos alunos que perturbam o convívio entre pares (pais)

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Bastantes vezes		Frequentemente		Não sabe /não responde		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Pegar no telemóvel	22	22,4	27	25,0	21	19,4	11	10,2	27	25,0	-		108	100
Ameaçar colegas	15	13,9	29	26,9	29	26,9	21	19,4	14	13,0	-		108	100
Insultar colegas	13	12,0	24	22,2	25	23,1	21	19,4	25	23,1	-		108	100
Propostas tipo sexual	43	39,8	26	24,1	23	21,3	8	7,4	7	6,5	-		108	100
Roubar coisas aos colegas	21	19,4	31	28,7	36	33,3	12	11,1	8	7,4	-		108	100
Pôr alcunhas aos colegas	9	8,3	26	24,1	27	25,0	25	23,1	21	19,4	.-		108	100
Inserir imagens ou mensagens impróprias nos computadores da escola	57	52,8	28	25,9	13	12,0	5	4,6	4	3,7	1	,9	108	100

Dos resultados obtidos verifica-se, segundo a visão da maioria dos pais, as ocorrências que perturbam o convívio dos alunos são :

raramente e frequentemente *pegar no telemóvel* (25%); *ameaçar os colegas*, algumas vezes e raramente, para 26,9% dos inquiridos; *insultar colegas* para 23,1 % ocorre algumas vezes e frequentemente; *propostas do tipo sexual* nunca acontece para 39,8%; *roubar coisas* algumas vezes acontece para 33,3%; para 25% dos pais, *pôr alcunhas aos colegas* ocorre algumas vezes; *inserir imagens ou mensagens impróprias nos computadores da escola* nunca acontece para 52,8% dos pais.

Os resultados apontam para um número baixo de ocorrências, que os pais tenham conhecimento, que dificultam o convívio entre pares e que por isso podem ser associadas a bullying.

As respostas contraditórias em algumas opções (respondem raramente/algumas vezes e frequentemente em percentagens semelhantes) podem significar que são situações que ocorrem mas que muitos não têm disso conhecimento, como mensagens perturbadoras via telemóvel, insultar colegas (bullying). As propostas de tipo sexual são desconhecidas para os pais, bem como, mensagens insultuosas dirigidas a alguns alunos, nos computadores que utilizam, mesmo que ocorram os filhos não contam aos pais. O que significa que para chegarem ao conhecimento dos pais já tomaram proporções muito graves.

Estas ocorrências, aqui estudadas, inserem-se no 2º nível de indisciplina, segundo Amado e Freire (2010) que respeita à perturbação das relações entre pares e incluem comportamentos que afetam negativamente as relações com caráter violento em que deliberadamente alguém tenta causar dano físico ou moral, onde se evidencia uma falta de respeito como respeito pela integridade e diferença entre colegas.

Concluimos pelas respostas dos alunos, professores e pais que existe concordância entre as representações destes três atores escolares que pensam não existirem, no espaço escolar em estudo, grandes perturbações a nível do convívio dos alunos.

A indisciplina é um conceito com contornos difíceis de definir, cuja classificação é imprecisa dependendo da ótica dos atores intervenientes e dos observadores. É uma problemática que pode ser estudada segundo vários ângulos e sensibilidades, como foi estudado.

Querendo conhecer a noção de indisciplina na ótica de um professor, cujo olhar traduz a sua experiência, a sua sensibilidade e valores, bem como afeta a sua prática docente, foi colocada uma pergunta em que para cada situação proposta se perguntava se incomodava no sentido de perceber se a considerava como indisciplina.

Também se colocou a mesma questão aos pais, de forma a percebermos as representações dos pais sobre as ocorrências, ditas de indisciplina, e até que ponto incomodam o normal desenvolvimento de aula.

Os resultados respeitantes aos professores apresentam -se no quadro abaixo.

Quadro 56 - Ocorrências que perturbam o desenvolvimento da aula e ação do professor

Ocorre/Incomoda (professores)

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Frequentemente	Não responde	Total
		F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %
Falta de pontualidade	Ocorre	1 2,2	14 30,4	16 34,8	8 17,4	4 8,7	3 6,5	46 100
	Incomoda	-	6 13,0	9 19,6	16 34,8	12 26,1	3 6,5	46 100
Falar com os colegas	Ocorre	2 4,3	18 39,1	15 32,6	9 19,6	2 4,3	2 4,3	46 100
	Incomoda	-	1 2,2	10 21,7	16 34,8	17 37,0	2 4,3	46 100
Não fazer trabalhos de casa	Ocorre	-	7 15,2	18 39,1	13 28,3	4 8,7	4 8,7	46 100
	Incomoda	1 2,2	2 4,3	13 28,3	16 34,8	10 21,7	4 8,7	46 100
Não estar atento	Ocorre	-	1 2,2	17 37,0	17 37,0	8 17,4	3 6,5	46 100
	Incomoda	-	1 2,2	8 17,4	18 39,1	17 37,0	2 4,3	46 100
Responder de forma incorreta	Ocorre	1 2,2	16 34,8	18 39,1	5 10,9	2 4,3	4 8,7	46 100
	Incomoda	-	1 2,2	3 6,5	9 19,6	31 67,4	2 4,3	46 100

Não trazer material	Ocorre	-	9 19,6	22 47,8	10 21,7	2 4,3	3 6,5	46 100
	Incomoda	2 4,3	2 4,3	16 34,8	17 37,0	10 21,7	1 2,2	46 100
Levantar-se sem autorização	Ocorre	1 2,2	23 50,0	14 30,4	3 6,5	2 4,3	3 6,5	46 100
	Incomoda	1 2,2	2 4,3	14 30,4	11 23,9	15 32,6	3 6,5	46 100
Tentar usar o telemóvel	Ocorre	4 8,7	20 43,5	14 30,4	4 8,7	1 2,2	3 6,5	46 100
	Incomoda	2 4,3	3 6,5	8 17,4	14 30,4	17 37,0	2 4,3	46 100
Provocar ruído fora da aula	Ocorre	-	15 32,6	14 30,4	9 19,6	5 10,9	3 6,5	46 100
	Incomoda		1 2,2	10 21,7	17 37,0	15 32,6	3 6,5	46 100
Faltar às aulas	Ocorre	1 2,2	21 45,7	19 41,3	2 4,3	-	3 6,5	46 100
	Incomoda	2 4,3	3 6,5	14 30,4	16 34,8	10 21,7	1 2,2	46 100

A análise do quadro permite-nos verificar que a maioria dos professores respondentes considera que: falar com os colegas, acontece *raramente* (39,1%) mas incomoda *frequentemente* (37,0%); não fazer trabalhos de casa ocorre *algumas vezes* (39,1%) e considera que incomoda *frequentemente* (34,8 %); não estar atento *bastantes vezes* é o que ocorre para 37,0% e que considera que incomoda *bastantes vezes* (39,1%); responder de forma incorreta ocorre *algumas vezes* (39,1%) incomoda *frequentemente* (67,4 %); não trazer material acontece *algumas vezes* (47,8%) e incomoda *bastantes vezes* (37,0%); levantar-se sem autorização ocorre *raramente* (50,0%) e incomoda *frequentemente* (32,6%); tentar usar o telemóvel *raramente* ocorre (43,5%) e incomoda *frequentemente* (37,05%); provocar ruído

fora da aula acontece *raramente* (32,6%) e incomoda *bastantes vezes* (37,0 %) e faltar às aulas acontece *algumas vezes* (41,3%) e incomoda *bastantes vezes* (34,8%).

Dos resultados verificados salienta-se o facto da maioria dos professores afirmarem acontecerem situações de os alunos falarem indevidamente e responderem incorretamente mas atendendo às percentagens das respostas obtidas, não são atitudes comuns à generalidade dos alunos. Estas situações ocorrem e perturbam o desenvolvimento da aula e da ação docente; já a falta de atenção dos alunos é frequente e também transtorna bastantes vezes o decorrer normal da atividade letiva.

Registaram-se variações de acordo com o sexo dos inquiridos e algumas opções de ocorrências colocadas.

No quadro seguinte observam – se as variações das perceções dos professores no que concerne a realização de trabalhos de casa e o seu efeito na manutenção da disciplina de aula com o sexo do inquirido.

Quadro 57- Sexo do inquirido * Não fazer os trabalhos de casa

			Não fazer trabalhos de casa - incomoda?					Total
			Nunc a	Rarament e	Algumas vezes	Bastantes vezes	Frequentem. responde	
Sexo do inquirido	Feminin o		1 2,6%	2 5,3%	7 18,4%	16 42,1%	9 23,7%	38 100,0%
	Masculin o		0 ,0%	0 ,0%	6 75,0%	0 ,0%	1 12,5%	8 100,0%
	Total		1 2,2%	2 4,3%	13 28,3%	16 34,8%	10 21,7%	46 100,0%

$$p < 0,05 * \chi^2 = 12,027; gl = 5; p = 0,034$$

A maioria das professoras (42,1%) afirma que *bastantes vezes* os alunos não fazerem trabalhos de casa perturba o desenrolar da aula e fomenta a ocorrência de atos disruptivos porque os alunos a não estarem implicados no trabalho de aula.

Mas os professores de sexo masculino na sua maioria (75,%) consideram que este aspeto só incomoda *algumas vezes*.

Poderá aqui perceber-se uma diferença por género, na atribuição de importância da realização dos trabalhos de casa, que traduz o envolvimento e interesse do aluno na génese de atos disruptivos. O quadro seguinte mostra os resultados das respostas dos pais à mesma questão.

Quadro 58- Ocorrências que perturbam o desenvolvimento da aula e ação do professor Ocorre/ Contribui (pais)

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Frequent.	Não respon.	Total
		F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %
Falta de pontualidade	Ocorre	3 2,8	14 13	43 39,8	24 22,2	17 15,7	7 6,5	108 100
	Contribui	5 4,6	11 10,2	27 25,0	32 29,6	24 22,2	9 8,3	108 100
Falar com os colegas	Ocorre	1 ,9	6 5,6	21 19,4	31 28,7	42 38,9	7 6,5	108 100
	Contribui	2 1,9	2 1,9	20 18,5	31 28,7	45 41,7	8 7,4	108 100
Não fazer trabalhos de casa	Ocorre	1 ,9	9 8,3	43 39,8	29 26,9	19 17,6	7 6,5	108 100
	Contribui	6 5,6	7 6,5	38 35,2	28 25,9	22 20,4	7 6,5	108 100
Não estar atento	Ocorre	2 1,9	4 3,7	24 22,2	31 28,7	41 38,0	6 5,6	108 100
	Contribui	3 2,8	3 2,8	24 22,2	28 25,9	42 38,9	8 7,4	108 100
Responder de forma incorreta	Ocorre	4 3,7	20 18,5	32 29,6	24 22,2	22 20,4	6 5,6	108 100
	Contribui	6 5,6	5 4,6	18 16,7	23 21,3	48 44,4	8 7,4	108 100
Não trazer material	Ocorre	4 3,7	14 13,0	40 37,0	26 24,1	18 16,7	6 5,6	108 100
	Contribui	4 3,7	6 5,6	33 30,6	31 28,7	25 23,1	9 8,3	108 100
Levantar-se sem	Ocorre	6 5,6	25 23,1	30 27,8	22 20,4	20 18,5	5 4,6	108 100

autorização								
	Contribui	4 3,7	8 7,4	23 21,3	29 26,9	33 30,6	11 10,2	108 100
Tentar usar o telemóvel	Ocorre	11 10,2	19 17,6	28 25,9	18 16,7	24 22,2	8 7,4	108 100
	Contribui	6 5,6	6 5,6	27 25,0	25 23,1	36 33,3	8 7,4	108 100
Provocar ruído fora da aula	Ocorre	6 5,6	15 13,9	41 38,0	20 18,5	19 17,6	7 6,5	108 100
	Contribui	6 5,6	6 5,6	27 25,0	25 23,1	36 33,3	8 7,4	108 100
Faltar às aulas	Ocorre	5 4,6	25 23,1	36 33,3	13 12,0	21 19,4	8 7,4	108 100
	Contribui	19 17,6	22 20,4	25 23,1	14 13,0	19 17,6	9 8,3	108 100

Uma maioria dos pais, pensando em possíveis ocorrências e o seu contributo para um mau ambiente de aula considera que:

a falta de pontualidade ocorre *algumas vezes*, para 39,8 % e contribui *bastantes vezes*, para 29,6%; falar com os colegas ocorre *frequentemente*, para 38,9% e contribui *frequentemente* para 41,7%; não fazer trabalhos de casa acontece *algumas vezes* para 39,8% e perturba *algumas vezes*, para 35,2%; não estar atento acontece *frequentemente* para 38,0% e contribui *frequentemente* para 38,9%; responder de forma incorreta, para 29,6 %, acontece *algumas vezes* e perturba *frequentemente* para 44,4%; não trazer material *algumas vezes* acontece, para 37,0% e contribui *algumas vezes*, para 30,6%; levantar-se sem autorização, para 27,8% acontece *algumas vezes* e para 30,6% perturba *frequentemente*; o tentar usar o telemóvel acontece *algumas vezes*, para 25,9% e perturba *frequentemente* para 33,3%; provocar ruído fora da aula ocorre *algumas vezes*, para 38,0% e contribui *frequentemente* para 33,3%; faltar às aulas acontece *algumas vezes*, para 33,3% e contribui *algumas vezes*, para 23,1%.

Constata-se que os pais conhecem o tipo de ocorrências que acontecem e perturbam o desenvolvimento da aula, percebendo-se que não têm uma ideia de ocorrências sistemáticas apenas ocasionais e que são “falar com os colegas” e “não estar atento” o tipo de “indisciplina” mais comum.

Numa análise das respostas de professores e pais, verifica-se que globalmente há concordância na frequência da ocorrência das ações e no quanto elas perturbam o desenvolvimento da aula. Salienta-se, no entanto, discordância, no particular aspeto dos alunos falarem nas aulas com os colegas: a maioria dos professores afirma que acontece raramente e a maioria dos pais frequentemente. Uma vez que os pais não estão presentes na sala de aula a ideia do que acontece é formada através dos relatos dos seus filhos e, então, poderá perceber-se aqui uma de duas situações, os professores não se apercebem disto como ocorrência perturbadora ou não querem assumir que acontece nas suas aulas de forma frequente.

Todas as ocorrências mais assinaladas, apesar de não serem comportamentos considerados graves, identificam -se como aquilo que estudiosos como Olsen & Cooper (2006), denominam “indisciplina de rotina”, em que os alunos apresentam padrões, menores mas igualmente disruptivos, de comportamento indesejado. Este tipo de comportamento pode ser englobado no que Amado e Freire (2010) classificam como 1º nível de indisciplina, o desvio às regras de trabalho de aula. Podem, no entanto, ser determinantes na qualidade do ambiente criado, ter impacto no processo de ensino -aprendizagem da turma e efeitos no desempenho do professor e desgaste profissional.

Foi colocada uma questão, especificamente aos pais e encarregados de educação, sobre a relação entre estilo e condições familiares e emergência de atos de indisciplina nos alunos. Os resultados apresentam-se no quadro seguinte.

Quadro 59- Professores com mais problemas de disciplina(alunos)

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Frequentemente	Não sabe /não responde	Total
	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %
Os professores inflexíveis e duros	58 24,7	53 22,6	62 26,4	26 11,1	31 13,2	5 2,1	235 100%
Os professores permissivos que deixam fazer tudo	34 14,5	41 17,4	45 19,1	53 22,6	60 25,5	2 ,9	235 100%
As professoras mais que os professores	64 27,2	61 26,0	59 25,1	22 9,4	24 10,2	5 2,1	235 100%
Os professores mais que as professoras	81 34,5	87 37,0	45 19,1	7 3,0	10 4,3	5 2,1	235 100%
Os professores jovens	64 27,2	67 28,5	59 25,1	27 11,5	12 5,1	6 2,6	235 100%
Os professores mais velhos	42 17,9	69 29,4	55 23,4	38 16,2	27 11,5	4 1,7	235 100%
Os professores que estão sempre a mandar sair da sala	27 11,5	38 16,2	53 22,6	50 21,3	62 26,4	5 2,1	235 100%
Os professores “colegas” dos alunos	71 30,2	64 27,2	60 25,6	20 8,5	16 6,8	4 1,7	235 100%
Os professores pouco próximos dos alunos	35 14,9	64 27,2	71 30,2	38 16,2	23 9,8	4 1,7	235 100%
Os professores que estão sempre a mandar sair da sala	45 19,1	36 15,3	66 28,1	39 16,6	47 20,0	2 ,9	235 100%

Constata-se que a maioria dos alunos (26,4%) considera que os professores inflexíveis e duros têm problemas de indisciplina só algumas vezes e existe uma maior percentagem de alunos que atribui menor frequência de problemas de indisciplina a professor com estas características. Pelo contrário, os professores permissivos que deixam fazer tudo, são os que a maioria dos alunos (25,5 %) considera frequentemente e bastantes vezes (22,6%) terem mais problemas. A maioria (27,2%) considera que nunca as professoras têm mais problemas do que os professores e raramente (37,0%) os professores têm mais problemas que as professoras. Deduzindo-se, assim, que para os alunos, o género do professor não é uma causa para este ter maiores problemas de disciplina. A maioria (28,5%) considera que raramente os professores jovens têm mais problemas mas também considera a maioria (29,4%) considera que raramente os professores mais velhos têm mais problemas. Constatando-se assim, que para os alunos a dificuldade em manter a disciplina não se prende com idade do professor. Os professores que não cumprem as suas próprias regras têm frequentemente mais problemas, para a maioria dos alunos (26,4%). Os professores “colegas” dos alunos nunca têm problemas para a maioria (30,2%) e os professores pouco próximos dos alunos têm algumas vezes mais problemas para a maioria dos alunos (30,2%) o que aponta para uma preferência por professores mais próximos dos alunos como condição para uma capacidade de manter um ambiente de disciplina. Os professores que estão sempre a mandar sair da sala são para a maioria dos alunos, aqueles que frequentemente têm mais problemas. De todas as situações propostas, professores que estão sempre a mandar sair da sala é a característica associada com professores com mais problemas em manter a disciplina que se prende com a banalização de utilização de uma sanção que perde efeito preventivo.

Colocámos a mesma pergunta para saber quais os professores com mais problemas de indisciplina, na opinião dos próprios professores e as respostas são apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 60 - Professores com mais problemas de disciplina(professores)

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Bastantes vezes		Frequentemente		Não sabe /não responde		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Os professores inflexíveis e duros	2	4,3	10	21,7	18	39,1	8	17,4	6	13,0	2	4,3	46	100
Os professores permissivos que deixam fazer tudo	1	2,2	2	4,3	6	13,0	17	37,0	20	43,5	-		46	100
As professoras mais que os professores	6	13,0	16	34,8	13	28,3	4	8,7	6	13,0	1	2,2	46	100
Os professores jovens	3	6,5	5	10,9	26	56,5	8	17,4	4	8,7	-		46	100
Os professores não cumprem as suas próprias regras	1	2,2	8	17,4	17	37,0	18	39,1	2	4,3	-		46	100
Os professores “colegas” dos alunos	1	2,2	7	15,2	19	41,3	12	26,1	6	13,0	1	2,2	46	100
Os professores pouco próximos dos alunos	1	2,2	4	8,7	20	43,5	12	26,1	5	10,9	4	8,7	46	100
Os professores que sempre mandam sair	-		3	6,5	10	21,7	18	39,1	14	30,4	1	2,2	46	100

A maioria dos professores (39,1%) diz que algumas vezes *os professores inflexíveis e duros* têm mais problemas de indisciplina.

Os professores permissivos têm frequentemente problemas de indisciplina para a maioria dos inquiridos (43,5%). Os professores demonstram conhecimento de quanto importante é saber impor regras aos alunos.

A maioria (34,8%) considera que raramente *as professoras têm mais problemas que os professores*.

Algumas vezes *os professores jovens têm mais problemas de indisciplina* para uma expressiva maioria dos professores (56,5%).

A maioria dos respondentes (39,1%) considera que bastantes vezes *os professores que não cumprem as suas próprias regras* têm problemas de indisciplina. Para a maioria (41,3%) *os professores “colegas” dos alunos*, têm algumas vezes mais problemas de indisciplina.

Os professores pouco próximos dos alunos são aqueles que a maioria dos professores (43,5%) diz que algumas vezes têm mais problemas.

Bastantes vezes, considera a maioria dos respondentes (39,1%), terem mais problemas *os professores que estão sempre a mandar sair da sala*.

As características salientadas pelos professores são o cumprimento do professor das suas próprias regras, manifestando, assim, a importância que atribuem à educação pelo exemplo e coerência de forma a terem credibilidade; e os professores que estão sempre a mandar sair da sala, percebendo que banalizando esta medida punitiva, ela deixa de ter efeito.

Relativamente ao cruzamento das características dos professores com mais problemas de indisciplina, em particular “os professores que não cumprem as suas próprias regras” com o sexo dos inquiridos, foram encontradas variações que o quadro seguinte regista:

Quadro 61- Sexo do inquirido * Os professores que não cumprem as suas próprias regras

		Os professores que não cumprem as suas próprias regras				
		Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Frequentemente	Não responde
Sexo do inquirido	Feminino	1	3	16	16	2
		2,6%	7,9%	42,1%	42,1%	5,3%
	Masculino	0	5	1	2	0
		,0%	62,5%	12,5%	25,0%	,0%
	Total	1	8	17	18	2
		2,2%	17,4%	37,0%	39,1%	4,3%

$$p < 0,05 * \chi^2 = 14,024; gl = 4; p = 0,007$$

A maioria das professoras (42,1%) considera igualmente que, bastantes vezes e frequentemente, os professores que não cumprem as suas próprias regras têm problemas de indisciplina. Mas entre os professores a maioria (62,5%) é muito menos afirmativa pois só consideram que só acontece algumas vezes. Percebe-se aqui que os professores são menos sensíveis há necessidade de coerência nas atitudes do professor e poderão pensar que o professor está acima de uma comparação de comportamentos com os alunos e que têm direito a condutas que não são permitidas aos alunos. A utilização do telemóvel pode ser um destes exemplos, uma vez que é proibida a sua utilização pelo regulamento interno para os alunos e é confiscado se for utilizado mas como é omissa à sua utilização pelos professores no espaço de aula podem gerar-se situações em que o aluno está perante duas medidas. Outro exemplo que é frequente, é o da pontualidade, os professores são exigentes no cumprimento da pontualidade dos alunos nas aulas mas por vezes são os primeiros a chegar atrasados às aulas deixando os alunos à sua espera não dando o exemplo daquilo pretendem conseguir com os alunos.

Quisemos saber a opinião dos pais sobre quais as características dos professores que têm mais problemas de indisciplina.

Quadro 62- Professores com mais problemas de disciplina (pais)

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Bastantes vezes		Frequentemente		Não sabe /não responde		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Os professores inflexíveis e duros	14	13,0	30	27,8	35	32,4	18	16,7	10	9,3	1	,9	108	100
Os professores permissivos que deixam fazer tudo	4	3,7	10	9,3	27	25,0	29	26,9	37	34,3	1	,9	108	100
As professoras mais que os professores	13	12,0	28	25,9	38	35,2	13	12,0	11	10,2	5	4,6	108	100
Os professores jovens	9	8,3	20	18,5	39	36,1	23	21,3	16	14,8	1	,9	108	100
Os professores que não cumprem as suas próprias regras	4	3,7	9	8,3	13	12,0	14	13,0	68	63,0	-		108	100
Os professores “colegas” dos alunos	13	12,0	23	21,3	40	37,0	17	15,7	13	12,0	2	1,9	108	100
Os professores pouco próximos dos alunos	6	5,6	18	16,7	39	36,1	29	26,9	16	14,8	-		108	100
Os professores que estão sempre a mandar sair da sala	4	3,7	15	13,9	29	26,9	23	21,3	34	31,5	3	2,8	108	100

A maioria dos pais confrontados com o estilo do professor que tem mais problemas de indisciplina considera que:

32,4% considera que algumas vezes são *os professores inflexíveis e duros*; 34,3% considera que frequentemente *os professores permissivos* que deixam fazer tudo; algumas vezes 35,2% são *as professoras mais que os professores*; para 36,1%, algumas vezes são *os professores jovens*, *os professores que não cumprem as suas próprias regras* são

frequentemente para 63%; para 37%, algumas vezes são *os professores “colegas” dos alunos*; *os professores pouco próximos dos alunos* algumas vezes para 36,1% e *os professores que estão sempre a mandar sair da sala* têm frequentemente para 31,5%.

Destacam-se, nestas respostas, alguns aspetos.

Os pais consideram que os professores permissivos têm mais problemas de indisciplina do que os que são inflexíveis e duros, mostrando assim, como valorizam a importância da firmeza e exercício da autoridade com os alunos. Outro ponto que, claramente, sobressai sobre os outros é o escolherem a falta de coerência entre o que o professor diz e faz como catalisador de problemas de indisciplina, revelando como sabem que o exemplo correto e sentido de justiça é educador e merecedor do respeito pela parte dos alunos. E por último, revelam a compreensão de que a banalização das sanções aplicadas faz perder o seu efeito e fomentam ainda mais situações de instabilidade.

Verificam-se variações na opinião dos pais sobre os professores com mais problemas de indisciplina conforme a sua profissão.

Quadro 63- Profissão * opinião sobre os professores que têm mais problemas de disciplina- Os professores permissivos

Na sua opinião quais são os professores que têm mais problemas de disciplina? Os professores permissivos									
			Nunca	Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Frequentemente	Não sabe/ responde	Total
Grupo 1-	Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa		0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 50,0%	1 50,0%	0 ,0%	2 100,0%
Grupo 2-	Especialistas das profissões intelectuais e científicas		0 ,0%	2 5,3%	7 18,4%	12 31,6%	17 44,7%	0 ,0%	38 100,0%
Grupo 3-	Técnicos e profissionais de nível intermédio		2 12,5%	0 ,0%	2 12,5%	7 43,8%	5 31,3%	0 ,0%	16 100,0%
Grupo 4-	Pessoal administrativo e similares		0 ,0%	3 20,0%	4 26,7%	1 6,7%	7 46,7%	0 ,0%	15 100,0%
Grupo 5-	Pessoal dos serviços e vendedores		1 7,1%	2 14,3%	6 42,9%	2 14,3%	3 21,4%	0 ,0%	14 100,0%
Grupo 7-	Operários, artífices e trabalhadores similares		1 20,0%	0 ,0%	3 60,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 20,0%	5 100,0%
Grupo 9-	Trabalhadores não qualificados		0 ,0%	1 25,0%	0 ,0%	2 50,0%	1 25,0%	0 ,0%	4 100,0%
Não sabe/ Não responde			0 ,0%	2 14,3%	5 35,7%	4 28,6%	3 21,4%	0 ,0%	14 100,0%
Total			4 3,7%	10 9,3%	27 25,0%	29 26,9%	37 34,3%	1 ,9%	108 100,0%

Os pais com profissões do grupo 1- Quadros superiores, na sua grande maioria consideram que bastantes vezes (50%) e frequentemente (50%) os professores permissivos têm mais problemas; os pais com profissões do Grupo 5-Pessoal dos serviços e vendedores na sua maioria (42,9%) consideram que os professores permissivos só algumas vezes têm mais problemas e Grupo 7-Operários, artífices e trabalhadores similares na sua grande maioria (60,0%) consideram que só têm mais problemas algumas vezes e nenhum considera que têm bastantes vezes ou frequentemente mais problemas. Esta opinião tão diferente conforme a profissão exercida está certamente baseada na sua própria experiência profissional em que os quadros superiores estando em posições de chefia não admitem eficácia com permissividade e os outros com outras profissões com já devem associar a permissividade com condescendência e compreensão e consideram que pode não ser razão para existir indisciplina num ambiente de aula.

Também se verificam variações com a profissão dos pais e a idade dos professores como fator ligado à emergência de indisciplina.

Quadro 64- Sexo * opinião sobre quais são os professores que têm mais problemas de disciplina

Na sua opinião quais são os professores que têm mais problemas de disciplina? As professoras mais que os professores							
						Não sabe/ Não responde	Total
		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Frequentemente	
Sexo	Feminino	11	21	26	9	2	5
		14,9%	28,4%	35,1%	12,2%	2,7%	6,8%
	Masculino	2	7	12	4	9	0
		5,9%	20,6%	35,3%	11,8%	26,5%	,0%
	Total	13	28	38	13	11	5
		12,0%	25,9%	35,2%	12,0%	10,2%	4,6%

Entre as mães, a maioria (35,1%) considera que apenas *algumas vezes* as professoras têm mais problemas e apenas 2,7% considera que *frequentemente* existem mais problemas do que com que professores do sexo masculino, em contra partida apesar da maioria dos homens (35,3%), considerar que só algumas vezes acontece as professoras terem mais problemas uma

percentagem muito maior (26,5%) do que entre as mães, considera que acontece frequentemente, o que revela algum preconceito sexista, entre os pais, sobre a capacidade de impor autoridade nas professoras.

Numa análise comparativa, salienta-se que a convicção de que algumas vezes os professores inflexíveis e duros têm mais problemas de indisciplina é mais forte entre os professores do que entre os alunos. O que mostra que os alunos são capazes de aceitar esta atitude de forma a obter um clima de disciplina. Como explica March (1994) os professores não são respeitados não só quando não aplicam um castigo correto mas também quando não exercem disciplina na aula.

Constata-se que a maioria dos alunos, professores e pais identificam claramente as mesmas características nos professores com mais problemas de indisciplina: frequentemente são os *professores permissivos* que deixam fazer tudo, o professor “mole” contrasta com as expectativas dos alunos, gerando indisciplina como “retribuição” como indica Amado (2001). São estes professores permissivos, como referem Amado e Freire (2009), que criam mais problemas de indisciplina de 3º nível, problemas de relação com os alunos, que sentem mais necessidade de impor com autoritarismos. Estas atitudes levam à criação de mais problemas, gerando-se um ciclo difícil de quebrar pelo próprio professor.

Também, os três, destacam que frequentemente *os professores que não cumprem as suas próprias regras*, o que está de acordo com Estrela (1995) que chama a atenção para os professores que não são coerentes com as regras que coloca a si mesmo e aos alunos bem como Smith (1992) que indica que os professores podem ser um pobre exemplo de respeito pelos valores que proclamam. Outra característica salientada é *os professores que estão sempre a mandar sair da sala*, Fontana (1987) explicita este ponto quando menciona a importância das sanções e punições e se o professor é justo e consistente na sua aplicação.

Os três atores desempenhando papéis diferentes, com capacidades diferentes e olhares diferentes são quase unânimes na conclusão sobre as características do professor que proporcionam ou não condições de emergência de atos de indisciplina nos seus alunos.

Procurou-se também conhecer as características que coincidem com alunos com mais problemas de disciplina, questionando-se alunos, professores e pais. Apresentam-se no quadro seguinte os resultados das respostas dos alunos.

Quadro 65- Características dos alunos que podem ter mais influência na indisciplina escolar (alunos)

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Frequent.	Não sabe /não respon de	Total
	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %
Não ter bons resultados	27 11,5	41 17,4	69 29,4	39 16,6	56 23,8	3 1,3	235 100%
Ter poucos amigos e sentir-se isolado	49 20,9	59 25,1	69 29,4	32 13,6	21 8,9	5 2,1	235 100%
Querer chamar a atenção sobre si	18 7,7	39 16,6	69 29,9	57 24,3	48 20,4	4 1,7	235 100%
Não ter objetivos e não saber o que quer	26 11,1	32 13,6	66 28,1	58 24,7	49 20,9	4 1,7	235 100%
Querer afirmar-se e sentir-se importante	19 8,1	30 12,8	57 24,3	55 23,4	68 28,9	6 2,6	235 100%
Não conseguir acompanhar o trabalho de aula	32 13,6	56 23,8	59 25,1	41 17,4	41 17,4	6 2,6	235 100%

A maioria dos alunos (29,4%) considera que algumas vezes *o aluno não ter bons resultados* pode ser um fator de indisciplina.

Ter poucos amigos e sentir-se isolado é considerada para a maioria dos alunos (29,4%), algumas vezes, a razão de atos de indisciplina.

Para a maioria dos alunos, algumas vezes (29,9%) e bastantes vezes (24,3%), o querer *chamar a atenção sobre si* é uma característica dos alunos com problemas disciplinares.

Não ter objetivos e não saber o que quer é para a maioria dos alunos (28,1%) algumas vezes um fator a ter em conta.

Querer afirmar-se e sentir-se importante é frequentemente para a maioria dos alunos (28,9%) a razão para atos de indisciplina. *Não conseguir acompanhar o trabalho de aula* é apontada, algumas vezes, pela maioria dos alunos (25,1%).

Assim, constata-se que querer afirmar-se e sentir-se importante é a característica que é assinalada, pelos alunos, entre todas as nomeadas, como aquela que induz a comportamentos de indisciplina mais frequentemente. Também se conclui, que os alunos ao responderem algumas vezes, à quase totalidade das situações propostas, conhecem uma variedade de razões que levam a comportamentos de indisciplina.

Foram encontradas variações das respostas com o número de negativas, obtido no ano anterior, no considerar de *não ter objetivos e não saber o que quer*, ser uma característica dos alunos com problemas de indisciplina.

Quadro 66- não ter objetivos e não saber o que quer * negativas

	Negativas no final do ano anterior				Total
	Nenhuma negativa	Até 3 negativas	Mais de 3 negativas	Não responde	
Nunca	13 50,0%	8 30,8%	5 19,2%	0 ,0%	26 100,0%
Raramente	19 59,4%	8 25,0%	5 15,6%	0 ,0%	32 100,0%
Algumas vezes	41 62,1%	21 31,8%	4 6,1%	0 ,0%	66 100,0%
Bastantes vezes	36 62,1%	20 34,5%	1 1,7%	1 1,7%	58 100,0%
Frequentemente	40 81,6%	9 18,4%	0 ,0%	0 ,0%	49 100,0%
Não sabe/ não responde	3 75,0%	1 25,0%	0 ,0%	0 ,0%	4 100,0%
Total	152 64,7%	67 28,5%	15 6,4%	1 ,4%	235 100,0%

$$p < 0,05 * \chi^2 = 25,749; gl = 15; p = 0,041$$

Não ter objetivos e não saber o que quer é *frequentemente* considerado características que indiciam indisciplina de uma forma muito mais expressiva entre os alunos sem negativas (81,6%) do que os alunos que têm até 3 negativas (18,4%) e com mais de 3 negativas (1,7%). Ou seja, os alunos que tem sucesso escolar e que mostram ter objetivos académicos interpretam a indisciplina de forma diferente dos que os não têm pois sabem a influência que esses objetivos têm para eles no seu comportamento.

Seguem – se os resultados das respostas dos professores.

Quadro 67- Características dos alunos que podem ter mais influência na indisciplina escolar (professores)

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Bastantes vezes		Frequentemente		Não sabe /não responde		Total
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F %
Não ter bons resultados	2	4,3	3	6,5	11	23,9	17	37,0	13	28,3	-		46 100
Ter poucos amigos e sentir-se isolado	2	4,3	10	21,7	17	37,0	12	26,1	4	8,7	1	2,2	46 100
Querer chamar a atenção sobre si	-		-		8	17,4	15	32,6	23	50,0	-		46 100
Não ter objetivos e não saber o que quer	-		-		5	10,9	19	41,3	22	47,8	-		46 100
Querer afirmar-se e sentir-se importante	-		2	4,3	8	17,4	15	32,6	20	43,5	1	2,2	46 100
Não conseguir acompanhar o trabalho de aula	-		4	8,7	9	19,6	18	39,1	14	30,4	1	2,2	46 100
Não ter aprendido o que é disciplina no 1º ciclo	1	2,2	1	2,2	13	28,3	16	34,8	14	30,4	1	2,2	46 100
A falta de respeito dos alunos para com os professores	1	2,2	1	2,2	6	13,0	15	32,6	22	47,8	1	2,2	46 100

A falta de respeito dos professores para com os alunos	3 6,5	12 26,1	15 32,6	8 17,4	7 17,4	1 2,2	46 100
Sentir que os professores não têm expectativas sobre si	2 4,3	11 23,9	19 41,3	10 21,7	3 6,5	1 2,2	46 100
O aluno não estar sujeito a normas claras no ambiente familiar	-	1 2,2	1 2,2	11 23,9	33 71,	-	46 100

Como se verifica diversas características dos alunos são consideradas com pesos diferentes na ocorrência de indisciplina.

Não ter bons resultados escolares é um fator que, bastantes vezes, pode contribuir para a ocorrência de situações de indisciplina para uma maioria de 37,95% dos professores inquiridos.

Algumas vezes *ter poucos amigos e sentir-se isolado* é considerado por a maioria dos professores (37,0%) como um aspeto a ter em conta.

Uma expressiva maioria dos professores (50,0%) afirma que frequentemente *querer chamar a atenção sobre si* é um aspeto que influencia.

Não ter objetivos e não saber o que quer é a característica a que se atribui mais importância pois a maioria dos respondentes afirma que frequentemente (47,8%) e bastantes vezes (43,1%) contribui para um comportamento de indisciplina.

A maioria dos professores (43,5 %) diz que frequentemente *querer afirmar-se e sentir-se importante* é também um fator.

Não conseguir acompanhar o trabalho de aula é para a maioria (39,1 %) um aspeto que influencia bastantes vezes e apenas 8,7 % afirma que raramente influencia. Os professores pensam, tal como o estudado anteriormente, que a desmotivação pelo trabalho escolar influencia a atitude do aluno.

A interiorização e aceitação de regras que devem estar assimiladas desde muito cedo é um fator que permite um comportamento adequado e os professores assim pensam, pois a

sua maioria (34,8%) afirma que frequentemente e que bastantes vezes (30,4%), o *não ter aprendido o que é disciplina no 1º ciclo* é um aspeto que pode influenciar a emergência de atos disruptivos.

A maioria dos professores (47,8%) considera que frequentemente a *falta de respeito dos alunos para com os professores* é outro aspeto a ter em conta mas a *falta de respeito dos professores para com os alunos* é considerado só algumas vezes por uma maioria de 37,8% como fator a considerar.

O *aluno sentir que os professores não têm expectativas sobre si* é para a maioria (41,3%) algumas vezes um aspeto influenciador.

A clivagem entre as regras e valores no seio familiar e na escola é sentido pelos professores como um aspeto principal na indisciplina pois a maioria destes (71,0%) afirma que o *aluno não estar sujeito a normas claras no ambiente familiar* é frequentemente um fator decisivo.

Assim de todos os aspetos do aluno referidos como facilitadores de indisciplina verifica-se que os professores atribuem maior peso ao insucesso escolar, não conseguir acompanhar o trabalho de aula, estar desmotivado, o não ter objetivos e falta de respeito pelo professor que pode interligar-se com outro aspeto também muito valorizado que é não estar sujeito a regras claras no ambiente familiar.

Nas respostas encontradas há, pois, um aspeto que sobressai, no parecer dos professores, que é a importância do ambiente familiar.

Quadro 68- Características dos alunos que podem ter mais influência na indisciplina escolar (pais)

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Frequentemente	Não sabe /não responde	Total
	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %
Não ter bons resultados	13 12,0	18 16,7	29 26,9	23 21,3	24 22,2	1 ,9	108 100
Ter poucos amigos e sentir-se isolado	9 8,3	30 27,8	34 31,5	18 16,7	16 14,8	1 ,9	108 100
Querer chamar a atenção sobre si	3 2,8	6 5,6	19 17,6	36 33,3	44 40,7	-	108 100
Não ter expectativas/ não saber o que quer	3 2,8	10 9,3	22 20,4	31 28,7	41 38,0	1 ,9	108 100
Querer afirmar-se/sentir-se importante	4 3,7	8 7,4	21 19,4	28 25,9	47 43,5	-	108 100
Não conseguir acompanhar o trabalho de aula	1 ,9	7 6,5	35 32,4	34 31,5	30 n 27,8	1 ,9	108 100
Não ter aprendido o que é disciplina no 1º ciclo	8 7,4	13 12	29 26,9	25 23,1	32 29,6	1 ,9	108 100
A falta de respeito dos alunos para com os professores	4 3,7	4 3,7	10 9,3	34 31,5	56 51,9	-	108 100
A falta de respeito dos professores para com os alunos	9 8,3	22 20,4	30 27,8	18 16,7	28 25,9	1 ,9	108 100
Sentir que os professores não têm expectativas sobre si	9 8,3	20 18,5	42 38,9	19 17,6	17 15,7	1 ,9	108 100
O aluno não estar sujeito a normas claras no ambiente familiar	2 1,9	4 3,7	15 13,9	27 25,0	60 55,6	-	108 100

Sobre as características dos alunos que podem ter mais influência na indisciplina escolar verifica-se que a maioria dos pais (26,9%) diz que *algumas vezes* é não ter bons resultados, estando as respostas muito distribuídas, no entanto, não conseguir acompanhar o trabalho de aula é para maioria (32,4%) *algumas vezes e bastantes vezes* (31,5%) um fator. Assim, a implicação do aluno no trabalho é, para os pais, uma característica com maior peso para os pais do que propriamente os resultados obtidos, a maioria dos pais (31,5%) diz que *algumas vezes* será ter poucos amigos e sentir-se isolado mas também 27,8 % dizem ser *raramente*, portanto também não é um fator que obtenha o consenso dos pais; querer chamar a atenção sobre si, é *frequentemente* uma característica escolhida por uma maioria de 40,7%, percebendo-se que é considerado um fator de peso no comportamento indisciplinado do aluno, sendo coerentes ao salientarem o aspeto de o aluno querer captar a tenção, pois uma maioria (43,5%) afirma que frequentemente é o aluno querer afirmar-se e sentir-se importante; não ter expectativas e não saber o que quer é *frequentemente* um fator para uma maioria de 38,0%, sentir que os professores não têm expectativas sobre si é *algumas vezes* uma razão segundo o que pensa a maioria dos pais (38,9%); sobre os pais atribuírem uma grande importância à falta de expectativas, lembra-se Amado (2001) que considera que as expectativas têm um papel central nos problemas de indisciplina; não ter aprendido o que é disciplina no 1º ciclo é *frequentemente* uma característica para uma maioria (29,6%) dos pais; a falta de respeito dos alunos para com os professores é *frequentemente* uma característica para a grande maioria dos pais (51,6%); a falta de respeito dos professores para com os alunos é *algumas vezes* para a maioria dos pais (27,8 %) um fator explicativo, o que poderá significar que os pais pensam que acontecem situações deste tipo mas que apenas são pontuais; o aluno não estar sujeito a normas claras no ambiente familiar é *frequentemente* uma característica para uma expressiva maioria (55,6%) dos pais.

Em suma, segundo os pais, de todas as características apontadas destacam-se a falta de respeito dos alunos para com os professores e o aluno não estar sujeito a normas claras no ambiente familiar, as duas relacionam-se uma vez que remetem para regras e valores que são antes de mais apreendidos no meio familiar e são os próprios pais que na sua maioria chamam a atenção para a sua importância.

Registaram-se variações com a profissão dos pais e que se apresentam no quadro abaixo.

Numa análise transversal às respostas de alunos, pais e professores, verifica-se cada um destes grupos de atores escolhe características dos alunos diretamente ligadas com o próprio grupo. Os alunos salientam um aluno querer afirmar-se e sentir-se importante é algo com que convivem e de certa forma marcará negativamente a própria relação entre pares; os professores dão ênfase a características relacionadas com o insucesso escolar e suas causas, o que se prende com o objetivo do seu próprio trabalho e falta de respeito para com ele e, finalmente, os pais atribuem maior peso à falta de respeito para com os professores que se interliga com o outro aspeto escolhido que é não estar sujeito a regras claras no ambiente familiares pois o aprender a respeitar o professor é aprendido no seio da família centrando a origem dos problemas, na família. Ou seja, cada grupo de inquiridos opta por características que conhece bem os seus reflexos e que os afeta primordialmente.

Pensando em estratégias de resolução, na perspetiva de alunos, professores e pais, questionaram-se estes atores educativos, sobre o que pensavam ser fatores de melhoria da disciplina.

Quadro 69- Importância de determinados fatores na melhoria da disciplina (alunos)

	Muito importante		Importante		Pouco importante		Nada importante		Não sabe /não responde		Total
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F %
Aulas mais interessantes	174	74,0	45	19,1	7	3,0	7	3,0	2	,9	235 100%
Professor conseguir implicar os alunos no trabalho de aula	123	52,3	83	35,3	15	6,4	11	4,7	3	1,	235 100%
Existir vigilância nos recreios e pavilhões	77	32,5	90	38,8	42	17,9	22	9,4	4	1,7	235 100%
Informar EE mau comportamento alunos	92	39,1	89	37,9	31	13,2	21	8,9	2	,9	235 100%
Informar EE bom comportamento alunos	116	49,4	82	34,9	26	11,1	9	3,8	2	,9	235 100%
Falar com alunos mal comportados em particular	110	46,8	94	40,0	17	7,2	12	5,1	2	,9	235 100%

Manter com os alunos relações próximas	76 32,3	91 38,7	51 21,7	15 6,4	2 ,9	235 100%
Trabalhar com os alunos atitudes de respeito e boa educação	93 39,6	103 43,8	26 11,1	9 3,8	4 1,7	235 100%
Aplicar prontamente e sempre sanções do RI	69 29,4	106 45,1	31 13,2	22 9,4	7 3,0	235 100%

As aulas serem mais interessantes é um fator considerado pela grande maioria (74,0%) dos alunos muito importante. O professor conseguir implicar os alunos no trabalho de aula é muito importante para a grande maioria dos alunos (52,3%). É considerado importante para a maioria dos alunos (38,8%) existir vigilância nos recreios e pavilhões.

É muito importante para a maioria dos alunos (39,1%), informar os encarregados de educação do mau comportamento dos alunos. Falar com os alunos mal comportados em particular é muito importante para a maioria (46,8%). Manter com os alunos relações próximas é considerado importante para 38,7% dos alunos. Trabalhar com os alunos atitudes de respeito e boa educação é importante para a maioria, de 43,8%, dos alunos. E aplicar prontamente e sempre sanções do Regulamento Interno é importante para a maioria dos alunos (45,1%).

Só foram encontradas variações nestas respostas, com o sexo dos alunos, apenas no que respeita a opção informar o encarregado de educação do bom comportamento dos alunos como fator de melhoria da disciplina, como se pode verificar no quadro abaixo.

Quadro 70- Informar os encarregados de educação do bom comportamento dos seus educandos * Sexo do inquirido

	Sexo do inquirido			Total
	Feminino	Masculino	Não responde	
Muito importante	50	66	0	116
	43,1%	56,9%	,0%	49,4%
Importante	43	39	0	82
	52,4%	47,6%	,0%	34,9%
Pouco importante	10	16	0	26
	38,5%	61,5%	,0%	11,1%
Nada importante	4	4	1	9
	44,4%	44,4%	11,1%	3,8%
Não sabe/ não responde	0	2	0	2
	,0%	100,0%	,0%	0,9%
Total	107	127	1	235
	45,5%	54,0%	,4%	100,0%

$$p < 0,05 * \chi^2 = 29,337; gl = 8; p = 0,000$$

A maioria (49,4%) dos alunos considera muito importante que os encarregados de educação sejam informados do bom comportamento dos seus educandos mas 61,5% dos rapazes considera pouco importante que isso aconteça. Assim os rapazes atribuem pouca importância, ao contrário das raparigas, ao conhecimento do bom comportamento dos alunos, pela parte das famílias, como fator de melhoria disciplinar. De novo se percebe que existe uma diferenciação por sexos na interpretação das interações, neste caso no seio das famílias.

Os resultados das respostas dos professores seguem no quadro seguinte.

Quadro 71- Importância de determinados fatores na melhoria da disciplina (professores)

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	Não sabe /não responde	Total
	F %	F %	F %	F %	F %	F %
Aulas mais interessantes	33 71,7	12 26,1	-	-	1 2,2	46 100
Professor conseguir implicar os alunos no trabalho de aula	37 80,4	6 13,0	1 2,2	-	2 4,3	46 100
Existir vigilância nos recreios e pavilhões	23 50,0	21 45,7	1 2,2	-	1 2,2	46 100
78,3%	36 78,3	9 19,6	-	-	1 2,2	46 100
Informar EE bom comportamento alunos	24 52,2	18 39,1	3 6,5	-	1 2,2	46 100
Falar com alunos incorretos em particular	31 67,4	13 28,3	-	-	2 4,3	46 100
Manter com os alunos relações próximas	21 45,7	19 41,3	5 10,9	-	1 2,2	46 100
Trabalhar com os alunos atitudes de respeito e boa educação	36 78,3	5 10,9	4 8,7	-	1 2,2	46 100
Aplicar prontamente e sempre sanções do RI	21 45,7	22 47,8	2 4,3	-	1 2,2	46 100
Órgão de gestão vigilante	16 34,8	9 19,6	-	-	21 45,7	

Verificamos globalmente que todos os fatores mencionados são considerados muito importantes pela maioria dos professores, na melhoria da disciplina.

É muito importante, as aulas serem mais interessantes para uma expressiva maioria dos professores (71,7%).

O professor conseguir implicar os alunos no trabalho de aula é considerado pela grande maioria (80,4%) como muito importante.

Existir vigilância nos recreios e pavilhões também a maioria dos professores diz pensar ser muito importante (50,0%). Existem situações problemáticas nos intervalos que

podem, inclusivamente, continuar na própria aula e que poderiam ser minimizadas com uma intervenção pronta. O que acontece, nas escolas, é que existe um défice de assistentes operacionais que façam uma vigilância dos alunos nos intervalos.

Muito importante é para a grande maioria (78,3%), informar os encarregados de educação do bom comportamento alunos. Mais uma vez se percebe a importância que os professores atribuem ao acompanhamento familiar.

Falar com alunos incorretos em particular, é muito importante para a maioria dos respondentes (67,4%) o que denota a consciência pela parte dos professores de respeito pela individualidade e sensibilidade do aluno.

É considerado muito importante, pela maioria (45,7%) manter com os alunos relações próximas mas é a maior percentagem de professores que considera pouco importante (10,9%) de todos os fatores possíveis de ser escolhidos. O que revela que o ter uma atitude próxima com os alunos pode ser para os professores pode ser interpretado, não como um fator de melhoria de disciplina mas pelo contrário indiciar permissividade e falta de autoridade.

Trabalhar com os alunos atitudes de respeito e boa educação é muito importante para a maioria (78,3%) o que significa que os professores acreditam que os alunos podem ser ensinados a ter uma atitude melhor.

Aplicar prontamente e sempre sanções do RI, é considerado muito importante (45,7%) e importante (47,8%) o que mostra a importância que os professores atribuem às normas estabelecidas na escola e que permitem a regulação da vida na escola. Mas estas respostas apontam para a compreensão dos professores de como é determinante para eficácia da ação a aplicação de forma sistemática das normas e atempada. Pois muitas vezes o regulamento interno não aplicado como previsto e fica, assim, destituído do seu a seu valor.

Órgão de gestão vigilante é considerado pela maioria dos respondentes (34,8%) muito importante, mas é de destacar que 45,7 % dos professores opta por não sabe/ não responde. Estas não respostas só ocorrem nesta opção o que pode significar que os professores não quiseram pronunciar-se. Apesar de ser anónimo o inquérito poderá aqui transparecer o não quererem manifestar-se, quanto à ação do Conselho Diretivo da escola, o que pode significar uma desaprovação quanto à ação deste nestas matérias.

De todas as opções a mais valorizada é o professor conseguir implicar os alunos no trabalho de aula.

Quanto a fatores de melhoria do clima em sala de aula:

Quadro 72- Importância de determinados fatores na melhoria da disciplina da aula e da escola (pais)

	Muito importante		Importante		Pouco importante		Nada importante		Não sabe /não responde		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Aulas mais interessantes	65	60,2	38	35,2	1	,9	1	,9	3	2,8	108	100
Professor conseguir implicar os alunos no trabalho de aula	76	70,4	30	27,8	-		1	,9	1	,9	108	100
Existir vigilância nos recreios e pavilhões	57	52,8	40	37,0	9	8,3	1	,9	1	,9	108	100
Informar do mau comportamento	81	75,0	23	21,3	1	,9	1	,9	2	1,9	108	100
Informar do bom comportamento	50	46,3	49	45,4	8	7,4	-		1	,9	108	100
Falar com alunos incorretos em particular	65	60,2	41	38,0	1	,9	-		1	,9	108	100
Manter com os alunos relações próximas	40	37,0	59	54,6	7	6,5			1	,9	108	100
Trabalhar com os alunos atitudes de respeito e boa educação	71	65,7	34	31,5	2	1,9	-		1	,9	108	100
Aplicar prontamente e sempre sanções do RI	45	41,7	50	46,3	11	10,2	-		2	1,9	108	100
Órgão de gestão vigilante	51	47,2	44	40,7	8	7,4	3	2,8	2	1,9	108	100

Das várias hipóteses apresentadas, constata-se que a maioria dos pais considera que para melhoria de um ambiente de disciplina será necessário: aulas mais interessantes é muito importante para 60,2%, assim, mostra-se que os pais atribuem ao professor a responsabilidade de as tornar mais interessantes para diminuir a indisciplina; o professor conseguir implicar os alunos no trabalho de aula é muito importante para 70,4 %, estas respostas que traduzem a opinião de um maioria tão expressiva, confirmam a anterior, percebendo-se, então, que colocam na competência técnica e didática do professor uma grande peso; existir vigilância nos recreios e pavilhões é muito importante para 52,8% dos pais, existe nas escolas um enorme déficit de técnicos auxiliares e os recreios e pavilhões estão frequentemente sem nenhuma vigilância o que impede uma ação preventiva de problemas e ação imediata em caso de necessidade a responsabilidade não é do órgão de gestão pois não lhe é possível a contratação do pessoal em falta apenas são disponibilizados pelas Direções Gerais de Educação que recorrem atualmente a pessoas vindas do Centro de Emprego sem nenhuma preparação adequada às funções; informar os Encarregados de Educação do mau comportamento dos alunos é muito importante para 75,0% dos pais, mostrando como valorizam a comunicação escola família e o conhecimento do que se passa de errado na escola com os seus filhos, para poderem ter uma ação preventiva; o informar os Encarregados de Educação do bom comportamento dos alunos é muito importante para uma maioria (46,3%) menos expressiva, o diálogo escola – família é mais frequente para relatar o que está a funcionar mal, sobre o que aluno faz de errado e menos para valorizar os aspetos positivos; muito importante é um órgão de gestão vigilante para 47,2% dos pais. Manter com os alunos relações próximas, é considerado importante para a maioria (54,6%) e aplicar prontamente e sempre sanções do RI (46,3%). Para os pais estes dois últimos aspetos são importantes mas menos do que os todos anteriores, para se conseguir uma melhoria de um ambiente de disciplina.

Verificam-se variações com o género dos pais e a existência de vigilância nos recreios, como fator de melhoria da disciplina.

Quadro 73- Sexo * opinião sobre a importância dos seguintes aspetos na melhoria da disciplina

Dê a sua opinião sobre a importância dos seguintes aspetos na melhoria da disciplina na aula e na escola: Existir vigilância nos recreios e pavilhões						
		Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	Total
Sexo	Feminino	47	22	4	1	74
		63,5%	29,7%	5,4%	1,4%	100,0%
	Masculin	11	18	5	0	34
	o	32,4%	52,9%	14,7%	,0%	100,0%
	Total	58	40	9	1	108
		53,7%	37,0%	8,3%	,9%	100,0%

$$\rho < 0,05 * \chi^2 = 10,479; gl = 3; \rho = 0,015$$

Constata-se que a maioria expressiva das mães (63,5%) considera muito importante a existência de vigilância nos recreios e pavilhões como fator de melhoria da disciplina mas os pais na sua maioria (52,9%) consideram importante. Estes resultados apontam para uma atitude de dar mais espaço de autonomia e de responsabilização aos alunos da parte dos pais e, da parte das mães, uma atitude mais protetora e preventiva de não proporcionar as situações problemáticas.

Existe coincidência na importância atribuída a cada um dos aspetos mencionados, na melhoria da disciplina entre alunos, pais e professores, com particular ênfase no tornar as aulas mais interessantes e o professor conseguir implicar os alunos no trabalho de aula, de notar, que as percentagens mais expressivas (mais do que entre os pais) na escolha destes fatores verifica-se entre os próprios professores, o que significa que os professores têm conhecimento através da sua prática da importância destes fatores e como a sua atuação, a este nível, pode operar mudanças e induzir comportamentos.

5.3 As expectativas mútuas de alunos e professores__ alavanca da indisciplina.

Perguntas dirigidas a alunos

Quadro 74 - Informações sobre os professores influenciam o comportamento dos alunos

	F	%
Frequentemente	19	8,1
Algumas vezes	68	28,9
Raramente	75	31,9
Nunca	72	30,6
Não sabe/ não responde	1	,4
Total	235	100,0

A maioria dos alunos (31,9%) considera que raramente o saberem informações, sobre um professor, influencia o seu comportamento para com ele e (30,6%) afirmam que isso nunca acontece.

Como vimos as expectativas que um aluno possui sobre o professor têm grande peso na interação que vai estabelecer com ele.

Fomos averiguar se existiam variações das representações dos alunos sobre a influência no seu comportamento das informações que possuem sobre os professores com as características dos respondentes e encontramos variações com ano de escolaridade, a situação profissional do pai.

Quadro 75- O que ouves dos professores influencia o teu comportamento para com eles * Ano de escolaridade

	Ano de escolaridade que frequenta			
	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Frequentemente	12	1	6	19
	63,2%	5,3%	31,6%	100,0%
Algumas vezes	32	15	21	68
	47,1%	22,1%	30,9%	100,0%
Raramente	32	24	19	75
	42,7%	32,0%	25,3%	100,0%
Nunca	27	33	12	72
	37,5%	45,8%	16,7%	100,0%
Não sabe/ não responde	1	0	0	1
	100,0%	,0%	,0%	100,0%
Total	104	73	58	235
	44,3%	31,1%	24,7%	100,0%

$$p < 0,05 * \chi^2 = 17,936; gl = 8; p = 0,022$$

A maioria dos alunos (31,91%) afirma que só raramente o que ouve do professor sobre o professor influencia o seu comportamento para com eles. Mas verificam-se variações nas respostas por ano de escolaridade dos alunos. Dos alunos que respondem frequentemente a maioria (63,2%) é do 7º ano de escolaridade, um muito pequena percentagem (5,3%) de alunos de 8ºano respondem que acontece frequentemente e já no 9º ano a percentagem é maior (31,6%). A maioria dos alunos (45,8%) que responde que nunca acontece é do 8º ano.

Quadro 76- O que ouvem dos professores influencia o teu comportamento para com eles * Situação profissional do pai

	Situação profissional do pai					Total
	Contrato provisório	Efetivo	Reformado	Desempregado	Não sabe/Não responde	
Frequentemente	0 0,0%	16 84,2%	1 5,3%	0 0,0%	2 10,5%	19 8,09%
Algumas vezes	8 11,8%	41 60,3%	1 1,5%	4 5,9%	14 20,6%	68 28,94%
Raramente	4 5,3%	59 78,7%	3 4,0%	2 2,7%	7 9,3%	75 31,91 %
Nunca	2 2,8%	56 77,8%	5 6,9%	6 8,3%	3 4,2%	72 30,64%
Não sabe/ não responde	1 100,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 0,426 %
Total	15 6,4%	172 73,2%	10 4,3%	12 5,1%	26 11,1%	235 100,0%

$$p < 0,05 * \chi^2 = 37,727; gl = 16; p = 0,002$$

Sendo a situação profissional do pai efetiva, os alunos na sua maioria (84,2%) consideram que *frequentemente* o que ouvem sobre o professor influencia o seu comportamento para com eles mas entre os alunos cujo pai tem contrato provisório, a maioria (11,8 %) diz que só acontece *algumas vezes* e com pai reformado a maioria afirma que *raramente* (4,0%) e sendo desempregado a maioria (8,3%) afirma que *nunca acontece*. Estas variações nas respostas dos alunos com a situação profissional do pai pode estar ligada ao estatuto sócio – económico do aluno e a sua autoestima, segundo Fontana (1987) os jovens com baixo estatuto sócio – económico tendem a ter mais baixa auto – estima e pode ser a razão para não se sentirem tão seguros a fundamentar e assumir as razões do seu comportamento.

Quadro 77- Ações dos alunos que perturbam a construção de uma relação interpessoal com o professor

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Bastantes vezes	Frequentem ente	Não sabe /não responde	Total
	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %
Discutir com o professor em termos desrespeitosos	46 19,6	65 27,7	68 28,0	28 11,9	25 10,6	3 1,3	235 100%
Insultar o professor	97 41,3	70 29,8	38 16,2	11 4,7	6 6,8	3 1,3	235 100%
Estragar o carro de um professor	185 78,7	24 10,2	8 3,4	5 2,1	12 5,1	1 ,4	235 100%
Ameaças de agressão física	164 69,8	39 16,6	15 6,4	6 2,6	10 4,3	1 ,4	235 100%

Os resultados mostram que discutir com o professor em termos desrespeitosos é uma ação que acontece algumas vezes para a maioria dos alunos (28,0%) e 10,6% considera que ocorre frequentemente. Insultar o professor é considerado que acontece raramente para a maioria dos alunos (29,8%). Estragar o carro a um professor é uma ocorrência que 78,7% considera que nunca acontece e 5,1 % diz que acontece frequentemente. Quanto a ameaças de agressão física a um professor a maioria diz que nunca acontece (69,8%) e 4,3 % considera que é frequentemente. A ocorrência que é assinalada como nunca acontecer em maior percentagem é estragar o carro a um professor e a que é assinalada como mais frequente por uma maior percentagem e alunos é discutir com o professor em termos desrespeitosos. Donde se pode concluir que todas estas ações exemplificadas ocorrem no espaço escolar mas baixa frequência.

5.4 Indisciplina? O ambiente familiar e as respostas da escola. Perguntas dirigidas a professores

Pretendíamos conhecer as representações sobre a influência das expectativas dos professores sobre os alunos.

Quadro 78- As informações sobre o comportamento dos alunos influenciam as expectativas dos professores

	Frequência	%
Raramente	3	6,5
Algumas vezes	22	47,8
Bastantes vezes	15	32,6
Frequentemente	5	10,9
Não responde	1	2,2
Total	46	100,0

A maioria dos professores (47,8%) considera que *algumas vezes* e 32,6% *bastantes vezes*, as informações sobre comportamento dos alunos, influencia as expectativas, dos professores, para com eles e apenas 4,5 % dos professores respondentes, afirma que *raramente* são influenciados.

Quadro 79- As informações sobre o aproveitamento influenciam os professores

	Frequência	%
Nunca	1	2,2
Raramente	6	13,0
Algumas vezes	23	50,0
Bastantes vezes	11	23,9
Frequentemente	4	8,7
Não responde	1	2,2
Total	46	100,0

A maioria dos professores (50%) afirma que algumas vezes as informações sobre o comportamento dos alunos influencia as suas expectativas sobre eles e apenas 13,0% assume que raramente influenciam.

Quando se faz uma predição, as nossas expectativas tornam-se realidade e como resultado da nossa interação com a outra pessoa se atuarmos de uma forma que leve a outra pessoa a comportar-se da forma que esperamos dele este efeito é mencionado por vários autores como Pedrós (2001) que denomina esta situação o efeito Pigmalião. Assim, pelas respostas obtidas os professores assumem a importância das expectativas criadas a diferentes níveis como o aproveitamento e comportamento dos alunos, mas é superior a percentagem dos que atribuem maior importância às informações sobre o comportamento do que sobre o aproveitamento. Estas expectativas relativamente ao comportamento vão marcar as interações desenvolvidas entre estes atores, Smith (1998) alerta para o facto de as necessidades de aprendizagem serem negligenciadas se um aluno é estereotipado como disruptivo.

Análise de conteúdo das respostas à questão aberta

Foi colocada, no inquérito para professores, uma pergunta aberta, onde se pedia para os professores indicarem, segundo a sua perspetiva, as causas mais evidentes na sua experiência profissional e a que nível é mais importante uma intervenção face ao tipo de situações do seu conhecimento. Da análise de conteúdo das respostas obtidas encontram-se algumas categorias de causas da indisciplina presente em contexto de sala e aula.

Quadro 80 - Causas da indisciplina

Causas da indisciplina	F	%
Discurso diferente entre escola e família	4	8,7
Discurso dos professores sem consequências práticas	1	2,2
Insucesso escolar	2	4,3
Famílias sem tempo para dedicarem aos filhos	4	8,7
Não acompanhamento das atividades letivas	1	2,2
Dificuldades de concentração	1	2,2
Desautorização dos professores a nível ministerial	6	13,0
Alunos provenientes de baixas condições sócio – económicas	1	2,2
Constantes mudanças das políticas educativas	1	2,2
Aulas desajustadas aos alunos/ currículo desajustado	1	2,2
Más condições físicas da escola	1	2,2
Direção ineficaz na resolução de problemas disciplinares	1	2,2
Falta e exigência generalizada	1	4,3
Ideia de impunidade dos alunos e pais	4	8,7
Baixa autoestima dos professores	2	4,3

Não ter aprendido regras no 1 e 2º ciclos	1	2,2
Alunos a querer chamar atenção sobre si	1	2,2
Turmas numerosas	1	2,2
Não sabe /não responde	12	26,1
TOTAL	46	100

De forma ser possível uma interpretação das respostas, foi feita uma agregação em categorias mais abrangentes: causas centradas nos alunos, nos professores, na família e na organização escolar.

Quadro 81- Causas da indisciplina (categorias agregadas)

Causas da indisciplina	F	%
Centradas no aluno	7	15,2
Centradas no professor	5	10,9
Centradas na família	12	26,1
Centras na organização escolar	10	21,7
Não sabe /não responde	12	26,1
Total	46	100

Conclui-se que a maioria dos professores respondentes centra as causas da indisciplina com o ambiente familiar do aluno, seguidas nas condições organizacionais e de políticas educativas.

Quadro 82- Tipo de intervenção

Tipo de intervenção	F	%
Medidas mais eficazes à disposição dos professores	4	8,7
Aproximar a escola da família	1	2,2
Maior autoridade por parte dos professores e órgão de gestão	3	8,7
Intransigência quanto ao cumprimento de regras	6	17,4
Responsabilizar as famílias	12	26,1
Legislação adequada	2	4,3
Acompanhamento efetivo dos alunos no início do insucesso escolar	2	4,3
Professores com formação mais adequada	2	4,3
Fazer sentir expectativas de futuro	1	2,2
Estimular auto - estima dos alunos	1	2,2
Valorizar o saber da escolaridade	1	2,2
Tornar mais interessantes as aulas com as TIC	1	2,2
Nova organização da escola	1	2,2
Professor tem que compensar deficiências a nível familiar	1	2,2
Boa gestão de aula	1	2,2
Intervenção em equipa	1	2,2
Assistência Social às famílias	1	2,2
RI eficaz	1	4,3

Turmas de nível e desenvolvimento acadêmico	1	2,2
Codocência em turmas problemáticas	1	2,2
DT com perfil adequado	1	2,2

Também se agregaram as respostas em categorias sobre a que nível deveria ser realizada uma intervenção: ao nível dos alunos, da família, organizacional, da prática do professor.

Quadro 83- Tipo de intervenção (categorias agregadas)

Tipo de intervenção	F	%
A nível organizacional	21	45,7
A nível da prática do professor	18	39,1
Não sabe / não responde	1	2,1
Total	46	100

Conclui-se que a maioria dos professores respondentes menciona que uma intervenção em a nível organizacional para a resolução de situações de indisciplina

5.5 A distância na comunicação: o aluno no meio da barricada. Perguntas dirigidas a pais e encarregados de educação

O inquérito por questionário a pais e encarregados de educação inclui as perguntas colocadas em paralelo, aos três inquéritos, a alunos, professores e pais, e outras especificamente colocadas a este público – alvo.

No início de cada ano letivo é entregue a cada encarregado de educação um exemplar do Regulamento Interno da escola com os direitos e deveres dos alunos e dos encarregados de educação. Assim, toma conhecimento formalmente das regras em vigor na escola e da sua responsabilidade como encarregado de educação.

Questionámos os pais de forma a compreendermos as suas representações sobre o conhecimento que eles possuem sobre o Regulamento Interno.

Quadro 84- Conhecimento do RI pelos EE

	F	%
Raramente	26	24,1
Algumas vezes	65	60,2
Frequentemente	17	15,7
Total	108	100,0

A grande maioria dos pais (60,2%) afirma que só *algumas vezes* os pais conhecem o Regulamento Interno. Ou seja, a escolha desta opção, um nível acima do raramente, mostra que só pontualmente os pais conhecem as regras estabelecidas na escola. Tendo, todos os pais e encarregados de educação, recebido um exemplar (assinam a receção desse documento) provavelmente não o leem, não sabem quais as normas a que os seus filhos estão sujeitos e por isso não é assunto de diálogo com estes como seria desejável. Conhecer as normas que vigoram na escola.

Tendo em conta que os pais têm conhecimento do que se desenrola na sala de aula através do olhar dos seus filhos, questionámos os pais sobre a sua perceção de correção de aplicação das regras por parte dos professores. As respostas obtidas encontram-se no quadro seguinte.

Quadro 85- Justiça na aplicação de regras na sala de aulas

	F	%
Raramente	10	9,3
Algumas vezes	60	55,6
Frequentemente	37	34,3
Não sabe/ não Responde	1	,9
Total	108	100,0

A maioria dos pais (55,6%) considera que algumas vezes as regras são justamente aplicadas na sala de aula. Isto significa que os pais possuem uma representação de que só alguns professores são capazes de gerir com justeza a dinâmica de aula, não confiam totalmente no julgamento do professor e na sua competência. O seu conhecimento das situações é sempre em segunda mão, através dos filhos, da sua narrativa do problema, da sua capacidade de avaliação ou através da informação dos professores, em particular do Diretor de turma quando é relativa ao seu caso específico e que normalmente transporta uma carga negativa.

Para que sejam eficazes as medidas disciplinares aplicadas é necessária a aceitação e apoio bem como o envolvimento das famílias. O assumir da exigência dos comportamentos tem que feito por todos os elementos dos subsistemas que intercetam o universo do aluno. Foi questionado se os pais globalmente apoiam as medidas disciplinares aplicadas na escola.

Quadro 86- Os pais apoiam as medidas disciplinares aplicadas na escola

	F	%
Raramente	8	7,4
Algumas vezes	52	48,1
Frequentemente	48	44,4
Total	108	100,0

Como se observa no quadro acima os pais afirmam, na sua maioria (48,1%), que *algumas vezes* os pais apoiam as medidas disciplinares o que denuncia saberem existir casos em que não existe esse apoio.

Uma das áreas mais sensíveis e importantes na organização escolar é a comunicação escola/ família. Foram colocadas duas questões para averiguar o aspeto sobre o qual os professores comunicam com a família no que respeita ao comportamento dos alunos.

Quadro 87- Os professores comunicam aos pais se o filho se porta mal

	F	%
Raramente	18	16,7
Algumas vezes	34	31,5
Frequentemente	55	50,9
Não sabe/ não Responde	1	,9
Total	108	100,0

A expressiva maioria dos pais (50,9 %) afirma que *frequentemente* os professores comunicam aos pais de o filho se porta mal. Mas também é de notar que 16,7% respondem que *raramente*. Assim, será de concluir que a informação será transmitida na maior parte das situações mas ainda existe um número de situações que os pais afirmam que não são comunicadas. Poderá prender-se com a gravidade das situações, uma vez que são as mais graves que são comunicadas ao Diretor de Turma que, por sua vez, informa os Encarregados de Educação. Existirão outras, que por serem menos graves e ocasionais, à família não chegam. Quando chegam, é porque o problema tem uma grande dimensão.

Quadro 88- Os professores comunicam aos pais se o filho se porta bem

	F	%
Raramente	46	42,6
Algumas vezes	30	27,8
Frequentemente	31	28,7
Não sabe/ não Responde	1	,9
Total	108	100,0

A maioria dos pais (42,6%) considera que os professores raramente comunicam se o seu filho se porta bem. Ou seja, os pais são informados e postos a par apenas dos aspetos negativos dos seus educandos

Quadro 89- Aspetos da família que influenciam a indisciplina dos alunos na escola

	Nada	Um pouco	Bastante	Muito	Não sabe /não responde	Total
	F %	F %	F %	F %	F %	F %
Que o filho não tenha regras a cumprir	-	1 ,9	28 25,9	70 73,5	-	108 100
Consiga facilmente tudo o que deseja	1 ,9	13 12,0	45 41,7	49 45,4	-	108 100
Sejam muito rígidos em casa	8 7,4	56 51,9	31 28,7	13 12,0	-	108 100
Que os pais não prestem atenção aos filhos	7 6,5	5 4,6	35 32,4	61 56,5	-	108 100
Que existam dificuldades económicas na família	14 13,0	32 29,6	41 38	21 19,4	-	108 100
Que perante problemas os pais só culpabilizem os professores	4 3,7	18 16,7	31 28,7	55 50,9	-	108 100
Os pais não procurem informação regular sobre os filhos na escola	4 3,7	17 15,7	46 42,6	41 38	-	108 100

A grande maioria dos pais (73,5 %) considera que se o filho não tenha regras a cumprir em casa influencia muito a emergência de indisciplina na escola; uma maioria (45,4%) considera que influencia muito que o aluno consiga facilmente tudo o que deseja em casas; a maioria (51,9%) diz que influencia *um pouco* que sejam muito rígidos em casa; que os pais não prestem atenção aos filhos para uma expressiva maioria dos pais (56,5%) influencia *muito*; que existam dificuldades económicas na família para a maioria dos pais

(38%) influencia *bastante*; para a maioria (50,9%) influencia *muito* que perante problemas os pais só culpabilizem os professores; os pais não procurarem informação regular sobre os filhos na escola influencia bastante para uma maioria (42,6%).

De todos os aspetos mencionados ressalta a inexistência de regras no ambiente familiar de regras, como fator determinante para os pais para um comportamento disruptivo na escola, bem como o aluno alcançar tudo o que deseja e a falta de atenção da parte dos pais sobre os seus filhos estes aspetos relacionam-se com o estilo familiar.

Registaram-se variações com a situação profissional dos pais.

Quadro 90- Situação profissional * Quanto influenciam os seguintes aspetos da família na indisciplina dos alunos na escola- Consiga facilmente tudo o que deseja

		Quanto crê que influenciam os seguintes aspetos da família na indisciplina dos alunos na escola? Consiga facilmente tudo o que deseja				
		Nada	Um pouco	Bastante	Muito	Total
Situação profissional	Provisório	0	0	5	3	8
		,0%	,0%	62,5%	37,5%	100,0%
	Efetivo	0	10	32	35	77
		,0%	13,0%	41,6%	45,5%	100,0%
	Reformado	1	0	1	2	4
		25,0%	,0%	25,0%	50,0%	100,0%
	Desempregado	0	3	6	6	15
		,0%	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
Não sabe/ responde	Não	0	0	1	3	4
		,0%	,0%	25,0%	75,0%	100,0%
Total		1	13	45	49	108
		,9%	12,0%	41,7%	45,4%	100,0%

Entre os pais já reformados, que já têm uma idade mais avançada, é muito mais vinculada a ideia que um aluno que consiga tudo o que deseja em casa tem mais dificuldades num comportamento disciplinado. O que se prende com o estilo educativo que se caracterizará por uma maior insistência no “adiamento da satisfação” próximo do seu próprio padrão educativo e valores que não é nítido noutra situação profissional que vai ser coincidente com outras experiências e valores educativos

Quadro 91- Profissão * Quanto influenciam os seguintes aspetos da família na indisciplina dos alunos na escola- Consiga facilmente tudo o que deseja

Quanto crê que influenciam os seguintes aspetos da família na indisciplina dos alunos na escola?						
		Consiga facilmente tudo o que deseja				
		Nada	Um pouco	Bastante	Muito	Total
Grupo	1- 0	0	0	1	1	2
Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa	,0%	,0%		50,0%	50,0%	100,0%
Grupo	2- 0	3	17	18	38	
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	,0%	7,9%	44,7%	47,4%	100,0%	
Grupo	3- 0	3	7	6	16	
Técnicos e profissionais de nível intermédio	,0%	18,8%	43,8%	37,5%	100,0%	
Grupo 4-Pessoal administrativo e similares	0	0	7	8	15	
	,0%	,0%	46,7%	53,3%	100,0%	
Grupo 5-Pessoal dos serviços e vendedores	0	2	7	5	14	
	,0%	14,3%	50,0%	35,7%	100,0%	
Grupo	7- 1	2	1	1	5	
Operários, artífices e trabalhadores similares	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%	100,0%	
Grupo	9- 0	1	0	3	4	
Trabalhadores não qualificados	,0%	25,0%	,0%	75,0%	100,0%	
Não sabe/ Não	0	2	5	7	14	

responde	,0%	14,3%	35,7%	50,0%	100,0%
Total	1	13	45	49	108
	,9%	12,0%	41,7%	45,4%	100,0%

$$p < 0,05 * \chi^2 = 32,828; gl = 21; p = 0,048$$

Verifica-se que os pais com profissões pertencentes ao grupo 1 quadros superiores, consideram, na sua maioria que influencia bastante (50%) e muito (50%), que o aluno consiga sempre o que quer, como aspeto da família que influencia o comportamento de indisciplina do aluno, e nos outros grupos profissionais a sua maioria considera um aspeto que influencia bastante e muito, em contrapartida os pais com profissões integradas no grupo 7- operários artífices e trabalhadores similares na sua maioria (40%) considera que influencia apenas um pouco, o que pode traduzir as situações que têm conhecimento uma vez que tendo estas profissões menor rendimento económicos seus filhos não experienciarão com facilidade obterem tudo o que desejam do ponto de vista material e para este pais a explicação, para os comportamentos de indisciplina, não têm a ver com este aspeto.

Este inquérito por questionário também apresentava uma pergunta aberta tal como a apresentada aos professores mas o número de respostas obtidas foi muito diminuto (apenas seis respostas em 108 questionários) e com frases soltas, não se tendo considerado representativas e pertinentes para uma análise de conteúdo

5.6 Síntese da comparativa das perguntas comuns nos inquéritos de alunos, professores e pais.

Tendo sido realizada, nos pontos anteriores, uma análise interpretativa dos resultados obtidos, apresenta-se agora uma síntese comparativa das respostas comuns presentes nos 3 inquéritos colocados de forma a ser obtida uma visão global que permita encontrar de forma mais objetiva a confirmação, ou não, das hipóteses colocadas no início deste estudo, através da verificação em cada ponto colocado a convergência ou divergência das representações dos alunos, professores e pais (assinaladas com cores diferentes nos quadros).

Quadro 92- O aluno tenta fazer o que o professor propõe

Questões	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Quando um professor fala com um aluno acerca do que ele deve fazer para melhorar o seu aproveitamento e comportamento, pensa que ele tenta fazer o que o professor propõe	Raramente	24	10,2	6	13,0	12	11,1
	Algumas vezes	97	41,3	35	76,1	65	60,2
	Frequentemente	113	48,1	5	10,9	31	28,7
	Não sabe/ não responde	1	,4		,0		,0
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

A maioria dos alunos (48,1%) diz que frequentemente o aluno tenta fazer o que o professor propõe e a maioria dos professores (76,1%) e a maioria dos pais (60,2%) diz que algumas vezes isso acontece. Alunos, professores e pais estão convencidos que os alunos algumas vezes tentam seguir as indicações do professor, mas é entre os alunos que é maior a crença de que o professor terá alguma capacidade de persuasão sobre os alunos.

Quadro 93- Professores que têm mais problemas de disciplina: as professoras mais que os professores

Questão Na sua opinião quais são os professores que têm mais problemas de disciplina?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
As professoras mais que os professores	Nunca	64	27,2	6	13,0	3	12,0
	Raramente	61	26,0	16	34,8	28	25,9
	Algumas vezes	59	25,1	14	30,4	38	35,2
	Bastantes vezes	22	9,4	4	8,7	13	12,0
	Frequentemente	24	10,2	6	13,0	11	10,2
	Não sabe/ Não responde	5	2,1		,0	5	4,6
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Relativamente ao sexo dos professores, os alunos pensam que as professoras nunca têm mais problemas de indisciplina, os professores dizem que raramente e os pais afirmam que algumas vezes as professoras têm mais problemas. Ou seja, de todos os atores educativos são os alunos os que não possuem nenhum tipo de preconceito sexista

e os pais os que revelam algum preconceito uma vez que admitem que algumas vezes, professoras têm mais problemas de disciplina.

Quadro 94- Professores que têm mais problemas de disciplina: “colegas” dos alunos

Questão Na sua opinião quais são os professores que têm mais problemas de disciplina?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Os professores “colegas” dos alunos	Nunca	71	30,2	1	2,2	13	12,0
	Raramente	64	27,2	7	15,2	23	21,3
	Algumas vezes	60	25,5	19	41,3	40	37,0
	Bastantes vezes	20	8,5	12	26,1	17	15,7
	Frequentemente	16	6,8	7	15,2	13	12,0
	Não sabe/ Não responde	4	1,7		,0	2	1,9
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0%

Os alunos afirmam na sua maioria (27,2%) que raramente os professores “colegas” dos alunos têm mais problemas de indisciplina mas os professores e pais afirmam, maioritariamente, que algumas vezes têm. Mostram os professores e pais, a ideia de que é necessária uma clarificação de papéis e estatuto, entre alunos e professor, de forma a ser possível o exercício de uma autoridade.

A questão sobre as características dos professores que têm mais problemas de indisciplina nas suas aulas apresenta respostas onde há divergência entre os três grupos de inquiridos.

Quadro 95- Professores que têm mais problemas de disciplina: que estão sempre a mandar sair da sala de aula

Questão Na sua opinião quais são os professores que têm mais problemas de disciplina?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Os professores que estão sempre a mandar sair da sala de aula	Nunca	45	19,1%		,0%	4	3,7%
	Raramente	36	15,3%	4	8,7%	15	13,9%
	Algumas vezes	66	28,1%	10	21,7%	29	26,9%
	Bastantes vezes	39	16,6%	18	39,1%	23	21,3%
	Frequentemente	47	20,0%	14	30,4%	34	31,5%
	Não sabe/ Não responde	2	,9%		,0%	3	2,8%
	Total	235	100,0%	46	100,0%	108	100,0%

Os professores que estão sempre a mandar sair da sala de aula são, para alunos e pais, os que algumas vezes têm mais problemas de indisciplina, mas os professores dizem que bastantes vezes, isso acontece. É este grupo que melhor percebe que a banalização da medida punitiva faz perder o efeito de prevenção.

Quadro 96- Professores que têm mais problemas de disciplina: professores jovens

Questão Na sua opinião quais são os professores que têm mais problemas de disciplina?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Os professores jovens	Nunca	64	27,2	3	6,5	9	8,3
	Raramente	67	28,5	5	10,9	20	18,5
	Algumas vezes	59	25,1	26	56,5	39	36,1
	Bastantes vezes	27	11,5	8	17,4	23	21,3
	Frequentemente	12	5,1	4	8,7	16	14,8
	Não sabe/ Não responde	6	2,6	,0	,0	1	,9
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Verifica-se divergência no que respeita à idade dos professores, entre os alunos e os professores e pais. Os alunos na sua maioria (28,5%) dizem que os professores mais jovens raramente têm mais problemas mas os professores (56,5%) e pais (36,1%) consideram que os professores mais jovens, algumas vezes, têm mais problemas. A inexperiência pode impedir uma boa gestão dos atos disruptivos na visão de professores e pais mas os alunos percecionam esse fator apenas em casos pontuais.

Mas sobre os professores com mais problemas de disciplina, alunos, professores e pais possuem representações semelhantes na maioria das opções colocadas como se observa nos quadros seguintes.

Quadro 97- Professores que têm mais problemas de disciplina: professores inflexíveis e duros

Questão Na sua opinião quais são os professores que têm mais problemas de disciplina?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Os professores inflexíveis e duros	Nunca	58	24,7	2	4,3	14	13,0
	Raramente	53	22,6	11	23,9	30	27,8
	Algumas vezes	62	26,4	19	41,3	35	32,4
	Bastantes vezes	26	11,1	8	17,4	18	16,7
	Frequentemente	31	13,2	6	13,0	10	9,3
	Não sabe/ Não responde	5	2,1	,0	,0	1	,9
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Algumas vezes os professores inflexíveis e duros têm mais problemas de indisciplina, segundo alunos, professores e pais.

Quadro 98- Professores que têm mais problemas de disciplina: professores não cumprem as suas próprias regras

Questão Na sua opinião quais são os professores que têm mais problemas de disciplina?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Os professores que não cumprem as suas próprias regras (Pontualidade, respeitar alunos...)	Nunca	27	11,5		,0	4	3,7
	Raramente	38	16,2	1	2,2	9	8,3
	Algumas vezes	53	22,6	8	17,4	13	12,0
	Bastantes vezes	50	21,3	17	37,0	14	13,0
	Frequentemente	62	26,4	20	43,5	68	63,0
	Não sabe/ Não responde	5	2,1		,0		,0
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Os professores que não cumprem as suas próprias regras é frequentemente uma razão para a maioria dos alunos (26,4%), professores (43,5%) e pais (63,0%) mas esta representação é muito mais acentuada entre os pais, mostrando, desta forma, como além de saberem a importância do exemplo e da coerência mas também a consciência de situações destas não são admissíveis em educadores.

Quadro 99- Professores que têm mais problemas de disciplina: professores pouco próximos dos alunos

Questão Na sua opinião quais são os professores que têm mais problemas de disciplina?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Os professores pouco próximos dos alunos	Nunca	35	14,9	1	2,2	6	5,6
	Raramente	64	27,2	5	10,9	18	16,7
	Algumas vezes	71	30,2	22	47,8	39	36,1
	Bastantes vezes	38	16,2	13	28,3	29	26,9
	Frequentemente	23	9,8	5	10,9	16	14,8
	Não sabe/ Não responde	4	1,7		,0		,0
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Algumas vezes os professores pouco próximos dos alunos têm mais problemas de indisciplina para alunos, professores e pais. É entre os professores que a maioria é mais expressiva (47,8%) o que significa que de todos os atores educativos são estes que mais valorizam uma relação próxima com os alunos como base de um bom ambiente em sala de aula e

são os próprios alunos que menos valorizam essa proximidade ou podem interpretar que essa proximidade como falta de capacidade do professor de se colocar no seu lugar.

Quadro 100- Professores que têm mais problemas de disciplina: professores permissivos

Na sua opinião quais são os professores que têm mais problemas de disciplina?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Os professores permissivos	Nunca	34	14,5	1	2,2	4	3,7
	Raramente	41	17,4	2	4,3	10	9,3
	Algumas vezes	45	19,1	6	13,0	27	25,0
	Bastantes vezes	53	22,6	17	37,0	29	26,9
	Frequentemente	60	25,5	20	43,5	37	34,3
	Não sabe/ Não responde	2	,9		,0	1	,9
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,

Alunos, professores e pais partilham a ideia que os professores permissivos têm mais problemas de disciplina mas a convicção de que os professores permissivos frequentemente têm mais problemas de disciplina é mais forte entre os professores (43,5%) do que entre os alunos (25,5%) e nos pais (34,3%) revelando-se assim, que os professores compreendem a importância da pronta resposta face a um comportamento disruptivo

Na pergunta sobre o tipo de poder valorizado por alunos, professores e pais verifica-se que não há concordância entre os inquiridos como mostra o quadro seguinte.

Quadro 101- Tipo de poder valorizado

Questão	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Para si um professor, consegue impor-se à sua turma através:	Do conhecimento que tem do regulamento interno	15	6,4		,0	2	1,9
	Da capacidade de ser compreendido pelos alunos	61	26,0	17	37,0	33	30,6
	Do “medo” que possa inspirar aos alunos	19	8,1	1	2,2	6	5,6
	Da capacidade que possui de explicar a matéria da sua disciplina	62	26,4	7	15,2	32	29,6
	Da aplicação da legislação	5	2,1		,0	1	,9
	Da capacidade de compreender os alunos	62	26,4	21	45,7	29	26,9
	Da figura física	5	2,1		,0		,0
	Do conhecimento académico que possui	4	1,7		,0	4	3,7
	Não sabe/Não responde	2	,9		,0	1	,9
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Relativamente à forma como um professor se consegue impor à sua turma a maioria dos alunos (26,4%) divide-se entre considerar que é pela capacidade que possui de explicar a matéria e pela capacidade de compreender os alunos e 26% escolhe a capacidade de ser compreendido pelos alunos, ou seja a valorização do poder de perito e relacional, os professores partilham a ideia com os alunos de que é através da capacidade de compreender os alunos, sendo o poder relacional a ser mais valorizado, mas de uma forma muito mais expressiva (45,7%) e os pais, na sua maioria, optam pela capacidade de ser compreendido pelos alunos (30,6%) que se relaciona com o poder de perito e técnico. Verifica-se assim, divergência nas representações dos 3 atores escolares em que os alunos e pais convergem mais na importância do ascendente do professor sobre os alunos através do seu saber e competências técnicas demonstradas, ao contrário dos professores que valorizam a capacidade de compreender os alunos e um ascendente fundamentado na relação estabelecida. Parece, então, que os professores não estão a valorizar o seu saber técnico e de perito que os alunos e pais valorizam.

Quanto ao conhecimento de ações de indisciplina, distinguem-se respostas em que existe proximidade de representações de alunos, professores e pais que se apresentam nos quadros seguintes.

Quadro 102 - Ocorrência de pegar no telemóvel na aula

Questão Com que frequência tem conhecimento destas ações dos alunos?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Pegar no telemóvel	Nunca	36	15,3	4	8,7	22	20,4
	Raramente	37	15,7	13	28,3	27	25,0
	Algumas vezes	63	26,8	16	34,8	21	19,4
	Bastantes vezes	50	21,3	8	17,4	11	10,2
	Frequentemente	48	20,4	5	10,9	27	25,0
	Não sabe/ Não responde	1	,4		,0		,0
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Sobre a ação pegar no telemóvel, alunos, professores e pais, possuem, maioritariamente representações próximas, dizendo que acontecem mas com baixa frequência (raramente e algumas vezes). Sendo pais, os responsáveis pelos alunos terem e trazerem telemóvel para a

escola, de notar que são estes que afirmam que acontece um menor número de vezes o pegar no telemóvel dentro da aula.

Quadro 103- Ocorrência de propostas de tipo sexual

Questão Com que frequência tem conhecimento destas ações dos alunos?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Propostas de tipo sexual (gestos, insinuações)	Nunca	94	40,0	16	34,8	43	39,8
	Raramente	48	20,4	25	54,3	26	24,1
	Algumas vezes	44	18,7	3	6,5	23	21,3
	Bastantes vezes	18	7,7	2	4,3	8	7,4
	Frequentemente	28	11,9		,0	7	6,5
	Não sabe/ Não responde	3	1,3		,0	1	,9
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Os três respondentes possuem representações semelhantes sobre a ocorrência de propostas de tipo sexual considerando, maioritariamente, existir uma baixa frequência destas situações (nunca e raramente).

Quadro 104- Ocorrência de pôr alcunhas desagradáveis aos colegas

Questão Com que frequência tem conhecimento destas ações dos alunos?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Pôr alcunhas desagradáveis aos colegas	Nunca	59	25,1	3	6,5	9	8,3
	Raramente	78	33,2	14	30,4	26	24,1
	Algumas vezes	51	21,7	16	34,8	27	25,0
	Bastantes vezes	15	6,4	8	17,4	25	23,1
	Frequentemente	30	12,8	4	8,7	21	19,4
	Não sabe/ Não responde	2	,9	1	2,2		,0
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Alunos, professores e pais apresentam respostas próximas no que respeita pôr alcunhas desagradáveis aos colegas considerando que acontecem, na sua maioria, raramente e algumas vezes.

Quadro 105- Ocorrência de inserção mensagens impróprias nos computadores da escola

Com que frequência tem conhecimento destas ações dos alunos?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Inserir imagens ou mensagens impróprias nos computadores da escola	Nunca	133	56,6	12	26,1	57	52,8
	Raramente	51	21,7	22	47,8	28	25,9
	Algumas vezes	27	11,5	10	21,7	13	12,0
	Bastantes vezes	5	2,1	1	2,2	5	4,6
	Frequentemente	15	6,4		,0	4	3,7
	Não sabe/ Não responde	4	1,7	1	2,2	1	,9
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,

Alunos, professores e pais apresentam respostas próximas no que respeita à inserção mensagens impróprias nos computadores da escola que dizem acontecer, na sua maioria, nunca e raramente.

Apresentam-se, nos quadros seguintes, as respostas em que há divergência de respostas sobre representações de alunos, professores e pais, quanto ao conhecimento de ações de indisciplina.

Quadro 106- Ocorrência de ameaças aos alunos

Com que frequência tem conhecimento destas ações dos alunos?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Ameaçar colegas	Nunca	85	36,2%	3	6,5%	15	13,9%
	Raramente	73	31,1%	12	26,1%	29	26,9%
	Algumas vezes	48	20,4%	25	54,3%	29	26,9%
	Bastantes vezes	12	5,1%	4	8,7%	21	19,4%
	Frequentemente	15	6,4%	2	4,3%	14	13,0%
	Não sabe/ Não responde	2	,9%		,0%		,0%
	Total	235	100,0%	46	100,0%	108	100,0%

Quanto ao conhecimento de ações de indisciplina salienta-se que “ameaçar os colegas” são os professores, que assumem que acontece *algumas vezes*, em maior percentagem (54,3%) e têm conhecimento do que acontece, os alunos dizem na sua maioria que acontece *raramente* (36,2%) não assumindo a ocorrência destas situações (são agressores ou são vítimas que não querem expor) e os pais *raramente e algumas vezes* igualmente divididas as opiniões (26,9 %)

revelando algum desconhecimento do que se passa, não sendo totalmente informados pelos filhos pois quando têm conhecimento pelos filhos ou professores, já o problema tem dimensões mais graves.

Quadro 107- Ocorrência de insultos aos colegas

Questões Com que frequência tem conhecimento destas ações dos alunos?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Insultar os colegas	Nunca	55	23,4%	1	2,2%	13	12,0%
	Raramente	66	28,1%	15	32,6%	24	22,2%
	Algumas vezes	60	25,5%	20	43,5%	25	23,1%
	Bastantes vezes	28	11,9%	6	13,0%	21	19,4%
	Frequentemente	24	10,2%	4	8,7%	25	23,1%
	Não sabe/ Não responde	2	,9%		,0%		,0%
	Total	235	100,0%	46	100,0%	108	100,0%

“Insultar colegas” registra alguma diferença pois para os alunos só acontece *raramente*, para uma maioria de 28,1%, para os professores *algumas vezes* para uma maioria de 43,5% e para os pais uma maioria de 23,1% pensa que acontece *algumas vezes e frequentemente*. As respostas dos pais explicam-se com o ter chegado ao seu conhecimento ou não, situações destas e os professores que têm um conhecimento mais global denunciam de forma mais forte o conhecimento de uma situação que poderá ser identificada com bullying.

Quadro 108- Ocorrência de roubos

Com que frequência tem conhecimento destas ações dos alunos?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Roubar coisas aos colegas	Nunca	143	60,9	6	13,0	21	19,4
	Raramente	43	18,3	24	52,2	31	28,7
	Algumas vezes	24	10,2	12	26,1	36	33,3
	Bastantes vezes	12	5,1	3	6,5	12	11,1
	Frequentemente	11	4,7		,0	8	7,4
	Não sabe/ Não responde	2	,9	1	2,2		,0
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Outra ocorrência com respostas divergentes é “roubar coisas aos colegas” os alunos na sua grande maioria (60,9%) dizem que *nunca* acontece, a maioria dos professores (52,2%)

afirma que *raramente* e os pais *algumas vezes* (33,3%) o que pode significar que algum equívoco na informação que recebem dos filhos (podem perder os artigos e dizer aos pais que foram roubados) numa tentativa de desculpabilização própria. A resposta dos professores poderá estar mais próxima da realidade, os roubos acontecem em situações pontuais.

No que respeita à questão colocada sobre os aspetos dos alunos que se podem associar a um comportamento de indisciplina, seguem as respostas de alunos, professores e pais em que se revela concordância nas opiniões destes.

Quadro 109- Influência do ter poucos amigos e sentir-se isolado na ocorrência de indisciplina

Na sua opinião quais são os aspetos do aluno que podem influenciar mais a indisciplina escolar?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Ter poucos amigos e sentir-se isolado	Nunca	49	20,9	2	4,3	9	8,3
	Raramente	59	25,1	10	21,7	30	27,8
	Algumas vezes	69	29,4	17	37,0	34	31,5
	Bastantes vezes	32	13,6	12	26,1	18	16,7
	Frequentemente	21	8,9	4	8,7	16	14,8
	Não sabe/ Não responde	5	2,1	1	2,2	1	,9
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Alunos, professores e pais, concordam que algumas vezes “ter poucos amigos e sentir-se isolado” pode aumentar a probabilidade de atos disruptivos num aluno.

Quadro 110- Influência do querer afirmar-se e sentir-se importante

Questão	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Querer afirmar-se e sentir-se importante	Nunca	19	8,1		,0	4	3,7
	Raramente	30	12,8	2	4,3	8	7,4
	Algumas vezes	57	24,3	8	17,4	21	19,4
	Bastantes vezes	55	23,4	15	32,6	28	25,9
	Frequentemente	68	28,9	20	43,5	47	43,5
	Não sabe/ Não responde	6	2,6	1	2,2		,0
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

As representações de alunos, professores e pais convergem na percepção de que o aluno querer afirmar-se e sentir-se importante pode ser um motivo para um comportamento indisciplinado.

Divergem nas suas representações em outras características dos alunos como mostram os quadros seguintes.

Quadro 111- Influência de não ter expectativas e não saber o que quer

Questão Na sua opinião quais são os aspetos do aluno que podem influenciar mais a indisciplina escolar?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Não ter expectativas e não saber o que quer	Nunca	26	11,1		,0	3	2,8
	Raramente	32	13,6		,0	10	9,3
	Algumas vezes	66	28,1	5	10,9	22	20,4
	Bastantes vezes	58	24,7	19	41,3	31	28,7
	Frequentemente	49	20,9	22	47,8	41	38,0
	Não sabe/ Não responde	4	1,7		,0	1	,9
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Os alunos são os que consideram, na sua maioria, que não ter expectativas e não saber o que quer só algumas vezes pode acarretar para ao aluno maior probabilidade de atos disruptivos. Os professores e pais, na sua maioria, atribuem maior peso, a este fator, pois consideram que frequentemente influencia negativamente o comportamento do aluno.

Quadro 112- Influência do insucesso escolar na ocorrência de indisciplina

Na sua opinião quais são os aspetos do aluno que podem influenciar mais a indisciplina escolar?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Não ter bons resultados escolares	Nunca	27	11,5	2	4,3	13	12,0
	Raramente	41	17,4	3	6,5	18	16,7
	Algumas vezes	69	29,4	11	23,9	29	26,9
	Bastantes vezes	39	16,6	17	37,0	23	21,3
	Frequentemente	56	23,8	13	28,3	24	22,2
	Não sabe/ Não responde	3	1,3		,0	1	,9
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Sobre “não ter bons resultados escolares” são os professores que afirmam na sua maioria (28,3%) que é *frequentemente* uma razão, pois os alunos e os pais, maioritariamente, consideram que apenas será só *algumas vezes*. Esta divergência pode explicar-se com o facto de

serem os professores que podem ter mais dados observacionais e consequente relação com a gestão de atos disruptivos, relativamente aos outros dois grupos de inquiridos.

Quadro 113- Influência do não conseguir acompanhar o trabalho de aula

Questão	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Na sua opinião quais são os aspetos do aluno que podem influenciar mais a indisciplina escolar?	Nunca	32	13,6%		,0%	1	,9%
	Raramente	56	23,8%	4	8,7%	7	6,5%
	Algumas vezes	59	25,1%	9	19,6%	35	32,4%
	Bastantes vezes	41	17,4%	18	39,1%	34	31,5%
	Frequentemente	41	17,4%	14	30,4%	30	27,8%
	Não sabe/ Não responde	6	2,6%	1	2,2%	1	,9%
	Total	235	100,0%	46	100,0%	108	100,0%

Alunos e pais, concordam com a ideia de que não conseguir acompanhar o trabalho de aula algumas vezes influencia o comportamento de indisciplina mas os professores consideram que frequentemente é um fator com peso, ou seja, são os professores a atribuir maior importância ao envolvimento do aluno no trabalho de aula.

Quadro 114- Influência do querer chamar a atenção sobre si na ocorrência de indisciplina

Na sua opinião quais são os aspetos do aluno que podem influenciar mais a indisciplina escolar?	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Querer chamar a atenção sobre si	Nunca	18	7,7		,0	3	2,8
	Raramente	39	16,6		,0	6	5,6
	Algumas vezes	69	29,4	8	17,4	19	17,6
	Bastantes vezes	57	24,3	15	32,6	36	33,3
	Frequentemente	48	20,4	23	50,0	44	40,7
	Não sabe/ Não responde	4	1,7		,0		,0
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

O “querer chamar a atenção sobre si” para a maioria dos alunos (29,4%) é apenas *algumas vezes* uma razão, para a maioria dos pais (33,3%) é *bastantes vezes* e para a maioria dos professores (50,0%) *frequentemente*. Estas respostas podem decorrer apenas do facto dos

professores terem mais competências e dados observacionais para uma correta interpretação das atitudes dos alunos.

Perguntou-se a opinião sobre a importância de alguns aspetos na melhoria da disciplina em sala de aula.

Seguem-se as respostas que revelam globalmente concordância entre alunos, professores e pais sobre as medidas que contribuem para a melhoria da disciplina na sala de aula.

Quadro 115- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: as aulas serem mais interessantes

Questão Dê a sua opinião sobre a importância dos seguintes aspetos na melhoria da disciplina na aula e na escola:	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
As aulas serem mais interessantes	Muito importante	174	74,0	33	71,7	65	60,2
	Importante	45	19,1	12	26,1	38	35,2
	Pouco importante	7	3,0		,0	1	,9
	Nada importante	7	3,0		,0	1	,9
	Não sabe/ Não responde	2	,9	1	2,2	3	2,8
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Todos consideram ser muito importante o facto de existirem aulas mais interessantes na melhoria de um clima de indisciplina.

Quadro 116- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: professor conseguir que todos os alunos se impliquem no trabalho de aula

Questão Dê a sua opinião sobre a importância dos seguintes aspetos na melhoria da disciplina na aula e na escola:	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
O professor conseguir que todos os alunos se impliquem no trabalho de aula	Muito importante	123	52,3	37	80,4	76	70,4
	Importante	83	35,3	6	13,0	30	27,8
	Pouco importante	15	6,4	1	2,2		,0
	Nada importante	11	4,7		,0	1	,9
	Não sabe/ Não responde	3	1,3	2	4,3	1	,9
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Alunos, professores e pais consideram muito importante o professor conseguir que todos os alunos se impliquem no trabalho de aula o aluno para melhoria da disciplina.

Quadro 117- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: existir vigilância nos recreios e pavilhões

Questão Dê a sua opinião sobre a importância dos seguintes aspectos na melhoria da disciplina na aula e na escola:	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Existir vigilância nos recreios e pavilhões	Muito importante	77	32,8	23	50,0	57	52,8
	Importante	90	38,3	21	45,7	40	37,0
	Pouco importante	42	17,9	1	2,2	9	8,3
	Nada importante	22	9,4		,0	1	,9
	Não sabe/ Não responde	4	1,7	1	2,2	1	,9
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Apesar de todos atribuírem importância à existência de vigilância, de recreios e pavilhões, para melhoria da disciplina são os alunos que consideram simplesmente importante em comparação com professores e pais que dizem ser muito importante.

Quadro 118- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: informar os Encarregados de Educação do mau comportamento dos seus educandos

Questões Dê a sua opinião sobre a importância dos seguintes aspectos na melhoria da disciplina na aula e na escola:	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Informar os E.E. do mau comportamento dos seus educandos	Muito importante	92	39,1%	36	78,3%	81	75,0%
	Importante	89	37,9%	9	19,6%	23	21,3%
	Pouco importante	31	13,2%		,0%	1	,9%
	Nada importante	21	8,9%		,0%	1	,9%
	Não sabe/ Não responde	2	,9%	1	2,2%	2	1,9%
	Total	235	100,0%	46	100,0%	108	100,0%

Alunos, professores e pais consideram muito importante informar os pais do mau comportamento dos alunos mas esta ideia é especialmente forte entre os professores e os pais e muito menos expressiva entre os alunos.

Quadro 119- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: informar os Encarregados de Educação do bom comportamento dos seus educandos

Questão Dê a sua opinião sobre a importância dos seguintes aspetos na melhoria da disciplina na aula e na escola:	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Informar os E.E. do bom comportamento dos seus educandos	Muito importante	116	49,4	24	52,2	50	46,3
	Importante	82	34,9	18	39,1	49	45,4
	Pouco importante	26	11,1	3	6,5	8	7,4
	Nada importante	9	3,8		,0		,0
	Não sabe/ Não responde	2	,9	1	2,2	1	,9
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Todos afirmam ser muito importante informar os pais do bom comportamento dos alunos mas é muito menos expressivo entre os professores e pais e mais expressivo entre os alunos ao contrário da informação do mau comportamento.

Quadro 120- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: falar com os alunos que procederam incorretamente em particular

Questões Dê a sua opinião sobre a importância dos seguintes aspetos na melhoria da disciplina na aula e na escola:	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Falar com os alunos que procederam incorretamente em particular	Muito importante	110	46,8	31	67,4	65	60,2
	Importante	94	40,0	13	28,3	41	38,0
	Pouco importante	17	7,2		,0	1	,9
	Nada importante	12	5,1		,0		,0
	Não sabe/ Não responde	2	,9	2	4,3	1	,9
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Alunos, professores e pais consideram muito importante falar com os alunos que procederam incorretamente em particular como fator de melhoria da disciplina.

Quadro 121- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: manter com os alunos relações próximas

Questões Dê a sua opinião sobre a importância dos seguintes aspectos na melhoria da disciplina na aula e na escola:	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Manter com os alunos relações próximas	Muito importante	76	32,3%	21	45,7%	40	37,0%
	Importante	91	38,7%	19	41,3%	59	54,6%
	Pouco importante	51	21,7%	5	10,9%	7	6,5%
	Nada importante	15	6,4%		,0%	1	,9%
	Não sabe/ Não responde	2	,9%	1	2,2%	1	,9%
	Total	235	100,0%	46	100,0%	108	100,0%

São os professores que valorizam mais uma relação próxima como fator de melhoria na disciplina pois consideram, na sua maioria, muito importante manter com os alunos relações próximas. Os alunos e pais consideram apenas importante.

Quadro 122- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: trabalhar com os alunos atitudes de respeito e boa educação

Questão Dê a sua opinião sobre a importância dos seguintes aspectos na melhoria da disciplina na aula e na escola:	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Trabalhar com os alunos atitudes de respeito e boa educação	Muito importante	93	39,6	36	78,3	71	65,7
	Importante	103	43,8	5	10,9	34	31,5
	Pouco importante	26	11,1	4	8,7	2	1,9
	Nada importante	9	3,8		,0		,0
	Não sabe/ Não responde	4	1,7	1	2,2	1	,9
	Total	235	100,0	46	100,0	108	100,0

Professores e pais consideram na sua maioria muito importante (os professores de forma mais significativa) trabalhar com os alunos atitudes de respeito e boa educação e os alunos na sua maioria, respondem que é importante.

Quadro 123- Importância na melhoria da disciplina na sala de aula: aplicar prontamente o RI

Questão Dê a sua opinião sobre a importância dos seguintes aspectos na melhoria da disciplina na aula e na escola:	Opções de resposta	Respondentes					
		Alunos		Professores		Pais	
		N	%	N	%	N	%
Aplicar prontamente e sempre sanções previstas no RI	Muito importante	69	29,4%	21	45,7%	45	41,7%
	Importante	106	45,1%	22	47,8%	50	46,3%
	Pouco importante	31	13,2%	2	4,3%	11	10,2%
	Nada importante	22	9,4%		,0%		,0%
	Não sabe/ Não responde	7	3,0%	1	2,2%	2	1,9%
	Total	235	100,0%	46	100,0%	108	100,0%

Alunos, professores e pais consideram importante aplicar prontamente e sempre sanções previstas no Regulamento Interno.

No que respeita pontos que podem influenciar a melhoria da disciplina na aula, existe convergência na atribuição de importância dos diferentes fatores propostos em valores muito próximos para os alunos, professores e pais.

5.7 A regra das regras: quantas mais existem menos se Vivem. Entrevistas a alunos, professores e pais

Do conjunto de todas as entrevistas orais realizadas, com a caracterização de amostras já descrita em ponto anterior, optou-se pela transcrição apenas de algumas (pelo menos três) mais expressivas e significativas, nas suas componentes cognitivas mas subjetivas. O discurso é revelador das representações sociais de cada entrevistado, enquanto ator social, da sua de forma compartilhada de traduzir a sua experiência social. A opção de transcrição de apenas algumas entrevistas, prendeu-se, também, em alguns casos, o texto não se tornar tão repetitivo. Realizou-se uma análise horizontal por tópicos com o objetivo de permitir uma comparação de mais fácil leitura. O guião das entrevistas a alunos, professores e pais encontram-se no apêndice do trabalho.

Como já foi explicado na metodologia, com a realização das entrevistas pretendemos clarificar alguns pontos já colocados nos inquéritos e complementar com outras informações pertinentes no entendimento de alguns cambiantes relacionados com a problemática da indisciplina.

O tópico seguinte relaciona-se com uma questão colocada nos inquéritos dirigidos a alunos, professores e pais de forma, onde se perguntava sobre as ações dos alunos que perturbam o desenvolvimento da aula, de forma a encontrar outro método de recolha da mesma informação.

Atos de indisciplina mais frequentes que ocorrem em sala de aula

Alunos

“ Alguns insultam professores, não obedecem aos professores. Dizem asneiras, alguns professores fazem que não ouvem. Falar de mais, atirar coisas pelo ar

“Quando a professora fala e os alunos estão todos na conversa e ninguém percebe nada da aula”.

“Deixam o teste em branco e ficam a perturbar, atirar papeizinhos. Bater nas mesas... “No início do ano era um grupo pequenino depois começou a aumentar. Só há quatro alunas atentas e os outros estão completamente à parte.”

Professores

“Têm dificuldade em aceitar as nossas ordens. Temos que ser autoritários senão não temos hipótese. No decorrer da aula, conversas cruzadas é muito frequente.

“Eu evito estar de costas para eles senão é frequente eles colarem papeizinhos à parede, colarem ao teto. O ... recusa-se a estar no respetivo lugar, quer ir para trás, para a beira dos colegas mais indisciplinados. São insolentes, usam uma linguagem muito pouco própria, eles tratam-se assim entre eles mas quando entram nas aulas mantêm o mesmo nível. Eles sabem que não devem fazer isso mas alguns fazem – no propositadamente, são provocatórios.”

“Mando trabalhar e ele recusa-se. Não obedecem, ...porque hoje não me apetece, não estou para aí virado. Põem – se a conversar. Tive um aluno que até me chegou a comer fósforos na aula.”

“Conversarem de assuntos que não têm a ver com aula, conflitos físicos entre alunos, provocações ao professor”

Pais

“...falarem quando não devem, deve ser a pior situação, falarem uns para os outros, para trás, para o lado, em momentos que não são propícios...”

“Uso de telemóveis, má educação, não acatarem regras que os professores possam dar”

“Confusão entre eles, nada de violência mas não estarem com atenção e não deixam estar os outros falarem, não acatarem as instruções dos professores”

A descrição dos atos considerados de indisciplina por alunos, professores e pais, é muito semelhante, destacando-se dois tipos de ocorrências mencionadas: os alunos falarem nas aulas e não respeitarem as repreensões do professor. O discurso registado está em concordância com o que explica Amado (2001) que o comportamento do aluno reflete as suas características pessoais mas também é modelado pelo contexto em que está inserido, o grupo – turma e existe uma dinâmica própria que atravessa a turma enquanto sistema.

O tópico seguinte tem paralelo na questão colocada nos inquéritos de alunos, professores e pais sobre professores com mais problemas de indisciplina.

Características do professor com maiores dificuldades em manter disciplina

Alunos

“Não se preocupam muito. Deixar uma situação em branco. Alguns não impõem as regras. Quando um professor tem um ar mais sério, fala um bocado mais alto e nós calamos. Também pode ser um bocado simpático mas tem que ter limites. Limites têm sempre que existir.”

“As roupas do professor, a maneira como fala, a maneira como dá a aula.... se se impuser dizem mal dele, se não se impuser, dizem mal dele à mesma. Há professores que nunca tivemos e dizemos mal deles.”

“ Os alunos fazerem tudo sem os professores intervirem. Por exemplo, um aluno andava à luta com outro na sala e mandava as coisas para o chão e o professor não fazia nada. Umas vezes mandava para a rua e outras não.”

“A indisciplina pode acontecer com qualquer professor mas alguns lidam melhor com isso. Se forem mais rígidos às vezes só piora mas se deixam fazer tudo também piora”

“Fazer aulas um bocado diferentes, não fazer passar as aulas sempre a escrever.”

“Acontece mais com uns do que com outros. Se falarem muito baixinho e não impuser ordem os alunos começam a dispersar um bocado.”

Professores

“Falo por mim, às vezes tento ser mais amiga deles, mais descontraída para eles não sentirem que é uma obrigação, uma chatice estar nas aulas. Depois isso vira-se contra nós. Quando precisamos de pôr um travão é mais difícil, quando deixamos um ambiente mais descontraído nas aulas a indisciplina é maior. Vai-se deixando passar e eles nunca adquirem regras.”

“Um professor mais distanciado tem menos problemas.”

“Os miúdos estão a mudar muito. Os professores com mais experiência estarão as vezes menos preparados para os alunos de hoje. Antes, os professores é que sabiam, os pais diziam: tu fazes o que o professor diz. E os professores, mesmo com mais experiência, não sabem lidar: porque estavam habituados a um tipo de alunos que faziam tudo o que eles queriam.”

“ Para manter a disciplina tem que ser coerente, senão perde-se o jogo. Não ceder. Se diz, se voltares a fazer o mesmo vais lá para fora, o miúdo faz o mesmo e ele não atua....não faz efeito nenhum.”

“Tem que definir regras logo no princípio e cumprir com elas, eu senti essa dificuldade. Eu gosto de dialogar com os alunos mas tive a certa altura que me impor pela força. Não cedi em nenhum ponto e senti que o comportamento deles mudou.”

“O que evita mais a indisciplina é firmeza. Há pessoas que têm mais naturalmente essa facilidade de serem firmes e isso induz os alunos a um certo respeito.

“Se a aula não tiver atividades práticas eles dispersam totalmente”

Pais

“Como tudo na vida, há bons professores e maus professores e se há professores que se dão ao respeito, há sempre um ou outro professor que não consegue lidar com a situação. Eu também já fui aluno e sei que o professor não consegue ter aquela auréola à volta dele..., que é uma pessoa diferente dos alunos, o professor também tem a sua parte de culpa...”

“Dificuldades de comunicação, não ser cativante. Um professor que não transmita alegria no que está a fazer, que não está satisfeito com aquilo que está a fazer, há professores que parece que andam ali arrastados...”

“Poder ter deficiências em termos de educação, formação, na questão pedagógica, na forma como compreende o aluno, que pode levar o aluno a reagir de formas mais agressivas”.

“No 1º dia o professor tem marcar posição (...) Não podem deixar correr a ver se melhora. Vamos pôr na caderneta... mas não passa disso. Em rigor, está no regulamento mas depois não se passa nada.” O professor tem que ter uma posição forte, não adianta pôr uma falta disciplinar se não tomar uma posição firme”

“ Professores muito rígidos ou muito permissivos.”

Entre os três atores é comum a indicação da falta de firmeza na aplicação das regras de conduta dos alunos tal como March (1994) explica que os professores não são respeitados por não exercerem disciplina na aula. Como uma professora diz, quando tenta ser amiga dos alunos tem que pôr “travão”, e vimos que Olsen e Cooper (2006) explicam que ser amigo dos alunos como um igual é manchar o seu compromisso de adulto com responsabilidade profissional.

São apontados, também, fatores ligados aos métodos de ensino e competências comunicacionais. Como indicam Olsen e Cooper, um professor que ensina com aulas mais interessantes tem menos problemas de indisciplina. A aula tem que ser adequada para todos os níveis interesses capacidades dos alunos, o que exige uma planificação bem preparada, com salienta Fontana (1987). Smith (1992) indica que os professores analisarem os seus próprios métodos de organização das aulas, podem identificar situações que fazem subir ou descer a auto estima do jovem.

Também é chamada atenção, pelos alunos, para postura do professor, a forma como se apresenta e competências de comunicação. Tal como estudámos os jovens são

particularmente críticos com o comportamento do professor mesmo com aspetos como a sua apresentação, forma de vestir (Fontana, 1987). A linguagem não verbal, como foi estudado, tem um enorme impacto, os gestos aborrecidos, o olhar, ou a voz, como diz um aluno «se falarem muito baixinho...», o discurso monótono ou enervante. Todos estes pontos podem fazer vacilar a autoridade (Fontana, 1987).

Tendo sido colocada uma questão nos inquéritos de alunos, professores e pais sobre as características dos alunos que podem ter mais influência na indisciplina escolar quisemos verificar se num discurso não condicionado, como ocorria no questionário, os atores educativos coincidiam nas suas opções.

Características dos alunos com mais dificuldades em serem disciplinados

Alunos

“Primeiro é a mania de salientar. As roupas que vestem..., brincadeiras parvas. Se acha que fica bem para os outros... para se encaixar resolve ter aquelas atitudes, para sobressair, sentir-se melhor. Maus exemplos: em casa e dos colegas.”

“Se calhar têm problemas, problemas em casa, com os colegas. Se calhar coreu mal o dia e estão chateados com alguma coisa.”

“Alguns é na vida em casa que ficam mais violentos, outros é por não gostarem da disciplina e da escola.”

“O ambiente em casa, não terem muito afeto dos pais. Simplesmente quererem atenção, para tentarem ser o centro.”

“Falar assim em casa, influência dos colegas.”

“Se não tiver muita atenção em casa pode querer vir para as aulas e que olhem para ele , quer atenção de toda a gente.”

Professores

“A educação que têm em casa. Alguns, se eu escrevo na caderneta, mudam mas outros ficam na mesma.”

“Têm grande falta de regras, mesmo em casa, não têm horas para comer e à mesa. Depois reflete-se na escola. Eles estão obrigados a estar aqui, então têm que passar o tempo

da melhor forma possível e isso muitas vezes não é estar com atenção.... Não dão valor à escola. (...) O ser obrigatório. Têm que estar aqui de qualquer maneira “

“Eles não respeitam os pais e depois têm dificuldade de ver qualquer adulto a quem devam cumprir uma ordem. A mãe ou o pai querem alguma coisa, têm que insistir têm que gritar, têm que bater às vezes... (...) Se eles falam assim com os pais é muito natural que falem assim com um professor.”

“ A estrutura familiar, a integração do aluno não só na escola mas na família. Tem a ver com fase da vida com muita instabilidade, um certo sentimento de revolta difusa quando alguma coisa vai contra as expectativas do aluno.”

Pais

“Desinteresse forte relativamente à aprendizagem”

“ Tem a ver meio social dos alunos, pais com menos escolaridade do que outros, é mais difícil para esses pais enquadrar os filhos no sentido do que tu estás a fazer na escola, para teres um dia melhores condições. (...) Em casa não lhes são fomentadas essas atitudes, quando chegam à sala de aula assim como falam com os pais, falam com o professor.”

“Às vezes parece que quando um faz mal os outros vão atrás.”

“Muitas vezes os filhos são o reflexo do ambiente que têm em casa. Muitos pais são dignos de ter ajuda porque há muitos pais com uma grande dificuldade em aceitar a escola, não têm tempo para acompanhar, não têm condições económicas para poder ir, para faltar para vir falar. Nós não podemos culpar os miúdos (...) há histórias de vida muito tristes por trás... Se nascermos numa família assim ou de outra forma nos limitam.”

O ambiente e educação familiar são focados pelos alunos, professores e pais como fator determinante nos alunos com perturbações no comportamento. Os resultados estão de acordo com o foi estudado, sobre o ambiente e dinâmicas familiares que são determinantes na conduta do aluno em vários aspetos, como o estilo familiar existente, a forma como se relacionam e comunicamos pais com os filhos ou a relação entre irmãos.

A realização de entrevistas permitiu colocar alunos, professores e pais face a outros aspetos que se relacionam com o surgimento de indisciplina, que não tinham sido abordados nos inquéritos, permitindo perceber melhor a qualidade das interações.

Na fundamentação teórica do estudo, no capítulo I, compreendeu-se ser muito importante na gestão dos atos disruptivos, a inteligência emocional do professor. Assim, foram colocados tópicos, dando ocasião a professores e pais e expressarem a suas ideias sobre esta matéria.

Inteligência emocional do professor

Professores

“É muito importante estar preparado emocionalmente, para também percebemos os alunos, às vezes até para percebermos porque eles reagem assim, percebermos que eles têm problemas. Pensamos que estamos a dizer uma grande coisa e estamos a ofendê-los!”

“É muito importante, para saber gerir conflitos. Atualmente é um aspeto principal”

“Eu sou muito afetiva, tento sempre criar uma relação com os meus alunos. Eu acho que é importante, eles sentirem que, além de ser professora, se precisarem de mais alguma coisa, podem contar. Porque vivemos numa sociedade em que os pais estão cada vez mais ausentes. Os miúdos são largados na escola às 8.30 da manhã e são recolhidos à hora que a escola fecha. O professor tem que desenvolver outro tipo de trabalho e a maior parte das vezes não fomos preparados para isso.”

Pais

“Cada vez mais importante. Tão importante como saber dar a matéria é saber lidar socialmente com os miúdos. (...) Alguns professores têm competências emocionais. Quando chegam a casa falam com entusiasmo de alguns professores doutros nunca falam. (...) Os alunos são muito exigentes com os professores, quando era miúdo eu não exigia! Os professores agora têm por hábito discutirem as notas com os alunos, a mim nunca me perguntaram isso. Os alunos já não se colocam numa posição de eu estou apto a receber e sim numa posição de exigir.”

“Muitos professores não estão preparados. Precisamente por não estarem preparados é que acontecem muitos problemas.”

“As competências emocionais são o mais importante num professor. Um professor não é uma tecla que dá informação. É um ser humano tem que transmitir muito mais além da matéria. Mexe com as emoções, com os afetos.”

Verifica-se que há uma atribuição de grande importância pelos professores e pais à inteligência emocional num professor para ser capaz de gerir comportamentos de indisciplina.

Como dizem Olsen e Cooper (2006) um mito poderoso é «não se faz um professor, nasce-se professor» e salientam que capacidades como resiliência, paciência, otimismo e indestrutibilidade podem ser adquiridas e ajudam um professor a ser bem sucedido em lidar com estudantes difíceis. Gynn (1992) considera que deveria existir um treino de competências na formação de professores (ao longo da vida) que deveria incluir uma aprendizagem sobre como dar instruções claras, negociar conflitos e a aprender a promover a autogestão dos alunos. Por isto, foi colocado o tópico seguinte.

Necessidade de formação do professor no desenvolvimento de competências de liderança emocional

Professores

“Se não está preparado (emocionalmente) tem que estar continuamente a preparar-se. Tem que controlar-se muito bem emocionalmente, mesmo em situações normais, uma tem pessoa tem que ter sempre esse exercício.”

“Muito vem com a experiência mas era muito importante ser trabalhado. Existir formações com psicólogos, fazer situações tipo e saber como reagir a elas. Quando comecei a dar aulas ao básico notei muita dificuldade.”

“Eu nunca tive e é muito importante. Tem que se atuar no momento e há turmas que nunca se sabe o que pode acontecer. De repente as pessoas não têm as respostas, o que há – de pensar, o que fazer na hora.”

“Adquire-se com a maturidade, à medida que vão avançando na carreira vão tendo cada vez mais consciência disso. Acho que é muito pessoal, mas não impede que o professor deva ser ajudado. É um esforço que tem que ser muito pessoal mas faz sentido: um professor pode ser muito apoiado em termos de formação. Mas não pode configurar-se numa receita que não dá resultados em caso nenhum, tem é que haver um acompanhamento. Até independentemente da idade e do tempo de serviço, a entreaajuda pode facilitar muito. Em termos formativos é muito rico.”

Pais

“Os professores deviam ter formação para desenvolver esse tipo de competências. Hoje cada vez é mais importante ter inteligência emocional, eu já recebi formação desse tipo e não sou professor. (...) E essas competências podem ser desenvolvidas.”

“Há pessoas que têm mais vocação para ser professor e terão essas capacidades para ser professor mas outros serão mais débeis, com mais fragilidades e esses poderão ser ajudados.”

“Há pessoas que têm essa capacidade inata, mas com formação, orientação podem adquirir essa capacidade”

É comum a professores e pais, a atribuição de grande importância à inteligência emocional nos professores como competência para o exercício da profissão e que poderá ser desenvolvida com formação adequada verificando-se a compreensão da importância da liderança emocional num professor, que se não gerir as suas emoções também não é capaz de gerir as dos alunos e ao expressar agressividade desenvolve, o que Goleman (2007) denomina, de «toxicidade emocional» o que não lhe permite o controlo da situação problemática.

De forma a aprofundar o conhecimento das representações sobre o papel dos pais, na emergência das situações de indisciplina, bem como, na sua resolução, na perspetiva dos diferentes intervenientes no processo educativo, colocámos nas entrevistas os tópicos que se seguem.

Papel dos pais na resolução de problemas disciplinares

Alunos

“Em certas coisas, dentro da sala de aula, é capaz de ser só o professor, se o caso se tornar pior, o pai deve ter sempre conhecimento para o caso não se tornar pior.”

“Há pais que defendem demasiado, o seu filho portou-se mal mas vêm mesmo defendê-lo. As coisas acontecem de uma maneira e eles contam doutra para se proteger. Há outros que confiam mais no DT e no professor e têm outra intervenção.”

“Os pais deviam ser chamados para saber o que aluno fez. Os pais têm que educar o filho. (...) Os pais têm culpa nisso.”

“Os pais muitas vezes não se importam. (...) Mas os pais têm que falar com o professor, pedir opinião, o professor acha que aquilo é grave e ele tem que falar com o filho.”

“Os pais devem vir à escola e ouvir a outra versão. Porque às vezes os pais vêm à escola e começam a fazer um grande barulho porque não ouvem a versão do professor.”

Professores

“Alguns, se eu escrevo na caderneta, mudam mas outros ficam na mesma. Os pais são negligentes na educação dos filhos. (...)”

“Deve haver coesão entre os professores e os pais”

“Primeiro devem ser os professores na própria sala a resolver os problemas. Mas deve haver trabalho com os pais. (...) Se os pais não querem saber.... às vezes os filhos falam com os pais de uma maneira... pior do que falam connosco.”

“É um triângulo, pais, aluno e professor e tem que haver sempre comunicação.”

“Há uma tendência em os pais se alhearem dos problemas, de desvalorizarem a escola. Isso reflete-se na indisciplina dos alunos.”

Pais

“Os pais deviam estar mais alertas. Com a vida atual, chegam tarde, cansados, sem disposição para falar sobre essas coisas. Liga-se a televisão e fala-se muito pouco. Não conversam com os miúdos. É importante que os pais estejam alertados.”

“Os professores são educadores mas não podem substituir os pais. O professor tem obrigação de respeitar os alunos, com o vocabulário que utiliza. Tem que ter um pouco de afetividade mas o resto tem que ser em casa. Tem que haver equilíbrio.”

“Os pais têm que ser chamados quando há indisciplina. A forma como a indisciplina é tratada na escola tem a ver com os professores. Sou contra movimentos de pais, os pais devem estar cientes com o que se passa com o filho mas ... quererem dar muitas sentenças sobre os professores dever fazer isto e aquilo.... A escola é que deve saber.” (Pai, estofador)

“Deve haver coesão entre os professores e os pais”

Os três atores, convergem na ideia de papel fulcral assumido pelos pais no comportamento dos filhos.

Os pais devem ter uma implicação na vivência escolar dos seus filhos e é esperado pela escola que a família seja responsável e colabore na prevenção e correção de condutas inadequadas no espaço escolar. Mas como indica Perrenaud (2001) as famílias podem

apresentar diferentes sentimentos face à escola e aos problemas dos seus filhos. Colocámos, assim, um tópico, para compreender melhor a posição dos três intervenientes.

Opinião sobre uma responsabilização dos pais pelos comportamentos dos filhos

Professores

“Se os pais fossem responsabilizados, aí também se sentiam obrigados a lidar com os filhos de outra maneira.”

“Devem ser responsabilizados. Formas ... Mesmo a nível de direção de escola podiam encontrar-se formas, o que resulta nuns casos não resulta noutros. Porque o DT comunica ao pai ou à mãe, eles dizem que castigam o filho, se castigam ou não.... mas depois a situação não se altera. Eu, como DT..., eles aceitam, pois, eles próprios tem dificuldades, mas também há outras situações o aluno parece que é muito calmo em casa e depois no grupo turma fica diferente. Os pais devem responsabilizados: os filhos não cumpriam os pais tinham que pagar coimas, não em dinheiro mas em trabalho comunitário.”

“Devem ter responsabilidades por certos comportamentos. O que se passa na escola não depende só da escola, depende do que se passa em casa. A sociedade é muito permissiva na maneira como os pais acompanham a escola. Era necessário que houvesse alguma implicação na vida dos pais quando eles têm atitudes de abandono em relação aos filhos”

Pais

“Em casos extremos deviam ser responsabilizados, muitas vezes recebem ajuda económica que devia ser retirada. Os pais quando são chamados, sabem e não aparecem, mas quando são chamados a mal vêm. Quando se avisa que vai ser retirada a ajuda eles vêm. “

“Quando acontece alguma coisa com alguma gravidade acho que sim. Quando um aluno bate com uma porta e vira as costas, não sei até que ponto os pais podem ser responsabilidades mas, pelo menos, têm que participar nessa responsabilidade. O filho é deles, os pais têm que ter responsabilidade”

“Se calhar uma coisa que podia ajudar era dar um bocadinho de formação. Não como uma terapia familiar propriamente dita mas uma coisa do género. Não responsabilizar individualmente mas se fosse uma coisa em conjunto, uma formação que os levasse a descobrir o porquê dessa situação”

“Essencialmente a responsabilidade é do professor, quando é necessário uma intervenção, os pais e o professor têm que estar do mesmo lado. Quando o professor tem que sancionar, o pai tem que estar do lado professor. Se está mal, estamos cá para falar. Há falta de diálogo, é difícil aos pais virem à escola os professores estarem até tarde mas hoje há e-mails que se podem trocar.”

Alunos, pais e professores concordam com a responsabilização dos pais sobre o comportamento dos filhos pois consideram que antes de mais são eles a raiz da educação e não o professor e o meio escolar.

Nos questionários dirigidos a professores e pais foi colocada uma questão aberta sobre as diferentes possibilidades de intervenção a nível da prevenção, correção e punição da indisciplina. E, era pedido, a professores e pais, que salientassem as causas, para eles, mais evidentes, na sua experiência pessoal, e a que nível seria mais importante uma intervenção face ao tipo de situações que conhecidas. O número de respostas dos professores foi diminuta mas da parte dos pais foi praticamente inexistente. Assim colocando estes assuntos nas entrevistas conseguimos encontrar as representações de professores e pais.

Medidas que o professor tem à sua disposição para resolver problemas de indisciplina/ Eficácia das medidas disciplinares

Alunos

“Repreensão, primeiro. Na última das situações, pôr fora da aula. Porque há alunos que associam ir para fora de aula como uma coisa boa. Isso é mau. Dependendo do aluno, de aluno para aluno o professor tem que saber ao que ele mais reage, o que ele mais odeia.”

“Ameaçar faltas disciplinares, chamar os pais. Não há assim muitas coisas...Levar recado...eu rasgo esta folha, não mostro a ninguém, já está.”

“Baterem com o livro na mesa, berrarem, mandarem para a rua, dizerem que vão ligar aos pais, escrever na caderneta.”

“Caderneta, não tem, folha de papel, não trouxe...mandam embora, o funcionário deixa andar aí...”

“As medidas são eficazes mas muitas vezes não são tomadas.”

“Nem por isso é eficaz. Mandar para fora da sala resolve naquele momento mas não adianta nada, não muda de atitude por causa disso”

“Põem os alunos cá fora, mandam-nos dar uma volta ou então começam a falar muito alto... Os professores também não podem estar sempre a mandar para o gabinete do aluno, senão eles já sabem que vão para lá descansar e não fazem nada, é melhor do que estar nas aulas.”

“Quando mandam um aluno para o gabinete do aluno às vezes os outros ficam mais agitados e o professor não pode mandar um a turma toda e às vezes é o que era preciso...”

Professores

“Medidas do regulamento interno”

“Em certas situações são suficientes, eles gostam de ver até onde vão e aplicando as medidas resolve. Quando são problemas sistemáticos, banaliza.”

“O trabalho cívico parece que funciona. Com o consentimento dos pais, por exemplo varrer a sala, a maioria da turma suja muito a sala. Suspensões.”

“Existem medidas suficientes mas à medida que são utilizadas elas são banalizadas. A intervenção dos professores e da escola tem que ser mais no sentido preventivo do que sancionatório. Para resolver o problema de imediato é muito cómodo usar as medidas que estão no regulamento interno mas tem que haver um uso inteligente das regras.”

Pais

“Tenta – se ter uma atitude mais de atividade cívica, o aluno vai contribuir, vais varrer a escola...Se o aluno tem um comportamento de tal modo agressivo, já não é o professor que está em causa mas uma turma inteira, o aluno é de tal modo perturbador o aluno tem que ficar suspenso”

“Faltas de presença, expulsão da sala de aula, suspensão alguns dias.”

“O professor tem que ter uma posição forte, não adianta grandes medidas corretivas se não as aplicar.”

“No estatuto do aluno há tantos pormenores que ao ler aquilo fico a pensar: será os alunos têm capacidade para apreender isto tudo, não são regras a mais? Por muito que o professor explique numa aula de formação...não são regras a mais?

Os três grupos de respondentes mencionam as mesmas medidas que estarão previstas no RI da escola mas não as valorizam com medidas eficazes. Com caráter sancionatório na maior parte das situações mas não têm valor dissuasor de procedimentos do mesmo tipo. Não existem medidas e estratégias que fomentem uma prevenção de situações disruptivas.

Outro aspeto que não foi tratado nos inquéritos foi o funcionamento da organização escolar e estruturas organizacionais relacionadas com a emergência de indisciplina na escola e particularmente na sala de aula.

Como Amado (2001) salienta a escola como organização tem uma grande influência no professor que lá trabalha e vai modelar a ação dos alunos mas também do professor. E, Amado e Freire (2009) apontam que o que faz verdadeiramente diferença, tanto nas escolas como nos professores, «é o modo como se antecipam aos problemas, prevenindo situações difíceis de gerir».

Proporcionava-se, numa entrevista, o fluir das ideias de alunos, professores e pais, sobre estes aspetos, de forma pessoal e sem respostas dirigidas e podendo desta forma encontrar-se pistas de compreensão que os inquéritos por questionário não permitiam através da colocação dos tópicos seguintes nas entrevistas a alunos, professores e pais.

Conjunto de características organizacionais relacionadas com atos de indisciplina, a existência de uma cultura escolar

.Utilidade, na resolução e prevenção da indisciplina, de um local de encaminhamento do aluno no momento da ocorrência em sala de aula

Alunos

“Os alunos vão para lá (gabinete do aluno) mas não fazem nada. “

“Depois diz..., nem cheguei a ir ao gabinete do aluno, fugi da empregada...o professor teve que ir atrás de mim.... Acontece isso quase todos os dias. São muitos, fazem grupo e é mais difícil controlar.”

“Os alunos quando vão para o gabinete e levam uma ficha para fazer quando voltam não têm nada feito, os professores também não se importam.”

Professores

“Quando o aluno vai para o gabinete do aluno vai com uma tarefa, umas vezes faz efeito, outras não. Resolve pontualmente, ajuda o professor mas não resolve situações graves”

“O gabinete do aluno, depende do aluno, há o aluno que está envergonhado e que lhe custa, há outros que aparecem ali e é corriqueiro”

“ Ajuda o professor mas era preciso ver se não via sempre o mesmo aluno a essa hora e nesse caso o gabinete do aluno não está a fazer nada. Se um aluno sistematicamente manifesta problemas, há uma situação que tem que se resolver doutra maneira.”

Pais

“Há escolas com alunos mais complicados, quando há casos mais complicados, o stress é terrível o professor tem que ter alguma ajuda. É preciso, também, alguém que os ouça.”

“Não sei muito bem como funciona o gabinete do aluno, se está lá alguém ... mas a pessoa que fica com aluno deve ter preparação para saber encaminhar”

“Na maioria dos casos não me parece que resolva nada. Para o aluno apenas esteve fora de aula. (...) Até pode ter um efeito perverso, o aluno não gosta da aula...Se tiverem uma falta disciplinar podem reprovar mais facilmente ...”

A existência de um gabinete do aluno para o qual o aluno é encaminhado quando o seu comportamento não adequado ao desenvolvimento da aula não é uma resolução de um problema é apenas uma resposta imediata, sem mais nenhum efeito benéfico é uma ideia comum a todos os entrevistados.

. Opinião sobre a existência de uma equipa de apoio ao professor na resolução e prevenção de indisciplina.

Alunos

“Se o professor e os pais já fizeram um bom trabalho não é preciso existir. Se não existir é bom existir alguém que já faça isso. É muito pouco provável que um aluno descubra que está errado por si só.”

Professores

“Se não conseguisse controlar uma turma eu recorreria. Depende do contexto da escola. Se é uma escola onde os problemas são pontuais ou há muitos problemas.”

“Os professores que reconhecem que sozinhos não conseguem, que têm a humildade para isso, sim. Mas há pessoas que pensam que não precisam de ajuda, que sabem tudo sozinhas...”

“Se for uma equipa para trabalhar... é como o gabinete de apoio ao aluno...depois não acontece nada”

Pais

“Ajudaria? Sim e não. Duas ou três pessoas sim, mas com muitas pessoas não ajudaria a resolver um problema mais particular do aluno.”

“ Em alguns casos complicados, sei que houve uns roubos..., um miúdo que é agressivo, que rouba, talvez fosse bom.”

“É sempre uma mais- valia. O professor sabendo que existe essa equipa sabe que pode recorrer.”

“Pode ajudar.... Há um problema hoje em dia... demasiada tendência para criar gabinetes de apoio ...depois não se pode fazer isto à criatura”

Professores e pais revelam algum ceticismo sobre a utilidade da existência de uma equipa de apoio ao professor, considerando que alguns professores a ela não recorreriam por razões que se prendem com uma habitual cultura de individualismo docente. A cultura dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspetos mais significativos da sua vida e do seu trabalho e os professores nas respostas dadas mostram que seria útil e enriquecedor para o seu desenvolvimento.

5.8 A sala de aula___ cenário principal de indisciplina na escola. Análise de Documentos

A análise documental foi realizada com a consulta dos processos disciplinares. Trinta e seis participações registadas no ano letivo 2009/2010 que desencadearam um processo disciplinar e que estão arquivadas no Conselho Executivo da escola. A sua consulta e análise permitiu registar as várias características das mesmas.

De todas as ocorrências, verificadas em todo um ano letivo, estas foram consideradas as mais graves, a ponto de se elaborar, a partir delas, um processo disciplinar.

Apenas doze envolveram alunos de 3º ciclo, população alvo do nosso estudo, as restantes dizem respeito a alunos de 2º ciclo. Os 12 processos disciplinares envolveram um total de 19 alunos, em que 3 são do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Conclui-se assim que nesta amostra, os rapazes, em muito maior frequência do que as raparigas, estão envolvidos em situações de maior gravidade.

Seguem – se os quadro e gráfico que apresentam alguns resultados.

Quadro 124– Tipos de ocorrências graves

Tipos de ocorrências	F	%
contexto de aula	4	33
aulas substituição	2	17
biblioteca	1	8
roubo balneário	1	8
visita de estudo	2	17
Adulteração livro ponto	1	8
Perturbações de elementos estranhos à turma	1	8

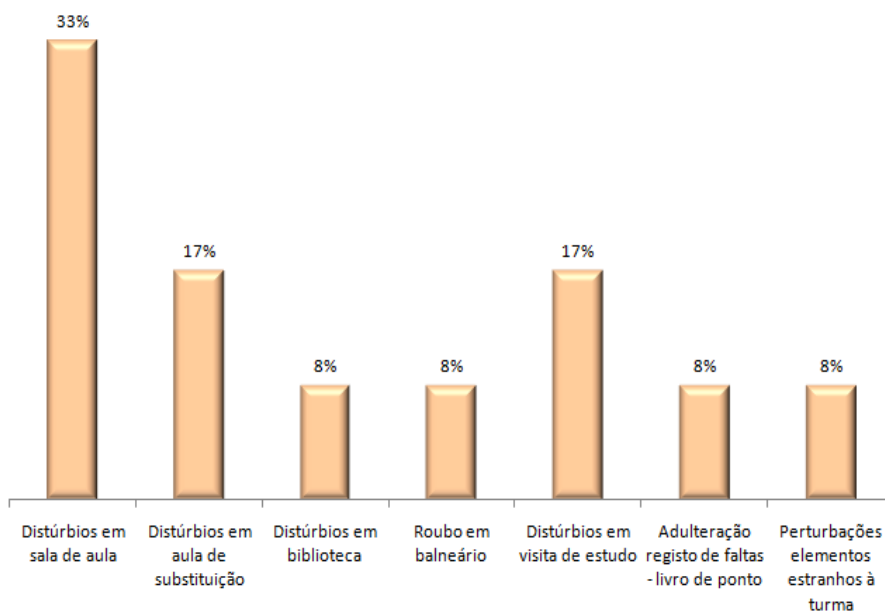


Gráfico 13- Tipos de ocorrências disruptivas

Verifica-se que de todos os tipos de ocorrências graves registados, o de maior a frequência ocorre em espaço de sala de aula (33%) e essas ocorrências resultam, na maior parte das situações, da interação professor/ aluno.

Verificámos, da análise das participações com descrições feitas por alunos e professor, que a descrição do ocorrido é concordante e os discursos são convergentes mas no discurso dos alunos há a justificação e explicação para o seu procedimento, como uma resposta a algo ou alguém (o professor ou o colega) ou seja atribuem a causa a fatores externos como explica March (1994) o seu comportamento está integrado num ciclo de ofensa e retribuição, numa sequência em que a atitude ofensiva é reconfirmada.

CONCLUSÃO

Comportamentos de indisciplina são uma constante e um obstáculo, com que se defronta um professor, no processo educativo com os seus alunos.

Assumindo formas diversas, com maior ou menor gravidade, ocorrendo entre aluno e professor ou alunos entre si, em atos isolados ou num processo de escalada, as disrupções no processo educativo, no cenário da escola e em particular na sala de aula, são uma realidade vivida pelos atores educativos. Inclusivamente, pode existir uma continuidade nos comportamentos problemáticos que frequentemente é iniciada muito cedo com oposição aos processos de socialização. Daí a importância na sua deteção e desencadear de «fatores de proteção» (Amado, 2010,p.25). Trata-se de uma problemática que sensibiliza e preocupa todo um público, mesmo que não se encontre diretamente implicado, como afirma Amado “Esta inquietação aumenta de intensidade quando a ela se associa a perceção do crescimento da delinquência juvenil nos mais diversos contextos sociais” (Amado, 2010,p. 2).

A pressão colocada sobre a escola e sobre os professores é elevada, porque é esperado que encontrem respostas a situações cujo ponto de partida, muitas vezes, se encontra nos diversos subsistemas que integram os atores educativos e que interagem entre si.

Só uma visão holística deste problema pode permitir encontrar condições de o enfrentar e encontrar soluções de acordo com a especificidade de cada situação encontrada.

Na parte teórica desta dissertação realizámos uma revisão crítica da literatura sobre os conceitos que nos pareceram poder tornar-se pilares de compreensão e ação, sobre a problemática da Interação Pedagógica e a Indisciplina, numa perspetiva de conhecer os olhares e sentires dos atores educativos envolvidos.

O percurso do estudo teórico realizado foi iniciado com o estudo da Interação Social, no capítulo I. É no domínio desta que se insere o estudo da interação pedagógica, específica entre professor e aluno, que resulta do cruzamento de vários subsistemas e envolventes, como a organização escolar e a família do aluno.

A interação pedagógica tem como contexto específico a sala de aula e é construída com base na troca mútua de mensagens e está em permanente modelação assentando em processos comunicativos e, assim, a Comunicação foi um ponto abordado estabelecendo – se, aqui, a sua importância determinante na qualidade e características da relação educativa. A interação pedagógica põe em jogo processos de poder e de liderança que explicam as dinâmicas de (in)disciplina geradas. Ainda, neste capítulo, foi abordado o conceito de cultura para encontrar uma perspectiva fundamentada de como a cultura traduz um conjunto de significados partilhados por um grupo social e que estão adaptados ao contexto social.

Em todas as escolas ocorrem conflitos e tensões e nem todos professores, alunos, pais e a própria escola como organização, partilham uma mesma cultura e visão dos objetivos a atingir. Mas uma compreensão coletiva é necessário construir e inicia-se com o conhecimento da perspectiva de cada um sobre os problemas e como estes são vividos.

No capítulo II são estudadas as Representações Sociais e, particularmente, estas no campo educativo, pois todas as interações sociais têm subjacentes as representações que os atores intervenientes possuem sobre os outros, sobre si próprios e sobre situação em si e o presente estudo vai traduzir as representações que os atores educativos, possuem sobre a problemática em causa.

No capítulo III trata-se o tema central desta dissertação, a (In)disciplina. É realizada uma análise das causas que podem estar centradas no aluno, e envolvem variáveis como as suas características pessoais, desde as psicológicas às relacionadas com as familiares e de estatuto socioeconómico, centradas no professor, na organização escolar e no contexto social, em que se cruzam as condições pessoais, competências docentes e as suas práticas profissionais.

Tal como sublinha Amado, é necessária “uma visão integrada do problema” que necessita de uma ação “que terá de implicar muitas esferas da sociedade, dos responsáveis políticos aos responsáveis familiares (Amado, 2010, p.35).

Com o suporte teórico construído, no capítulo IV procedemos às opções metodológicas, escolhendo o Estudo de Caso, com utilização das estratégias quantitativas como os inquéritos por questionário e estratégias qualitativas como as entrevistas semi - estruturadas e análise documental.

Finalmente, ao capítulo V onde se apresentam os resultados e se realiza a sua análise e interpretação, segue - se esta conclusão, onde se procura refletir acerca das implicações

genéricas dos resultados encontrados na investigação teórica e empírica com utilização das hipóteses inicialmente colocadas. Através da análise descritiva, com quadros de distribuição de frequências, representações gráficas, com cruzamento de variáveis com o teste do Qui – Quadrado e utilização do modelo ANOVA, elaborámos uma análise e interpretação dos resultados, conducentes a conclusões coerentes.

A realização desta investigação teve como objetivos conhecer e confrontar as representações, sobre as interações, em contexto de sala de aula, de pais, professores e alunos de 3º ciclo do ensino básico, que podem propiciar a emergência de atos disruptivos e, também, encontrar vetores de (inter)ação dos atores educativos na prevenção e gestão de atos disruptivos.

A partir da pergunta de investigação, que traduziu os objetivos deste estudo: “que grau de proximidade existe entre as representações e as interações vivenciadas pelos atores educativos no que concerne a indução de um ambiente propiciador de disciplina/indisciplina?” foram colocadas, quatro hipóteses, de forma a cobrirem os diversos aspetos do problema. Segue-se agora, a confrontação dos discursos observados, através dos diferentes instrumentos de recolha de dados utilizados para testar cada hipótese.

Hipótese 1: As interações percecionadas pelos alunos e professores são promotoras de um clima estimulante ao processo ensino - aprendizagem.

Quanto à utilidade das fichas sócio – económicas, a maioria dos alunos e professores consideram que permitem uma melhor compreensão do aluno. Sobre a dimensão *Comunicação* constatámos que no respeitante ao ambiente criado pelo professor, a maioria dos alunos e professores dizem que o professor utiliza no seu discurso um tom firme transmitindo uma imagem de segurança e eficácia; alunos e professores, apontam para uma ideia de preocupação e atenção ao aluno pela parte do professor mas alguns alunos mostram percecionar atitudes do professor, em que este não ouve o que o aluno tem a dizer e apenas se quer fazer ouvir.

Sobre a construção de uma relação interpessoal, entre alunos e professores existe uma convicção forte da existência de uma relação interpessoal entre alunos e professores e um empenho dos professores na sua construção, estes atores dizem pensar que professor tenta compreender as razões e sentimentos dos alunos mas esta afirmação é muito mais forte entre os professores do que entre os alunos.

Na análise dos resultados sobre «Poder e Liderança», verificamos que alunos, professores e pais consideram que os alunos seguem as indicações para melhoria do

comportamento e aproveitamento dadas pelos professores, mas só acontecendo tal em alguns casos. E são os alunos que afirmam de forma muito mais vincada que essa influência acontece. Alunos e professores convergem na ideia de que um professor se impõe aos alunos pela capacidade de os compreender, apontando -se a valorização de um poder relacional e do exercício de uma liderança emocional. Mas alunos e pais valorizam a capacidade de explicar a matéria, do professor, bem como, ser compreendido pelos alunos. Verifica-se, assim, que os alunos vão valorizar o poder relacional tal como os professores mas, de igual modo, valorizam o poder de perito do professor à semelhança dos pais.

Alunos e professores consideram o professor um líder transacional apesar de esta ideia ser mais muito mais vincada entre os professores do que entre os alunos. Os alunos afirmam que o professor estimula a concentrarem-se nas notas finais e os professores afirmam que o professor estimula os alunos a pensarem nas notas apenas como indicadores do desenvolvimento das aprendizagens. Assim, para os alunos, o professor não é um líder transformacional e os professores consideram que o é. Poderemos, assim, considerar globalmente confirmada a 1ª hipótese.

Hipótese operacional 1.1: Nos alunos, as representações sociais de que o professor desempenha uma liderança eficaz variam com o ano de escolaridade porque quanto mais velhos mais os alunos atribuem a eficácia às competências técnicas do professor.

Compreendemos que o aluno tenta seguir as indicações do professor sobre o seu aproveitamento e comportamento não existindo variações significativas com a idade ou ano de escolaridade. Os alunos considerarem o professor um líder transacional não apresenta variações significativas com a idade mas com o sexo, pois é uma ideia que é dominante só entre as raparigas.

Os alunos valorizam a capacidade de explicar a matéria do professor bem como ser compreendido pelos alunos, ou seja as capacidades técnicas do professor, mas não se observam variações com a idade ou ano de escolaridade.

Não foi percetível na faixa de idades estudada, uma valorização das capacidades técnicas do professor com o aumento de idades dos alunos, como se estudou na literatura revista. A explicação poderá estar no facto do intervalo de idades em causa ser muito pequeno e os alunos ainda manifestam uma grande proximidade com a pessoa que é o professor e a relação que com eles estabelece. Esta hipótese operacional relacionada com a 1ª hipótese não está confirmada.

Hipótese 2: Alunos, professores e pais têm uma percepção comum das circunstâncias concretas das ações que perturbam a convivência escolar.

Globalmente há concordância, nas respostas dos inquiridos entre os três atores educativos, no tipo e frequência da ocorrência das ações (maioritariamente de 1º nível) e no quanto elas perturbam o desenvolvimento da aula.

Apresentam-se algumas diferenças nas respostas relativamente às questões que abordam ocorrências entre alunos, ameaças, insultos e roubos em que os alunos apontam para uma menor frequência de que os professores e pais. Podem estes resultados revelar a ocorrência de situações de bullying entre pares.

As entrevistas a alunos, professores e pais também apontam para o mesmo tipo de atos de indisciplina: os alunos falarem muito nas aulas e não aceitarem as instruções dos professores.

Na análise de conteúdo realizada aos processos disciplinares consequentes de participações de ocorrências graves verifica-se que a descrição da ocorrência pelo professor e pelo aluno(o) alvo, na maior parte das situações, é coincidente, o aluno tenta encontrar uma causa justificativa do ato.

O que significa existir uma percepção comum das circunstâncias concretas dos atos disruptivos e perturbadores da interação pedagógica podendo considerar-se que a segunda hipótese está confirmada.

Hipótese 3: Alunos, professores e pais possuem representações comuns sobre os fatores de génese de condutas disruptivas porque centram as causas na figura do aluno e seu contexto pessoal

No que respeita às características dos alunos que podem levar a atos disruptivos existe concordância, nas respostas dos inquiridos de alunos, professores e pais, sobre a importância de algumas características dos alunos que podem levar à emergência de indisciplina a nível das suas características pessoais e familiares ressaltando «querer afirmar-se e sentir-se importante», «não ter expectativas».

Nas entrevistas também é presente em alunos, professores e pais a grande importância atribuída à educação familiar na génese dos comportamentos disruptivos.

Sobre as características dos professores com mais problemas de disciplina, alunos, professores e pais possuem representações semelhantes na maioria das opções colocadas nos inquiridos. Sendo reconhecidos os professores «que não cumprem as suas próprias regras», «professores permissivos», «que estão sempre a mandar sair da sala»,

salientando-se assim, a incoerência e permissividade como atitudes do professor que fomentam um ambiente de indisciplina.

Nas entrevistas também, sobressai uma ideia comum de que os professores permissivos são os que vão ter mais problemas de indisciplina nas suas aulas.

Desta forma consideramos globalmente confirmada a 3ª hipótese.

Hipótese operacional 3.1: Nos alunos, as representações das causas de indisciplina variam com a proveniência social (capital escolar/ lugar de classe) porque o aluno tem diferentes padrões e valores dos vinculados na escola.

De todas as características dos alunos apontadas, «não ter objetivos e não saber o que quer» apresentou variações nas respostas dos alunos: os alunos com menos negativas e que por isso apresentam maior sucesso escolar são os que consideram ser uma razão para a indisciplina nos alunos. Mas não se verificou entre os respondentes a hipótese de variação das suas representações sobre as características dos alunos com as variáveis caracterizadoras da proveniência social. Quanto às representações sobre os professores com mais problemas de indisciplina não se verificaram entre os alunos variações significativas com as variáveis de caracterização.

Não é perceptível nas respostas dos alunos uma diferença da perceção das causas da indisciplina com a proveniência social. Não é confirmada, portanto, esta hipótese operacional.

Hipótese 4: As representações sobre intervenção a nível de prevenção, correção e punição dos alunos, dos professores e dos pais estão em consonância porque se centram nas condições pessoais do aluno.

Nas respostas dos inquéritos, os respondentes são concordantes em atribuir muita importância às aulas serem mais interessantes para os alunos, conseguir que o aluno se implique no trabalho de aula, existir uma boa comunicação escola – família e ter uma intervenção particular com o aluno com dificuldades comportamentais. Ou seja, consideram que a prevenção dos atos disruptivos deve ser feita ao nível da organização, gestão e dinâmicas comunicacionais da aula, pelo professor, bem como uma interação efetiva entre escola e família.

Pelas entrevistas compreende-se, também, a convergência dos três grupos de respondentes, quanto à importância atribuída na prevenção, com deteção dos problemas e um possível acompanhamento correto dos alunos e professores que lidam com situações problemáticas, por uma equipa especializada, com competências e espaço de

ação em trabalho colaborativo. Quanto à correção e punição, os três atores são uníssonos em considerar que a existência de um lugar (gabinete do aluno) para um simples encaminhamento do aluno que tem ordem de saída de aula, não previne nem soluciona este tipo de comportamentos, tratando-se apenas de uma resposta que banalizada não tem nenhum efeito positivo.

Percebe-se, assim, que todos os intervenientes no processo educativo consideram que a nível da prevenção e correção de situações de indisciplina há todo um trabalho de mudança a realizar, na prática as estratégias utilizadas são insuficientes e ineficazes. Apenas se dá uma resposta imediata que está longe de resolver problemas.

A nível do trabalho do professor, é necessária uma formação adequada que lhe permita estar capacitado para planificar e preparar as suas aulas de forma adequada aos seus alunos, para lidar com situações de indisciplina, nas suas diferentes manifestações e a existência de mecanismos a nível organizacional a que o apoiem e o legitimem.

O professor na gestão do processo de ensino/aprendizagem tem que ser um líder que combina diferentes estilos numa permanente reorganização e adequação à situação e aos alunos com que trabalha nessa aula.

A nível do aluno, a escola e o professor não podem modificar as suas condições pessoais, que lhe são adversas, mas pode, compreendendo o seu contexto, ir ao seu encontro, conseguirem um espaço de pertença e implicação mútua incluindo, sempre que possível, nessa responsabilidade e comprometimento os pais.

O trabalho realizado proporcionou espaço de aprofundamento, com a visão nas diferentes perspetivas dos atores envolvidos no processo ensino/ aprendizagem, na compreensão da interação pedagógica e emergência de atos disruptivos que o bloqueiam.

Permitiu-nos, esta investigação, fundamentar a convicção de que são múltiplas as dimensões que definem a relação pedagógica e emergência de atos disruptivos em contexto de sala de aula e que a diversidade de realidades (de alunos, pais e professores) emerge na complexidade desta temática. A eficácia do exercício da profissionalidade docente resulta do domínio de conhecimentos multidisciplinares em permanente formação e revitalização.

Neste contexto, o professor enfrenta uma diversidade de representações, sobre a interação pedagógica e a problemática da indisciplina.

Verificámos neste estudo que numa problemática tão complexa, em que se encontram explicações tão diversas na natureza e causas dos problemas, existe uma enorme proximidade nas imagens e as interações vivenciadas entre os atores envolvidos, alunos, professores e pais.

Do discurso às práticas percebe-se alguma distância, particularmente, em aspetos relacionados com a comunicação, entre o que o professor diz fazer e o que os alunos percebem ser feito. Mas, na construção de uma relação de preocupação entre professor/aluno e na insuficiência das respostas utilizadas pelo professor para enfrentar os desafios colocados pelo aluno, mas também ao aluno, na sociedade atual, todos possuem uma visão comum.

Assim, afinal, estamos todos (atores do processo educativo) no mesmo ponto de partida, com uma linguagem e compreensão partilhada das necessidades e dificuldades de cada interveniente no processo educativo, bem como caminhos a trilhar para encontrar as respostas adequadas a cada situação.

Salientamos esta compreensão, como contributo do presente estudo para alargar o conhecimento sobre a interação pedagógica e a emergência dos atos disruptivos que são constrangimento enorme ao processo de ensino/aprendizagem mas também conhecemos a limitação deste trabalho, uma vez que se trata de um estudo de caso, tendo em conta que cada organização é diferente e que uma escola é diferente de outra escola. No entanto, se cada escola tem o seu próprio ambiente e modela a sua própria identidade, ideias essenciais são aplicáveis a todas.

Muitos estudos aprofundados estão já realizados, mesmo no âmbito nacional, já muito se compreende e conhece na problemática da indisciplina, seria, então, sempre útil prosseguir, com fundamento nas investigações e conhecimento produzido sobre a nossa realidade nacional, e estudar qual o resultado das estratégias utilizadas nas nossas escolas, face à especificidade e cada constrangimento situacional, num acompanhamento, ao longo de um tempo alargado, dos alunos.

A nossa ação é muito limitada sobre as circunstâncias externas que se nos impõem mas, é nossa convicção, que só conhecendo cada realidade, (re)conhecendo

cada aluno na sua individualidade, podemos ter a sensibilidade para encontrar a melhor resposta, nunca a perfeita. Mas poderemos fazer alguma diferença, individual e positiva, numa série de «pequenas» melhorias construídas, em cada aula, em cada dia, em cada vida.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, M. (2002) *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto
- Almeida, J. & Pinto, J. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 4ª edição.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA
- Amado, J. & Freire, I. (2002, julho). A indisciplina na escola__ uma Revisão da Investigação Portuguesa. *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp.170-223, vol.1
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola_ compreender para prevenir*. Coimbra: Edições Almedina.
- Amado, J. (2000). *Interação e Indisciplina na aula*. Porto: ASA Editores
- Amado, J. (2010). *Da Indisciplina Escolar ao Cyberbullying....*Portal de ensino à distância. Universidade de Coimbra
- Amado, J. (s/d) *A indisciplina e a formação do professor competente*. Acedido a 20 de agosto, 2010.
<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>
- Amado, J. (s/d). A indisciplina e a formação do professor competente. In www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf. Acedido em 10 de setembro de 2010 em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>.
- Andolfi, M. (1981). *A terapia familiar*. Lisboa: Editora Veja

- Aramendi, P. & Ayerbe, P. (2007). *Aprender a convivir: un reto pra la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer
- Argyle, M. (1969). *Social Interaction*. Bristol: Tavistock Publications
- Argyle, M. (1994). *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. London: Penguin Books
- Aubert, N. (1996). *Diriger e Motiver. Secrets e Pratiques*. Paris: Les Éditions D'Organisation
- Aubert, Nicole (s/d). Poderes e jogos de poder in *Management*. Porto: RÉ S Editora
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. 4ª Edição. Lisboa: Edições 70
- Barreiros, J. (1996). *A turma como grupo e sistema de Interação*. Porto: Porto Editora
- Bartol, K. & Martin, D.(1998). *Management*. United States of America: McGraw-Hill
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte
- Benito, A. (1991). *Diccionario de Ciencias e tecnicas de la Comunicacion*. Madrid: Ediciones Paulinas
- Bennis, W. (1989). *Why Leaders Can't Lead: The Unconscious Conspiracy Continues*. San Francisco: Bass Publishers San Francisco, The Pennsylvania State University
- Berger,P. & Luckmann,T. (1973). *A cosntrução social da relaidade*.Petrópolis:Vozes
- Bertalanfy, L. (1972). *Téorie générale des systemes*. Paris: Dunod
- Birkenbihl, V. (2000). *A Arte da Comunicação. Aprenda a comunicar melhor*. Cascais: Editora Pergaminho
- Bitti, P. & Zani, B. (1997). *A Comunicação como Processo Social*. 2ª Edição.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora

Bothwell, L. (1991). *A arte da liderança*. Lisboa: Editorial Presença

Brito, C. (1994). *Gestão Escolar Participada __Na escola todos somos gestores*. 3ª Ed. Lisboa: Texto Editores.

Bullock, B. (2002). O Comportamento desviante dos irmãos: dinâmicas, processos e genética do comportamento antissocial. In Fonseca, A. (Ed.) *Comportamento anti - social e Família.Uma Abordagem científica*. (pp. 345-371). Coimbra: Livraria Almedina

Burden R. (1992).Whole – School approaches to disruption. In *Discipline in Schools. Psychological perspectives on the Elton Report*. London: Routledge London and New York

Canário, R. (2005).*O que é a escola. Um “olhar sociológico”*. Porto: Porto Editora

Carbonell, J, (1996). *La Escuela: entre la utopia y la realidad*. Barcelona: Eumo Editorial

Caride, G. (2000). Culturas,Animacion Sociocultural e Desenvolvimento Comunitario, in Vietes, B. (coord). *Animacion Teatral: teorias, experiencias, materiais*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, pp.13-38

Carita, A.; Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença

Carmo, H.; Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta

Chaplain, R.(2003). *Teaching without disruption: a multilevel model for managing behaviour in the secondary schools*. London: Routledge Falmer

- Chazel, F. (1995). Poder. In Boudon, R.. *Tratado de Sociologia*. pp. 195-224. Porto: Edições ASA
- Chiavenato, I. (2003). *Administração nos novos tempos*. S. Paulo: Elsevier Editora
- Chorão, J. B. (1983). *Polis Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado*. Verbo.1º Volume
- Correia, J & Matos, M. (2003). *Violência e Violências da e na Escola*. Santa Maia da Feira: Edições Afrontamento
- Costa, J, (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas in *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Atas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago
- Cowley, S. (2008). *Getting the buggers to behave*. London: Continuum International Publishing Group.
- Croizier, M. & Friedberg (1977). *L 'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil
- Cunha, M. Rego, A., Cunha R. & Cabral – Cardoso C. (2006). *Manual de Comportamento Organizacional*. 5ª Ed. Lisboa : RH Editora.
- Curral, L. & Chambel, M. (2001). Processos de comunicação nas organizações in Ferreira, Neves e Caetano. *Manual de Psicosociologia das Organizações*. Lisboa: McGrawHill
- Curto, P. (1998). *A Escola e a Indisciplina*. Porto: Porto Editora
- Curzon, L. (2004). *Teaching in Further Education. An Outline of Principles and Practice*. Sixth Edition. New York: Continuum.
- Delamont, S. (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte

- Deshaies, B. (1997). *Metodologia de Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Dewey, John. (2007). *Democracia e Educação*. 1ª Edição DE. Lisboa: Didática Editora
- Doise, W. (1986). "Un nouveau champ d' études", in Doise W., Palmonari, A. *L'étude des Représentations Sociales*. Neuchatel : Delachaux & Niestlé, pp 13-20
- Doise,W. (1992). *Représentations Sociales e analyse de donnés*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble
- Doise,W.; Deschamps, J.; & Mugny, G. (1997). *Psychologie Sociale Expérimentale*. 3ème édition. Paris: Armand Colin.
- Duluc, A. (2000). *Liderança e confiança*. Lisboa: Instituto Jean Piaget
- Duru - Bellat V.Z. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin
- Estrela, M. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa : Instituto Nacional de Investigação Científica
- Estrela, M. (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula. *Revista de Educação*. Volume V, nº1 junho pp.65-77
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina*. Porto: Porto Editora
- Ferreira, J.; Neves,J. & Caetano, A.. *Manual de Psicosociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill
- Fontana, D. (1987). *Classroom control*. London: The British Psychological Society
- Formosinho, J. (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XIV
- Foucault, M. (1977). Les rapports de pouvoir passent à l'intervieur des corps. *La Quinzaine Littéraire*, 247, 1-15, Janvier 1977, pp. 4-6.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal

- Franco, M. (2008). *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora
- Fulcher, J. & Scott, J. (2007). *Sociology*. Third Edition. New York: Oxford University Press Inc.
- Ghiglione, R & Matalon, B. (1993). O inquerito. Teoria e prática. Oeiras: Celta Editora
- Gibson, J., Ivanchevich, J., Donnelly, J. & Konopaske, R. (2003). *Organizations. Behavior, Srtucture, Process*. 11th Edition. NewYork: McGraw-Hill.
- Giles, D. (2002). *Advanced Research Methods in Psycology*. New York: Routledge
- Gilly, M. (1989). Représentations sociales dans le champ éducatif. In *Les Représentations Sociales*. Paris :PUF.pp.363-385
- Gilly, M. (1990). Psicosociologia da Educação. In Moscovici, S.. *Psychologie Social*. Paris. PUF.pp 473-494
- Glynn, T.(1992). Discipline is for the Whole school. In *Discipline in Schools. Psychological perspetives on the Elton Report*. London: Routledge London and New York
- Goffman, E. (1959). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio d'Água
- Goleman, D. (1998). *What makes a leader?* Harvard Business Review 76. p.93
- Goleman, D. (2007). *Os novos líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva
- Gomes, A. (2007). Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre «ser professor» in *Educação e Trabalho. Representações, competências e trajetórias*. Pardal, L., Martins, A., Sousa, C., Del Dujo A. & Placco V. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências de Educação.pp102-130
- Gomes, C. (2009). *Guerra e Paz na Sala de Aula*. Ed. Rui Costa Pinto

- Gomes, A. D. (2000). *Cultura Organizacional - Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editores
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa
- Gonçalves, O. (2002). *Viver narrativamente*. Coimbra: Quarteto Editora
- Guerra, M. S. (2000). *A Escola que aprende*. Porto: ASA Editores
- Guerra, M. S. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: ASA Editores
- Hargreeves, A. (1996). *Educação para a mudança*. Porto: Porto Editora
- Hargreeves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós – Moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill
- Hecks, S. & Williams, C. (1984). *The Complex Roles of teachers, on sociological perspectives*. London: London Teachers College
- Hewstone, H. (1989). Représentations sociales et causalité. In Jodelet, D.. *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF. pp.252-274
- Hewstone, M ; Stroebe, W. & Jonas K. (2008). *Introduction to Social Psychology. A European Perspective*. 4th Ed. Oxford : Blackwell Publishing Ltd.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. 2ª Ed. Lisboa: Edições Sílabo
- Horton, P. & Hunt, C. (1981). *Sociologia*. S. Paulo: McGraw-Hill
- Huczynski A. & Buchanan, D. (2007). *Organizational Behavior*. Sixth Ed. Harlow: Pearson Education.
- Jabes, J. (s/d). Percepção social e atribuições. in *Management__Aspects humans et organisationnels*. Porto: Rés Editora
- Jean, G. (1978). *Cultura pessoal e ação pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA
- Jesus, S. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Porto: ASA Editores

- Jesus, S. (2003). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: ASA Editores
- Jiménez, M. (2008). *Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social*. Athenea 13
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: Un domaine en expansion. In *Les représentations sociales* in Jodelet, D, Paris :PUF, pp.31-59
- Katz, D. (1987). *Psicologia Social das Organizações*. São Paulo: Editora Atlas S.A
- Landsheere, G. (1982). *La investigación experimental en educación*. Paris: Unesco
- Le Blanc M. & Janosz M. (2002) Regulação familiar da conduta delinquente em adolescentes. In Fonseca A. In *Comportamento Anti – Social e a Família*. Coimbra : Livraria Almedina
- Levine, J. ; Pernoud, G. & Vermeil, G. (1976). *O ambiente familiar e a vida na escola*. Mira Sintra : Mem Martins
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- Lisboa: Editorial Estampa.
- Lopes, J. (s/d). *Itinerário Simbólico em torno da produção dos fenómenos simbólicos*. In ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1474. Acedido a 10 de março, 2010. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1474.pdf>
- Lopes, J. T. (1996). *Tristes Escolas. Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento
- Loureiro, M. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Edições ASA
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2004). *Disrupção Escolar*. Porto: Porto Editora
- Luhmann, N. (1999). *A improbabilidade da comunicação*. 2ª Edição. Vega
- Marc, E. & Picard, D. (1989). *L'Interaction Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France

- Marc, E. & Picard, D. (s/d). *Interação Social*. Porto: RÉS
- Marques, R., (1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados-Unidos da América; in Davies , D., et al..In *Os Professores e as Famílias –a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte; pp.23-48
- Marques, R., (2002). O Diretor de Turma e a Relação Educativa. Lisboa: Editorial Presença
- Marsh, P., Rosser, E. & Harré, R.(1994).*The Rules of Disorder*. London : Routledge, Open University Set Book
- Martinez, L. & Ferreira, A. (2008). *Análise de Dados com SPSS*. 2ªEd. Lisboa: Escolar Editora
- Martins, A., Pardal, L. & Dias, C. (2008). *Representações sociais e estratégias escolares. A voz dos alunos do ensino técnico- profissional de Portugal e Moçambique*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências de Educação
- Maya, M. (2000).*A autoridade do professor*.Lisboa:Texto Ed.
- Melo, L. (1991). *A comunicação nas organizações*. Guarda: Instituto Superior da Guarda
- Michel, S. (s/d). *A comunicação interpessoal* in Aubert, N.. Management Porto: Rés.vol.1 p. 309-373
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organizations*. Paris : Les Éditions d'Organization
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote

- Montandon, C. (1987). *Pratiques Educatives, Relations avec L'école et Paradigme Familial* in Montandon, C. & P. Perrenoud, *Entre Parents e Enseignants: Un Dialogue impossible?*. Berna: Ed. Peter Lang, pp. 169-229
- Morgan, G. (1997). *Images of Organization*. California: SAGE Publications, Inc. 2nd ed.
- Moscovici, S. (1984). *The Phenomenon of Social Representation*. Cambridge: Cambridge University
- Moscovici, S. (2001). *Social Representation. Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press
- Mucchielli, A. (1994). *La Psychologie Sociale*. Paris: Hachette
- Munn, P. ; Lloyd, G. & Cullen, M. (2000). *Alternatives to Exclusion from School*. London : SAGE Publications
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Vol. II. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- Olsen, J. & Cooper, P. (2006). *Dealing with disruptive students in the classroom*. Norfolk: Routledge Falmer. The Times Education Supplement
- Orts J. (2011). *Cómo dar classe a los que no quieren*. 1^a Ed. Barcelona: Graó.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores
- Pedros, E. (2001). *Relationship in the classroom. Systemic narratives*. Alicante: Youths European Professional Network for Prevention of Juvenile Violence.
- Pereira, A. (2003). *SPSS Guia Prático de Utilização*. 4^o Ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, D. (2003). *Ler com olhos de ver*. In Stoer S. & Silva P. (Coord.). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora

- Pereira, M.(2004). *Percepções de Justiça na Adolescência. A Escola e a Legitimação das Autoridades Institucionais*. Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa para obtenção do grau de doutor, orientada por Jorge Vala, Lisboa
- Pereira, O. (2004). *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. 2ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Pérez,G. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid:Eds.Morata.pp. (1-15) e pp. (253-297)
- Perrenoud, P. (2001). O que a escola faz às famílias”in Montandon, C.& Perrenoud, P., *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para uma Análise Sociológica entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta Editora
- Pestana, M. & Gageiro,J. (2002).Análise de dados para Ciências Sociais. Lisboa: Ed.Sílabo
- Petit, F. & Dubois,M. (1998). *Introdução à Psicosociologia das Organizações*. Lisboa: Instituto Piaget Goleman
- Pinto A. (1990).*Metodologia da Investigação Psicológica*.Edições Jornal de Psicologia
- Pinto, M. (2001). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In *Metodologia das Ciências Sociais*. 11ª Ed. Porto : Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.
- Pinto, M. (2007). *Investigação científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*. Porto : Biblioteca das Ciências Sociais. Edições Afrontamento.
- Pinto,C. (1995). *Sociologia da Escola*. Alfragide: McGrawHill
- Postic, M. (1995). *A Relação Pedagógica*. Lisboa : Padrões Culturais Editora
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

- Rego, A. (2003). *A essência da liderança*. 1º Ed. Lisboa: Editora RH.
- Robbins, S. (2004). *Fundamentos do comportamento organizacional*. 7ªEd. S. Paulo: Prentice Hall. Pearson Education
- Rocha, C. (2005). Da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação. In Stoer S. & Silva P. (Coord.). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora
- Sampaio, D. (1996). *Indisciplina: Um signo geracional?* 1ª Ed. Instituto Inovação Educacional.
- Sanches,M. (1992).*Cultura Organizacional_ Um paradigma de análise da realidade escolar*.Lisboa: Ed. Gabinete de Estudos e Planeamento
- Santiago, R. (1986). Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos in *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, pp. 87-97
- Sarmiento,M. (1994). *A vez e a voz dos professores*. Porto:Porto Editora
- Schwartz,H. & Jacobs,J. (1984).*Sociologia cualitativa.Método para la reconstrucion de la realidade*.México.Trillas
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Porto Editora
- Smith, C. (1992) Keeping them clever: Preventing learning difficulties from becoming behavior problems. In *Discipline in Schools. Psychological perspectives on the Elton Report*. London: Routledge London and New York
- Stake, R. (2007). A arte de investigação com estudos de caso. Lisboa: Gulbenkian
- Stake,,R. (2005).*Investigación con studio de casos*. Madrid: Morata
- Stoner, J. (1982). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice - Hall do Brasil
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget

Taylor, S.& Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Piados

Teixeira, M. (1995). *O professor e a Escola*. Amadora: McGraw-Hill

Vala, J. (1993). Representações sociais_ para uma psicologia social do pensamento social in J. Vala & B. Monteiro. *Psicologia Social*. Lisboa: Gulbenkien; pp. 352-384

Vala, J. (2001). A análise do conteúdo. In Silva, S. & Pinto M. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.

Vala, J. (2006). *Psicologia Social*. 7ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkien

Van IJzendoorn M. (2002). Vinculação infantil, empatia e obediência. In Fonseca A. In *Comportamento Anti – Social e a Família*. Coimbra : Livraria Almedina

Vasconcelos, C. (2004). *(In)disciplina. Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Aula e na Escola*. São Paulo: Libertad Editora

Veiga, A. (1990). *Autoridade e Educação*. Comunicação apresentada 1º Congresso da AEPEC, Universidade de Évora

Veiga, F. (1985). *Promoção do comportamento na aula: perspectivas psicológicas – influência na autoestima escolar*. Lisboa: Departamento de educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e Violência Escolar: Práticas comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Edições Almedina

Vieira, H. (2000). *A Comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença

Watzlawick, P.; Bavelas, J.; & Jakson, J.. (1991). *Teoria dela Comunicación Humana. Interacciones, patologias y paradojas*. Barcelona: Editorial Herder

Yin, R. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications