



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**Representações da indisciplina de professores do 3º Ciclo do Ensino
Básico
(Estudo de caso)**

**Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia da
Educação, Especialização em Necessidades Educativas Especiais.**

CIPRIANO MANUEL TEIXEIRA

**Faro
2007**

CIPRIANO MANUEL TEIXEIRA



FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

ORIENTADOR:

Prof. Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

FARO 2007

**Representações da indisciplina de professores do
3º Ciclo do Ensino Básico
(Estudo de caso)**

JÚRI:

Presidente:

Prof^a. Doutora Maria Cristina Nunes

Vogais:

Prof. Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

Prof^a. Doutora Isabel Pimenta Freire

Declaro por minha honra que este trabalho é original e foi realizado por mim.

Cipriano Manuel Teixeira

**Aos meus filhos, Nuno e Catarina.
Especialmente à minha querida filha
Catarina, simplesmente pelo que tem
aprendido e me tem ensinado.**

**À minha mulher e companheira de luta,
pela forma como sempre soube estar ao
meu lado. O meu perene
reconhecimento por, em muitos dias e
noites, me substituir no meu papel de
pai.**

Adoro-vos!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho que agora tem o seu término não é exclusivamente meu. Há nele um pequeno contributo de todas as pessoas (avós, pais, esposa, filhos, colegas, alunos, e amigos) que, de uma forma ou de outra, até ao momento, giraram comigo na “galáxia” da minha existência e que contribuíram para o meu crescimento e desenvolvimento como pessoa. Sem eles seria certamente diferente daquilo que sou. A alguns deles ainda lhes posso fazer chegar os meus mais francos agradecimentos. Aos outros... Estou com eles em pensamento!

O meu muito obrigado a todos!

Ao Professor Doutor José Alberto Gonçalves que assumiu a orientação desta dissertação, pelo incentivo, nos meus momentos de maior esmorecimento, e pela disponibilidade e todo o apoio prestado.

Aos meus colegas que gentilmente participaram nesta investigação:

Ao Alexandre, o Homem forte e decidido, mas gota de água num imenso oceano.

À Carla, pela sua espontaneidade ainda amenizada e pela sua “esperança em dias melhores”, uma longa carreira.

Ao João, pelo seu carácter extremamente humano que revela nas relações interpessoais para com todos: colegas e alunos.

À Tânia, pela sua generosa colaboração nesta empreitada.

Ao Afonso, pela resiliência com que enfrenta a azáfama do quotidiano.

Ao Manel, o professor “indisciplinado”.

Ao Ivo, pelo exímio profissional que é, o meu apreço!

Ao Rogério, pelo seu idealismo, quiçá um dia cheguemos lá...

À Manela, o meu muito obrigado por partilhar comigo as suas experiências de uma carreira.

À Alexandra, minha ex-professora e colega, grato por mais este pequeno grande contributo!

E, finalmente, aos meus alunos indisciplinados de Olhão na esperança de que a curta etapa que com eles passei não tenha sido de todo em vão.

Também aos meus alunos e colegas do Pinhão, muito obrigado pelo alento e por tudo o resto neste indispensável, mas penoso, ciclo da minha vida.

Resumo

Neste trabalho, um estudo de caso, abordam-se as representações dos professores de uma escola do 3º Ciclo do Ensino Básico sobre o fenómeno da indisciplina.

É o mesmo suportado conceptualmente por uma referência ao conceito de indisciplina, para depois abordarmos a sua evolução histórica e as concepções actuais sobre esta temática, à luz de algumas variáveis de contexto.

Com ele pretendemos conhecer que representações tem um conjunto de professores, em diferentes fases da sua carreira, acerca deste fenómeno que, segundo as representações sociais actuais, os vitimiza e lhes diminui o seu estatuto. É também propósito deste trabalho verificar como, ao longo da carreira, este grupo de profissionais vivenciam o problema da indisciplina e como esta condiciona a sua prática lectiva.

O presente estudo, em termos metodológicos, é de natureza qualitativo-interpretativa, assentando em posições fenomenológicas e interpretativas, baseadas no paradigma do pensamento do professor. Como estratégia investigativa, recorreremos ao estudo de caso.

A análise dos dados, obtidos através de entrevistas semi-directivas, possibilita afirmar que, de uma forma geral, os professores protagonistas deste estudo têm concepções divergentes acerca da indisciplina e que estas se modificam ao longo do seu percurso profissional.

PALAVRAS-CHAVE: indisciplina, regras de conduta escolar, relação educativa, carreira docente, fases da carreira.

Abstract

In this work, a case study, are approached teacher's performances of a 3 rd Cycle school, about the indiscipline phenomenon.

It's the same supported conceptually by a reference to the indiscipline concept, to approach its historical evolution and the actual conceptions about this set of themes, in the light of some context changeables.

With it we want to know what performances a set of teachers has in different stages of their professional development about this phenomenon, that according to the actual social performances, victimises them and diminishes their statute. It is also a purpose of this work to verify how, along the career, this group of professionals, experience the indiscipline problem and how this one determines their academic practice.

The present study, in methodological terms, is from a qualitative-interpretative nature, laying in phenomenological and interpretative positions based on the paradigm of the teacher's thought. As research strategy we recur to the case study.

The data analysis, obtained by the semi-directive interviews, enables to state that, in a general way, the protagonist teachers of this study have divergent conceptions about the indiscipline and that these, change along the career.

Key-words: indiscipline, school behaviour rules, educational relation, teacher career, career stages.

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice	vi
Lista de Quadros	ix
Introdução	1
CAPÍTULO I – Representações sociais e indisciplina	11
1. Conceito de representação social	12
2. Representações da indisciplina	16
CAPÍTULO II- O Fenómeno da indisciplina	23
1. Conceito de (in)disciplina	24
1.1. Papel das regras	29
1.2. Regras e gestão-escolar	32
2. Evolução do conceito de (in)disciplina	38
2.1. A (in)disciplina nas sociedades primitivas	38
2.2. A (in)disciplina na educação grega	40
2.3. A (in)disciplina na Idade Média	41
2.4. A (in)disciplina no Renascimento	42
2.5. A (in)disciplina na Época Contemporânea	44
2.6. A (in)disciplina na “Escola Nova” e na Educação para a autonomia ..	46
2.7. A (in)disciplina na educação socialista	47
2.8. A (in)disciplina socialista num país capitalista: a pedagogia de Freinet	49
3. Causas/factores da indisciplina	50
3.1. O meio familiar	50
3.2. O grupo de pares e o género	56
CAPÍTULO III- O Jovem e a indisciplina	59
1. A adolescência como fase de desenvolvimento	60
1.1. Modelo freudiano	60
1.2. Modelo walloniano	61
1.3. Modelo piagetiano	61

2. Crise de identidade e contestação	64
3. Atitude face à escola e à aprendizagem	66
CAPÍTULO IV- O professor e a indisciplina	69
1. Papel da escola	70
2. A escola e a sala de aula, lugares de (in)disciplina	73
2.1. Comportamentos de indisciplina na sala de aula	76
3. Papel do professor	79
4. O professor e a indisciplina	81
4.1. A relação professor/aluno	87
4.2. O modelo comunicacional	90
4.3. Atitude dos professores	94
5. A indisciplina como fonte de stress dos professores	96
CAPÍTULO V- Carreira docente e indisciplina	101
1. Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores	102
2. Etapas da carreira docente	108
CAPÍTULO VI- Metodologia	116
1. Campo de estudo	117
2. Natureza do estudo	119
3. Objectivos do estudo	120
4. Questões de pesquisa	120
5. Protagonistas do estudo	121
6. Procedimentos metodológicos	122
6.1. Recolha dos dados	122
6.1.1. Preparação das entrevistas	123
6.1.2. Realização das entrevistas	125
6.1.3. Tratamento dos dados	125
CAPÍTULO VII- Apresentação e análise interpretativa dos dados	129
1. Caracterização profissional dos entrevistados	130
1.1. Satisfação profissional	130
1.2. Insatisfação profissional	133
1.3. Relação com os alunos	136
1.4. Evolução na relação com os alunos	141
1.5. Atitude face à escola	144

1.6. Mudança de escola	145
1.7. Mudança de profissão	147
1.8. Motivação profissional	149
2. Representações acerca da indisciplina	150
2.1. Conceito de indisciplina	151
2.2. Percepção da indisciplina ao longo da carreira	156
2.3. Situações de indisciplina ao longo da carreira	162
2.4. A indisciplina na escola actual	165
2.5. Estratégias para combater a indisciplina	170
2.6. Efeitos da indisciplina no professor	175
2.7. Evolução no modo de encarar a indisciplina	180
3. Factores contextuais e ambientais da indisciplina	184
3.1. Causas	184
3.2. Procedimentos de prevenção	194
3.3. Procedimentos de resolução	203
3.4. Articulação com as famílias na prevenção da indisciplina	210
3.5. Resolução de casos emergentes	215
4. A indisciplina ao longo da carreira	221
Considerações finais	255
Anexos (em volume próprio)	

Lista de Quadros

Quadro	Título	Pág.
1	As fases da carreira segundo o modelo de Gonçalves (2000)	113
2	Caracterização profissional dos entrevistados	121
3	Grelha de categorização dos dados da entrevista	127
4	Satisfação profissional	131
5	Insatisfação profissional	133
6	Relação com os alunos	137
7	Evolução na relação com os alunos	142
8	Atitude face à escola	144
9	Mudança de escola	146
10	Mudança de profissão	148
11	Motivação para a profissão de professor	149
12	Conceito de indisciplina	152
13	A indisciplina ao longo da carreira	156
14	Situações de indisciplina ao longo da carreira	163
15	Problema da indisciplina na escola onde o docente lecciona	167
16	Estratégias para resolver casos de indisciplina	171
17	Efeitos da indisciplina no professor	175
18	Evolução no modo de encarar a indisciplina	181
19	Causas da indisciplina	185
20	Procedimentos de prevenção da indisciplina	194
21	Procedimentos para resolver as situações de indisciplina	203
22	Articulação com as famílias na prevenção da indisciplina	210
23	Resolução de casos emergentes de indisciplina	216

INTRODUÇÃO

A escola em que hoje leccionamos, como professor, é forçosamente diferente daquela que frequentámos enquanto aluno. Actualmente, devido a vicissitudes várias, os valores, as atitudes, os comportamentos e a unidade familiar alteraram-se ou são postos em causa, outro tanto acontecendo com o poder e a cultura, na generalidade das sociedades ocidentais.

Os jovens usufruem, no tempo presente, de outras referências, advindas das novas tecnologias mediatizadas, pois, como afirmam Afonso, Amado e Jesus (1999:17), numa linguagem assaz forte, “os media transformaram os alunos em seres estranhos e os professores em atrasados mentais. (...) vejam o Tonecas e os seus bonés, analisem os seus comportamentos e reflectam sobre a figura boçal do professor”. Por outro lado, os nossos estudantes também “recebem informações dos colegas e amigos, dos meios de comunicação social, da rua, e praça que frequentam, do bar por onde passam as noites de fim de semana. O seu conhecimento não é clássico, uniforme, género livro único ou apontamentos de aula” (Daniel Sampaio, 2004:1).

Destes pequenos excertos facilmente se infere que o processo de construção de conhecimentos estará agora também, associado ao lazer, ao facilitismo e até a um certo “anarquismo”. Estes pressupostos opõem-se, de forma determinante, ao saber tradicional da escola, que pressupunha rigor, ordem e disciplina na transmissão de conhecimentos, sempre dentro do modelo comunicacional descendente.

Ora, perante uma escola que teima em permanecer tradicional e que não soube adaptar-se ao seu novo público, que já não a considera única e essencial na aquisição de saberes (Philippe Meirieu, 1992, cit. in Carita e Fernandes, 1997), o problema da indisciplina, em substância e em termos representacionais, assume novos contornos e coloca novos desafios, ao mesmo tempo que exige renovadas respostas pedagógicas.

Na verdade, nos dias de hoje, a indisciplina ultrapassa os muros da escola e os meios de comunicação social dedicam-lhe espaço como nunca antes. Tão frequentes como diversas são as opiniões dos especialistas sobre o assunto. Uns acham-lhes as causas nos problemas sociais e familiares, outros justificam-na com a impreparação dos professores ou a sua falta de jeito para gerirem uma aula. Há ainda os que culpam as escolas e o Ministério da Educação pelo laxismo existente em termos disciplinares. Afirmam que é preciso mudar a forma como se ensinam os alunos, sem que, para isso, tenham de estar mais tempo na escola. A própria Ministra da Educação já anunciou¹ que o Estatuto do Aluno (Lei 30/2002) está a ser revisto, "no sentido de reforçar a autoridade dos órgãos de gestão das escolas e dos professores na tomada de medidas disciplinares de carácter educativo" e que as alterações que virão a ser introduzidas visam "desburocratizar os procedimentos associados à gestão da indisciplina, que são hoje excessivamente codificados e desvalorizadores da autoridade do professor, comprometendo a eficiência educativa". Afirmou ainda concordar que "a indisciplina é geradora de um ambiente social negativo para o futuro dos alunos como profissionais e cidadãos", destacando a importância de alguns programas actualmente em vigor, como a escola a tempo inteiro e a ocupação plena dos tempos escolares, a educação para a cidadania, a educação para a saúde e o desporto escolar como estratégias que "visam justamente proporcionar às escolas instrumentos de prevenção e plena integração dos alunos no projecto escola".

O trabalho que nos propomos realizar, centra-se nas representações de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico acerca da indisciplina e respectiva "evolução" diacrónica ao longo das suas carreiras e tem por base as nossas preocupações pessoais, enquanto profissional de educação, e, obviamente, as nossas próprias representações,

¹ JORNAL DE NOTÍCIAS de 24/03/2007.

que nos advêm da interacção com os demais colegas com quem, diariamente, compartilhamos experiências, receios, sentimentos e, sobretudo, desabafos.

Indubitavelmente, ao longo de doze anos de experiência profissional, temos vindo a notar diferenças comportamentais nos nossos alunos, tornando-se-nos evidente que o modelo autoritário, baseado em rígidos princípios de disciplina, não resulta como resultava no início da nossa carreira profissional. Temos também notado, pela capacidade reflexiva que vamos adquirindo, que a nossa reacção relativamente aos comportamentos desviantes se tem modificado. Somos, hoje, mais flexíveis, mais compreensivos, quiçá mais paternalistas, do que éramos quando iniciámos a docência.

A escola, que, cada vez mais, se afigura como um espaço obrigatório, nem sempre adquire um sentido de compreensibilidade e de imprescindibilidade para o estudante, que tende a nortear a sua conduta por padrões comportamentais também nem sempre aceites ou compreendidos pelos docentes.

Este facto constitui um factor de descontentamento para a maioria dos professores que, em forma de desabafo, compartilham os comportamentos atípicos dos seus educandos, numa tentativa de se consolarem mutuamente, face aos “desvios” dos seus alunos. Mas a verdade é que não passam de lamentações em tom de maior ou menor vitimização, que vão ocorrendo aqui e ali em muitas salas de professores, um pouco em surdina, porque, pouco habituados a trabalhar em grupo, têm muita dificuldade em “institucionalizar regras e na busca de consensos em torno das regras” (Amado e Freire 2002:12).

Os professores continuam a considerar que disciplinar é uma tarefa “odiosa e esgotante” (Gordan 1979, cit. in Carita e Fernandes, 1997:12) e que a sua nobre função é a de “transmitir conhecimentos.” Muitos professores relegam para plano secundário o

estreitamento das relações interpessoais, não compreendendo que parte da indisciplina poderia ser evitada se houvesse um bom clima interpessoal na sala de aula.

Neste contexto, como representam os professores a indisciplina e que relação existirá entre o seu processo de desenvolvimento como profissionais e as suas representações acerca da mesma, ao longo da carreira?

É, pois, esta a temática que nos propomos estudar, situando-a, como dissemos, no 3º ciclo do Ensino Básico, tendo presente que a dissonância entre o novo modelo de sociedade e a “velha escola” acresce as dificuldades de comunicação entre alunos e professores, assim como, relativamente aos primeiros, acentua a sua carência de atenção e de afecto, a dificuldade de afirmação da sua própria identidade e autonomia, a sua falta de competências nos domínios social e emocional e um alheamento ao que é difícil, associado à sobreposição pelo lúdico.

Tais circunstâncias, a que acresce a progressiva quebra da relação entre educação escolar e “garantia de emprego”, têm conduzido a algum mal-estar por parte da população estudantil e, por conseguinte, a situações de indisciplina na sala de aula, que se constituem, até, como manifestações de agressividade e violência.

Cremos que residem aqui algumas das variáveis da indisciplina. Hargreaves (1978) afirma que qualquer situação que tenha a ver com o ensino e a aprendizagem inclui sempre o problema da disciplina e, intrinsecamente, o da indisciplina, mas o que “há de novo actualmente é a intensidade e a amplitude que esse fenómeno atingiu na escola dos nossos dias, espalhando-se de forma diferente por áreas populacionais, as mais diversas e atingindo níveis de ensino que dele pareciam imunes, como começa a acontecer no ensino superior” (Teresa Estrela, 1996:34, cit. in Carita e Fernandes 1997:10).

São, na realidade, estes os problemas a que não são alheios os contextos socio-económicos e culturais, que inquietam e perturbam a sociedade, a escola e particularmente os professores.

No estudo que nos propomos realizar, procuraremos estudar as representações dos professores, em diferentes etapas da sua carreira, perspectivada de acordo com o modelo de Gonçalves (1992, 2000), acerca da problemática da indisciplina, cientes de que o desenvolvimento pessoal e profissional do docente é determinado pelos conhecimentos que este constrói, pela reflexão na e sobre a acção que desenvolve e pela reflexão crítica sobre a sua experiência vivida, todos estes aspectos concorrendo, ao longo do tempo, para a construção da pessoa e do profissional em que ele se “vai tornando.”

Sabendo que as nossas atitudes e acções, designadamente em termos inter-relacionais e profissionais, dependem, sem dúvida, das nossas representações acerca dos outros e das situações que nos é dado viver, justificar-se-á que, ao pretendermos abordar o problema da indisciplina, nos preocupemos em conhecer as representações que, sobre tal fenómeno, os professores constroem. Para isso, recorreremos aos seus relatos, consubstanciados nas entrevistas que realizámos, e que nos possibilitarão, assim o esperamos, melhor compreender as suas atitudes e práticas na relação com os seus alunos.

Estamos, pois, situados no campo da investigação sobre o pensamento dos professores, que se veio a afirmar desde os anos 60 do século passado, designadamente a partir do trabalho de Rosenthal e Jacobson (1968), altura a partir da qual começaram a aparecer estudos empíricos que visavam compreender melhor os conteúdos representacionais e os sistemas de operações cognitivas desta classe de profissionais.

Por outro lado, nessa época, começaram também a ser realizados os estudos de natureza biográfica, baseados em narrativas de vida, que possibilitaram a interpretação da vida profissional dos docentes e se enquadraram “na linha de uma nova perspectiva na análise do desenvolvimento humano, a life-span developmental psychogy” (Jesus, 1999:74).

Hoje, fala-se do desenvolvimento da carreira ou do percurso profissional dos professores, sendo comumente aceite que esse percurso profissional é constituído por diversas fases comuns a todos os docentes (Huberman:1989; Gonçalves, 1999; 2000) vivenciadas ao longo do tempo. É, assim, pois, que, diacronicamente, se constrói a competência pedagógica dos professores, associada a factores de natureza profissional e pessoal do próprio indivíduo e ainda os inerentes aos contextos histórico, social, interpessoal, político, económico e cultural que lhes é dado viver.

A capacidade de relacionamento com os alunos é, sem dúvida, um dos elementos constitutivos desta competência pedagógica, que determina e é determinada pelas representações que os professores constroem acerca da indisciplina, que se alterarão ao longo das suas carreiras, como resultado do modo como eles vão percepcionando os alunos e a relação que com os mesmos estabelecem.

Para podermos estudar as representações dos professores acerca da indisciplina, ao longo do respectivo percurso profissional, recorreremos, como já atrás dissemos, ao modelo estabelecido por Gonçalves (1999, 2000), que estabelece cinco etapas no desenvolvimento da carreira dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico e que estudos, com docentes de outros níveis de ensino, têm também adoptado.

Tomando por referência que, entre outros aspectos, o modo como os professores percepcionam os alunos e com eles se relacionam se altera ao longo da carreira, a grande questão que, neste momento, se nos coloca é a de conhecer quais são as

representações dos professores do 3º Ciclo acerca da indisciplina em cada uma destas etapas do seu percurso profissional, possibilitando-nos, desta forma, uma visão diacrónica desse processo.

Deste modo, o nosso estudo desenvolver-se-á à volta de três conceitos principais: o de representações, o de fases ou etapas da carreira, que sinteticamente já caracterizámos, e, sobretudo, o de indisciplina.

Ora, as representações são constructos complexos que designam o conjunto de ideias e de julgamentos de valor que os indivíduos elaboram a propósito de algo significativo para si próprios (Jodelet, 1984).

Por seu lado, a palavra indisciplina resulta do acréscimo do prefixo “in” à palavra disciplina. Assim sendo, a indisciplina configura-se como a ausência de disciplina. O que é então a disciplina? Segundo Teresa Estrela (2002:17), a disciplina implica a existência de uma “regra de conduta para fazer reinar a ordem numa colectividade; obediência a essa regra. (...) Há assim, uma disciplina familiar, como há uma disciplina escolar, militar, religiosa, desportiva partidária, sindical...”. Este conceito inscreve-se, segundo a autora, num “fundo ético de carácter social” e não pode ser descontextualizado social e historicamente.

No presente estudo, consideramos apenas a indisciplina escolar, significando esta a “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (Veiga,1999:15). Os diferentes componentes do conceito de (in)disciplina “possuem, também, uma dimensão que os aproxima das problemáticas da cidadania, do saber estar com os outros, do respeito mútuo, da capacidade de autocontrolo que permita não pôr em causa a liberdade dos outros” (Amado e Freire, 2002:7).

Este conceito abarca, pois, uma multiplicidade de comportamentos ou atitudes indesejáveis para os professores, que podem ser categorizados segundo Amado (2001:8) em três níveis, a saber: i) “o desvio às regras de trabalho na aula”; ii) “a indisciplina perturbadora das relações entre pares”; iii) “problemas da relação professor-aluno”.

Todavia, a indisciplina não é percebida da mesma maneira por todos os professores, dependendo do contexto da relação pedagógica no qual a situação emerge e da forma como esta é categorizada enquanto tal.

Segundo estudos já realizados sobre esta temática, ela perturba seriamente os professores, afectando-os emocionalmente, muito mais do que os problemas de aprendizagem dos alunos. É frequentemente “vivida como uma obstrução à relação ou mesmo como uma desconsideração pessoal ou mesmo ainda como um ataque pessoal” (Carita e Fernandes, 1997:15). Segundo as mesmas autoras, os actos de indisciplina levados ao seu expoente máximo, ou ocorrendo frequentemente, fazem com que os professores se sintam “desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas”. Posição idêntica é a de Teresa Estrela (1986, cit. in Carita e Fernandes, 1999:15), relativamente às representações dos professores acerca da indisciplina, que a consideram, afirma, como um “ataque ao professor, à sua autoridade e à sua pessoa”.

O presente trabalho é constituído por sete capítulos. O primeiro abordará o conceito de representações sociais e as representações acerca da indisciplina. No segundo, debruçar-nos-emos sobre o fenómeno da indisciplina, conceito e evolução temporal, para, no capítulo terceiro, abordarmos a adolescência como fase de desenvolvimento à luz de alguns modelos comportamentais (Freud, Wallon e Piaget). Seguir-se-á, no quarto capítulo, uma abordagem à indisciplina escolar, nele se considerando o papel da escola, o papel do professor e o modo como os professores agem e reagem face a este fenómeno. No quinto capítulo evidenciaremos o

desenvolvimento pessoal e profissional do professor, como referente necessário à compreensão diacrónica da disciplina e seu efeito na respectiva carreira. O sexto capítulo é constituído pela metodologia nele se caracterizando o campo de estudo e os respectivos protagonistas, além de explicitarmos os procedimentos metodológicos adoptados.

O sétimo e último capítulo será constituído pela análise interpretativa dos dados, de acordo com as categorias e subcategorias emergentes da análise de conteúdo das entrevistas, terminando o mesmo, por uma análise de conjunto dos mesmos, tendo por referente orientador as fases da carreira em que supostamente se encontram os dez entrevistados.

Por fim, concluiremos pela redacção das considerações finais do estudo, em que procuraremos não apenas “dar resposta” às questões de pesquisa orientadoras do mesmo, como apresentar pistas de estudo e pesquisa pertinentes.

CAPÍTULO I

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INDISCIPLINA

1. Conceito de representação social

O conceito de representação social figura abundantemente na literatura do domínio das Ciências humanas, sendo vastíssimo o campo dos estudos realizados, a partir dos anos 60 do século passado, que marcam o início do interesse pelos fenómenos do domínio do simbólico e do imaginário, assim como pelas suas explicações. A noção de representação e de memória social vem a ganhar terreno duas décadas depois².

Este conceito, oriundo da sociologia de Durkheim, encontra terreno frutífero na psicologia social, ganhando aí corpo teórico. Desenvolvido por Moscovici e aprofundado por Jodelet, a noção alarga-se ao meio ambiente, à saúde, à educação e à didáctica.

O estudo das representações sociais centra-se na reflexão sobre como o indivíduo e os grupos constroem o conhecimento de si e dos outros, a partir de vivências individuais, culturais e sociais, e também quanto ao modo como esse conhecimento interfere com os indivíduos ou com uma determinada sociedade.

Antes de mais, importa esclarecer o conceito de representação social, que segundo Jodelet (s/d, cit. in Moscovici, 1984) é uma maneira de interpretarmos e de pensarmos a nossa realidade quotidiana. As representações sociais advêm do senso comum. Elas são formas de conhecimento, válidas enquanto tal, e traduzem todo um conjunto de valores inerentes a cada indivíduo ou à colectividade onde este se insere. São, assim, uma forma de cada indivíduo tornar a realidade que percepçiona inteligível e compreensiva, composta por informações, crenças, opiniões e atitudes (Abric, 1997) e “de elementos cognitivos, ideológicos, normativos, valores, opiniões, imagens” (Jodelet 1989:47)

² (Revista de Psicologia da Educação. Nº 20, 1º sem de 2005:128. São Paulo. - In: <http://www.pucsp.br/pos/ped/revista/>-Acedido em 14/08/2006).

O homem, numa tentativa de dominar o mundo que o envolve, tanto no aspecto físico como intelectual, na busca de lhe dar sentido, “fabrica representações sociais” (Jodelet, 1989:48). Desta forma, as representações sociais são inseparáveis do homem e são de primordial importância na vida corrente do ser humano.

Durkheim, em 1895, foi o primeiro a debruçar-se sobre o conceito de representação social, tendo-o defendido como produção mental social, que advém de uma “*idéation collective*” .

Moscovici (1961) renovou a ideia, insistindo nas especificidades do fenómeno representativo no seio das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela intensidade e fluidez das trocas de comunicação, pelo desenvolvimento das ciências sociais e pela pluralidade e mobilidade social. Desta forma, Moscovici, retomou a teoria de Durkheim, a fim de desenvolver a teoria das representações sociais no campo da psicologia social (Vala, 1993). Moscovici (1988) concebe, pois, o homem como um ser dialéctico, não amorfo nem passivo relativamente à aquisição dos conhecimentos, que não interioriza o conhecimento da forma que lhe é transmitido, mas, pelo contrário, como ser pensante que é, transforma-o, apropriando-se dele segundo as suas capacidades, as suas limitações, as suas crenças, a sua educação, a sua cultura e em última instância, num segmento mais vasto, segundo o seu ambiente ecológico. Como afirmara Platão, “o homem é a medida de todas as coisas”, significando isto o poder de modelação e de reprodução, de reorganização dos conceitos, inerente a cada ser individual.

De acordo com Moscovici (1988), a primeira forma do indivíduo se apropriar dos aspectos da realidade, ou seja, do conhecimento, seria através das representações sociais, compreendidas como uma forma de conhecimento elaborado e compartilhado,

assumindo uma perspectiva prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um sujeito social.

Para Vala, (1993), as representações sociais são percebidas como reproduções, sendo um reflexo do mundo exterior. São o produto de processos psicológicos que reproduzem mentalmente o mundo exterior e interior do sujeito, fruto de um processo ou de um constructo individual, mas induzido pela relação que se estabelece com o meio.

As representações sociais são também tidas como um saber “naif”, prático e natural, porque nos advém do senso comum ou “pensamento natural, por oposição ao pensamento científico” Jodelet (s/d. cit. in Moscovici, 1984:366). Esta forma de saber opõe-se, portanto, ao conhecimento científico, mas impera até que este último se forme ou se consubstancie. Por esta razão, as representações têm um papel importante na construção do conhecimento e na construção da vida em sociedade.

Constituídas a partir das nossas experiências, das informações que vamos recebendo, dos saberes dos quais nos vamos apropriando, dos modos de pensamento que recebemos e transmitimos através da conservação da tradição e da educação que recebemos, as representações sociais são, portanto, como referimos, uma espécie de conhecimento socialmente elaborado e partilhado.

É sobejamente aceite que as representações sociais, enquanto sistema de interpretação, regulam as relações individuais e colectivas, orientam e organizam as condutas e a comunicação social. Intervêm também nos processos de difusão e de assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e colectivo e na definição das especificidades pessoais e sociais, no que se refere às expressões de grupos e às transformações sociais (Jodelet, 1989: 53)

Enquanto fenómeno cognitivo, individual ou colectivo, as representações sociais relacionam-se com o conceito de pertença social dos indivíduos, com implicações afectivas e normativas, com a interiorização de experiências, práticas e modelos de conduta e de pensamento, transmitidos ou reforçadas pelas interacções e pelos meios de comunicação social.

Desta forma, não são mais do que um processo de apropriação da realidade exterior pelo pensamento e elaboração psicológica e social da realidade. O processo de construção das representações sociais corresponde a um acto de pensamento/reflexão pelo qual o sujeito incide sobre um objecto. Este objecto pode perfeitamente ser uma coisa, uma pessoa, um acontecimento, algo de material ou psíquico, um fenómeno real ou imaginário, ou ainda uma ideia.

Para Jodelet (1989:54), as representações sociais apresentam as seguintes características:

- São sempre uma representação mental de algo (um objecto) ou de alguém (um sujeito).
- Têm, para com o seu sujeito, uma relação de simbolismo, interpretação e significado. Os significados atribuídos resultam de uma actividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito.
- Consistem numa forma de conhecimento prático, que advém da experiência, a partir da qual é produzido “*qui sait et d’où sait-on? Que et comment sait-on? Sur quoi sait-on et avec quel effet?*” (Jodelet, 1998:61). Explicitando, “*toute représentation sociale est représentation de quelque chose et de quelqu’un. Elle n’est donc ni le double du réel ni le double de l’idéal, ni la partie subjective de l’objet, ni la partie objective du sujet, elle est le processus par lequel s’établit leur relation*” (Jodelet, cit. in Moscovici, 1984: 366)

Pelo exposto anteriormente, infere-se que do conceito de representação social não se podem eliminar os aspectos individuais, as relações intra-individuais, intra-grupais e ideológicas, de cuja inter-relação nasce o conceito de representação social, ligado às experiências práticas do quotidiano (Jodelet, 1989). Segundo a mesma autora (1984), as representações sociais constituem a forma privilegiada de interligar o individual e o colectivo e de explicar os fenómenos sociais, tendo em conta os contextos ideológicos e histórico-sociais de onde estes emanam.

É importante compreender o conceito de “representação social”, na medida em que esta forma de construir o conhecimento não é mais do que uma “reacção” que emana das mais variadas situações que se colocam ao sujeito na sua vivência diária. Importa, pois, no caso concreto do presente estudo, compreender como os professores reagem às situações de indisciplina com que diariamente se vêem confrontados.

2. Representações da indisciplina

No plano representacional, há a considerar o papel que se espera do professor, ou seja o papel institucional que a sociedade faz recair sobre o corpo docente e também as representações que o professor tem acerca dos alunos.

Douet (1987) demonstrou que o “aluno-modelo”, fruto do imaginário dos professores, é baseado num “*systeme de conceptions de l’enfance qui nous semblait peu realiste et qui nous paraissait nécessaire de préciser*” (Douet, 1987:13).

Na sua obra, “Discipline et punitions à l’école” (1987:13), Douet demonstrou que a grande maioria dos professores (78%) esperava dos alunos disciplina e submissão: “*un élève malleable, assujetti à l’institution, sorte d’élève-récepteur-executant entièrement sous le contrôle d’un maître détenteur de savoir*”.

Se, por um lado, o trabalho de Douet evidenciou esta crença e tendência do pensamento tradicional dos professores acerca da disciplina, que concebia a escola como “*le dépositaire des valeurs éternelles d’une société, sorte de Musée de ses valeurs*” (Mollo, 1970:10), por outro, veiculou a emergência de uma tendência oposta, mais moderna do ponto de vista pedagógico, e que tinha em linha de conta as descobertas recentes no que concerne à criança, nomeadamente o colocar em questão o poder do professor, o direito à discussão, à iniciativa e à autonomia dos alunos.

As representações dos professores determinam e, simultaneamente, condicionam a sua prática. Os profissionais da educação estão em constante processo de aprendizagem, em permanente processo de desenvolvimento pessoal e profissional e, como adultos que são, detêm maior capacidade de flexibilidade e de reformulação e, por conseguinte, de construir e reconstruir as suas representações acerca da prática diária, que deriva da sua relação pedagógica e afectiva com os alunos. Os professores estão constantemente em processo de auto-aprendizagem e de construção de representações.

As representações que dos docentes vão construindo a respeito da indisciplina condicionam, certamente, a sua prática e constituem-se como obstáculos a um clima que poderia ser mais afectivo e mais propício ao desenvolvimento de relações de harmonia.

Assim, as representações da indisciplina, por parte dos professores, determinarão em grande medida, a interpretação dos comportamentos dos alunos, a partir dos seus actos, das suas atitudes e na reflexão determinada pela observação.

Os professores, com base nas suas representações iniciais acerca da indisciplina, pela sua formação, pela experiência que vão adquirindo, pela cultura de grupo ou pelas interacções sociais que estabelecem, deverão reagir de forma diferenciada nas diferentes fases da sua carreira face às manifestações da indisciplina.

Importa-nos conhecer as representações dos professores relativamente à indisciplina em cada momento das suas carreiras, uma vez que isso nos permitirá compreender se o seu conceito de indisciplina varia ou se mantém estável no tempo e também conhecer as maneiras como eles percebem e lidam com este fenómeno. Possibilitará também, numa perspectiva mais abrangente conhecer os efeitos deste processo, sabendo-se que os professores constroem as suas representações sobre os seus discentes e em função delas agem e adoptam determinadas posturas pedagógicas na sala de aula (Gilly, 1980; Audigier et al, 1986; Desautels et al, 1988; Gosling, 1992; Espírito Santo, 1994; Garnier, 1995).

Jodelet (cit. in Moscovici, 1984: 370) afirma que, “mesmo nas representações bastante elementares, ocorre todo um processo de elaboração cognitivo e simbólico que toma lugar e vai orientar os comportamentos”. Existindo, pois, uma ligação entre processo simbólico e acção, haverá certamente uma relação entre as representações dos professores sobre a indisciplina e a sua prática pedagógica.

Ao fazermos a revisão bibliográfica para o presente trabalho, encontrámos um leque variado de representações acerca da indisciplina, incorporadas mais ou menos fortemente pelos profissionais docentes. Muitas destas representações, acumuladas ao longo de décadas de profissão, funcionam como obstáculos e “dificultam em muito a construção de novas perspectivas de acção dos educadores” (Vasconcelos, s/d).

Vejamos, então, sob a forma de tópicos, algumas das representações mais comuns sobre o fenómeno da indisciplina colhidas na revisão bibliográfica que efectuámos (Abraham, 1972; Boudon, 1973; Filloux, 1973; Meyer, 1978; Capitano, 1986; Douet, 1987; Perrenoud, 1995; Veiga, 1999; Amado, 2000; Postic, 2001; Teresa Estrela, 2002; Jesus, 2004; Vasconcellos, s/d):

- Os professores, de uma forma generalizada, percebem a indisciplina como algo angustiante, frustrante e stressante, o que se constitui como uma obstrução à relação pedagógica e às aprendizagens.
- A indisciplina é percebida como um grave problema, no início de carreira, não deixando, contudo, de ser também um tormento para os professores com muitos anos de serviço.
- Os professores mais novos, face à problemática da indisciplina, entram em desânimo e sustentam a crença irracional de que não são capazes de resolver os problemas por ela colocados.
- É ideia comum entre eles que a indisciplina é um fenómeno muito complexo no que se refere ao seu tratamento. Acreditam não haver receitas mágicas, mas que a intervenção e o trabalho cooperativo entre diversas áreas do saber, designadamente da psicologia, da sociologia e da comunicação social, são indispensáveis ao seu tratamento.
- Acreditam que o desinteresse dos alunos, nos dias que correm, é fruto da tecnologia à qual eles têm acesso fora da escola e da influência negativa dos meios de comunicação social.
- Parecem reconhecer que a sala de aula não é atraente para os alunos e que a solução passaria pela sua modernização dos recursos didáticos e por programas mais atraentes.
- O saudosismo ou o espírito de conservadorismo estão muito enraizados nos professores e, embora reconhecendo que houve profundas mudanças na escola, não alteram as suas atitudes e práticas.
- Por motivos diversos, os docentes sentem que a sua autoridade está cada vez mais posta em causa.

- Existe nos professores uma tendência para se desculpabilizarem dos fenómenos da indisciplina, acusando o sistema, a escola, o Ministério da Educação e o meio sócio-cultural e económico das famílias.
- Ao nível das crenças irracionais, existe nos professores um sentimento de impotência face aos problemas da indisciplina e de que a sua solução lhes é alheia.
- Os docentes acreditam que o seu papel é de extrema importância para a sociedade, mas vêem nele imensas limitações.
- Consideram que o seu poder na sala de aula lhes é dado pela indiscutível sabedoria que detêm.
- É ponto assente entre os profissionais de educação que a indisciplina tem origem no desrespeito pelo professor, por parte do aluno. Os docentes consideram os actos de indisciplina como ataques à sua pessoa e uma sabotagem das suas aulas.
- Os professores consideram que a indisciplina se deve a traços da personalidade dos seus alunos, o que concorre para a sua desresponsabilização e para que não se tentem promover modificações no comportamento indisciplinado dos discípulos.
- Os professores esperam dos alunos disciplina e submissão. Concebem um “aluno-modelo” submisso às suas “ordens”, uma espécie de aluno receptor, executante, inteiramente sob o seu controlo.
- Têm consciência de que não existe uma linha comum no que respeita à definição de regras e nem de actuação relativamente às situações emergentes de indisciplina.

- Reconhecem a importância do diálogo e referem que fomentam as relações interpessoais baseadas neles e na amizade para prevenir situações de indisciplina.
- Têm consciência de que na relação educativa professores e alunos não são iguais, que os professores gozam de autoridade sobre os seus alunos e que têm que exercê-la, apesar desta não ter suporte “penal” objectivo.
- São levados a pensar que passámos de uma escola sem liberdade, ou de liberdade limitadora da autoridade, para uma escola onde a permissividade e o laxismo imperam, tendo por consequência a desautorização do papel do professor.
- Os professores reconhecem a existência de conflitos pessoais que derivam da gestão do currículo (obrigatoriedade de cumprirem os programas) e do controlo dos alunos.
- Os professores sentem que não fazem milagres e que o seu trabalho, nomeadamente no que respeita à indisciplina, depende de múltiplos factores.
- Reconhecem que a personalidade dos professores é factor influente nas questões da indisciplina.
- Aceitam a existência de uma relação entre os valores que defendem e as suas práticas e as normas que impõem na aula.
- Consideram que os alunos deverão ser responsabilizados pelas suas atitudes.
- Desconhecem as ideias dos pais sobre a indisciplina, assim com têm pouca informação sobre as famílias, as suas crenças e os seus valores.
- Interpretam a atitude de afastamento da escola como uma falta de interesse dos pais.

- Sublinham que, em determinadas turmas, consideradas indisciplinadas, o limite entre a disciplina e a indisciplina é ténue e que a desordem pode começar a qualquer instante, sem que os professores controlem ou dominem as causas ou os processos.
- Estão convictos de que os problemas de aprendizagem se devem grandemente à desordem escolar.
- Para muitos professores, ter “mão na turma” passa pela existência de regras rigorosas, todavia realçam as suas dificuldades em mantê-las.
- Existe a tendência para os professores catalogarem os seus alunos, segundo dois tipos: os interessados e os que perturbam/indisciplinados.
- Os professores acreditam que os alunos são mais indisciplinados do que as alunas.
- Os docentes crêem que, após um certo tempo de escolarização, os alunos são detentores das regras e que estas estão por eles interiorizadas. Em função desta crença, as regras, muitas vezes, não são explicitadas ou apenas o são nos discursos de cada início de ano.
- Existe a concepção de que as sanções, por mais necessárias que sejam, não resolvem o problema de fundo. As punições (faltas e participações disciplinares) permitem obter alguma acalmia relativa durante algum tempo, mas não facultam uma transformação dos comportamentos a longo prazo.
- Os professores consideram que a indisciplina acontece com todos eles, mas com graus de frequência e de intensidade diversos.
- Crêem existir relação entre a indisciplina e a zona geográfica de onde os alunos provêm (cidade/campo, bairros residenciais da classe média/alta e bairros degradados), assim como com o nível sócio-económico dos mesmos.

CAPÍTULO II

O FENÓMENO DA INDISCIPLINA

1- O CONCEITO DE (IN)DISCIPLINA

A palavra indisciplina pode assumir múltiplas interpretações (Fontes, 2004). Para uma melhor delimitação do conceito, detenhamo-nos sobre a noção de disciplina, intimamente associada ao de indisciplina, dando-lhe corpo e forma.

Etimologicamente, a palavra disciplina provém de “discípulo e de discente” remetendo, desde logo, para as questões da educação, da escola, do saber, do aprender, onde a existência de normas é imprescindível na relação entre docentes e discentes. (Gomez et al., 1993)

Todavia, a noção de disciplina não se esgota na instituição escolar, como adverte Teresa Estrela (1992). Implicando sempre a existência e observância de normas, o termo adquire variadíssimas conotações, alargando-se, por exemplo, ao exército, aos partidos políticos e aos governos, ou, como afirma Douet (1987:14), *“La discipline s’impose de façon plus ou moins ostensible partout, qu’il s’agisse de l’éducation familiale ou scolaire, de la vie sociale des adultes, du monde du travail... La société se donne les moyens de maintenir une discipline à tous les niveaux par des lois, des règlements et tout un jeu de systèmes (pénal hiérarchique...)”*

Como refere Teresa Estrela (1996 :19), relativamente a uma actualização do conceito “lorsque nous parlons de discipline, nous avons non seulement tendance à évoquer les règles, de même que l’ordre qui en découle, mais encore les sanctions liées aux infractions et les souffrances qu’elles engendrent par la suite”

Amado e Freire (2002) sublinham, também, a inevitabilidade da existência de normas e regulamentos, nas organizações sociais. O conhecimento e a observância das regras de conduta facilitam “quer a integração de 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 e Freire, 2002:7)

Todavia, é na escola que ela encontra mais significado ao assegurar “o trabalho dos discípulos, ao manter a ordem na aula e ao mesmo tempo, prevenindo ou reprimindo os desvios de conduta” (Gomez et al., 1993:15).

Por seu lado, o conceito de indisciplina, muito frequentemente confundido com o de violência, não implica a existência de agressões intencionais e violação dos direitos dos outros, mas diz mais respeito a comportamentos circunstanciais e de elevada frequência, que inviabilizam o normal funcionamento das aulas.

Se a violência escolar se caracteriza por uma considerável indiferença perante ameaças ou castigos, os comportamentos indisciplinados são bastante sensíveis à figura do professor, pois, por um lado, este até pode ser o principal responsável pela indisciplina, ao não conseguir gerir a aula de forma a evitar tais comportamentos ou a sua continuidade, e, por outro, as turmas incontroláveis para um professor poderão ser inofensivas com outros docentes.

Como refere Jesus (2004), há comportamentos que só se manifestam com certos professores, em certas disciplinas ou em determinadas aulas. Ora, do facto dos comportamentos de indisciplina se manifestarem com uns professores e não com outros deriva a ideia de que os professores devem assumir a sua cota parte de responsabilidade e não ser de atribuir a totalidade das culpas aos alunos. A propósito, Veiga (2001:10) questiona “ não é o aluno que comete o acto de indisciplinado? Então porque motivo atribuir a culpa ao professor?” A esta questão respondem alguns autores, alegando que o professor pode actuar como factor de indisciplina porque centraliza a aula sobre si (aulas expositivas), não dando oportunidade aos alunos de participação nas tomadas de decisão, trocas de ideias ou confronto de pontos de vista (Taveira, 1991, cit. in Jesus,

2004). Aliás, Jesus (2004:168) refere-se ao método expositivo como potenciador da indisciplina, da seguinte forma: “muitas vezes, o professor ao utilizar um método sobretudo expositivo, pela preocupação em cumprir o programa ou por receio de proporcionar um clima muito liberal, inibe a manifestação de necessidades básicas do adolescente, em que o desejo de autonomia e o confronto de ideias assumem particular importância”.

Na verdade, se o professor deve fomentar no aluno, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Artigo 2º, ponto 5), o espírito “democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e se empenharem na sua transformação progressiva”, isso só poderá ser conseguido num ambiente democrático, em que o professor deve funcionar como um gestor ou um conhecedor pleno dos seus alunos, num ambiente de autonomia e de relações interpessoais.

Os comportamentos indisciplinados ocorridos na sala de aula são um entrave às aprendizagens e podem impedir o professor de atingir os objectivos propostos. Se o professor não souber ser eficaz, isto é, lidar apropriadamente com tais comportamentos, estes podem ocorrer com maior frequência e provocar sérias consequências para si e para o grupo/turma, acabando sempre por afectar o normal funcionamento das aulas, inclusivamente para os professores mais experientes, pondo em causa as suas qualidades e competências e condicionando seriamente o seu trabalho.

Os comportamentos considerados problemáticos ou indisciplinados são-no sempre em função dos actores sociais em presença (Fontana 1996). Carita e Fernandes (1999) referem que se torna difícil proceder a uma categorização generalizável do que é a indisciplina, uma vez que não é possível estabelecer quais os comportamentos que a

caracterizam. Daí que os comportamentos mais vulgares como chegar tarde, falta de atenção, interromper as aulas, usar o boné, não trazer o material necessário para a aula, falar para o lado e fazer barulho sejam considerados, por uns professores, como actos de indisciplina extremamente gravosos e não ganhem essa gravidade para outros.

Os comportamentos de indisciplina são aqueles que, na sua essência, traduzem uma fuga ou incumprimento às regras imprescindíveis ao normal funcionamento das aulas. Todavia, por detrás do conceito de indisciplina esconde-se uma multiplicidade de comportamentos, o que lhe dá amplitude e o torna ambíguo e de significação vasta, visto que é “impossível estabelecer universalmente quais os comportamentos ou situações concretas merecedoras de tal adjectivação” (Carita e Fernandes, 1999:17).

Dada a lata abrangência comportamental do conceito, interessam-nos, aqui, apenas aqueles comportamentos que, no espaço físico da escola e sobretudo dentro da sala de aula, se traduzem por um incumprimento das regras formais, não formais ou informais, pondo, portanto, em causa ou dificultando os objectivos do processo de ensino-aprendizagem.

Quais os comportamentos que são apanágio de indisciplina em situação escolar? A este propósito, citemos (Mattos, s/d) que considera “*actos de indisciplina todas las acciones, palabras, actitudes, gestos y reacciones que contrarían las normas disciplinares vigentes en un centro de enseñanza, o que representan atentados contra la moral, la autoridad, el orden, el espíritu y las tradiciones de la institución*”. Este autor centra-se aqui, sobretudo, nos comportamentos indisciplinados que os dois últimos tipos normativos delineados por Lima (1992) contemplam, ou seja o desvio às normas formais e informais.

Fernandes (1998:22) vai mais longe na definição do conceito, enfatizando o aspecto relacional entre os elementos em jogo: aluno-professor e aluno-aluno. Para este

autor, a indisciplina consiste num “conflito entre alunos e professores que, regra geral, se traduz numa (ou mais do que uma) infracção às regras que enquadram o trabalho escolar e as suas actividades em que este se desmultiplica ou ainda na perturbação das relações entre professores e alunos, ou dos alunos entre si”.

Também Amado (1998:33-39) acentua o seu carácter inter-relacional, caracterizando a indisciplina como um “fenómeno relacional e interactivo que se caracteriza no incumprimento de regras”.

Desta polissemia decorre alguma dificuldade em definir o conceito de indisciplina, apesar de, à priori e intuitivamente, todos (sociedade em geral, professores, pais e alunos) saberem ao que este conceito se reporta. Afirma, a propósito Teresa Estrela, 1983:10-11) *“tout le monde parle de l’indiscipline en parlant de choses différentes et sans en avoir souvent conscience; tout le monde a une opinion péremptoire, soit pour blâmer la jeunesse perdue (...) soit pour attaquer l’école ou même le corps enseignant”*.

Em suma, em termos conceptuais, surgem dificuldades devido à abrangência e amplitude de categorias comportamentais que o conceito pode englobar (Espírito Santo, 1994). Acresce ainda que o mesmo varia no tempo e no espaço e também em função das diferentes correntes teóricas. Este facto remete-nos para diferentes escalas de análise, tanto temporais como espaciais, as quais serão abordadas de forma sucinta, mais adiante, tendo por referente principal a investigação feita por Teresa Estrela (1983), neste campo. Estamos conscientes de correremos os riscos inevitáveis que advêm de simplificações exageradas, reduzindo o pensamento original a um breve resumo, mas a investigação em causa é uma referência incontornável para a compreensão do fenómeno da indisciplina, pelo que se torna imprescindível a ela recorrermos para dar substância à compreensão do conceito em causa.

1.1. Papel das regras

As regras escolares devem ser entendidas como um conjunto de valores e referências que fazem parte da cultura da escola. Ao nível representacional, persiste a ideia de que, após os primeiros anos de escolarização, os alunos são detentores de um conjunto de regras interiorizadas. Devido a esta crença irracional, quanto a nós, muitos professores, em cada início de ano lectivo, demitem-se do seu papel de “produtores” normativos e raramente constroem ou debatem as regras com os seus alunos, exceptuando casos esporádicos de explicitação das mesmas.

As normas de conduta são um aspecto fulcral na vida do grupo, uma vez que criam as condições harmoniosas do seu funcionamento, submetem a vontade particular à vontade geral do grupo e, ao mesmo tempo, criam sentimentos de pertença e de solidariedade. As normas devem ser negociadas porque, quando estas são impostas por vontade de um líder, sem consulta ou negociação por parte dos seus membros, poderão ocorrer contestação e conflitos e, por conseguinte, o aparecimento de outras regras informais. As regras informais surgem, sobretudo, nos grupos de adolescentes, opondo-se àquelas que são ditadas pelo professor. O grupo de alunos que se identifica com as regras informais (criadas e ditadas pelos seus colegas) tenderá a opor-se e a corroer as regras formais, através, por exemplo, de sabotagens ao modelo comunicacional e da obstrução do trabalho.

A conduta do grupo depende do estilo de liderança: um líder despótico dá origem a apatia, a dependência e hostilidade. Perante a orientação de um líder permissivo há pouca produção e pode ocorrer brincadeira. Um líder democrático estimula a cooperação e gera interesse pelo trabalho (Teresa Estrela, 2002).

Lima (1995) e Domingues (2001), a propósito do processo normativo relativo à instituição escolar, evidenciam três tipos de categorias normativas ou de regras: as regras formais, as regras não formais e as regras informais.

As primeiras emanam do Ministério da Educação, sob a forma de leis, despachos, ofícios e portarias. Devem ser de conhecimento obrigatório dos diferentes elementos que constituem a organização escolar.

As regras não formais são aquelas que são elaboradas ao nível intermédio do sistema Escola. Assumem a forma de Regulamento Interno e circulam em suporte escrito ou oralmente. Podem consistir em esclarecimentos adicionais relativamente às regras formais ou, ainda, em aditamentos alternativos que venham a cobrir aspectos não contemplados pelas regras formais, dando autonomia e vigiando por interesses que derivam das especificidades locais de cada Escola.

As regras informais têm origem ao nível da situação social. “São comunicadas verbalmente ou têm uma existência implícita, dificilmente vislumbrada nos documentos escritos, sendo só perceptíveis nos comportamentos administrativos e sociais (...) carecendo frequentemente de base legal de legitimação” (Domingues, 1995:16)

Ora, como vários autores afirmam (Gomez et al. 1993; Domingues, 1995; Veiga, 2001; Teresa Estrela, 2002; Amado e Freire, 2002; Mattos s/d;), a indisciplina é um desvio às normas estabelecidas ou a falta de conformidade com elas. Assim, um aluno indisciplinado é aquele que apresenta um qualquer comportamento desviante relativamente às normas explícitas ou implícitas, sancionadas tanto em termos escolares como do ponto de vista social.

Toda a revisão da literatura sobre o conceito de indisciplina nos remete para questões de ordem normativa, o que não deverá causar estranheza, pois “o normal

funcionamento das aulas é avaliado, quase sempre, em termos do respeito e da infracção às normas” (Espírito Santo, 1994:9).

As regras escolares são “limitadas por padrões gerais de conduta social e impregnadas de um conteúdo ético de origem social” (Teresa Estrela, 2002:61) e, muitos das regras e dos comportamentos escolares que os alunos infringem pertencem à cultura de escola (Amado e Freire, 2002). Esta cultura de escola vai sendo adquirida e modificada pela criança, desde a sua entrada na escola do 1º Ciclo até ao final do seu percurso escolar, processo este em que os alunos, pouco a pouco, interiorizam a necessidade das regras (Freire, 1990).

Como refere (Amado, 2002), depois de algum tempo de escolarização, “crê-se e espera-se” que as regras estejam interiorizadas pelos alunos e que os seus comportamentos decorram em conformidade com essa interiorização, o que leva a que não haja um aprofundamento e um debate mais frequente sobre as normas formais e não formais e, ainda muito menos, sobre as normas informais, visto que estas emanam do domínio social, crendo-se, que, por pertencerem à socialização primária, estejam sobejamente interiorizadas desde os primeiros anos de escolarização.

Ora, “devido a esta crença, raramente são explicitados, a não ser nos discursos rituais do início do ano, de iniciativa de muitos professores, logo mesmo na aula de apresentação” (Amado, 2002:9).

Domingues (1995:99) acentua a necessidade da explicitação das normas, o que nem sempre se verifica, na medida em que os “regulamentos não são comunicados aos alunos e, quase sempre, nem os professores os conhecem. Não existe uma definição comum do que é permitido e interdito aos alunos e professores, o quadro normativo é deixado ao acaso, à definição contingencial das situações e das pessoas. [...] Cada classe, em cada disciplina funciona como um locus de produção normativa”.

Para além da necessidade constante de relembrar ou de construir as normas com os alunos, questão de abordaremos mais à frente, Teresa Estrela (2002:16) chama a atenção para a variedade de regras impostas pelos diferentes professores da turma e alerta para o facto de que “o aluno não pode deixar de tomar consciência da frágil razão de ser das regras que lhe são impostas e que passam a ser relativizadas como «manias» do professor.”

1.2. Regras e gestão escolar

A existência de regras claras de conduta, constituindo um quadro normativo, é imprescindível ao bom funcionamento da turma, visto que elas se constituem como um referencial para todos os seus elementos. Pelo contrário, a não existência destas regras, ou a existência de uma panóplia de regras incoerentes ou mal definidas, dá origem a situações dúbias. Então, os alunos, andando à deriva, tendem a “apalpar o terreno”, com a finalidade de averiguarem os limites do pretendido, e os professores a adoptarem atitudes dispersas de acordo com as circunstâncias e temperamentos de cada actor em presença (Carita e Fernandes, 1999).

Os alunos, dadas as suas diferenças sociais e culturais, precisam que o professor exponha as regras de forma clara para serem interiorizadas por todos. A gestão da sala de aula visa, fundamentalmente, “promover o ensino através da implementação de um conjunto de regras e procedimentos que balizem os comportamentos do grupo-turma, e, por consequência inibam fenómenos de perturbação da lição” (Lopes, 2002: 265). Refere Veiga (1999:147) que “a clarificação das regras, específicas da escola e de cada sala de aula, poderá contribuir para o seu posterior cumprimento até porque os alunos actuam de forma inadequada por desconhecimento daquilo que deles é esperado”. Para

muitos alunos torna-se necessário descer ao pormenor dos procedimentos, segundo o mesmo autor.

Segundo, Hammersley (1976), Teresa Estrela (1995), Amado (1998) cit. in Amado e Freire (2002), o respeito pelo professor e pelos colegas é a regra mais comum, mas o mesmo não representa um valor claro, pois ele é avaliado de forma diferenciada pelos diferentes professores da turma, existindo, portanto, falta de consistência relativamente a esta questão.

Segundo Domingues (2001:25), o regulamento das escolas, documento comumente conhecido como “Regulamento Interno”, visa “ordenar a vida social no interior da organização” e “constitui um corpo de normas imperativas, de carácter legal, com eficácia de execução permanente, embora restrita a uma determinada escola”, e, para Amado e Freire (2002:12), “uma das formas de percepcionar as concepções de disciplina dominantes numa escola é a análise do seu regulamento”.

Neste documento, opera-se uma adaptação e materialização das normas oficiais (regras formais) às condições e características específicas de cada escola, permitindo a sua conjugação com as regras não formais e informais. Define o regime de funcionamento do Agrupamento, de cada um dos Órgãos de Administração e Gestão, das Estruturas de Orientação Educativa e dos Serviços de Apoio Educativo, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade educativa.

Os Regulamentos Internos têm diversas funções, desde logo a função adaptativa, uma vez que permitem às escolas elaborarem códigos escritos de conduta adaptados à realidade física (material) e social, têm também uma função de controlo social para todos os recursos humanos que actuam na escola ou que, por qualquer relação contratual estejam directa ou indirectamente relacionados com a escola. O seu conhecimento deve ser universal, no que respeita ao público-alvo, designadamente os

alunos. O Despacho 24/SERE/88:VII-1 estabelece que as regras de conduta devem constar do Regulamento Interno da Escola e devem ser devidamente publicitadas junto de professores, alunos, pais e Encarregados de Educação.

No entanto, segundo Amado (2000), o carácter burocrático-funcionalista do regulamento da escola subentende o controlo disciplinar da organização escolar pelos professores, uma vez que os órgãos das escolas, dominados por eles, ao elaborarem o dito regulamento, “tenderão a reproduzir neste a sua visão da realidade educativa e sócio-organizacional, produzindo regras que perpetuem o seu domínio organizacional” (Amado, 2000:26).

Quanto a nós, é fundamental que os alunos participem activamente na construção dos Regulamentos Internos para que se venham a empenhar, posteriormente, no cumprimento das normas.

De igual forma, consideramos que é importantíssimo implicar os alunos nas regras de comportamento, desde os primeiros dias de aulas e em cada ano lectivo, ao nível da sala de aula, nos corredores ou noutros espaços escolares. Os alunos devem, portanto, ser tidos em conta na sua elaboração a um nível macro ou mais micro, como a sala de aula, “devendo a sua actividade ser orientada, conforme os casos, por princípios de ordem geral, ou por determinadas normas de procedimento ao longo do ano e sobretudo quando ocorrem determinados eventos críticos”(Amado, 2000:11). É, pois, primordial que as regras sejam democraticamente construídas e negociadas.

A nível da sala de aula, em cada ano lectivo, há que trabalhar as regras. Nas primeiras aulas, devem estabelecer-se as normas que regulamentarão as situações pedagógicas ao longo do ano, evidenciando, com clareza, as regras de conduta que são permitidas, assim como aquelas que o não são. As regras não se deverão instituir de forma avulsa, isto é, mais do que uma panóplia de regras inconsistentes, importa,

sobretudo uma definição útil e económica das mesmas, com base na “identificação de actividades ou situações a propósito das quais emergem mais frequentemente os problemas e centrar aí as regras a estabelecer” (Carita e Fernandes, 1999:79).

As regras devem, portanto, ser: concretas, explícitas e funcionais (Ermmer et al. cit. in Amado, 2000:11) e formuladas com “clareza, precisão e pela positiva” (Carita e Fernandes, 1999).

Short (1994, cit. in Amado, 2000) refere os princípios básicos a que as regras devem obedecer, nomeadamente:

- Devem ser poucas, não mais do que três ou quatro;
- Devem ser simples, isto é, compreensivas para que possam ser facilmente retidas pelo aluno;
- Devem ser positivas, quer dizer, devem exprimir os comportamentos que são desejáveis e os comportamentos que se devem evitar;
- Devem ser claras, de forma a permitir que o aluno compreenda quais os comportamentos que obedecem à regra e quais os que a violam;
- Devem ser fundamentais, discernindo o essencial, a ser negociado. do que já está negociado.

Carita e Fernandes (1999) apontam o carácter inegociável de determinadas regras, sendo sobre essas que deve recair maior clareza, desde o início. As regras que excedem o âmbito da sala de aula ou da escola também assumem um carácter não negociável. As autoras sublinham a importância das regras consubstanciadas num contrato (contrato social/pedagógico) que deve ocorrer no quadro de um processo negocial entre as partes interessadas, isto é professores e alunos. No contrato, as regras “devem traduzir não só as expectativas de comportamento dos professores

relativamente aos seus alunos, mas também destes relativamente aos seus professores” (Carita e Fernandes 1999:81).

É importante que as regras tenham por base uma justificação coerente, visto que a incompreensão da sua razão de existir pode constituir-se como um factor de incumprimento, tanto mais que algumas normas têm por detrás razões de natureza ética, cultural e convencional.

Alguns autores defendem que o nível de participação dos alunos na construção das regras deve depender do seu estágio de desenvolvimento sócio-moral. Assim, Sprinthal e Sprinthal (1993, cit. in Carita e Fernandes, 1999) crêem que, no primeiro e segundo ciclos, devem ser os professores a manter e a estabelecer as regras, enquanto que para os ciclos subsequentes, estas sejam estabelecidas e mantidas, simultaneamente, por alunos e por professores, recorrendo às negociações em grupo, à discussão e, por conseguinte, à garantia da sua aplicação (por meio das Assembleias de Turma), uma vez que o “autocontrolo surge como um importante meio de desenvolvimento da responsabilidade e afirmação individual” (Carita e Fernandes, 1999:83).

A importância das regras deriva de orientarem o aluno, para que este saiba o que se espera dele, sendo importante que o mesmo aluno compreenda a razão de ser da sua existência, assim como a sua utilidade. Amado (2000) refere que, quando os alunos compreendem a razão de ser da existência de regras, aceitam-nas e entendem-nas melhor e consideram-nas razoáveis e necessárias. Outro princípio não menos importante na questão das regras é o da consistência na sua aplicação na sala de aula, o que nem sempre se verifica com alguma frequência.

A questão da incongruência na aplicação das regras é sentida pelos alunos, que não reconhecem no professor um sentimento de justiça e que levam a catalogá-lo como agindo com dois pesos e duas medidas. Segundo Amado (2000), tal acontece quando:

- as regras não são razoáveis ou aplicáveis;
- o professor não testemunha claramente os comportamentos de indisciplina, quando eles acontecem na aula;
- o professor não é suficientemente enérgico em relação a uma regra ou a uma determinada sanção, temendo alguma resistência por parte de certos alunos;
- o professor age movido por sentimentos de favoritismo ou de discriminação em relação a alunos com determinados estatutos;
- o professor não actua de forma equilibrada, com sensatez, sem ser demasiado rígido ou flexível, relativamente à aplicação da regra.

A este propósito, o mesmo autor refere que o professor deve actuar sempre com equilíbrio, sem cair na rigidez de princípios e de normas, nem numa flexibilidade e tolerância desmedidas. A intolerância pode dar origem a regras informais do grupo/turma, em oposição às regras formais que o professor supostamente deverá aplicar. É, ainda, sabido que, para os alunos provenientes de ambientes sócio-cultural carenciados, ou até para alguns alunos com dificuldades cognitivas, é difícil a interiorização de um determinado sistema normativo, o que implicará um esforço redobrado por parte do professor e da escola, no sentido de ir ao encontro das necessidades pessoais destes alunos.

Ainda relativamente à questão da rigidez e da flexibilidade, há autores que consideram que o professor se deve apresentar como uma figura de autoridade ou de dominação, desde o início do ano lectivo (Hargreaves, 1972, cit. in Amado 2000). Outros sustentam medidas baseadas no diálogo e na negociação (Docking, 1987, cit. in Amado 2000). Quanto a nós, e de acordo com Amado (2000), cremos que ambos os modelos, embora aparentemente opostos, devem nortear os princípios de qualquer docente. O professor deve ser preferencialmente um bom gestor de relações e deve estar

aberto às diferentes contribuições dos seus alunos numa atitude assertiva. Neste plano, um bom conhecimento da turma é um factor indispensável para o estabelecimento de óptimas relações pedagógicas, passando, obviamente, pelo conhecimento de cada aluno, tanto do seu passado escolar como até mesmo de alguns pormenores da sua vida particular e familiar. Estes são, segundo Noguera (1995, cit. in Amado, 2000) pontos de ancoragem de que os professores se podem servir para saberem nortear a sua postura entre a rigidez e a flexibilidade, ou entre um poder de base coerciva e um poder de base referencial, nas palavras de Afonso (1991, cit. in Amado, 2000).

2- Evolução do conceito de indisciplina

Na verdade, o conceito de indisciplina varia em função dos diferentes grupos sociais, das diferentes colectividades em presença, e é também relativo a um contexto temporal específico.

Teresa Estrela (1983) refere que o campo da educação é o mais propício ao estudo do conceito de disciplina, porque é na educação que se reflectem as condições socio-económicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade, sendo estas condições, por sua vez, reflexo do estilo de vida, determinado pela mudança das relações de produção e pelas relações de poder existentes numa dada sociedade.

2.1.A (in)disciplina nas sociedades primitivas

O conhecimento que temos, na actualidade, quanto às práticas educativas das sociedades primitivas, deriva dos estudos antropológicos que têm sido levados a cabo junto destas sociedades, que ainda continuam a existir, um pouco dispersas por todo o planeta.

Nas sociedades primitivas, a educação estava a cargo das famílias e do grupo social de pertença. O processo educativo era feito de forma natural e a criança ia-se

integrando, paulatinamente, nas normas que conduzem a vida em sociedade. A fuga a essas regras não significava, contudo, grandes castigos ou punições. Hubert (1957, cit. in Teresa Estrela, 1983:33) refere que *“le caractère sévère de l’éducation augmente au fur et à mesure que la civilisation se développe”*. O autor justifica o incremento dos castigos, ou seja, a passagem a uma sociedade mais punitiva, com a influência das ideias religiosas que desvalorizam a natureza humana. Também a militarização das sociedades é outro factor apontado pelo autor que justifica alguma severidade. Há, ainda sociedades primitivas que recorrem aos castigos corporais como meio de a criança aprender, *“ce qu’il ne faut pas faire. Il apprend au prix de quelques taloches, d’une quantité de cris exaspérés, de remontrances inefficaces”* (Mead, cit. in Teresa Estrela, 1983:34).

As maiores exigências disciplinares na educação dos jovens são, no entanto, sobretudo os rituais de iniciação à vida adulta, em que os idosos são os instrutores responsáveis e vigilantes da disciplina.

Nas sociedades onde não existem estruturas de autoridade baseadas na força física, a ordem social é mantida pelas sanções de ordem mágica ou religiosa ou, ainda, pelos mais idosos. Outra forma de assegurar a disciplina é através do ridículo. Eis o que, a propósito, escreveu Teresa Estrela (1983:37): *“Le ridicule est aussi l’une des sanctions sociales les plus redoutés chez les jeunes de Samoa. Il punit soit les déviances et la paresse soit la précocité et les manifestations de supériorité.*

Nas sociedades primitivas, a educação é, sobretudo, feita por meio da vida social, confundindo-se normas de ordem social, moral, educativas, prescrições mágicas e/ou religiosas. Para que as normas sejam aplicadas, é imprescindível um sistema disciplinar do qual emanam sanções e uma autoridade capaz de as aplicar.

2.2. A (in)disciplina na educação grega

Com os gregos, o homem torna-se a “medida de todas as coisas” e “*Les Dieux sont faits à l’image de l’homme*” (Teresa Estrela, 1983:41). O corpo não é desvalorizado e nem é necessária uma disciplina rígida para dominar os impulsos humanos. O homem justo é aquele que teme os Deuses, respeita os costumes e não incorre nem na punição dos deuses nem na dos homens.

A educação na antiga Grécia reflecte estes pressupostos e o seu objectivo final é a excelência e a superioridade e a astúcia do espírito, tanto a nível bélico como do discurso nas assembleias. Para os gregos, o conceito significa uma educação de carácter generalista ou integral e comporta áreas de conhecimento tão abrangentes como a ginástica e a música, para além das festas, dos jogos e da participação na praça pública (ágora) serem também formas de educação.

Segundo Teresa Estrela (1983 :41), esta postura do homem contribui para o nascimento de um novo conceito de disciplina: “*cet esprit de lutte exige que l’homme établisse aussi une compétition avec lui-même et se dépasse en courage, en force, en éloquence, d’où découle le besoin d’une discipline intérieure et la soumission à un idéal qui n’est pas encore individuel mais collectif*”.

A disciplina, para os antigos gregos, tem, pois um valor ou uma função formadora. Disciplinar poderá significar bater, quando for necessário, sendo este o papel dos pais quando a criança desobedece na aprendizagem do bem, do mal, do justo e do injusto. Mas a disciplina para eles é, sobretudo, mais abrangente na medida em que imposta do exterior, tem por objectivo a formação de uma disciplina intrínseca, dotando o indivíduo de competências que o preparam para fazer face às exigências da vida (Teresa Estrela, 1983).

Ora, nesta acepção, o conceito de disciplina corresponde a todo o esforço que o indivíduo faz no sentido de existir um equilíbrio harmonioso entre o corpo e o espírito, havendo a necessidade de uma disciplina rígida com meios disciplinadores também eles bastante rigorosos.

O nascimento da filosofia na Grécia traz ao conceito de disciplina um sentido de interioridade ainda mais profundo. A atitude filosófica de reflexão, de crítica e de procura da verdade, exige autonomia e uma disciplina interior rígida, assim a disciplina educativa confunde-se com disciplina moral, a dos valores eternos e da ascensão espiritual.

2.3. A (in)disciplina na Idade Média:

A idade Média é marcada pela autoridade da Igreja e pela disciplina que esta instituição consegue impor à vida social e cultural de todo e qualquer cristão. A Igreja controla o Estado e a educação cristã é o reflexo dessa visão cristã do Homem, de Deus e do Mundo. Como diz Teresa Estrela (1983:60), *“L’éducation du chrétien, sans oublier qu’il habite la cité terrestre, doit surtout le préparer à la cité de Dieux. Ce qui implique que l’éducation inculque toute une morale et un style de vie marqué par une profonde spiritualité et par l’horreur du péché et de tout ce qui peut l’engendrer”*.

A virtude é entendida como a conformidade às leis de Deus e é, por conseguinte, a finalidade da educação cristã, constituindo a disciplina um modo de ser e uma dimensão eterna. O homem peca e a disciplina tem que ser rígida e as punições severas para fazer face aos desvios e às tentações, de forma a que a alma não se afaste do seu eterno destino.

Ser indisciplinado significa, em primeiro lugar, uma cegueira relativamente às leis divinas e, em segundo plano, uma certa forma de castigo. Deste modo, a

indisciplina inscreve-se numa ordem moral e religiosa que ultrapassa o aspecto escolar, “*en engageant la personne dans une responsabilité totale à l’égard des hommes et à l’égard de Dieu*” (Teresa Estrela, 1983:63).

2.4. O conceito de (in)disciplina no Renascimento

O Renascimento, com as suas mudanças no campo das ciências, da economia, do social e do político, traz um novo conceito de educação e constitui uma ruptura relativamente ao modo de ser e de pensar da Idade Média. O Homem passa a ser crítico e livre no pensamento, “*il devient citoyen du monde*”, afirma Teresa Estrela (1983:75).

A educação tem, então, por objectivo a formação de um Homem culto, de espírito crítico e eloquente. Assim se compreendem as reformas que sofreu quer ao nível dos planos de estudos, quer ao nível das metodologias de ensino. À semelhança dos Helénicos, o exercício físico, sob a forma de jogos e desportos, é tido pelos renascentistas como um meio de equilibrar o processo educativo e não já como uma forma de indisciplina, como era visto na Idade Média. Uma educação plena deve ter em conta a formação intelectual, profissional e física. A implementação da actividade física no currículo é justificada da seguinte forma: “*les jeux accomplissent une double fonction disciplinaire: ils canalisent l’énergie des jeunes et leur permettent de contrôler leur corps, élément important pour une auto-discipline*” (Teresa Estrela, 1983:77). Todavia, a adenda ao currículo escolar da actividade física é apenas para uma elite minoritária, pelo que a antiga concepção de indisciplina prevalece nas escolas públicas.

A indisciplina escolar, de fundamento ético-religioso, é imposta pela autoridade de um professor que, grosso modo, continua a utilizar, salvo raras excepções, mais os castigos corporais do que as recompensas ou os elogios. A principal novidade desta

época consiste na aplicação de métodos de ensino atraentes que dispensam a aplicação das medidas disciplinares rígidas e dos castigos corporais.

Privilegia-se um modelo de ensino mais democrático e, sobretudo, menos punitivo, incentivando-se uma diminuição da dureza dos castigos corporais. Aparecem, inclusivamente, recomendações escritas (*ratio studiorum*) que reúnem todo um conjunto de normas ou indicações aos mestres, no sentido de garantir a sua autoridade e despertar o interesse dos estudantes, visto que o interesse e a motivação inibem a indisciplina. Como contraponto das punições, aconselham-se os elogios “*comme moyens adéquats pour obtenir une adhésion volontaire à l’ordre prescrit et pour former le caractère*” (Teresa Estrela, 1983:79), porque o segredo da (in)disciplina está na organização, na ordem e no método, princípios que devem nortear toda a educação.

Poderíamos, mesmo, afirmar que muitos dos princípios ou metodologias ainda actualmente válidos na educação dos países ocidentais, como meios inibidores da indisciplina, nos advêm da época renascentista, nomeadamente: “*la distribution d’honneurs et de prix, la compétition entre groupes et parmi les élèves de la classe, l’occupation des loisirs, les soucis d’hygiène et de santé, la participation des élèves au maintien de la discipline dans la classe*” (Teresa Estrela, 1983:80). Estas recomendações contribuem, decisivamente, para a preservação de uma ordem consentânea com as aprendizagens escolares, e destinando-se à consolidação de uma certa formação moral.

As relações de respeito mestre/discípulo baseiam-se, então, numa autoridade nunca posta em causa. Por essa razão, os castigos corporais nunca são aplicados pelo mestre, mas sim por um corrector sob comando do reitor, para evitar sentimentos negativos relativamente aos transmissores do conhecimento.

2.5. A (in)disciplina na Época Contemporânea

A educação na Época Contemporânea é marcada pelos movimentos liberais e assume as influências do laicismo. Os filósofos do século das luzes trazem novos ideais educativos, conformes às recentes revelações científicas e às aspirações do homem da época.

O processo de mudança é lento e as práticas educativas tradicionais de origem cristã não mudaram de um dia para o outro. O conceito de educação tradicional, baseada no espírito de educação cristã, mantém-se até bastante tarde e persiste ainda nalguns países, não tendo, na verdade, sofrido alterações significativas. Na Época Contemporânea, *“On constate un peu partout la sauvegarde de valeurs morales et même religieuses et le maintien d’une discipline stricte, fondée sur des récompenses et des punitions sévères, bien que les châtiments corporels disparaissent des règlements de certaines institutions”* (Teresa Estrela, 1983:84).

Aqui e ali, por toda a Europa, nascem novas instituições de ensino e com elas uma nova forma de pensar o ensino que marca a ruptura com as tradições educativas até aí vigentes. À concepção de educação cristã acresce o ideal de uma educação moral, o ideal de uma educação cívica, social e patriótica, responsabilidade dos Estados. O acto educativo, no que concerne às aprendizagens colectivas e à indisciplina é encarado de forma diferente. Valoriza-se o processo de autonomia dos alunos, enquanto autores e únicos responsáveis pela disciplina necessária para o seu auto-desenvolvimento.

Com Rousseau, mentor das principais correntes ideológicas da contemporaneidade, o conceito de disciplina assume uma concepção muito radical e completamente inovadora para a época. Este ideólogo critica com dureza as práticas disciplinares antigas, relativamente aos jovens discípulo e dá origem a novos conceitos de educação e de disciplina, opostos às concepções anteriores. Preconiza, assim que as

exigências disciplinares devem variar em função da idade dos discípulos. O aluno mais jovem deve ser conduzido de forma a aprender a reconhecer a força da necessidade e não a autoridade arbitrária dos homens, pelo que a disciplina deverá ser enquadrada e compreendida como advindo de uma ordem superior, de uma necessidade de evoluir inerente ao ser humano, que é própria da sua natureza.

A teoria acerca da disciplina, em Rousseau, insurge-se contra a visão cristã de educação, representando uma profissão de fé nas possibilidades da natureza humana e no poder da educação. A disciplina é concebida, então, enquanto auto-controlo e resulta da descoberta progressiva de uma ordem natural, moral e social. Esta concepção de educação irá marcar a decadência progressiva do espírito e das práticas da escola tradicional, inspirando e incentivando novas experiências. Começa a afigurar-se numa nova maneira de conceber a escola, traduzida em aspectos que irão constituir alicerces do ensino actual: a educação popular, os métodos activos e o nascimento da educação pré-escolar.

Assim, *“La discipline sera l’expression même du libre développement de l’individu dans un milieu éducatif favorable, car elle traduira son accès à l’autonomie”* (Estrela, 1983: 92), pelo que a sua imposição do exterior deixa de fazer sentido, desde que a educação respeite a evolução, as características e os interesses dos alunos. Estes novos ideais da educação, devido às ideias liberais, tornam a criança no elemento essencial do processo educativo (*pedocentrismo*).

Outros pedagogos irão, mais tarde, aprofundar o sentido desta revolução pedagógica, sendo de referir de entre eles Maria Montessori que, com a sua pedagogia científica vem transformar as relações professor-aluno-saber, através da introdução, na escola, de métodos de ensino motivadores, cujo objectivo é atrair a atenção e o interesse dos alunos. O relevo por ela dado ao material pedagógico constitui uma revolução no

sentido em que este “*engendre un bouleversement de la relation traditionnelle maître-élève, favorisant l’indépendance de l’élève vis-à-vis du maître*” (Teresa Estrela, 1983 : 93).

Para Montessori (1958, in Teresa Estrela, 1983 :93), os objectivos da sua pedagogia podem ser assim sintetizados: “*La liberté des élèves doit donc être le pivot fondamental de la pédagogie scientifique et permettre le développement des manifestations spontanées individuelles de l’enfant*”.

De acordo com estes princípios, a criança construirá um processo de auto-disciplina centrado na motivação e no interesse por um trabalho livre, mas não anárquico, que deve acompanhar a sua evolução natural. Montessori afirma que, sem disciplina, uma turma não pode funcionar, evidenciando que a disciplina não se adquire através de ordens, sermões ou discussões, mas deve ser o resultado da harmonia do corpo e do espírito.

2.6. A (in)disciplina na “Escola Nova” e na educação para a autonomia

Esta corrente pedagógica, que se inspira no naturalismo, no optimismo, na fé nas democracias e com ligação às ciências, constitui, no dizer de Teresa Estrela (1983:95), citando Kant, “*une vraie révolution copernicienne*”. Nascida da crítica à escola tradicional e tendo por base os novos pressupostos científicos e filosóficos, a Escola Nova defende o respeito pela individualidade da criança, entendendo que a disciplina deverá respeitar e desenvolver as suas potencialidades mentais/espirituais, de forma a que o sentimento de responsabilidade individual e social saia reforçado.

A disciplina, nesta corrente pedagógica, tem por fundamento as novas necessidades emergentes da vida em democracia, a qual pressupõe valores de iniciativa individual, disciplina voluntária, responsabilidade pessoal e entreaajuda (solidariedade)

(Roger Gal, 1965, cit. in Teresa Estrela, 1983). São estes os valores da Escola Nova, transmitidos através de factos e de experiências mais do que pelas palavras. Este modelo pedagógico não exclui as sanções disciplinares, todavia a criança compreendê-las-á, aceitá-las-á e sentir-se-á responsável pela preservação das regras, porque, numa determinada fase do processo da sua elaboração, contribuiu para a sua definição. Desta forma, a criança constrói e consciencializa o conceito de autodisciplina, que se torna instrumento de educação moral, social e intelectual, devido à sua própria participação, iniciativa, cooperação e interesse.

2.7. A (in)disciplina na educação socialista

As teorias marxistas-leninistas vão determinar uma reviravolta no campo da educação, para além de trazerem uma nova visão da História e uma nova concepção de Humanismo.

Além do carácter revolucionário, a educação assume, essencialmente, um carácter intelectual, corporal e tecnológico, ligado este aos progressos da ciência e com o intuito de ultrapassar qualquer oposição entre teoria e prática. A educação comunista assume-se como anti-religiosa, materialista e colectivista.

Ora, perante esta nova ideologia social, económica e, sobretudo política, o conceito de disciplina muda, em consonância com os fundamentos da “moral comunista”. A disciplina deixa de ser vista como a conformidade com as normas sociais e passa a ser, segundo Lenine (1977, cit. in Teresa Estrela, 1983:101) uma “*discipline consciente des ouvriers et paysans*”.

A disciplina escolar passa a ser definida “*dans le cadre de l’action sociale collective dont elle est la resultante*” (Teresa Estrela, 1983 :102). As punições são permitidas, mas são, sobretudo, de ordem moral e social, dada a primazia do colectivo

sobre o individual, devendo a pessoa castigada compreender que a punição exprime a reprovação da colectividade.

As práticas pedagógicas de Makarenko constituem um sucesso educativo socialista da época revolucionária, tanto na U.R.S.S. como noutros países, apesar das incompreensões e das críticas que sobre elas recaíram. Assentavam as mesmas no esforço e na disciplina imposta colectivamente, tendo dado uma nova dinâmica aos princípios educativos do marxismo-leninismo.

O segredo da disciplina, segundo este pedagogo, está na harmonia educativa sustentada por um espírito de colectividade, que só se consegue através das boas relações do director e da assembleia, enquanto a indisciplina não afecta apenas quem a pratica, mas perturba toda a colectividade.

A disciplina, para Makarenko, deve traduzir-se em todos os aspectos/actividades: higiene corporal, indumentária, aspectos formais de prestação de honras à bandeira, na formatura ou, ainda, no cumprimento das regras ao nível das acções comunitárias. Os castigos são diversos e podem consistir em privações de recompensas, de saídas da instituição escolar, nas chamadas ao Director da escola e na permanência de algumas horas junto deste, na reparação de danos ou prejuízos e nas reprimendas aquando de uma reunião geral ou num determinado momento do dia.

À semelhança da educação cristã, em que o acto de indisciplina acontece por carência de formação moral e religiosa, na educação socialista ocorre por falta de uma formação moral, social e política, situando-se, portanto, muito para além do erro individual. Em última instância, o acto de indisciplina pode, inclusivamente, ser encarado como um acto contra-revolucionário, no sentido em que este significa uma sobreposição do interesse individual sobre o colectivo e, ao mesmo tempo, pode também traduzir a falta de empenho no processo colectivo de progresso.

2.8. A (in)disciplina socialista num país capitalista: a pedagogia de Freinet

Celestin Freinet (1965, cit. in Teresa Estrela, 1983:109) considera que a escola “*filie et servante du capitalisme*” não serve as crianças originárias dos meios operários e camponeses, tornando-se militante e adepto de uma escola do povo, ou escola do trabalho.

A visão pedagógica de Freinet proclama-se anti-elitista e contra o intelectualismo elitista da escola tradicional, que pretende transformar pela associação entre o método da descoberta e o trabalho produtivo. São várias as metodologias que a consubstanciam e que marcam a ruptura com a “pedagogia da saliva”: correspondência inter-escolas, jornais (de parede), inquéritos e pesquisa entre outros.

É um ensino baseado na cooperação, teoria que advém da diferenciação do trabalho e das relações interpessoais que este determina. Ora, o trabalho individual, o trabalho de grupo e o trabalho colectivo, na escola, exigem uma nova perspectiva de disciplina, assim como outra atitude do professor em relação ao poder. A disciplina, nesta pedagogia exige organização, planificação, cooperação e que as atitudes escolares correspondam às necessidades e possibilidades dos alunos. A sua preservação e manutenção na sala de aula resulta, por um lado, da organização da aula e de todo o trabalho que lhe está subjacente, e por outro, é fruto das relações humanas que aí se estabelecem. A resolução de conflitos tem lugar em assembleia (de turma), seguindo os princípios democráticos e levando em conta que o professor também faz parte do grupo e aí desempenha não apenas o papel de mediador, mas de membro efectivo. A “punição do grupo” constituirá um meio de desenvolver a consciência do colectivo, pelo que, neste contexto, a indisciplina, quando existe, é tida como um acto de revolta contra a vida colectiva e contra o grupo e resultará na auto-disciplina ou na disciplina consentida.

A escola para todos, que Freinet tentou criar, representa o expoente máximo do ideal democrático e laico, determinando pelo seu *modus operandi*, uma nova concepção de disciplina escolar, enquanto expressão da autonomia individual.

3. Causas/factores da indisciplina

3.1. O meio familiar

Os comportamentos escolares de disciplina ou de indisciplina têm quase sempre origem no tipo de educação familiar, sendo dele reflexo. O comportamento indisciplinado dos alunos poderá denunciar a existência de dissonâncias entre o meio familiar e a escola, a nível dos valores, das práticas e dos objectivos (Amado e Freire, 2002).

Aliás, os resultados da investigação revelam haver uma correlação entre os comportamentos perturbadores (indisciplina) e um ambiente familiar negativo, nomeadamente quando caracterizado pelo conflito pelos maus tratos, por um estilo de autoridade e de comunicação desapropriados, por psicopatologias, por reduzido auto-conceito familiar (nos casos de divórcio e famílias monoparentais, por exemplo), por falta de auto-estima, por alcoolismo e por toxicodependências, entre outros aspectos (Amado e Freire, 2002).

Segundo um estudo de Veiga (1995), os alunos provenientes da classe média-alta teriam uma menor propensão para a indisciplina. No entanto, outros estudos (Vettenburg e Walgrave, 1988; Espírito Santo, 1994 cit. in Amado e Freire, 2002;) revelam existir uma fraca relação entre os factores socioprofissionais e socioeconómicos dos pais e o comportamento dos filhos, a não ser que estas variáveis afectem o clima relacional da família. Importa, então, referir que os problemas comportamentais não se verificam unicamente com alunos das classes sociais mais

desprotegidas económica e culturalmente, mas que os estilos de autoridade desajustados se encontram em todas as classes sociais.

Scott et al. (1991, cit. in Veiga 2001) verificaram empiricamente que o abuso da punição por parte dos pais é responsável por comportamentos hostis dos filhos. Outros estudos comprovaram a correlação expressiva entre indisciplina e violência escolar e violência/agressividade familiar (Weels, 1987; Carlson, 1990, cit. in Veiga, 2001). Outros vão ainda mais longe, estabelecendo a conexão entre o consumo de drogas (Kingery et al., 1992; Valois et al., 1993, cit. in Veiga, 2001), a baixa auto-estima académica (Trscott, 1992 e Valois et al. 1993, cit. in Veiga 2001), a rejeição de minorias étnicas ou religiosas (Prewitt, 1988, cit. in Veiga 2001), situações de tensão entre professores e pais de alunos (Berkovtz, 1987, cit. in Veiga, 2001) e os comportamentos indisciplinados ou violentos dos alunos vítimas destas situações.

Por outro lado, um estudo, de Dekovic e Janssens (1992, cit. in Veiga 2005:18) revela que um estilo educativo democrático se apresenta como “preditivo do comportamento pró-social”.

É sabido que o papel e a acção da família é determinante no que à disciplina diz respeito. Hoje, mais do que nunca, denuncia-se a falta de comunicação entre pais e filhos e atribui-se-lhe as responsabilidades pela indisciplina e pela marginalidade. Segundo estudos recentemente publicados nos Estados Unidos, a média de tempo diário de atenção dos pais, dedicado aos filhos, não vai além de escassos doze minutos diários. (Ricardo, 1999, cit. in Veiga 2001).

O estilo de autoridade dos pais é outro factor a considerar e diversos estudos (Lefkowitz et al., 1977; Feldhusen, 1979; Docking, 1987, cit. in Amado e Freire, 2002) apuraram que as crianças menos violentas provinham de famílias moderadas relativamente às punições, enquanto que as crianças mais violentas tinham pais

considerados permissivos ou de pais demasiado severos, em termos punitivos. Outro estudo, levado a cabo por Baldry e Farrington (2000, cit. in Amado e Freire, 2002:87), permitiu concluir que os alunos *bullies* (violentos, agressivos, delinquentes) provêm de meios familiares “conflituosos, pouco calorosos, autoritários, e utilizam métodos de disciplina severos, inconsistentes baseados no poder, incluindo os castigos físicos”. Não será de estranhar tal comportamento, uma vez que a aprendizagem juvenil se pauta pelos modelos percebidos, sobretudo se estes tiverem uma relação próxima com o adolescente.

Na classe média-alta, verificam-se situações que podem gerar indisciplina, pois, frequentemente, os pais recorrem às ameaças, às intimações, aos castigos e a todo um leque de proibições no sentido de tentar remediar o insucesso escolar. Existe uma “desumanizada pressão para o sucesso acompanhada de um relegar para segundo plano do desenvolvimento pessoal, emocional e relacional. A sobreposição entre valor pessoal e sucesso transmite às crianças e aos adolescentes uma mensagem de que eles valem aquilo que conseguem produzir ou atingir, em particular em termos escolares. Se não estiverem ao nível das expectativas e falharem não merecem ser amados e, no entanto, a sua vida não tem valor” (Marujo e Perloiro, 1999, cit. in Amado e Freire, 2002:87-88). Tal facto é sobretudo visível, por exemplo, com pais que exigem dos seus filhos classificações elevadíssimas, ficando desagradados quando tal não se verifica. Estes comportamentos por parte dos pais, não constituem qualquer tipo de motivação para o jovem estudante, pelo contrário, a perspectiva do castigo, em caso de insucesso, provoca no adolescente sentimentos de nervosismo e bloqueio, vendo-se o mesmo envolvido num círculo vicioso em que o medo da repreensão causa o insucesso e o insucesso constitui-se habitualmente como um factor de indisciplina.

Os adolescentes sentem necessidade de segurança, num qualquer momento de crise ou de perturbação, recorrendo usualmente ao seio familiar, onde é suposto que encontram refúgio e protecção. Daí que o constante medo da desagregação do seu meio familiar exerça uma forte pressão psicológica sobre o adolescente. Por sua vez, se o conceito de família coesa e harmoniosa não existir, ou no caso do jovem se inserir numa família problemática, tal facto poderá provocar no adolescente um grave estado de tensão e angústia, reflectindo-se na sua capacidade de concentração e de assimilação e no seu estado de espírito, podendo, por conseguinte, desencadear comportamentos perturbadores.

Os alunos provenientes de famílias problemáticas, excluídas económica e socialmente, são muitas vezes vítimas de má nutrição, falta de higiene e vivem em habitações degradadas, em guetos, o que tem um peso enorme no seu processo de escolarização. Revelam um total desconhecimento do seu passado e uma enorme incerteza relativamente ao futuro, procurando afirmar-se pelo desrespeito à autoridade. Os pais apresentam enorme relutância em ir à escola inteirar-se sobre o percurso escolar dos filhos, sobre os quais, às vezes, já há muito perderam a autoridade e não exercem qualquer tipo de controlo. Estas situações de pobreza e de desintegração na cultura vigente estimulam os jovens a constituir e a reforçar uma cultura juvenil delinquente, oscilando entre o ócio e a criminalidade. São, sobretudo, as populações imigrantes que são as maiores vítimas destas situações, por razões diversas (Amado e Freire, 2002).

O sentimento de competição no seio familiar, nomeadamente entre irmãos, poderá também causar pressão psicológica sobre o adolescente e, portanto, desmotivação, provocando comportamentos de indisciplina no seio escolar.

Por último, uma situação familiar caracterizada por dificuldades financeiras pode levar a que o adolescente, constantemente lembrado de "quanto custa aos pais", não

consiga corresponder a essa pressão e o desinteresse comece, paulatinamente, a ganhar terreno.

Por outro lado, os alunos que sofrem os traumas do abandono familiar são marcados por uma auto-estima negativa e revelam enormes dificuldades de adaptação. São desprovidos de autocontrolo, de regras, indiferentes, oportunistas, apáticos, revoltados, ressentidos, pouco solidários e violentos e a sua adaptação é difícil, porque enfrentam, nomeadamente, problemas de aprendizagem, desinteresse, desmotivação, incumprimento de regras, desadequação dos currículos aos seus interesses e a permissividade ou a agressividade de alguns professores (Amado e Freire, 2002).

Por seu turno, a indisciplina escolar poderá reflectir-se de vários modos no subsistema familiar, criando sentimentos de angústia, ansiedade, receios e hostilidades. (Levy-Base et al., 1988; Cooper e Upton, 1990, 1992, cit. in Amado e Freire, 2002:89).

A família assume, pois, um papel importantíssimo no sucesso, na motivação e na prevenção da indisciplina. Cabe aos pais acompanhar, valorizar e interessar-se pela vida escolar dos seus educandos, cientes de que desempenham um importante papel regulador, não confundindo a necessidade de independência própria do adolescente com o corte de laços familiares.

À medida que os alunos progridem na escolaridade, vai-se verificando um maior distanciamento dos pais em relação à escola (Eccles e Harold, 1996). A crescente complexidade dos conteúdos programáticos e a diferenciação das estratégias de ensino adoptadas pelos professores provocam nos pais sentimentos de incapacidade e falta de preparação, diminuindo a crença de que poderão prestar um apoio válido e eficaz aos seus filhos na realização de tarefas escolares, desligando-se aos poucos das vivências estudantis dos alunos, o que poderá ser vivido por estes como desinteresse e fazê-los experimentar comportamentos de “desregramento” disciplinar.

Outro factor de distanciamento é a estrutura organizacional das escolas Básicas 2/3 (ou das Secundárias), muito diferente do ambiente mais familiar e mais pessoal do 1º Ciclo. As escolas Básicas do 2/3 e Secundárias, dada a sua natureza e dimensão, apresentam uma maior burocratização do sistema de gestão e administração, encontrando-se estruturadas em departamentos que dificultam o contacto pessoal entre a escola e a família. Tal situação poderá causar, nos pais, um sentimento de alheamento em relação à escola e aos próprios adolescentes e de inibição aos Encarregados de Educação.

Nesta conjuntura, cabe aos pais não se deixar “intimidar” pelos aspectos apresentados e superar os sentimentos de alheamento e insegurança e, quando necessário, procurar a ajuda dos Directores de Turma que representam o (quase) único elo de ligação escola/famílias.

Efectivamente, o Director de turma constitui o grande elo de ligação entre o professor, os alunos, a escola e a família, tendo, como tal, a função primordial de garantir, por todos os meios à sua disposição, a inter-relação entre os mesmos. Cabe-lhe acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, detectar problemas emocionais, comportamentais, cognitivos e afectivos e contribuir para a resolução dos mesmos (Marques, 2002).

No sentido não só de resolver conjuntamente os problemas apresentados pelos alunos, mas também de os prevenir, sobretudo no que respeita aos comportamentos, é tarefa do director de turma inserir os pais na vida escolar dos seus filhos, esclarecendo-os acerca das formas de contribuírem para a promoção do sucesso escolar, de os ajudarem nos trabalhos de casa, de lhes elaborarem horários de estudo e de valorizarem o seu esforço, aconselhando-os na adopção de estratégias motivadoras e, talvez também, quanto a comportamentos saudáveis a adoptarem. As reuniões, os contactos telefónicos

frequentes entre professores e pais de alunos considerados problemáticos, assim como a participação destes Encarregados de Educação nos órgãos de gestão da escola, afigura-se central para a resolução do problema, dada a importância e significado educativo da sua participação e envolvimento no processo.

3.2. O grupo de pares e o género

O grupo de pares poderá desempenhar um papel positivo ou negativo na motivação do adolescente ou, ainda, relativamente à disciplina/indisciplina. Os estudantes, muitas vezes, vivem em tensão entre os imperativos escolares e a pertença a grupos de pares que valorizam práticas pouco conformes às regras escolares. E, deste modo, *“la double contrainte a pour conséquence qu’il n’est pas facile d’être trop bon élève ou de le montrer ou d’être trop respectueux des règles scolaires, car on risque d’être dénigré par ses pairs, soumis aux vannes qui ne manquent pas de se multiplier et peut-être plus ou moins regeté par le groupe auquel on appartient et que l’on fréquente quotidiennement”* (Marcelli, 1988:16).

Este padrão poderá ser facilmente explicado tendo em conta a necessidade que o aluno poderá sentir de se identificar e de agradar ao grupo com o qual interage, copiando os modelos comportamentais menos apropriados, no caso da indisciplina, se no grupo predominarem as condutas que se pautem por valores anarquizados. A indisciplina surge, então, como uma quase auto-imposição do adolescente, de forma a ser aceite pelos seus pares, grupo/turma. Parece-nos que este comportamento é tanto mais frequente quanto menor for a idade do jovem.

Outro factor de indisciplina poderá surgir quando o adolescente experimente complexos de inferioridade e desajustamento face aos seus pares, seja em função do aspecto físico, como a obesidade, por exemplo, seja devido a deficiências físicas e/ou

mentais menores, ou outras. A indisciplina associada a estes factores surge, essencialmente, através de agressões verbais, confrontos físicos e, como tal, assumem um carácter diferente das “brincadeiras” sem propósitos ofensivos. Os casos de indisciplina relacionados com as diferenças são, sobretudo, uma forma de se marcar ou enfatizar essas diferenças entre pares, sejam elas de ordem física, psicológica, étnica, de estatuto social ou outras. Os valores da compreensão, da amizade, da tolerância, da solidariedade, da cooperação e da lealdade, se bem que sejam valores assaz trabalhados numa perspectiva transversal de educação para a cidadania, a verdade é que nem todos os alunos se conseguem pautar por eles. Os alunos considerados indisciplinados não estão tão conscientes da importância do respeito pelas regras, nomeadamente as que traduzem as boas relações humanas e o respeito mútuo. É nos espaços exteriores à sala de aula (recreios, corredores, bar, cantina, ou até no espaço envolvente da escola) que se manifestam as situações mais frequentes de indisciplina, que não têm, na generalidade, um carácter repetitivo e sistemático de acção de um aluno ou de um grupo de alunos sobre outro ou sobre outros. Acontecem, na maioria das vezes, de forma circunstancial e episódica.

Por outro lado, o género do adolescente pode também ser responsável por comportamentos de indisciplina escolar. Os rapazes são encarados pelos seus professores como sendo mais activos, independentes e indisciplinados, enquanto que as raparigas são consideradas mais obedientes, estudiosas e interessadas. Os rapazes despoletam mais comportamentos de agressividade, as raparigas mais atenção (Teresa Estrela, 2002).

Num estudo realizado em Portugal, por Veiga (1995), os resultados indicam que a indisciplina é menor entre as raparigas e maior entre os rapazes. O mesmo estudo configura, segundo o autor, “ uma nova perspectiva cognitivo-social da adolescência -

encarada como uma idade de mudanças equilibradas que requerem apoio dos professores e dos pais - em oposição às teorias tradicionais que conceptualizam a adolescência como um tempo de rebeliões e conflito de gerações, sugerem, ainda, a alteração dos contextos que discriminam os alunos pelo grupo de pertença” (Veiga, 1995:16).

A indisciplina é uma das consequências mais visíveis de toda a conjuntura assaz problemática e perturbadora da adolescência e aquela que mais preocupa pais e educadores, inclusivamente mais do que o insucesso escolar. A causa primordial dos comportamentos indisciplinados é, grosso modo, a desmotivação sentida pelo adolescente face à escola.

Segundo Weiner (1995), a falta de motivação que, quanto a nós, é uma das principais causas de indisciplina escolar, poderá ter como origem os seguintes factores: influências familiares, influências do grupo de pares e do papel sexual, influências da escola, imaturidade, dificuldades específicas de aprendizagem, aversões ao processo de aprendizagem, raiva contra os pais, preocupações com a rivalidade, medo de falhar e medo do sucesso.

CAPÍTULO III

O JOVEM E A INDISCIPLINA

1. A adolescência como fase do desenvolvimento

Para uma melhor compreensão da génese, da construção das estruturas e do comportamento do adolescente, cremos que é aconselhável uma pequena análise dos modelos apresentados por Freud, Wallon e Piaget, sendo a perspectiva do primeiro mais limitada, mas fundamental para a compreensão da importância que a sexualidade assume para o adolescente.

1.1. O Modelo freudiano

Freud concebe o impulso sexual como motor do desenvolvimento humano, distinguindo os seguintes estádios de desenvolvimento: oral, anal, fálico, de latência e genital, cobrindo a faixa etária desde o nascimento até aos quinze/dezasseis anos de idade. Centrando-se o presente trabalho no fenómeno da indisciplina de alunos que se encontram na fase da adolescência, justifica-se que nos detenhamos apenas na caracterização do quinto estágio, que Freud denominou, como referimos, de genital.

A passagem do quarto para o quinto estágio demonstra um emergir das latências sexuais do sujeito, em que a sexualidade se torna um instrumento de comunicação entre o ego e o mundo. Refira-se que, para Freud, a relação do “eu” com o mundo é, em todas as fases de desenvolvimento, objectal, sendo o objecto sempre libidinal.

Segundo Freud, o sujeito passa por três momentos, nomeadamente o desmame, o complexo de Édipo ou Electra e as transformações profundas da puberdade (Tavares, 1985). É do decorrer e da transição harmoniosa entre estes três momentos que resulta uma construção equilibrada do sujeito, pela interacção entre o *Ego* (“eu”), o *Super-Ego* (a sociedade e os seus padrões normativos) e o *Id* (o inconsciente). A não observância deste desenvolvimento harmonioso pode levar o sujeito a cair na inibição, no atrofiamento da personalidade e em distúrbios comportamentais graves, a níveis tão

distintos como a não aceitação sadia da sexualidade, o desequilíbrio da relação do “eu” com o mundo e sentimentos de auto-rejeição (por exemplo baixa auto-estima).

Considera-se este modelo válido, mas insuficiente para uma adequada caracterização da adolescência, pois centra-se apenas no impulso sexual como motivador de todas as acções do indivíduo, desprezando, por exemplo, o valor da emoção, já determinante para Wallon.

1.2. O Modelo walloniano

Como referimos, Wallon baseou a análise e caracterização do desenvolvimento humano na emoção, “uma realidade mista, lugar de convergência do corpo e do espírito, do biológico, do psíquico e do meio envolvente” (Tavares, 1985: 59). De acordo com esta teoria, são duas as vertentes a considerar: a social e a biológica. Sobre uma base biológica, a personalidade é moldada pela acção do social.

Wallon situa a adolescência na faixa etária entre os onze e os quinze/dezasseis anos, denominando-a *Estádio da Puberdade e da Adolescência*, “que se caracteriza pela crise de um sentimento de instabilidade motivada fundamentalmente por transformações somáticas e fisiológicas, pelo despertar de uma maior consciência de si e pela entrada na dimensão social de um modo mais determinante” (Tavares, 1985:61-62).

No entanto, há ainda que considerar a importância dos processos cognitivos no desenvolvimento humano, via de análise prosseguida por Jean Piaget.

1.3. O Modelo piagetiano

Enquanto Freud considerava, no essencial, o impulso sexual como instrumento de comunicação e relacionamento do “eu” com o mundo e Wallon se baseava na emoção, Piaget segue a perspectiva do desenvolvimento dos processos cognitivos, na linha do

estruturalismo. Para ele, há duas vertentes indissociáveis: a vertente biológica, centrada na inteligência como capacidade de adaptação, e a vertente epistemológica, em que a inteligência é concebida como capacidade de adaptação do sujeito, sendo, por isso, utilizados mecanismos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

De acordo com o modelo do construtivismo estrutural, para Piaget, a cognição e os processos cognitivos estão intimamente relacionadas com o meio e com a interacção do sujeito com ele, sendo a cognição o processamento racional e interactivo dos estímulos externos e internos. Como tal, a cognição é um mecanismo activo e regulador da relação “eu/eu” e “eu/mundo”.

O desenvolvimento dos processos cognitivos depende, fundamentalmente, da noção de estrutura, ou seja, o conjunto de transformações necessárias, a vários níveis, tais como o lógico-matemático, o biológico e o linguístico, para que o indivíduo se encontre num dado estágio de desenvolvimento. Em Piaget, cada estágio de desenvolvimento “possibilita a resolução de um determinado número de problemas e a execução de determinadas tarefas” (Tavares, 1985:36), cada vez mais complexas e abstractas. É de realçar ainda que a sucessão de estádios se dá sempre pela mesma ordem, embora os mesmos possam aparecer em momentos etários diferentes de indivíduo para indivíduo. Cada estágio de desenvolvimento está ligado ao seguinte, obedecendo ao sentido evolutivo das estruturas, assistindo-se não a uma simples sobreposição de vários estádios, mas, sim, a uma evolução de processos e operações mentais cada vez mais complexas.

Deste modo, Piaget defende a existência de quatro estádios de desenvolvimento, dos quais o último - *Estádio de inteligência operatória, abstracta ou formal* (onze/doze - dezasseis anos) - é o relevante para o presente trabalho. Este estágio caracteriza-se, numa primeira fase, pela génese das operações formais (onze/doze - catorze anos) em

que o sujeito adquire a noção de combinatória, que torna possíveis inúmeras operações e na qual se insere a lógica das proposições, das operações de inversão e reciprocidade, que, por sua vez, estão na base da proporcionalidade, equilíbrio e correlação, entre outros aspectos (Tavares, 1985). Todo este processo conduz ao segundo e último sub-estádio - o das estruturas operatórias formais (catorze-dezasseis anos), em que se assiste a uma flexibilidade de pensamento do indivíduo caracterizada pela testagem de hipóteses, pela metacognição (pensamento alargado) e pelo pensamento perspectivista (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

É de realçar que os modelos apresentados, embora baseados em pressupostos diferentes, se complementam, perspectiva que nos possibilita uma melhor compreensão do desenvolvimento do jovem, em todas as suas dimensões (social, sexual, emocional e cognitiva) e, ainda, quando se procura estudar o problema da indisciplina relativamente a alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Retomando o modelo de desenvolvimento de Piaget, os vários estádios de desenvolvimento cognitivo humano, como referimos, seguem a mesma ordem, mas não aparecem na mesma altura em todos os indivíduos. Isto significa que adolescentes com a mesma idade poderão não ter atingido o mesmo estágio de maturidade cognitiva, emocional e comportamental. Assim, o adolescente mais imaturo demonstra dificuldades a nível do raciocínio abstracto e pensamento formal, revelando, por vezes, incapacidade de fazer juízos acerca da sensatez das suas ideias ou das ideias dos outros, o mesmo acontecendo também relativamente aos comportamentos de indisciplina. (Weiner, 1995).

2. Crise de identidade e contestação

Falar da escola, tendo por referência o 3º ciclo do Ensino Básico, implica concentrarmo-nos sobre a problemática do adolescente. A adolescência é um período-chave no processo de socialização do indivíduo, que faz parte da construção da afirmação da sua identidade. A crise de identidade do adolescente situa-se na transição entre a obediência normativa das condutas e dos modelos comportamentais que a criança interioriza ao longo do processo socializante, conduzido pelos seus progenitores e pelo meio social envolvente (papéis que cultivou em criança), e a formação de uma identidade própria, pensante, questionadora, compreensiva e empreendedora do adulto jovem. O adolescente sente-se confundido pelo seu papel social, não sabe qual o seu lugar e, por vezes, comporta-se de uma forma inconsistente e desajustada face ao esperado. Segundo Erikson (1976), a formação da identidade é o processo pelo qual os adolescentes mais velhos alcançam uma compreensão clara e estabilizada acerca da pessoa que são, do que querem fazer e daquilo em que acreditam. A construção da identidade do adolescente passa essencialmente, pela sua capacidade de se reconhecer como pessoa, processo que depende das experiências sociais com outros membros da comunidade.

O adolescente desenvolve imagens pré-concebidas dos outros e de si próprio. Neste sentido, a percepção subjectiva do seu corpo é fortemente confrontada com a realidade, o que lhe causa um sentimento de embaraço e frustração. Esta dicotomia entre aquilo que o adolescente é e o que deseja ser influencia profundamente o seu comportamento social. (Weimer, 1995).

A crise de identidade surge com a tomada de consciência do indivíduo de que a sua maturidade física implica a representação de um novo papel - o papel de adulto - igualmente desejado por ele e pela sociedade, mas em moldes diferentes. A expectativa

da sociedade centra-se na figura de um jovem adulto, consciente das suas potencialidades, limitações e responsabilidades, com a capacidade de assumir a consequência dos seus actos. No entanto, a percepção do adolescente, em relação ao estado adulto, difere precisamente no aspecto da responsabilização social. O adolescente busca a exteriorização/imitação de comportamentos adultos, sem se aperceber das consequências e responsabilidades inerentes aos mesmos.

Surge, então, o conflito entre o adolescente e a sociedade, o abismo entre o comportamento exteriorizado e o comportamento esperado, sendo postos em causa os valores morais e sociais do indivíduo. Como consequência, o próprio adolescente vê-se também obrigado a questionar os seus valores, dando início a uma longa e dolorosa caminhada, durante a qual, ao contrário do esperado, acaba por criar a sua própria escala de valores, rejeitando a norma estabelecida e criando ideais muitas vezes afastados da realidade. O adolescente sente-se, então superior e detentor da verdade absoluta, acabando por criticar na sociedade aquilo que a sociedade tinha criticado nele, culminando esta passagem de “questionado” para “questionador” na contestação.

A manifestação de comportamentos de contestação poderá variar de indivíduo para indivíduo, de acordo com todo um conjunto de condicionantes sociais, culturais, familiares e comportamentais às quais o adolescente esteve exposto até esta altura.

Em termos “negativos” (à luz das normas sociais pré-estabelecidas), a contestação poderá ser exercida das mais diversas formas, variando entre um simples questionar das regras impostas e as manifestações preocupantes de delinquência juvenil. Por outro lado, a contestação do adolescente poderá ser positiva, caso este dirija as suas críticas ao desrespeito (ou completa ignorância) demonstrado pela sociedade relativamente aos valores que ela própria apregoa e estabelece.

No entanto, e independentemente do caminho tomado pelo adolescente, a sua contestação será sempre objecto de distanciamento e, possivelmente, de crítica por parte da sociedade, pelo simples facto de a mesma ser posta em causa. Assim sendo, a motivação inicial, que levou o adolescente a questionar-se e a questionar os outros, não conduziu ao resultado desejado: o de ser aceite como jovem adulto. “Derrotado” nesta luta, mas também enriquecido pelas experiências pelas quais passou, o adolescente acaba por se adaptar, parcial ou completamente, às exigências sociais, capacidade subjacente ao modelo piagetiano.

A complexidade desta fase, desde a ruptura com o sentimento de segurança da infância até à manifestação do comportamento adulto, é caracterizada da seguinte forma: “considerando-se o centro do universo e único objecto de interesse, os adolescentes são demasiado egoístas, no entanto, em nenhum outro momento da sua vida ulterior serão capazes de tanto sacrifício pessoal e dedicação. (...), atiram-se entusiasticamente para a vida da comunidade e (...) têm um desejo todo-poderoso de isolamento. Oscilam entre a submissão cega a algum autoproclamado chefe e a rebelião desafiadora contra toda e qualquer autoridade. Eles são egoístas e materialistas e, ao mesmo tempo, cheios de exaltado idealismo. São ascéticos mas mergulharão inesperadamente em excessos instintivos do tipo mais primário. Por vezes o seu comportamento com as outras pessoas é áspero e sem consideração (...), o seu humor varia entre o optimismo bem disposto e o mais negro pessimismo, às vezes trabalham com entusiasmo incansável e outras vezes são indolentes e apáticos” (Weiner, 1995:4).

3. Atitude face à escola e à aprendizagem

Surgem, por vezes, situações em que o insucesso escolar do adolescente, e, por conseguinte, a sua maior propensão para comportamentos indisciplinados, provém da

sua aversão pelo processo de aprendizagem. No entanto, o próprio adolescente não consegue encontrar razões que justifiquem essa aversão, pois elas residem no seu subconsciente, sendo exteriorizadas por manifestações aparentemente independentes, tais como a dislexia, o esquecimento e o bloqueio. Assiste-se, assim, e de acordo com Freud, a uma manifestação disfarçada de impulsos reprimidos. Estas sintomatologias psico-patológicas terão origem na libido e numa curiosidade sexual não satisfeita na altura adequada.

A raiva contra os pais, as preocupações com a rivalidade, o medo de falhar e o medo do sucesso encontram-se ligados à influência que a família e o grupo de pares exercem sobre o adolescente.

Percepcionando os pais como restritivos, injustos e limitadores da sua independência, o adolescente experimenta, relativamente aos mesmos, sentimentos de raiva, daí derivando a sua instabilidade a nível emocional. Assim, ao obter insucesso, poderá sentir que está também a “castigar” os pais. O insucesso funcionará, então, como “acto agressivo” (Weiner, 1995:287).

Já as preocupações com a rivalidade dos pares (colegas da escola, colegas de turma e irmãos) podem levar a que o adolescente manifeste a sua insegurança no medo de falhar ou no medo do sucesso (Weiner, 1995).

No primeiro caso, o adolescente fixa objectivos muito ambiciosos, mas não se empenha para os atingir. Poderá, assim, desresponsabilizar-se do fracasso, pelo facto de não se ter empenhado. Será posto em causa o seu empenho, mas nunca a sua capacidade. Caso se tivesse empenhado e não tivesse atingido os objectivos, seria confrontado com o seu fracasso, situação insuportável do ponto de vista da sua auto-estima, segurança e auto-valorização.

Já o medo do sucesso implica a formulação de objectivos muito abaixo das reais capacidades do adolescente. O mesmo empenha-se até atingir os objectivos mínimos, desinteressando-se em seguida. A teoria do medo do fracasso encontra-se ligada a factores sociais, tendo o adolescente medo de ser marginalizado pelos seus pares. Nestes, o sucesso suscita aversão, pois desprezam abertamente a realização escolar. Assim, o adolescente vê-se dividido entre a sua capacidade para o sucesso e a sua necessidade de aceitação pelos pares, cujo conjunto de normas e valores difere do valor socialmente aceite do sucesso (Fontaine, 1990).

As dificuldades específicas de aprendizagem resultam de disfunções do sistema nervoso central “que diminui a percepção espacial, a coordenação visual-motora, a memória, a capacidade de abstracção e a capacidade de compreender ou utilizar a linguagem escrita ou falada.” (Weiner, 1995:281).

Ora, as dificuldades de aprendizagem condicionam fortemente a escolarização dos alunos. A criança ou o jovem que apresenta dificuldades de aprendizagem revela perturbações “num ou em mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização da linguagem falada ou escrita que poderá manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos, (Correia, 1991, cit. in Amado e Freire, 2002:86). Estas menos valias podem revelar-se em indisciplina, em desinteresse e, conseqüentemente, o jovem pode pautar-se por comportamentos agressivos, violentos, ou assumir uma maturidade precoce, consubstanciada em comportamentos como o consumo de álcool, drogas e libertinagem sexual e/ou através da formação de grupos de pares que são indiferentes ao insucesso escolar, numa tentativa de remediar as ameaças à auto-estima, invertendo os valores que a escola preconiza (Amado e Freire 2002).

CAPÍTULO IV

O PROFESSOR E A INDISCIPLINA

1. O papel da escola

A escola constitui um importantíssimo factor de socialização do adolescente. Como instituição que é, com normas pré-estabelecidas, representa, para o adolescente, uma realidade abstracta, fria e impessoal, paradigma perfeito da autoridade que ele, por natureza, contesta. Os diferentes espaços escolares, de uma forma geral, são percebidos pelos alunos como espaços hostis e pouco acolhedores: um reflexo das normas e condutas impostas (Domingues, 1995). Além disso, o controlo disciplinar na escola “abrange todos os espaços físicos e todo o tempo escolar (...) abarca não só os comportamentos disciplinadores interdependentes, mas também todos os isolados e erráticos, desprovidos de objectivos claros” para os alunos (Domingues, 1995:7)

A escola, enquanto agente educativo, representa a extensão da família, em termos de imposição de valores, significando, muitas vezes, desentendimento ou oposição. É conotada pelo jovem com a autoridade e a exigência no que respeita ao âmbito comportamental. Acresce ainda, a esta visão negativa da escola, o facto dos conteúdos programáticos e dos horários, sobrecarregados, pouco significarem para o jovem, coarctando, segundo a sua visão de adolescente, a sua realização como pessoa livre, em constante interacção com os pares. A própria estrutura física do edifício escolar (rodeado por muros ou redes) evoca no adolescente sentimentos de opressão, constrangimento e falta de liberdade (Sampaio, 1996).

O adolescente revoltado e não integrado gostaria de ver a escola como uma entidade socializante, suporte para as suas dúvidas e questões imediatas. Para ele, a escola genuína deveria reflectir a harmonia entre o mundo dos adultos e dos jovens em

“constituição”. Daí a importância de, segundo Tavares (1985), a escola dever constituir-se como uma verdadeira comunidade educativa, com normas e valores estabelecidos para guiar o adolescente na sua procura de soluções emergentes e práticas capazes de saciar as suas inquietações e problemáticas do dia-a-dia. Não se trata, contudo, de uma escola desprovida de autoridade, porque esta é necessária, mas pautando-se por “um sistema de distribuição de direitos e deveres, funções e posições sociais, uma estratificação e diferenciação social, bem como um sistema de valores que permite classificar as acções em lícitas e ilícitas [disciplina e indisciplina], recomendadas e proibidas” (Domingues, 1995:13). Note-se, porém, que, porque professores e alunos não têm nem nunca terão os mesmos objectivos, o conflito, a colisão e a indisciplina surgirão sempre como naturais e frequentes.

Desta premissa deriva a ideia de que “a indisciplina é um produto das relações pedagógicas, estabelecidas entre actores dotados de diferentes poderes (...) e o clima organizacional escolar é orientado para a aceitação passiva de ordens produzidas por quem exerce a liderança institucional” (Domingues, 1995:13).

A escola é, pois, vista pelo jovem como uma prisão, “uma obrigação, um dever, uma fonte de insatisfação e de incertezas e não como um direito, um espaço de desenvolvimento e de estabilidade” (Jesus, 2004:164). Ela é tanto mais desagradável para o jovem quanto mais os currículos se mostrarem desadequados, designadamente, quando contemplam, de um modo efectivo, as práticas experimentais, a exploração do meio e a prática de pesquisa.

Em termos estratégicos, os professores não estarão isentos de culpa, pois, por vezes, não adaptam os conteúdos programáticos às características específicas e ao nível de desenvolvimento dos seus alunos, não dão oportunidades de participação na aula e não

recompensam o esforço demonstrado. Estas situações poderão ter origem em vários factores, tais como:

- falta de formação científica e/ou pedagógica adequada dos docentes;
- falta de motivação/interesse do próprio professor;
- falta de tempo, de criatividade e de capacidade de improvisação;
- problemas de relacionamento.

Daí que diversos autores (Abreu, 1988; Patrício, 1989; Esteve, 1991; Jesus, 2000;) defendam que o perfil e as performances do professor devem mudar, pois este não pode ser mais um mero transmissor de conhecimento, mas constituir-se como um agente dinâmico, consciente de que as suas tarefas extravasam a própria sala de aula. Aliás, a própria escola terá que mudar e assumir cabalmente, de acordo com Patrício (1989), as suas diferentes funções: a dimensão pessoal (realização do educando como sujeito), a social (introdução do educando na sociedade), a cívica (consciencialização do educando acerca das estruturas institucionais), a profissional (orientação do educando para a vida profissional), a cultural (integração do educando no património da sociedade) e, por último, a substituição ao nível familiar (educação dos alunos). A materialização destas funções implica uma concepção de escola não unicamente centrada nas disciplinas curriculares, mas também, e sobretudo, privilegiando a dimensão extracurricular, com uma forte ligação ao meio.

Existe uma contradição aparente entre algumas das funções do professor, o que lhe dificulta a realização de algumas tarefas profissionais. A nível de exemplo, pretende-se que os professores mantenham a disciplina e, ao mesmo tempo, sejam afectuosos com os alunos (Esteve, 1992, cit. in Jesus, 2000:41).

No seu quotidiano profissional, o docente é confrontado com uma realidade que dificulta, em muito, a sua boa prestação e que contribui, fortemente, para a desmotivação dos alunos, pelos seguintes aspectos:

- degradação do edifício escolar;
- falta de espaços, equipamentos e recursos humanos;
- falta de apoio no acompanhamento psicológico dos adolescentes;
- escolas superlotadas, o que se reflecte num grande número de alunos por turma;
- obrigatoriedade do cumprimento de programas curriculares extensos;
- excessiva carga burocrática delegada no professor.

A falta de investimento na educação escolar, em sentido amplo, consubstanciada nos itens acima enunciados, tem sido, até à actualidade, encarada como uma “despesa social” ou um “gasto supérfluo, quando deveria ser entendida como um investimento necessário e fundamental ao desenvolvimento da sociedade em geral” (Esteve, 1991, cit. in Jesus, 2000:41). O mesmo autor refere ainda que “ a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência”. Abreu, (1981, cit. in Jesus, 2000), salienta que os resultados positivos do investimento em educação manifestam-se a longo prazo, e num quadro de cooperação institucional.

2. A Escola e a sala de aula, lugares de (in)disciplina

Hoje, estar na escola, como professor ou como aluno, é substancialmente diferente do que acontecia na nossa infância ou na nossa juventude. O poder absoluto do professor é agora contestado e imperam novas teorias e modernas e diferentes maneiras

de ver a realidade, fruto de uma velocidade alucinante que desafia a ordem serena dos tempos passados, em que “poucos ousavam contestar uma ordem dada pelos mais velhos e mais experientes, se o fizessem era marginalizados” (Sampaio:2004:1).

Por outro lado, o estudante ideal já não é branco e nem sequer da classe média-alta. O casamento tornou-se instável e com ele a família adquiriu uma nova concepção e hoje os jovens adquirem o conhecimento e a sua identidade dentro e fora da família, “através de discursos múltiplos que a escola e a família poderão ou não integrar” (Sampaio:2004:2). O conhecimento e os valores são construídos através de uma ordem relacional e é com base nesse clima relacional que o jovem produz saberes culturais que “em regra não são aproveitados e potencializados pela escola” (Sampaio :2004:3). A cultura juvenil é fruto das várias origens sociais e das diversas experiências culturais que se encontram e potenciam na escola. Esta, por seu lado, tornou-se um receptáculo de culturas, experiências e finalidades heterogêneas. A escola é um local de frequência obrigatório, mas para os jovens, as razões da sua permanência nela, durante anos a fio, quiçá os melhores da sua vida, nem sempre são compreendidas, porque vêm na escola, cada vez mais, carência de sentido, dado que a mesma já não assegura nem garante a mobilidade social e muito menos é a única e exclusiva forma de aceder ao conhecimento. Ora, sendo a escola um espaço de relações interpessoais por excelência e, por conseguinte, de afirmação cultural dos alunos, com as suas culturas “fortemente viradas para o lazer” (Sampaio: 2004:2), gera-se alguma oposição quanto aos objectivos escolares e ao saber tradicional da escola e da família, que privilegiam “a ordem e a certeza, o ensino e a transmissão de conhecimentos e experiências de cima para baixo” Machado Pais (Sampaio:2004:2).

A escola deveria constituir-se, sim, como um espaço privilegiado de relações interpessoais, mas, como afirma Sampaio (2004:4), tal é difícil numa escola

descaracterizada, sem marcas pessoais dos que por lá passam, e por conseguinte, repleta e a transbordar de problemas de indisciplina, negando um ambiente propício a quem lá vive uma parte significativa do seu tempo. Em contraponto, advoga o mesmo autor, uma organização da comunidade educativa, incluindo alunos, pais, professores e funcionários que reflectam conjuntamente sobre o papel e os objectivos da escola, conducente a uma filosofia de escola diferente, caracterizada pela manutenção de um diálogo vivo entre professores, alunos e Encarregados de Educação, que conduza à prevenção de situações de indisciplina, dado que a disciplina e a indisciplina são fruto das relações interpessoais, pedagógicas e sociais que se estabelecem entre os diversos protagonistas em causa (alunos-alunos e alunos-professores).

Douet (1987) refere que, tradicionalmente, os estudos acerca da indisciplina na escola escapavam às análises clássicas dos pedagogos, demasiado centrados nos métodos de ensino, e em questões como a inadaptação à escola, os défices pessoais da criança ou, mesmo, o próprio funcionamento da instituição escolar. Estes factores, muitas vezes implícitos na abordagem do fenómeno da indisciplina, foram ignorados pela falta de uma tomada de consciência clara da sua existência.

A tomada de consciência destas variáveis, pelos pedagogos, permitiu que tivesse havido, ao longo destes últimos tempos, uma mudança no encarar a indisciplina e como consequência, *“peut-être leur mise en lumière permettrait-elle enfin de modifier un certain nombre d’attitudes et de rapports interpersonnels au sein des écoles”* (Douet 1987:11). A propósito das relações interpessoais, o mesmo autor refere, ainda, que existe uma estigmatização das relações interpessoais enraizadas em concepções profundas acerca dos mecanismos do próprio acto de aprender, das possibilidades de cada criança, da infância, de uma maneira geral, e da singularidade das relações entre a criança e o adulto, gizadas, designadamente, no espaço-turma.

As turmas são constituídas por grupos de alunos, de forma não voluntária, isto é, não são os alunos que se escolhem uns aos outros nem escolhem os seus professores, que são os líderes formais da turma (Teresa Estrela, 2002).

Por sua vez, dentro do grupo estabelecem-se relações de afinidade, por razões de vizinhança, verificando-se, por vezes, a existência de pequenos grupos rivais, que geram fenómenos relacionais específicos de luta pela liderança, a emergência de líderes informais e a procura de objectivos comuns. São estas relações biunívocas entre os pequenos grupos que constituem a turma, com os seus interesses específicos, por um lado, e entre estes e os seus professores, por outro, que instituem e que explicam a indisciplina.

Daqui ressalta a ideia de que a indisciplina poderá ocorrer em função de duas variáveis: mal-estar contra os colegas de turma ou contra o professor. Teresa Estrela (2002:57) salienta a questão da valência do número, no caso do grupo se tornar coeso em termos de desagrado, na contestação e salienta “a importância da adequação do currículo às necessidades e interesses dos alunos, da planificação cuidada, da variação de estímulos e de projectos motivadores capazes de suscitarem o entusiasmo e de canalizarem a energia do grupo para a produção de trabalho...”

2.1. Comportamentos de indisciplina na sala de aula

A indisciplina na sala de aula pode ficar a dever-se a “comportamentos perturbadores” e a “distúrbios de comportamento”. Ao passo que os primeiros traduzem ocorrências esporádicas, os segundos são constituídos por um conjunto de comportamentos com carácter estruturado e coeso.

Os comportamentos perturbadores das aulas são quase sempre actos isolados, levados a cabo por alunos considerados normais e não se enquadram nos padrões

alterados de desenvolvimento. Segundo Lopes (2002: 265), existem critérios que permitem distinguir comportamentos perturbadores da aula de comportamentos perturbados do aluno/ distúrbios de comportamento, a saber:

- **Princípio de adequação à idade** – comportamentos característicos de determinadas idades e que representam formas normais de pensamento, sentimento e acção dos indivíduos.

- **Número de problemas** – quanto maior o número, maior é a probabilidade de a criança apresentar possíveis perturbações comportamentais.

- **Tipo de problemas** – os problemas cognitivos ou tendências anti-sociais são mais propensos a desenvolver perturbações na idade adulta do que os problemas emocionais.

- **Duração** – se o problema se arrasta no tempo, maior é a probabilidade de deixar sequelas no comportamento do indivíduo.

- **Severidade** – quanto mais severo se apresentar o problema, maior é também a probabilidade de deixar sequelas no indivíduo.

O grau de maturidade/imaturidade, a falta de atenção, a incapacidade de retenção, o baixo rendimento escolar ou a agressividade são comportamentos tidos como perturbadores, que devem ser encarados como sintomas de distúrbios mais profundos (quer fisiológicos, quer emocionais), que necessitam de tratamento, e relativamente aos quais as repressões ou sanções serão totalmente ineficazes e até contraproducentes, porque são efectivamente distúrbios de comportamento e não simples comportamentos perturbadores da sala de aula.

Estes critérios permitem distinguir o grau de comportamento e o tipo de intervenção mais ajustada, mas alguns só exigem uma intervenção mais firme e decidida do professor, ou um encaminhamento adequado se se tornarem frequentes ou repetitivos. Nestas circunstâncias, é conveniente recorrer a outras instituições para, em

cooperação, os tentar resolver, nomeadamente e em primeiro lugar aos Serviços de Psicologia e Orientação da escola (se os houver), que depois encaminharão o caso, consoante a sua gravidade.

A indisciplina pode ainda estar associada a problemas de ordem psicopatológica, como o síndrome de hiperactividade ou a depressão, tão frequentes nos nossos dias. Muitos destes problemas, infelizmente, não são diagnosticados ou são-no de forma incorrecta (Marujo, 1992).

Uma criança hiperactiva é uma criança permanentemente inquieta, desassossegada, perturbadora, impulsiva e agressiva, que evidencia um leque de comportamentos perturbadores que alguns autores apelidam de síndrome dos distúrbios do comportamento. Deste, fazem parte a desobediência, a ausência de auto-controlo e de tolerância à frustração, a baixa auto-estima e os problemas de comportamento social como a própria indisciplina (Amado e Freire, 2002).

No 3º Ciclo do Ensino Básico, estas patologias já terão sido, em princípio, diagnosticadas e, portanto, já se conhecerá se as causas da indisciplina derivam destas patologias ou se têm outra ordem de factores subjacentes (Rebelo, 1986, cit. in Amado e Freire, 2002:85).

Os comportamentos perturbadores são frequentemente encarados como uma forma de experimentar a autoridade do professor e são muitas vezes consubstanciados em comportamentos de oposição, afirmação da própria identidade, desejo de afirmação de autonomia, irreverência, necessidade de escapar ao trabalho, através do lúdico, e que se constituem como um desafio intencional e hostil à autoridade do professor (Carita e Fernandes, 1999). Como salientam estas autoras, é expectável que haja tensões e conflitos entre professores e alunos, no modo como uns e outros perspectivam as situações, como as interpretam e no significado que lhes atribuem. Estes

comportamentos perturbadores são de fácil resolução, bastando o professor ou o grupo de professores para os resolver. Convém que os conflitos que se geram entre professores e alunos sejam rapidamente ultrapassados, até porque “quanto mais energia professores e alunos gastarem na sua resolução, menos energia podem investir na área do ensino e da aprendizagem” (Carita e Fernandes:1999).

Por seu lado, Brophy (1986 cit. in Teresa Estrela, 2002) considera os alunos problemáticos como “difíceis”, pois não se adaptam às exigências e rotinas das aulas; “obrigam ao dispêndio de tempo” e o seu comportamento exige esforços sistemáticos, prolongados e raramente com um desfecho positivo, pois as prováveis melhorias são lentas. Raramente evoluem na aprendizagem e revelam-se ingratos para quem pretende ajudá-los.

3.O Papel do professor

Vivemos num ambiente de crise generalizada, em que tudo aquilo em que acreditávamos e nos parecia oferecer segurança e satisfazia os nossos espíritos é posto em causa ou se mostra ineficaz face a um mundo que corre veloz e ultrapassa por vezes a nossa capacidade de actualização.

Face a este ambiente de crise, reconhecendo que o essencial da informação sobre o mundo já não é veiculado pelo professor na sala de aula, mas sim pelos sofisticados meios de comunicação social, há a premente necessidade de repensar o papel dos professores que como o de qualquer outro actor social, também está em mudança.

Não há dúvida nenhuma de que, na actualidade, o professor requer-se dinâmico, multifacetado, inovador e interactivo. Hoje, o professor deve ser aberto à inovação, deve abrir a porta da sua sala de aula que, durante décadas, esteve fechada, para que os “outros” não espreitassem lá para dentro. Deve expor-se aos seus colegas e, sobretudo,

deve ser um promotor da construção do conhecimento e não um seu expositor. Se assim for, os alunos interessam-se mais e são mais disciplinados, porque lhes é dado um papel mais activo e mais relevante no processo de aprendizagem.

A acção do professor, na actualidade, caracteriza-se, antes de mais, pela sua complexidade, nela se jogando as suas próprias experiências, enquanto ser humano e as suas competências científica e técnico-pedagógica.

À partida, o professor deve ser capaz de desempenhar o papel de educador, de psicólogo, de árbitro, de intermediário e de líder, demonstrando capacidades de compromisso, justiça, tolerância e equilíbrio. Em poucas palavras, deve ser um factor de estabilidade social, fomentando a cooperação, o dinamismo e a competição saudável. Assim sendo, será capaz de conduzir, de forma positiva, à criação das imagens e das representações que os alunos dele farão e que irão determinar a qualidade e o grau de envolvimento motivacional dos mesmos.

Utilizando estas estratégias, o professor poderá levar os alunos a tomarem-no como referente, captando-lhes a atenção, reduzindo-lhes os comportamentos de contestação, aumentando significativamente os mecanismos positivos da procura de sucesso e levando-os a necessitar da sua aprovação social.

Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993:521), “o professor encontra-se numa situação particularmente vantajosa em relação aos conflitos motivacionais, porque, para além dos pais, provavelmente mais ninguém tem a oportunidade única de observar a criança durante tantas horas e numa variedade tão grande de situações”. Tal vantagem, em termos de observação, acarreta consigo a responsabilidade de detecção e solução de conflitos motivacionais.

A gestão da motivação dos alunos face às matérias cabe ao professor, exigindo deste a capacidade de, numa primeira análise, reconhecer o padrão de comportamento do

aluno desmotivado. Face à falta de curiosidade e empenho do jovem, fácil será concluir que se está em presença de um indivíduo desmotivado (Lieury, 1997). A responsabilidade da detecção destes casos implica a necessidade de intervenção do professor como motivador extrínseco e impulsionador da motivação intrínseca do aluno, através da distribuição de reforços adequados. O objectivo é conseguir do discente um comportamento auto-determinado, de procura do saber e da assertividade comportamental, através das estratégias adequadas (tendo em conta que cada aluno é um indivíduo independente).

Um esquema motivacional frequentemente utilizado consiste na valorização do esforço ou seja nos reforços positivos. No entanto, é preciso ter em atenção que o mesmo, ao provocar incentivo no estudo, não garante o sucesso. O aluno poderá voltar a cair na desmotivação, por atribuição à falta de capacidade, causando uma diminuição da sua já baixa auto-estima.

Também o uso frequente de elogios ou a atribuição de recompensas podem ser prejudiciais, se o aluno considerar as tarefas excessivamente acessíveis. Segundo Fontaine (1990:127), "o uso do reforço deve corresponder a um princípio de suficiência mínima: suficientemente forte para obter o resultado desejado mas suficientemente fraco para o aluno não atribuir uma mudança de comportamento ao reforço mas a factores próprios." É neste equilíbrio de distribuição de reforços que o professor poderá favorecer a motivação intrínseca dos alunos e combater a indisciplina emergente.

4. O professor e a indisciplina

A indisciplina pode resultar de estratégias de resposta dos alunos a situações cuja configuração difere da dos professores. O comportamento distante do professor, a despersonalização das relações pedagógicas, traduzida, por exemplo, no facto do

professor ignorar o nome do aluno ou a suavidade na resposta, quando seria de esperar o contrário são, segundo Teresa Estrela (2002), algumas das situações que suscitam represálias dos alunos.

Professores e alunos detêm estatutos e poderes diferentes e uns e outros usam as suas “armas” para fazer prevalecer os seus interesses, pois, como refere Teresa Estrela (2002:88), se os professores se servem de todo um leque de punições e gratificações, da parte dos alunos acontece o mesmo: “também os alunos punem os professores pelos seus comportamentos disruptivos, pela não participação, pela imposição da sua personalidade e os gratificam pela ordem e participação.”

O poder tradicional do professor deu origem a um poder recíproco. Os valores dos alunos e dos professores são diferentes, os alunos privilegiam os valores sociais, enquanto os professores dão relevo aos valores académicos. Teresa Estrela (2000) salienta que, por uma questão de pressão, para manterem a ordem, os professores são obrigados a entrarem em cedências para diminuírem a resistência dos alunos, o que representa uma perda do seu poder normativo. Salienta, ainda, que são as correntes pedagógicas modernas (*classroom management*) que põem em relevo o professor como agente de indisciplina, responsabilizando-o e acusando-o pelos actos indisciplinados que ocorrem nas aulas. Esta indisciplina é fruto de uma suposta organização deficiente do espaço da aula. Os bons organizadores das aulas estabelecem de forma eficaz as regras, dando directivas precisas, expressam as suas expectativas relativamente aos comportamentos dos alunos e intervêm prontamente no caso de conflito. Os professores que organizam mal as suas aulas caracterizam-se por definirem regras de forma vaga, não as reforçando; darem directivas pouco precisas; comunicarem ambigualmente as suas expectativas, serem inconscientes nas suas respostas à maior parte dos

comportamentos desviantes dos alunos, ignorarem outras vezes esses comportamentos e não evocarem as suas consequências; e reagirem com lentidão (Estrela, 2002).

Pela revisão da literatura, somos levados a afirmar que a indisciplina depende, ainda, do comportamento do professor, no que concerne à estruturação dos conteúdos e ao próprio comportamento do docente, nomeadamente o seu maior ou menor entusiasmo e envolvimento com os alunos.

A utilização do espaço da aula pelo professor é outra das variáveis que atenua ou acentua os comportamentos indisciplinados dos alunos. Cada professor tem a sua maneira de se situar no espaço da aula. Dependendo da sua localização, o docente estabelecerá e controlará de forma diferente esse espaço. Se permanecer “estático”, sempre na mesma posição, dificilmente o docente controlará de igual forma toda a turma e terá tendência para intensificar mais a comunicação com os alunos sob a sua dependência e a negligenciar os que estão mais afastados, sendo isso propício à indisciplina.

A organização das aulas tem o efeito de prevenir a indisciplina e é nesse que o professor deve apostar, pondo em destaque as suas competências de organizador das aulas assim como a sua coerência e consistência normativa (Estrela, 2002).

O género do professor também pode influenciar os comportamentos dos alunos, na medida em que o género masculino está ligado à autoridade, associada a factores como o tamanho e a voz, enquanto que às professoras está associada uma imagem de difícil manutenção da autoridade.

As pedagogias modernas salientam que existem estratégias e práticas de ensino às quais o professor pode recorrer para estimular a vontade de aprender, a comunicação interpessoal, a cooperação e a coesão do grupo e, por conseguinte, prevenir ou diminuir os níveis de indisciplina na sala de aula (Amado e Freire, 2002).

Salientamos, a seguir, algumas dessas estratégias.

O trabalho cooperativo é a estratégia alternativa ao ensino tradicional que melhor estimula as relações interpessoais, porque promove as relações amigáveis entre os elementos da turma, nomeadamente parece trazer benefícios de integração a alunos de diferentes origens étnicas e aos que têm dificuldades especiais. Melhora também a auto-estima, além de outros aspectos como sejam a capacidade de resolver conflitos e a aceitação dos valores democráticos (Amado e Freire, 2002).

Cowiw e Sharp (1998, cit. in Amado e Freire, 2002) referem que as relações sociais positivas desenvolvem um autoconceito de aceitação que a criança isolada não pode experimentar. Salientam que, em grupos cooperativos, as crianças acreditam que podem ter a capacidade de resolver um problema, através do desenvolvimento de um sentimento de controlo pessoal. Desenvolvem melhor as suas ideias acercando-se de conclusões mais alicerçadas, sempre que inseridas em grupos de trabalho bem estruturados e cooperativos.

O trabalho cooperativo

O trabalho cooperativo poderá ser um meio de inserção da criança vitimizada ou rejeitada (no geral, agressores e vítimas de agressões), se bem que o trabalho não seja fácil, como referem os autores supra-citados, uma vez que as crianças agressoras não gostam de trabalho cooperativo e nem os seus companheiros gostam de trabalhar com elas, facto que se constitui como uma obstrução ao trabalho. Por outro lado, o trabalho cooperativo tem maior aceitação pelas raparigas do que pelos rapazes.

A definição de regras, como já referimos noutro ponto do presente estudo, é outra forma de o professor evitar ou contornar os comportamentos de indisciplina. Bem definidas, as regras estimulam valores do respeito e da solidariedade. O reforço ou a sanção apropriadas quando usadas na hora certa, concorrem também para o evitamento

de comportamentos indisciplinados. Se tal não acontecer, se as regras forem negligenciadas, imperfeitamente definidas ou incoerentes, as probabilidades dos comportamentos indesejados surgirem na sala de aula será imensa.

As assembleias de turma

Outra forma do professor prevenir a indisciplina é a realização frequente das assembleias de turma sob a sua orientação, em que são discutidos os problemas da turma e se delineiam estratégias de remediação acerca do que vai mal. As assembleias de turma deverão assumir um carácter extremamente democrático, esperando-se que todos os elementos da turma assumam uma participação activa e responsável.

Apoio a alunos com dificuldades especiais

A ajuda e o apoio aos alunos com dificuldades especiais, outro factor que poderá evitar a indisciplina, só se consegue se o professor conhecer os factores de risco que estarão na origem dos comportamentos perturbadores de certos alunos e os tratar de forma diferenciada. Reid (1986, cit. por Amado e Freire, 2002:10) refere que “os alunos-caso, quer pelas dificuldades particulares de integração escolar que apresentam, quer pelos “factores de risco que lhe estão associados, não podem ser tratados pelo professor e pela escola do mesmo modo que os restantes”. Assim, é certo que a empatia, a relação de ajuda e o respeito pelo aluno, por parte do professor, se bem que sejam atitudes indispensáveis à boa relação pedagógica quotidiana, assumem-se como solução a nível da prevenção da indisciplina.

Entre nós, a conjuntura determinada pelo 25 de Abril de 1974, conduziu a uma crise de autoridade no seio da escola portuguesa, pois passou-se a confundir os conceitos de autoritarismo e autoridade (Estrela 2002:74), dado que “alguns professores passaram a desvalorizar a disciplina e a associá-la a repressão, enquanto outros, como reacção à

indisciplina generalizada e como defesa, reforçaram o seu autoritarismo. Outros ainda tentaram encontrar formas diferentes de exercício de autoridade, assente em maior competência didáctica e relacional”. Parece existir uma relação directa entre indisciplina e regime democrático. Como afirma Amado (1998:1), “nos países onde mais se acentuam as liberdades individuais, mais frequentes e intensos são os problemas de comportamento na escola”.

É sabido que os modelos de autoridade variam em função dos meios sócio-culturais dos alunos. Os alunos provenientes dos meios socialmente desfavorecidos têm interiorizados modelos em que o elemento masculino do casal exerce a sua autoridade de forma impositiva, muitas vezes pelo recurso ao castigo físico, contrariamente aos jovens provenientes de classes médias, em que a autoridade é legitimada através de explicações, de modelos persuasivos, em que tanto a mãe como o pai repartem o poder de forma equitativa. O conhecimento, pelos professores, do modelo de autoridade que os alunos já têm interiorizado, quando chegam à escola, afigura-se de primordial importância para poder actuar e atenuar a transição do modelo familiar de autoridade para o modelo escolar da forma mais apropriada relativamente aos alunos (Teresa Estrela, 2002:75). Muitos dos incidentes disciplinares que ocorrem sobretudo no início do ano, são o testemunho da dificuldade que muitos alunos enfrentam na passagem de um para outro destes modelos, sobretudo dos que provêm dos meios socialmente desfavorecidos. Os incidentes acontecem mais com o corpo docente feminino do que com o masculino, sendo considerados como uma forma de pôr à prova a autoridade da professora. Se esta não souber impor a sua autoridade nos primeiros dias, dificilmente a recuperará por mais participações disciplinares que faça (Teresa Estrela, 2002).

Há professores que se vêem confrontados com mais indisciplina do que os seus colegas. Segundo Fontes³, as razões para este fenómeno prendem-se com:

- Falta de capacidade de alguns professores para motivarem os seus alunos, nomeadamente utilizando métodos e técnicas adequadas.
- Falta de preparação, nomeadamente a nível da sua formação inicial, para lidarem com situações de conflito.
- A forma agressiva como tratam os alunos estimulando reacções violentas, pois é sabido que agressividade gera agressividade.
- A estigmatização e a rotulagem dos alunos.

A estas razões junta-se uma outra, mais recente: a crescente feminização do corpo docente.

O conhecimento do aluno, “das suas necessidades, sentimentos, opiniões ou características pessoais é um importante instrumento de prevenção dos problemas” (Carita e Fernandes, 1999:47).

4.1. Relação professor/aluno

O professor é a pessoa que assume a responsabilidade pelo planeamento, organização e execução das aulas, cabendo-lhe um papel decisivo no que respeita às relações que nelas se estabelecem. O ambiente da sala de aula depende das interacções entre o professor e os alunos. Essas interacções, dados os diferentes estatutos dos actores em presença são assimétricas e os comportamentos dos alunos dependem da postura do professor, mais do que da relação inversa. Como refere Hargraves (s/data, cit. in Carita e Fernandes 1999:40-41), “o comportamento dos alunos na aula é produto de interpretações que o professor faz do seu papel e do seu estilo de ensinar, sendo de

³ In: (<http://educar.no.sapo.pt/index.htm>- Acedido em 14/08/2006)

esperar que os alunos se adaptem ao professor em grau muito maior do que aquele em que este último se adapta aos alunos”. O professor, como adulto que é e devido ao poder que detém, é uma referência para os seus alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social. Carita e Fernandes,(1999) referem que as investigações recentes têm mostrado que, independentemente da sua vontade, o professor, com seu comportamento, serve de modelo aos seus alunos em termos de atitudes e comportamentos, pois, “é sobretudo ao que o professor faz e não ao que diz que prestam maior atenção”. Deste modo, o autoconhecimento, em termos de desempenho profissional, afigura-se primordial ao professor para prestar atenção à própria conduta e para prever os reflexos dela nos seus alunos.

Bandura (1969, cit. in Carita e Fernandes, 1999) evidencia as características susceptíveis de maior modelagem:

- As situações novas ou ambíguas (primeiros dias de aula) são mais favoráveis à ocorrência de modelagem, principalmente se o modelo (professor) apresentar segurança.
- O poder de influência do professor será tanto maior quanto mais os alunos o respeitarem, mais amizade por ele sentirem, sobretudo se houver congruência entre o que ele diz e faz.
- O comportamento do modelo assume grande importância para o aluno e, quanto mais mérito reconhecerem no modelo, mais tenderão a imitá-lo.

Subjacente à modelagem, está sempre o professor, enquanto pessoa, associada ao modo como ele exerce a sua profissão, sendo útil que o mesmo se observe e se introspeccione, no sentido de aprender a conhecer-se no modo como actua nas aulas, como comunica, como gesticula, como coloca a voz e se há coerência entre o que diz e as atitudes que toma. Deve, ainda, tomar consciência da habilidade para exprimir as

suas ideias e os seus sentimentos, e das interacções que possibilita entre professor e alunos e entre alunos/professor.

Assim, ao conceber-se como pessoa, torna-se-lhe possível aceder à representação que os alunos fazem de si. Para que tal lhe seja possível, e de acordo com as autoras supracitadas, pode o docente recorrer a gravações áudio/video, à hetero-observação e ao *feed-back* dos alunos. A supervisão, as observações de aulas por terceiros, e a posterior análise de toda a informação recolhida constituem um excelente meio de informação sobre o desempenho do professor.

A relação que o professor desenvolve com os seus alunos deve, pois, caracterizar-se “pela abertura e transparência, com o cuidado e atenção para com “o outro”, pela interdependência de um em relação ao outro, pelo distanciamento que permite a cada um crescer e desenvolver-se como ser singular, pela consideração mútua das necessidades evitando sobreposições” (Gordon, 1979, cit. in Carita e Fernandes, 1999:32).

O professor pode melhorar as suas performances, dedicando mais atenção aos seus alunos, sendo também mais imparcial e mais bem-humorado, visto que os jovens apreciam o professor que ri, que tem sentido de humor, ou mesmo, até, que graceja, tornando uma aula num momento de convívio salutar entre pessoas que se prezam. O professor deve ser autêntico, não escondendo sentimentos. Deve ter a capacidade de demonstrar aos alunos quando se sente incomodado pelos seus comportamentos, que interferem com a sua liberdade e com os seus direitos. A questão dos sentimentos é bastante sensível para os alunos e não lhes passa de todo despercebida, uma vez que observam, quase diariamente, os seus professores e reconhecem facilmente as suas oscilações de humor, as tonalidades de voz, os gestos, e as expressões faciais (Carita e Fernandes, 1999).

Tendo conhecimento de si próprio, o professor adquire competências de assertividade, que ajudam a reduzir o conflito, fazendo-lhe face e não recorrendo a estratégias evasivas, nem à ironia, ao sarcasmo ou à ameaça. Lloyed (1993, cit. in Carita e Fernandes, 1999) refere que “o comportamento assertivo é activo, directo e honesto. Comunica uma impressão de respeito próprio e respeito pelos outros”. A assertividade opõe-se à agressividade e não deve ser confundida com passividade. A passividade denota uma imagem de insegurança, de inferioridade, levando a um clima de apatia, de “deixar andar”. A permissividade opõe-se aos ambientes democráticos e autoritários. O clima autoritário está relacionado com uma postura agressiva por parte do professor, que evidencia falta de respeito pelas necessidades e direitos dos alunos. O ambiente de aula pressente-se, de imediato, quando se entra numa sala de aulas, “sendo perceptível se alunos e professores convivem bem ou mal, se existe a aceitação do professor pelos alunos ou se, pelo contrário, estão aborrecidos ou estão constrangidos” (Carita e Fernandes, 1999:41).

A gestão da sala de aula é um meio para promover o bom clima para a aprendizagem e para a socialização, sendo definida por Arends (1995, cit. in Carita e Fernandes, 1999:74-75) nos seguintes moldes: são “os modos pelos quais os professores organizam e estruturam as suas salas de aula, com os propósitos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo”. A organização da sala de aula é, pois, um factor muito importante na prevenção da indisciplina, permitindo controlar os comportamentos.

4.2. O modelo comunicacional

De acordo com Teresa Estrela (2000:60) “todo o acto de ensino é um acto de comunicação, visando introduzir a aprendizagem de um saber” que tem por base a relação pedagógica.

Ora, toda a relação interpessoal assenta na comunicação e dela depende o sucesso do acto pedagógico, na medida em que “a comunicação na sala de aula (...) visa facilitar a aprendizagem, desenvolvendo através da linguagem, a capacidade para analisar, raciocinar, inferir sobre o que é ensinado, assim possibilitando a apropriação do saber” (Carita e Fernandes, 1999:41).

Tradicionalmente, o professor era o detentor do poder de comunicar na sala de aula, sendo os alunos relegados para um papel passivo. As correntes pedagógicas actuais advogam que o desenvolvimento cognitivo e a socialização necessitam da exteriorização do pensamento e defendem que, na aula, se estabeleçam esquemas de conversação para que todos se expressem, falando e ouvindo os outros.

O maior nível de disciplina ou indisciplina está dependente do modelo de comunicação que se estabelece na aula. Teresa Estrela (2002) refere que a comunicação na aula obedece a códigos, convenções de valor restrito que não são usados fora da sala de aula, e que, portanto, nem todos os alunos se implicam neles, os compreendem, os aceitam, os interiorizam ou se adaptam a eles, pelo que, não havendo essa adesão, alguns poderão revelar comportamentos de indisciplina. Quanto mais desfavorecido for o ambiente de onde os alunos provêm maior é a dificuldade que eles terão “em captar a subtilidade dos códigos tácitos da aula” (Teresa Estrela, 2002:60), apresentando, segundo a autora, dificuldades não só relativamente aos códigos verbais como também aos paraverbais (tom de voz, olhar, contacto físico e silêncio do professor em função do contexto específico), situação interpretada pelos docentes como um sinal de arrogância ou impertinência. A incomunicabilidade ou a existência de ruídos na comunicação,

tornando-a deficiente, são factores fomentadores da indisciplina. As conversas clandestinas que se geram entre alunos, os seus gestos e o ruído da aula são percebidos pelos professores como uma forma de “ofensa”. Por seu lado, os alunos têm as mesmas representações acerca da proibição da palavra, dos movimentos por parte do professor (Estrela, 2002). É também vulgar que alguns professores interpretem ofensivamente certos comportamentos ou atitudes que os alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos manifestam em função do seu meio social de pertença, quando estes deveriam ser percebidos pelos docentes apenas como comportamentos derivados de relativismos culturais.

Outros estudos (Adams e Beddle, 1970; Flanders, 1970; Goodblad, 1991; Schmuck, 1991; cit. in Carita e Fernandes, 1999) demonstram que a maior parte dos professores falam durante a maior parte da aula, monopolizando o tempo e retirando aos alunos a possibilidade de expressarem as suas opiniões, as suas dúvidas ou, até, os seus sentimentos. Estudos realizados em Portugal por Albano Estrela (1986, cit. in Carita e Fernandes, 1999:42) mostram que a distribuição da comunicação verbal é irregular e que tal facto pode originar “desertos de comunicação, que repetindo-se de aula para aula geram situações de marginalidade”. O mesmo estudo revela que os alunos “não envolvidos na comunicação optam por comportamentos de desinteresse e fuga à tarefa”, pois, sentindo-se ignorados pelo professor, manifestam desinteresse, enveredando por conversas clandestinas e entretenimentos com os seus pares. Indispensável será salientar que a frequência destas situações acarreta comportamentos desviantes e perturbadores. Ora, podemos, então, afirmar que há uma relação directa entre a distribuição da comunicação e a indisciplina. Como afirma Teresa Estrela (2002:63), “ a distribuição equitativa da comunicação por todos os alunos da aula e um sistema de regras que

permita que essa equidade são factores importantes para o estabelecimento de um clima de disciplina na aula.”

Ao professor cabe assegurar que numa aula não predomine apenas um tipo de comunicação (descendente/ascendente/horizontal), mas deverá criar as condições para que todos os alunos possam intervir e expressar-se em todos os domínios, do cognitivo ao afectivo, pois é através da comunicação, como vimos, que se estabelece a relação pedagógica, na medida em que “actos como elogiar, encorajar, admoestar, criticar, ameaçar, transmitem fortes cargas afectivas para além da informação objectiva que eles veiculam. São esses actos que contribuem de um modo especial para a criação de um certo ambiente na turma que terá incidência nos planos de aprendizagem e do comportamento dos alunos, permitindo simultaneamente caracterizar os estilos de comunicação do professor” (Teresa Estrela 2002:66). Daqui deriva a ideia de que é desejável, para uma boa relação pedagógica, que o professor saiba estar atento não só às palavras, mas ao seu encadeamento, ao contexto, à forma como são ditas, no fundo, que o professor saiba escutar os seus alunos e se mostre atento aos seus sentimentos, criando, efectivamente, situações de comunicação entre todos.

Hilda Taba (1962, cit. in Estrela, 2002:66) afirma que, “quando as relações pessoais são rígidas e bloqueadoras, a disciplina e o trabalho são imediatamente afectados e os alunos terão tendência a despender o seu tempo e energia fazendo –se notar, projectando as necessidades do eu e boicotando as actividades”. Todavia, a verdade é que se um clima pouco afectivo tem correlação negativa com as aprendizagens e um mau ambiente de aula, o contrário, ou seja um bom clima relacional ou um clima neutro afigura-se como condição indispensável, mas não obrigatoriamente suficiente, para uma boa aprendizagem e para criar atitudes favoráveis nos alunos (Brophy e Good, 1988, cit. in Teresa Estrela, 2002). Parece, portanto, haver outras variáveis em jogo, como sejam o

estatuto académico do aluno, a classe social de origem, a idade e a frequência e o critério com que o elogio e a crítica são feitos. Os alunos mais vulneráveis aos elogios são os provenientes de meios mais desfavorecidos, uma vez que a sua auto-estima é fraca, enquanto que os de meios economicamente mais favoráveis são mais autoconfiantes e não necessitam de muito encorajamento nem de muitos elogios.

Pela comunicação que o professor estabelece na aula, vai transmitindo aos seus alunos, de forma convicta ou involuntária, as expectativas que constrói a respeito da turma, o que os leva a agir em consonância com essas imagens, criadas a partir da comunicação estabelecida. É o efeito de Pigmaleão reconhecido por Rosenthal e Jacobson e evidenciados por Good e Brophy (1974, cit. in Teresa Estrela 2002) acerca de como as expectativas do professor exercem influência na sua conduta que por sua vez, exerce um efeito modelador na conduta dos alunos.

Além disso, a comunicação na aula também pode ser influenciada pelo género do aluno, designadamente no que concerne às interacções verbais, dado que há professores que tendem a privilegiar os alunos do mesmo sexo, outros os alunos do sexo oposto. No que se refere à constituição das turmas, os professores têm preferência por turmas mistas. Mosconi e J.Filoux, (1989, cit. in Teresa Estrela, 2002:70) “enquanto que a relação instrutiva é neutra e assexuada, a relação educativa é afectiva e aí já joga a sexualidade”.

4.3. Atitudes dos professores

Entre os professores, são frequentes os conflitos patentes ou latentes no que concerne à percepção da indisciplina e ao tratamento a dar aos alunos considerados indisciplinados, havendo falta de consenso/solidariedade na definição e na materialização de estratégias disciplinadoras. As razões apontadas para tal são assim

analisadas por Domingues (1995:83), nos seguintes termos: “Há professores que valorizam mais as relações amistosas com os alunos, com os quais se encontram em envolvimento profissional diário, do que com os colegas, com quem só de tempos a tempos profissionalmente se relacionam.” Estabelecem, deste modo, situações de cumplicidade com os alunos, o que leva o autor referido a classificá-los como responsáveis morais passivos da indisciplina.

Os Conselhos de Turma, que deveriam ser momentos de trabalho profícuo na procura de estratégias de luta contra a indisciplina, constituem, pelo contrário, momentos potencialmente críticos de controlo e de avaliação entre os professores. É prática comum os docentes não relatarem ou, então, omitirem parcialmente as ocorrências/episódios de indisciplina sucedidos nas suas aulas, devido ao receio de serem avaliados pelos seus pares.

A indisciplina é, muitas vezes, uma resposta socialmente organizada dos alunos face às práticas desinteressantes e desmotivadoras dos docentes. Este facto, apesar de ser percebido pelos professores da turma, é, não pouco frequentemente, negligenciado, porque o controlo da indisciplina implicaria o controlo do trabalho docente.

As punições relacionam-se apenas com as acções indisciplinadas ocorridas na sala de aula e as sanções têm um carácter disseminado, sendo compostas, no geral, por apelos normativos e endoutrinadores, de forma a aumentar a sujeição dos alunos à ordem social da escola (Domingues, 1995).

Acresce, ainda, o constrangimento que a participação disciplinar poderá implicar para o professor, pois a punição de um aluno pode colocar o professor queixoso numa situação de exposição e poderá suscitar alguma forma de retaliação por parte do aluno punido. Este facto é tanto mais agravado quanto maior for a falta de solidariedade entre os professores que constituem o Conselho de Turma. Além do mais, o professor

queixoso pode ser objecto de retaliações nos seus bens pessoais ou sobre a sua pessoa por parte dos alunos, facto que leva Domingues (2005) a concluir que muitos dos comportamentos indisciplinados não são motivo de participação disciplinar e passam, portanto, impunes.

5. A indisciplina como fonte de stress dos professores

De acordo com diversas investigações, no momento presente, as situações de *stress* dos professores são mais frequentes do que no passado e ocorrem com maior intensidade na classe docente do que noutros grupos profissionais, o que traduz a actualidade e a gravidade deste problema, que adquire significado acrescido se tivermos em conta que os professores portugueses apresentam índices de *stress* superiores aos verificados nos seus colegas de outros países europeus (Jesus, 1998).

A indisciplina é um dos factores de *stress* para os docentes. Autores, como Goodall e Brown (1980); Vila (1988); Fontana (1994); Arends (1995); Jesus (1998); Afonso et al. (1999) e Carita e Fernandes (1999) referem que os professores têm cada vez mais dificuldade em lidar com a indisciplina na sala de aula e em conseguir geri-la, constituindo esta situação uma fonte de *stress* para os mesmos, tanto mais que são cada vez mais graves e frequentes as situações de indisciplina nas escolas portuguesas, com maior incidência em zonas socialmente degradadas e com alunos do 3º Ciclo de Ensino Básico (Vale e Costa, 1998, cit. in Jesus 2004).

O desgaste emocional e o *stress* relacionado com a indisciplina, constituem, de acordo com diversos estudos, factores decisivos no fracasso dos professores, sobretudo dos mais jovens em termos de tempo de serviço (Kyriacou e Sutcliffe, 1978; Mendler e Curwin, 1983; Dortu, 1993; Veiga, 1995; Costa e Vale, 1998; Jesus, 1999).

Esta situação é reconhecida, entre nós, pelo próprio Ministério da Educação, tal como podemos ver, na seguinte transcrição: “Concretamente, no caso dos professores, desde os anos 30 considerou-se que esta profissão favorecia o aparecimento de síndromas nervosos e a partir da segunda metade dos anos setenta começou a desenvolver-se investigações específicas sobre o stress profissional dos professores. Em 1981 a Organização Internacional do Trabalho considerou o stress como uma das principais causas de abandono da profissão docente, considerando a docência como uma profissão de risco físico e mental.”⁴

Considera-se que o *stress* profissional aparece quando as exigências da situação excedem os recursos, desejos ou capacidades do trabalhador, isto é, quando há uma falha na adequação entre a pessoa e as exigências que lhe são colocadas. O ambiente físico; os conflitos no trabalho (más relações); as ambiguidades no trabalho e a pouca satisfação que um indivíduo tem pelo trabalho podem causar um elevado grau de *stress*, levando ao desejo de abandonar o emprego ou, ainda, a um elevado grau de distração e, por conseguinte à má qualidade do trabalho (Sells, 1970; McGrath, 1970).

As dificuldades em lidar com as pressões do dia a dia possibilitam o aparecimento de *stress*, criando uma desarmonia no organismo. Um dos aspectos mais flagrantes dos efeitos negativos do *stress* é a redução da qualidade de vida das pessoas, com reflexos negativos no trabalho diário. Estes reflexos negativos podem ser emocionais (aumento da insatisfação, da irritabilidade e do desinteresse, por exemplo), fisiológicos (designadamente aumento da pressão sanguínea e do ritmo cardíaco) e/ou comportamentais (aumento do consumo de tabaco e deterioração das relações interpessoais, entre outros). Quando as situações de *stress* são vividas de uma forma prolongada, desencadeiam também, de forma repetida, estas respostas negativas por

⁴ In: www.prodep.min-edu.pt/newsletter.

parte dos indivíduos, cuja saúde é afectada, quer do ponto de vista mental (depressão e *burnout*), quer do ponto de vista físico (ataques cardíacos, por exemplo).

A profissão docente é, portanto, segundo a Organização Mundial do Trabalho, considerada profissão de risco devido às situações de *stress* que gera nos seus membros (Jesus:2001).

A democratização do ensino que, entre nós, teve lugar há pouco mais de trinta anos, trouxe todas as crianças para a escola, criando uma situação de obrigação, acompanhada de desmotivação para algumas, fenómeno que parece ser responsável por muitos dos comportamentos de indisciplina. A população escolar é actualmente, muito superior à de uns anos a esta parte, assim como o é também o número de professores e de escolas. As transformações sociais verificadas deixaram de conferir à escola o papel imprescindível que detinha na formação dos indivíduos, bem como o de garante da ascensão social e económica. É antes encarada, por muitos alunos, como uma imposição, um dever, gerando desmotivação e indisciplina. Por outro lado, o ritmo alucinante da evolução científica e tecnológica contribuiu para que a escola ficasse desactualizada, necessitando o professor de alterar as suas funções ou maneiras de ensinar. Deste modo, actualmente, “o professor não pode centrar o seu trabalho na transmissão de conteúdos programáticos pré-estabelecidos, mas na dinamização da construção do conhecimento pelos próprios alunos, de forma simultaneamente, personalizada e participativa, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social” (Jesus, 1997:21).

Perante estes cenários de mudança, a autoridade do professor não é tão reconhecida como no passado, sendo mesmo posta em causa. Agora já não basta o conhecimento dos conteúdos e da didáctica disciplinar, são também necessários novos processos de gestão da turma, nas complexas situações da sala de aula. As competências

de gestão são determinantes para que o professor exerça a sua autoridade e evidencie conhecimentos científicos.

Actualmente, a imagem social do professor, da profissão e da educação escolar é a pior de sempre (Jesus:1997). Este pouco reconhecimento contribui deveras para o mal-estar docente e para a indisciplina que reina nas escolas de uma forma, por vezes, generalizada.

Chegámos a uma fase do ensino em que urge afirmar a autoridade democrática dos professores, nos diferentes planos sociais, dado que a educação “é uma questão que diz respeito a todos, aos professores, aos alunos, às famílias e às instituições” (Jesus 1997:29).

Cremos, tal como afirma Jesus (1997), que só com o respeito, o reconhecimento e o apoio de toda a sociedade será possível revalorizar a profissão docente, nomeadamente a sua autoridade.

As condições do exercício da profissão, designadamente a indisciplina, levam os docentes a desenvolverem crenças irracionais sobre as suas capacidades, em aspectos do tipo: não conseguirem controlar a turma e sentirem que os alunos indisciplinados são uma perda de tempo, que não lhes permite trabalhar com os outros alunos, ou, quanto a percepcionarem o ambiente da escola como uma atmosfera de conflito com os colegas, ou, ainda, o considerarem não ter tempo para descansar ou preparar-se diariamente para as tarefas escolares (Jesus, 2001).

A indisciplina e o desinteresse dos alunos é, na verdade, o maior factor de *stress* para os docentes, mais do que as dificuldades de aprendizagem, até porque, como salienta Gordon (1979, cit. in Carita e Fernandes, 1999), os professores querem ensinar e não disciplinar, considerando mesmo odiosa a tarefa de disciplinação. Segundo Teresa

Estrela (1986), a disciplinação consiste num conjunto de processos conducentes à disciplina e todo o processo educativo é inseparável de uma acção de disciplinação. Os professores na sua acção disciplinadora, “esgotam-se muitas vezes em advertir, em admoestar em impor tarefas a fim de obter resultados, esquecendo (ou até ignorando que esses resultados dependem em grande medida das relações interpessoais estabelecidas na sala de aula. (Carita e Fernandes, 1999:12).

O *stress* dos professores deriva, ainda, da sensação de que o seu trabalho não é recompensador; da frustração quanto ao rendimento da turma, porque há indisciplina; do desrespeito; da desconsideração; e, em suma, da desvalorização do seu trabalho em termos sociais. Por outro lado, têm de fazer face a outros factores, também eles stressantes, como as precárias condições pedagógicas em que exercem a sua função, o número excessivo de alunos por sala, a falta de apoio técnico, o material didáctico pouco adequado às diferentes realidades, todos eles novos e emergentes problemas próprios da actualidade. Acresce a isto a instabilidade profissional e a situação de deslocação com a qual milhares de docentes têm que contar anualmente.

Por último, resta-nos acrescentar, pela revisão bibliográfica que efectuámos, que nos apercebemos de que os números da indisciplina e da violência não param de crescer, tanto entre nós como no estrangeiro (Costa e Vale, 1998; Whitney et al. 1992; Hoover, 1992, entre outros, e Dados Estatísticos do Ministério da educação-IIE-). Parece-nos, de acordo com diversos autores, que os professores não estão preparados para prevenir e/ou gerir o *stress*, pelo que as suas consequências psíquicas e somáticas se agudizam.

CAPÍTULO V

CARREIRA DOCENTE E INDISCIPLINA

1. Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores

O desenvolvimento do profissional de educação acontece no tempo e é diacronicamente que ele vai construindo a sua competência pedagógica, associada a factores de natureza profissional e pessoal do próprio indivíduo e ainda a múltiplos contextos (históricos, sociais, interpessoais, políticos, económicos e culturais) em que lhe é dado viver. O desenvolvimento humano ocorre ao longo de toda a vida e é determinado não apenas pela idade mas por múltiplos factores. A psicologia do desenvolvimento permitiu compreender que o desenvolvimento não estagna com o culminar da adolescência, mas decorre ao longo de todo o ciclo de vida do ser humano, designadamente, na idade adulta (Fonseca, 2005).

Bronfenbrenner veio possibilitar uma nova compreensão do desenvolvimento humano, estabelecendo a denominada concepção ecológica, segundo a qual “o desenvolvimento humano decorre através de processos de interacção recíproca progressivamente mais complexos entre um organismo humano activo, de natureza biopsicológica e pessoas objectos e símbolos do ambiente externo” (Bronfenbrenner, 1986, cit. in Fonseca, 2005:60).

De facto, o professor é o que é, em função de múltiplos aspectos que influenciam, de forma determinante, o seu processo de desenvolvimento, que pode ser impulsionado através de inter-relações múltiplas (trocas de experiências no decurso da vida e contextos de aprendizagem vivenciados), ou através de contextos formativos que, segundo Heck e Williams (1988, cit. in Simões, 1995:186), podem “ser mais

susceptíveis de incentivar” esse desenvolvimento, daqui se inferindo que, por exemplo, a formação do profissional de educação assume cada vez maior relevância.

Segundo Mosquera e Stobäus (2003), a vida profissional dos professores é indissociável da sua vida pessoal. Os professores com mais condições de êxito serão os que ostentam uma personalidade equilibrada, os que são bons empreendedores de relações interpessoais e positivos.

Por outro lado, o nível conceptual dos professores, na teoria desenvolvida por David Hunt, compreende três estádios de desenvolvimento, cada um deles categorizados por uma série de indicadores que dão forma às suas diferentes atitudes relativamente ao processo de aprendizagem, o que Sprinthall e Sprinthall (1993) consideram de extrema importância, uma vez que o nível conceptual dos professores é indicativo de como estes profissionais encaram o processo educativo.

O primeiro estágio estabelecido por Hunt diz respeito às preocupações pessoais e profissionais ligadas com “a sobrevivência” relacionada com o início de carreira. O professor centra-se demasiado sobre si próprio, é pouco seguro e não está receptivo a grandes mudanças de estratégias que lhe possam, eventualmente, causar desconforto (não gere o currículo de forma flexível, entende o conhecimento como sendo fixo e planifica as tarefas de forma estruturada). Sente insegurança na relação com os alunos e, obviamente, ansiedade, ligada ao controlo da turma que teme não ser capaz de assegurar. O sentimento de que está a ser avaliado gera insegurança, associada ao medo de não ser estimado pelos alunos.

Este primeiro estágio da teoria do desenvolvimento conceptual de Hunt caracteriza-se pelo professor:

- Utilizar pensamento concreto.
- Encarar o conhecimento como sendo fixo.
- Utilizar um único método, “certo e seguro”.

- Demonstrar uma atitude conformista na aprendizagem e esperar o mesmo dos alunos.
- Ser pouco autónomo e carecer de iniciativa; necessitar de instruções detalhadas.
- Não distinguir entre teoria e factos
- Apoiar-se quase exclusivamente em organizadores avançados.
- Acreditar que o ensino consiste em “recheiar” os alunos de factos.
- Permanecer nos níveis um e dois da hierarquia de Bloom, independentemente dos níveis dos alunos.
- Preferir tarefas altamente estruturadas para si e para os seus alunos.
- Sentir-se muito pouco à vontade em tarefas de carácter ambíguo.
- Não pôr em causa a autoridade.
- Seguir o manual como se este estivesse “gravado em pedra”.
- Verbalizar os seus sentimentos de forma limitada, tendo dificuldade em reconhecer sentimentos nos alunos.
- Ter relutância em falar das suas próprias limitações; responsabiliza excessivamente os alunos.

O docente que se encontra no segundo estágio de desenvolvimento centra-se nas situações de ensino e não tanto nas questões pessoais: utiliza métodos de ensino diferenciados, em função das especificidades do grupo de alunos; está aberto à inovação; estrutura o programa de forma flexível e está atento às necessidades emocionais dos seus alunos. São estas as características gerais deste segundo estágio:

- Revelar uma crescente tomada de consciência entre pensamento concreto e abstracto.
- Ser capaz de distinguir entre factos, opiniões e teorias sobre o ensino e a aprendizagem.
- Utilizar, por vezes, métodos de ensino diferenciados, de acordo com as diferenças que observa nos alunos.
- Demonstrar um ensino orientado para a generalização e não apenas para a aquisição de competências.
- Pôr em prática o princípio do “ajustamento e desajustamento” sistemático, sendo capaz de variar o grau de estruturação.
- Estar aberto à inovação e ser capaz de fazer as adaptações adequadas.
- Demonstrar sensibilidade às necessidades emocionais dos alunos.
- Valorizar um certo grau de autonomia e de auto-orientação na aprendizagem, tanto em si próprio como nos alunos.
- Utilizar os níveis de um a quatro na hierarquia de Bloom, nas ocasiões adequadas.
- Utilizar formas de avaliação adequadas às tarefas.

O terceiro estágio estabelecido por Hunt implica preocupações mais afastadas do próprio professor. Centra-se no aluno, nomeadamente na sua capacidade para aprender,

questionando-se sobre se conseguirá dar resposta às necessidades sociais e emocionais dos seus alunos. A criança é vista como uma pessoa global e há o desejo, por parte do professor, de se relacionar com ela como pessoa e não apenas como aluno ou mero sujeito participante no processo educativo. Demonstra, ainda, uma visão filosófica da educação, pondo em causa e averiguando teorias.

No terceiro estágio de desenvolvimento conceptual de Hunt, o docente caracteriza-se por apresentar as seguintes características:

- Entender o conhecimento como um processo de aproximações sucessivas.
- Reconhecer que aquilo que hoje são teorias amanhã podem ser anacronismos.
- Demonstrar originalidade na adaptação das inovações à sala de aula.
- Aplicar com segurança todos os modelos adequados de ensino.
- Ser capaz de analisar o seu próprio ensino, tanto em termos de conteúdos, como de sentimentos.
- Ter uma elevada tolerância à ambiguidade e à frustração, sendo capaz de se manter numa tarefa mesmo face a fortes elementos distractores.
- Não se conformar automaticamente com as instruções, averiguando as razões subjacentes.
- Promover uma abordagem de indagação colectiva com os alunos.
- Ser capaz de utilizar todos os seis níveis de hierarquia de Bloom, nas ocasiões adequadas.
- Responder adequadamente às necessidades emocionais dos alunos.
- Ser capaz de “ajustar e desajustar” com flexibilidade e destreza.
- Efectuar avaliações cuidadosas, baseadas em critérios objectivos de acordo com o nível de tarefa.

Como deixámos expresso, o profissional de educação passa por diferentes etapas ao longo da sua vida profissional, correspondendo, a cada uma delas, determinadas necessidades, problemas e formas de agir ou de encarar as situações. A reflexão sobre cada uma destas etapas ou fases torna-se imprescindível para a compreensão do seu processo de desenvolvimento enquanto profissional. Neste processo, são de considerar outras variáveis como sejam a intervenção activa do indivíduo, o seu auto-conhecimento enquanto pessoa e a importância que, em termos pessoais, ele atribui ao processo formativo, para além dos factores organizacionais.

É possível destacar comportamentos algo padronizados em cada fase da carreira, em termos atitudinais e de pensamento, dependentes da interacção com o meio e dos eventos pessoais e profissionais que lhes é dado estabelecer e viver, respectivamente. Na verdade, “os professores têm importantes pontos em comum que podem ser destacados ao longo da transição da sua evolução em termos profissionais, desde o início da formação inicial até ao final da carreira” (Ralha Simões, 1995:189).

A adaptação do professor à sua profissão está directamente relacionada com as suas necessidades, nomeadamente as necessidades de reconhecimento ou de competência (Jesus:2000) ou, ainda, as suas expectativas e as dos outros quanto à sua realização profissional. Estas questões irão, certamente, determinar o comportamento de qualquer docente.

O desenvolvimento do professor, no contexto da sua socialização profissional, processa-se, pois, em função de determinados aspectos, nomeadamente da sua própria visão da profissão, das perspectivas e expectativas sobre o seu trabalho, das suas características pessoais, da formação inicial e da experiência vivenciada nos primeiros anos de serviço.

Não existe, segundo Henriquez (1989, cit. in Ralha Simões, 1995), nenhum modelo de formação que, só por si, assegure padrões de competência. A imagem que geralmente releva é a de que um professor competente é também uma pessoa auto-realizada, que “se utiliza a si própria como instrumento de eficácia pedagógica; que possui um repertório de capacidades mais vasto e diversificado; e que se adequa às necessidades dos outros com maior competência e precisão” (Ralha Simões, 1995:190).

O facto do professor ser um sujeito em desenvolvimento, por etapas ou fases, significa que o desenvolvimento do profissional de educação se efectua em função das alterações nas estruturas cognitivas do indivíduo do menos para o mais elaborado. A

estas fases superiores da hierarquia correspondem “formas mais adequadas de interpretação da experiência e, conseqüentemente, a uma maior eficácia em termos da acção educativa do indivíduo (Oja e Sprinthall, 1981, cit. in Ralha Simões, 1995:190).

Os professores nos estádios superiores de desenvolvimento são mais flexíveis, têm maior capacidade de adaptação e conseguem levar a cabo experiências de ensino mais eficazmente do que aqueles que se situam em estádios inferiores. Além do mais, a nível do desenvolvimento do Ego, dispõem de uma diversidade de modos de actuação em contexto de sala de aula, em situações de imprevisto, assim como reagem de modo mais apropriado às necessidades dos outros, solucionando os problemas de forma mais conveniente. Sabem equacionar de uma forma mais eficaz as diversas situações/problemáticas colocadas pelos seus alunos, numa palavra, são mais competentes.

Indubitavelmente, o conhecimento de si próprio e as mais valias que daí advêm constituem um aspecto determinante no desenvolvimento do professor. A profissão docente, em todos os níveis de ensino, coloca situações, em tempo real, que desafiam a capacidade de auto-conhecimento a diferentes níveis. Estes pressupostos devem ser tidos em conta em qualquer processo de formação, com o intuito de contribuírem para a activação do desenvolvimento, no sentido de uma maior eficiência do papel do professor.

A importância de conhecer as principais preocupações dos professores, num dado momento da sua carreira, poderá ser essencial para a formação contínua, atendendo às preocupações específicas que eles sentem em cada momento ou etapa do seu desenvolvimento profissional. Isto significa a necessidade de dar resposta às preocupações e necessidades dos professores sentidas num determinado momento das suas vidas profissionais.

2. Etapas da carreira docente

Vários investigadores têm estudado o percurso profissional dos professores a partir das suas atitudes, das suas percepções, das suas expectativas, das suas incertezas e das suas representações, organizando a carreira docente em ciclos ou diferentes etapas, que se constituem, segundo Huberman (1992), num processo que não é linear, estando, portanto, sujeito a regressões ou flutuações e não a uma mera sucessão ou somatório de acontecimentos. Todavia, os ciclos de vida dos professores, consubstanciados em etapas diferentes, não são iguais para todos eles. Este pressuposto justifica, quanto a nós, o facto de uns permanecerem “apaixonados” pela sua profissão ao longo da carreira, enquanto outros se desencantam, fruto, porventura, de ocorrências menos positivas.

A importância da “categorização” por fases da vida profissional do educador ou professor remete-nos para outras questões, tais como o conhecimento que o profissional tem acerca de si e da sua profissão, ou seja, as representações que o indivíduo tem acerca de si como professor e as suas concepções profissionais.

Vários têm sido os investigadores, nacionais e estrangeiros, que se têm dedicado ao estudo da carreira dos professores, de entre os quais salientamos Katz (1972) no que se refere aos educadores de infância, Gonçalves (1992, 2000), no que respeita aos professores do 1º Ciclo e Huberman (1989, 1992), no que aos profissionais do ensino secundário concerne.

Katz (1972) estipulou uma sequência de quatro etapas que caracterizam o desenvolvimento profissional dos educadores de infância.

A primeira fase é a da “**sobrevivência**” (1/2 anos de serviço), que diz respeito ao início de carreira e é caracterizada por preocupações relativas à adequação à profissão e pelo receio de falhar, de não controlar o grupo de crianças e pela insegurança, assim como por preocupações acerca da estima das crianças, da aceitação pelos colegas e das autoridades escolares e, ainda, da qualidade do trabalho realizado. Todavia, as questões vão mais além, surgindo inclusivamente o receio de não conseguir levar avante a profissão escolhida ou, até, de não conseguir adaptar-se convenientemente a ela. Outras questões em tom de preocupação também se levantam ao longo do primeiro ano de trabalho: a falta de preparação, a insegurança no emprego e o exercício da autoridade sem se recorrer à imposição da mesma, são factores que caracterizam este primeiro estágio.

Como é fácil concluir, o período de início de carreira é considerado como problemático, “pois os primeiros anos deixam marcas profundas na maneira como se pratica a profissão” (Cavaco 1993:114). Os factores de fracasso conduzirão, certamente, a uma certa desvalorização pessoal e até profissional, todavia, se esse fracasso acontecer mais tarde no desenvolvimento da carreira, ele será certamente tido como uma excepção.

A segunda fase, apelidada “**consolidação**”, tem por foco, sobretudo, a situação educativa: métodos, técnicas, estratégias e materiais. Em termos temporais, desenvolve-se do final do 2º até ao 4º ano de serviço e, então, as preocupações já não se prendem com o ter “jeito” para a profissão. Estas questões de ordem mais “existencial”, como a preparação/impreparação pessoal ou profissional já foram ultrapassadas. Nesta fase, o profissional já revela maior segurança relativamente à turma e consegue aplicar conhecimentos derivados da experiência entretanto adquirida, e propor actividades mais significativas para os seus alunos. A sua principal preocupação ao longo desta etapa

profissional é resolver casos concretos, recorrendo, para tal, a fontes de informação específica, documentando-se e trocando impressões com os colegas ou com especialistas. Para que estas preocupações, típicas desta fase, surjam, é necessário que o educador tenha as preocupações da etapa anterior resolvidas, isto é: a gestão do grupo, o seu controlo e organização, questões que deixam de constituir preocupação para ele. Neste estágio, o profissional de educação já é capaz de considerar cada criança individualmente, salientando diferenças individuais, dificuldades ou problemas que, no estágio anterior, não vislumbrava, devido a preocupações de outra ordem.

A terceira fase denomina-se “**renovação**” (a partir do terceiro/quarto ano de serviço) e, nela, o principal enfoque é a criança, que passa a ser vista como sujeito individual, com necessidades emocionais, sociais e educativas específicas. O educador já não se preocupa com as tarefas rotineiras, que agora desempenha com segurança, e procura novas formas de fazer, tornando-se, desta forma, muito receptivo a novas experiências e novas maneiras de fazer as coisas, como forma de quebrar a rotina instalada. Assim, o profissional de educação adere a novas situações e colabora com os colegas na procura de experiências e conhecimentos diferentes.

Relativamente à quarta fase, denominada de “**maduridade**” (alcançada após cinco anos de experiência), o profissional de educação, que agora se assume plenamente como tal, questiona a sua opção vocacional, tece considerações teóricas sobre as implicações éticas, históricas e filosóficas acerca da educação e relaciona-as com a sociedade donde emerge. A realidade profissional é encarada de forma reflexiva e como fruto da sua experiência pessoal, o que lhe permite adquirir uma nova visão ampla da profissão.

Huberman (1989, 1992) no seu estudo com professores do ensino secundário, na Suíça, chega à conclusão de que a carreira docente também é constituída por várias sequências ou fases:

“A entrada na carreira”, período que vai do primeiro ao terceiro ano de serviço, corresponde a um “tacteamento” contínuo, uma fase de preocupações constantes, tanto no plano individual como no plano profissional. É a fase em que o professor se centra sobre ele para tentar fazer face às inúmeras dificuldades ou adversidades do quotidiano: gestão, leccionação, adequação do material didáctico, relações humanas com os alunos (flutuação entre relacionamentos íntimos ou distantes). Pelo contrário, o professor também pode evidenciar, nesta fase, um entusiasmo pela profissão que lhe advém pelo facto de “experimentar”, de leccionar à sua turma, de finalmente ter os seus alunos, por estar enfim na profissão. Quando esta primeira fase se manifesta positivamente consolidada o docente passará para a segunda fase.

“A estabilização ou compromisso” é essa segunda fase ou etapa. Em termos temporais, esta fase decorre entre o quarto e o sexto ano de carreira. Corresponde a um “compromisso definitivo da libertação de uma vigilância estrita, da pertença a um grupo de pares, assim como, no que respeita aos parâmetros propriamente pedagógicos, da consolidação de um reportório de base a nível da turma” (Huberman, 1987a:7). Nesta etapa, os professores experimentam sentimentos de calma, de tranquilidade e de conforto. Sentem a necessidade de se especializarem e de terem mais responsabilidade a nível profissional e por conseguinte, mais prestígio.

“A diversificação, activismo e questionamento” é a fase que decorre entre o sétimo e o vigésimo quinto ano de serviço. Pode assumir um carácter bimodal, visto que, nela, os docentes podem experimentar sentimentos contraditórios. No sentido positivo, os professores melhorariam em termos profissionais e tornar-se-iam mais

críticos relativamente ao sistema, assim como mais ambiciosos, sedentos de novos desafios. No sentido negativo desta fase, os professores podem experimentar um sentimento de rotina ou caírem numa crise existencial em função do desenrolar da carreira.

“A serenidade, distanciamento afectivo/ conservadorismo” é a quarta etapa estipulada por Huberman, que decorre entre o vigésimo quinto e o trigésimo quinto ano de serviço. Nela, e numa dimensão positiva, o problema do questionamento está ultrapassado, é novamente o estado de calma, apesar de perdurar o sentimento de menor euforia, de menor empenhamento e um maior distanciamento relativamente aos problemas que surgem na aula. É a fase que também corresponde a um maior distanciamento afectivo dos alunos, em parte originado por estes. No sentido negativo desta fase (conservadorismo/lamentações), “censuram” os colegas mais novos e desconfiam da mudança.

“O desinvestimento” é a última fase da carreira que se situa, em termos de anos de serviço, entre os trinta e cinco e os quarenta. É a fase que antecede a aposentação em que o docente se vai paulatinamente desligando da carreira, do seu investimento profissional, de forma a dedicar mais tempo a si próprio e a outros interesses externos à profissão, nomeadamente de um pendor social reflexivo.

Por sua vez, Gonçalves (1992, 2000), na linha de pensamento de Huberman (1989), desenvolveu o seu processo de investigação com professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo estabelecido um modelo de desenvolvimento da carreira que compreende também cinco fases distintas, com características próprias (Quadro nº1).

Esquemáticamente as etapas da carreira, de acordo com o modelo de Gonçalves (2000), podem ser delineadas do seguinte modo:

QUADRO Nº 1

As fases da carreira segundo o modelo de Gonçalves (2000)

1ª FASE: “O INÍCIO” (1-4 anos)	
<u>Aspectos positivos:</u> ➤ Alegria da descoberta	<u>Aspectos negativos:</u> ➤ Choque com o real ➤ Falta de preparação
2ª FASE: “A ESTABILIDADE” (5-7 anos)	
<u>Aspectos positivos:</u> ➤ Afirmação como profissional ➤ Aquisição de confiança e segurança ➤ Entusiasmo	<u>Aspectos negativos:</u> ➤ Mera continuidade (desilusão) ➤ Sentimento de estagnação
3ª FASE: “A DIVERGÊNCIA” (8-14 anos)	
<u>Aspectos positivos:</u> ➤ Empenhamento ➤ Interesse ➤ Desejo de experiências ou pedagogias novas	<u>Aspectos negativos:</u> ➤ Desmotivação ➤ Desinteresse ➤ Rotina ➤ Contestação
4ª FASE: “SERENIDADE” (15-22 anos)	
<u>Aspectos positivos:</u> ➤ Reflexão ➤ Ponderação ➤ Sentimento de ter valido a pena	<u>Aspectos negativos:</u> ➤ Desencanto ➤ Desinvestimento ➤ Conformismo ➤ Negativismo
5ª FASE: RENOVAÇÃO DO INTERESSE OU DESENCANTO (23->31 anos)	
<u>Aspectos positivos:</u> ➤ (Re)interesse pela actividade docente ➤ (Re)actualização profissional ➤ Desejo de acompanhar os novos	<u>Aspectos negativos:</u> ➤ Falta de entusiasmo ➤ Sentimento de frustração ➤ Carácter penoso da actividade docente ➤ Obsessão pela aposentação

Fazendo uma leitura analítica do Quadro, passamos, de imediato, a caracterizar as etapas da carreira estabelecidas pelo autor:

A primeira fase, o “**Início**”, decorre do primeiro ao quarto ano de serviço. É o início da carreira, período em que o professor balança entre a luta pela “sobrevivência”, motivada pelo “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” de uma vida profissional ainda caracterizada pelas representações idílicas acerca da profissão docente. Para os que experimentam experiências menos positivas, afirma-se a vontade de abandonar a profissão ou, então, o desejo de afirmação. Pelo contrário, para aqueles, cujas representações positivas, nomeadamente em relação à sua preparação inicial, coincidiram com experiências também elas positivas expressam sentimentos de entusiasmo e de alegria pela descoberta, ainda que, posteriormente, esses sentimentos possam vir a ser considerados algo fictícios ou ilusórios.

A segunda fase, “**a estabilidade**”, decorre entre os cinco e os sete anos de serviço, mas pode prolongar-se até aos dez anos. Nesta, a confiança profissional, a afirmação profissional, a segurança e o entusiasmo parecem terem sido alcançados. Afirma-se o gosto pelo ensino. Pelo contrário, para os docentes “decepcionados”, esta fase é uma continuação da desilusão inicial, gerando-se sentimentos de estagnação.

A terceira fase, “**a divergência**”, oscila entre os oito e os catorze anos de ensino. É uma fase de desequilíbrio comparativamente com a anterior, divergindo os professores que nela se encontram entre aspectos positivos e negativos. Enquanto que alguns professores continuam a investir na carreira de forma empenhada, revelando interesse e desejo de participar em experiências ou “pedagogias” novas, outros experimentam sentimentos de desmotivação, de desinteresse, cansaço, saturação, rotina e contestação. O autor refere que o 25 de Abril de 1974 constituiu um marco explicativo para a

conduta dos professores, pois os que vivenciaram essa conjuntura histórica apresentam características de euforia pedagógica, sobretudo na questão das atitudes face aos alunos e relativamente ao processo educativo, de uma forma geral.

A quarta fase, “**a Serenidade**”, situa-se entre os quinze e os vinte e dois anos, sendo marcada por “uma acalmia”, em resultado de um entusiasmo profissional mais amadurecido, relativamente à etapa anterior. É o auge do desenvolvimento profissional. Os professores tornam-se reflexivos, ponderados, acreditam no seu profissionalismo e procuram intervir de forma mais activa na defesa da sua profissão. O sentimento de ter valido a pena está patente. Por outro lado, há docentes que experimentam sentimentos negativos de desencanto, de desinvestimento e de conformismo.

A última fase, “**Renovação do interesse e desencanto**”, situa-se a partir dos vinte e três anos de carreira e vai até ao final desta, ou seja, acima dos trinta e um anos. À semelhança do que acontece nas outras fases, os professores também divergem em sentidos opostos. Há uns que renovam o interesse pela actividade docente, sentido o desejo de (re)actualização profissional e o anseio de acompanhar os seus colegas mais novos, outros há que, pelo contrário, pesa-lhes o cansaço, a falta de entusiasmo, os sentimentos de frustração, de não ter valido a pena e denotam uma obsessão pela aposentação.

CAPÍTULO VI

METODOLOGIA

1. Campo de estudo

O nosso estudo centra-se numa Escola Básica do 2º e 3º Ciclo da cidade de Olhão, onde exercemos a actividade docente durante três anos, um intercalado e dois consecutivos. Optámos por esta escola pelo facto de, por um lado, termos algum conhecimento da sua realidade, no que concerne à indisciplina e, por outro, devido ao conhecimento dos colegas nela em exercício e às salutare relações interpessoais que com eles mantemos, o que nos facilitou a recolha dos dados.

Para além destas circunstâncias, a “selecção” desta escola teve em consideração o facto de nela existirem, de há anos a esta parte, elevados índices de indisciplina que marcam as representações dos professores que, de forma directa ou indirecta, conhecem a escola em questão.

Refira-se que esta escola integrou um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e que as características da indisciplina assumem, aqui, contornos que não se encaixam no padrão das escolas onde já exercemos a nossa actividade docente.

É uma escola que serve uma população estudantil socialmente heterogénea e em que uma percentagem considerável dos alunos que a frequenta provém de um bairro degradado de habitações pré-fabricadas. A população aí residente apresenta problemas de inserção social, acumulados ao longo de décadas, sendo o seu estrato sócio-económico-cultural bastante baixo. Grassam os problemas de toxicodependência, de sub-emprego e de conflitos étnicos e raciais.

O recinto escolar é amplo e o modelo de construção é o bloco quadrado contínuo de dois pisos. Tem um pavilhão gimno-desportivo que serve de suporte às actividades desportivas da escola e da Câmara Municipal e um campo desportivo. O recinto escolar é aprazível, bastante arborizado e com grandes espaços verdes (relva). As salas de aula são amplas e naturalmente bem iluminadas, com quadros de ardósia e “placards” de

corticite laterais. A biblioteca da escola está muito bem apetrechada de livros e computadores, em contrapartida a sala de alunos “desenvolve-se” por um corredor descaracterizado, sem qualquer elemento decorativo, apenas possuindo bancos corridos. O espaço do bar também é impessoal, por lhe faltar decoração, pois apenas uma pequena televisão quebra a monotonia desse espaço. Nota-se a ausência de cacifos para os alunos e o restante equipamento, de uma forma geral, está bastante deteriorado (portas, estores, paredes), apresentando sinais evidentes de actos de vandalismo. Pelo contrário, o espaço reservado ao pessoal docente está bastante bem equipado, conservado e decorado com os melhores trabalhos dos alunos. O mobiliário é moderno e aparentemente transmite uma sensação de bem-estar. O bar da sala de professores, diariamente bem recheado, impossibilita que professores e alunos se encontrem para partilharem pequenas refeições. O refeitório é exíguo e pouco frequentado pelos professores.

O corpo docente é constituído por um elevado número de professores do Quadro de Escola e do Quadro de Zona Pedagógica que, ao abrigo de projectos, estruturados em função das turmas de currículos alternativos ou dos Cursos de Educação Formação (CEF's) permanecem na escola ano após ano. O número de professores contratados é insignificante. Quanto ao Pessoal Auxiliar de Acção Educativa, não revela qualquer preparação específica para lidar com as situações emergentes de indisciplina, a não ser a sua experiência acumulada.

Frequentam a escola, em regime diurno, aproximadamente quinhentos alunos, repartidos pelos vários anos de escolaridade básica (do quinto ao nono ano).

2. Natureza do estudo

O presente trabalho consubstancia-se numa tentativa de conhecer as representações de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico sobre o fenómeno da indisciplina. Situa-se num paradigma interpretativo, assentando em posições fenomenológicas e interpretativas, baseadas no pensamento subjectivo dos sujeitos, em cujo mundo representacional procura “penetrar” para compreender o significado que os mesmos constroem e atribuem aos acontecimentos da sua vida quotidiana (Bogdan & Biklen, 1994). A sua natureza qualitativa induz à descrição, à indução e ao estudo das percepções pessoais (Bogdan e Biklen, 1994).

Dado o seu “objecto” e objectivos, desenvolveremos, pois, um estudo de natureza essencialmente qualitativa, recorrendo à perspectiva heurística para a compreensão da situação, tomada no seu contexto natural e em toda a sua complexidade (Bogdan e Biklen, 1994).

No entanto, recorreremos a procedimentos quantitativos simples (contabilização de frequências e cálculo de percentagens) para melhor reforçar o sentido interpretativo dos dados, objectivo que se enquadra na perspectiva de “continuum metodológico” preconizado por Miles e Huberman (1994).

Como estratégia investigativa, recorreremos ao estudo de caso, na acepção que Yin (1989) dá ao conceito, que permite a perspetivação holística e significativa do fenómeno ou situação que se pretende estudar. O estudo de caso possibilita-nos estudar situações reais, em toda a sua complexidade, permitindo ao investigador centrar-se em casos específicos, no caso vertente, os dez professores que entrevistámos, com uma experiência de vida, designadamente no que à indisciplina se refere, e situados no mesmo contexto, isto é, a escola em que nos situamos.

3. Objectivos do estudo

O estudo que nos propomos realizar tem os seguintes objectivos:

- Conhecer as diferentes representações dos professores acerca da indisciplina.
- Compreender como as representações dos docentes acerca da indisciplina afectam a sua prática pedagógica.
- Compreender como as situações de indisciplina se repercutem na personalidade e na profissionalidade dos professores.
- Compreender qual o papel do professor no contexto da emergência e resolução das situações de indisciplina.
- Caracterizar as representações dos professores acerca da indisciplina ao longo da sua carreira.

4. Questões de pesquisa

Tendo presentes o tema e os objectivos do presente estudo, colocam-se-nos as seguintes questões de pesquisa:

- Como representam os protagonistas do estudo a indisciplina?
- Como usam e interpretam os professores as regras estabelecidas?
- Qual o efeito da indisciplina sobre os professores e sobre a sua acção?
- Em que medida os actos de indisciplina se relacionam com as atitudes do professor, enquanto profissional e enquanto pessoa?
- Como encaram os professores a indisciplina ao longo do seu desenvolvimento profissional/carreira?
- Como é que o professor, ao longo da sua carreira gere o fenómeno da indisciplina?

5. Protagonistas do estudo

Os protagonistas do nosso estudo são dez professores a exercer funções na Escola “x” de Olhão, no ano lectivo 2005-2006, dois por cada etapa da carreira docente, de acordo com o modelo de Gonçalves (2000), escolhidos por conveniência.

No quadro que se segue, apresenta-se uma caracterização sumária dos dez entrevistados, no que respeita à idade, ao género, ao tempo de serviço, à etapa da carreira e à situação profissional. Para salvaguardar o anonimato dos entrevistados, atribuímos-lhes os códigos E1 a E10, de acordo com a ordem de realização das entrevistas e do tempo de serviço docente. Deste modo, e analisando o Quadro 1, constata-se que os entrevistados E1 e E2 têm 4 anos de serviço docente, situando-se na primeira fase da carreira docente (“o início”) e que E3 e E4 apresentam ambos sete anos de tempo de serviço, pelo que se encontrarão na segunda fase da carreira docente (“a estabilidade”). O entrevistado E5 tem nove anos de serviço e o entrevistado E6 dez anos, ambos se situando na fase da “divergência”. O entrevistado E7 apresenta dezoito anos de tempo de serviço, enquanto que o entrevistado E8 tem quinze anos, pelo que ambos se encontram na fase da “serenidade”. Os dois últimos entrevistados, E9 e E10, o primeiro com trinta e quatro anos de serviço e o último com trinta situam-se na fase de “renovação do interesse ou desencanto”

QUADRO Nº 2.

Caracterização profissional dos entrevistados (Quadro comparativo)

Entrevistado	Idade	Género	Tempo de serviço	Etapa da carreira (Gonçalves 2000)	Situação profissional
E1	28 anos	Masculino	4 anos	“O INÍCIO” (choque do real, descoberta)	Professor Contratado
E2	28 anos	Feminino	4 anos	“O INÍCIO” (choque do real, descoberta)	Professora Contratada

E3	35 anos	Masculino	7 anos	“ESTABILIDADE” (Segurança, entusiasmo, maturidade)	Professor do Quadro de Zona Pedagógica
E4	32 anos	Feminino	7 anos	“ESTABILIDADE” (Segurança, entusiasmo, maturidade)	Professora Contratada (a concluir a licenciatura do Ramo Educacional)
E5	37 anos	Masculino	9 anos	“DIVERGÊNCIA (+)” (Empenhamento, entusiasmo) “DIVERGÊNCIA (-)” (Descrença, rotina)	Professor do Quadro de Zona Pedagógica
E6	41 anos	Masculino	10 anos	“DIVERGÊNCIA (+)” (Empenhamento, entusiasmo) “DIVERGÊNCIA (-)” (Descrença, rotina)	Professor do Quadro de Escola de Nomeação Definitiva
E7	42 anos	Masculino	18 anos	“SERENIDADE” (Reflexão, satisfação pessoal)	Professor do Quadro de Escola de Nomeação Definitiva
E8	40 anos	Masculino	15 anos	“SERENIDADE” (Reflexão, satisfação pessoal)	Professor Contratado
E9	61 anos	Feminino	34 anos	“RENOVAÇÃO DO INTERESSE” (renovação do entusiasmo) “DESENCANTO” (desinteresse e saturação)	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva
E10	58 anos	Feminino	30 anos	“RENOVAÇÃO DO INTERESSE” (renovação do entusiasmo) “DESENCANTO” (desinteresse e saturação)	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva

6. Procedimentos metodológicos

6.1. Recolha de dados

A entrevista é um poderoso instrumento de pesquisa sobre experiências passadas, comportamentos, percepções, atitudes e opiniões sobre o real, mas também sobre o imaginário, sobre as representações que os indivíduos têm acerca da realidade, como deveria ser, ou como efectivamente o é, segundo a interpretação subjectiva de cada um deles.

Tendo em vista a recolha dos dados que nos facultassem conhecer as representações dos professores sobre a indisciplina, decidimos optar pela realização de entrevistas semi-estruturadas, que nos possibilitassem “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994:134).

As entrevistas semi-estruturadas possibilitam a espontaneidade nas respostas, mas também a formulação de perguntas de reforço, visando a clarificação de comportamentos ou ideias. Tratou-se de entrevistas individuais, “cara a cara”, em que demos oportunidade aos entrevistados de falarem livremente, tentando não condicionar as suas respostas, mas sim reforçar as perguntas, quando necessário.

A partir dos dados fornecidos pelos entrevistados foi-nos possível perceber quais as suas representações, neste caso acerca da indisciplina.

6.1.1. Preparação das entrevistas

Atendendo aos objectivos a que nos propusemos, optámos por entrevistas de carácter semi-directivo a dez docentes escolhidos por conveniência, como já referimos. Alicerçámos a nossa opção em A. Estrela (1986), no que respeita à preparação das entrevistas, assim como nos cuidados a ter na sua condução.

Assim, começámos por elaborar o guião da entrevista (Anexo, I), cuja finalidade foi servir de apoio à realização das mesmas.

O guião é constituído por quatro blocos, a saber:

Bloco A- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco B- Conhecimento profissional do entrevistado

Bloco C- Representações acerca da indisciplina

Bloco D- Factores ambientais e contextuais da indisciplina

Bloco A- tem por objectivo legitimar a entrevista e motivar os entrevistados, informando-os acerca da natureza e objectivos da investigação, assim como explicar-lhes a importância da sua colaboração e assegurar-lhes a confidencialidade das informações prestadas.

Bloco B- cujo propósito é o conhecimento profissional dos entrevistados. Com ele, foi nosso propósito recolher dados sobre o tempo de serviço, a situação profissional, a satisfação/insatisfação relativamente à profissão e à escola, as relações com os alunos, o eventual desejo de mudança de profissão e a motivação para a mesma dos protagonistas do estudo.

Com o bloco C- visámos conhecer as representações dos entrevistados acerca da indisciplina, nomeadamente do conceito em si, da percepção ao longo da carreira, das situações vivenciadas ao longo da vida profissional relacionadas com a indisciplina, designadamente na escola onde os docentes leccionam, das estratégias para resolver os casos ocorridos, dos efeitos da indisciplina no professor e da evolução no modo de a encarar.

O **Bloco D** tinha por objectivo recolher dados sobre os factores e as causas da indisciplina, os procedimentos tendo em vista a sua prevenção, os procedimentos para resolver situações surgidas, a importância da articulação com as famílias na sua prevenção e a resolução de casos emergentes.

Para cada bloco foi redigido um conjunto de tópicos orientadores, sob a forma questões, que foram as mesmas para todos os entrevistados, a fim de que, posteriormente, a informação obtida fosse passível de comparação.

6.1.2. Realização das entrevistas

As entrevistas foram gravadas, com a anuência dos entrevistados, e decorreram durante os meses de Fevereiro e Março de 2005, de acordo com a disponibilidade dos protagonistas do estudo. A hora e o local de realização das mesmas foi variável, de acordo com a conveniência dos entrevistados. Duas entrevistas, realizadas após o término das aulas do período da manhã, foram interrompidas, uma por uma funcionária e a outra por um magote de alunos que bateu violentamente à porta e fugiu pelos corredores, o que veio perturbar o normal desenvolvimento das mesmas.

Na sua realização, preocupámo-nos em respeitar o guião da entrevista para não alterar os seus objectivos, sem prejuízo da flexibilidade resultante do próprio discurso dos entrevistados.

A duração das entrevistas foi variável, mas, em termos de tempo médio, cifra-se em cerca de uma hora de conversa para o conjunto das dez realizadas.

Cremos que, ao longo das entrevistas, se criou uma empatia saudável, que facilitou o fluir da conversa.

6.1.3. Tratamento dos dados

Posteriormente, após a conclusão de todas as entrevistas, procedemos à sua transcrição, de forma fidedigna, respeitando as marcas do discurso oral. Codificámos as entrevistas, como atrás referimos, e obtivemos, assim dez protocolos⁵ (Anexo II).

Seguidamente, demos início à análise de conteúdo da informação recolhida, que compreendeu a leitura flutuante dos protocolos, de forma a eliminarmos os segmentos de discurso que se afastavam dos objectivos do estudo e as questões colocadas, dando assim corpo ao primeiro tratamento das entrevistas (Anexo III).

⁵ Dado o volume da informação, apresentamos em anexo apenas o protocolo e as diferentes fases do tratamento de uma das entrevistas, escolhida aleatoriamente. Anexamos também o quadro comparativo geral dos dados da categorização das diferentes entrevistas (Anexo, II a VI).

De seguida procedemos à pré-categorização da informação (Anexo IV), traduzida na “divisão” da mesma em unidades de sentido.

O passo imediato consistiu na elaboração da grelha de categorização da informação (Quadro nº3). Como se pode constatar, a grelha de categorização, na sua versão final, é composta por 3 categorias (conhecimento profissional do entrevistado, representações acerca da indisciplina e factores ambientais e contextuais da indisciplina), compreendendo, cada uma delas, um número variável de subcategorias (12, 7 e 5 respectivamente).

Seguidamente, procedemos à categorização da informação, tendo por referente a grelha de categorização distribuindo as diferentes unidades de sentido pelas categorias e subcategorias.

Categorizada a informação das diferentes entrevistas, elaborámos um quadro comparativo dos dados de todas elas (Anexo VI). Na elaboração deste quadro, procedemos à quantificação das unidades de sentido e dos respondentes que as verbalizaram calculando os respectivos valores percentuais.

(Quadro nº 3)

Grelha de categorização dos dados da entrevista

Categorias	Subcategorias
1- Conhecimento profissional do entrevistado	1-1- Idade 1-2- Tempo de serviço 1-3- Situação profissional 1-4- Satisfação profissional 1-5- Insatisfação profissional 1-6- Relação com os alunos 1-7- Evolução sentida na relação com os alunos 1-8- Atitude face à escola 1-9- Mudança de escola 1-10- Mudança de profissão 1-11- Motivos para essa mudança 1-12- Motivação para a profissão de professor
2- Representações acerca da indisciplina	2-1- Conceito de indisciplina 2-2- Percepção da indisciplina ao longo da carreira 2-3- Situações de indisciplina ao longo da carreira 2-4- Problema da indisciplina na escola onde o docente lecciona 2-5- Estratégias para resolver casos de indisciplina 2-6- Efeitos da indisciplina no professor 2-7- Evolução no modo de encarar a indisciplina
3- Os factores ambientais e contextuais da indisciplina	3-1- Factores / causas da indisciplina 3-2- Procedimentos de prevenção da indisciplina 3-3- Procedimentos para resolver as situações de indisciplina 3-4- Importância da articulação com as famílias na prevenção da indisciplina 3-5- Resolução de casos emergentes de indisciplina

Por último, procedemos à sistematização de todos os dados, com a elaboração, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria de um conjunto de quadros que serviram de suporte e orientação à análise interpretativa dos dados.

Resta-nos acrescentar que, para validação do processo de análise de conteúdo, recorreremos ao denominado método dos “juízes externos”. Para isso, submetemos ao nosso orientador todos os documentos correspondentes aos seus diferentes momentos, tendo, como consequência, feito as alterações que me foram sugeridas e ponderadas as sugestões avançadas.

CAPÍTULO VII

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No presente capítulo, iremos proceder à análise e interpretação dos dados das entrevistas, organizados e sistematizados, após a respectiva análise de conteúdo, em quadros que dão expressão gráfica às diferentes categorias e subcategorias de análise emergentes.

1. Caracterização profissional do entrevistado

A categoria “caracterização profissional do entrevistado”, compreende as subcategorias: “satisfação profissional,” insatisfação profissional”, “relação com os alunos”, “evolução sentida na relação com os alunos”, mudança de escola”, “mudança de profissão” e “motivação para a profissão de professor”.

1.1. Satisfação profissional

Há inúmeras variáveis que contribuem para a satisfação profissional dos docentes, entre estas destaca-se, a título de exemplo e dado o tema do presente estudo, a relação entre a satisfação dos alunos e a satisfação dos professores. (Lumpa, 1997, cit. in Marques, 2003).

Indubitavelmente, um professor satisfeito tem muito mais facilidade de proporcionar aos alunos um ensino de qualidade. (Marques, 2003). Também nos parece aceitável que a satisfação profissional desempenhará um importante papel a nível da sua auto-representação tanto como pessoa e como profissional. Vejamos de imediato, como os nossos entrevistados se pronunciaram a propósito do Quadro nº 4.

De acordo com o exposto e tendo presentes os dados apresentados no Quadro, é lógico que nesta subcategoria, o indicador numericamente mais representativo seja a “satisfação/gosto pelo ensino” (64,70 % das respostas de 8 entrevistados). Numa análise holística dos indicadores podemos afirmar que a 80% dos entrevistados sentem gosto pelo ensino, tal como neste excerto se pode ler:

“(...) no cômputo geral gosto daquilo que faço. Gosto de ensinar... (...)” E5

QUADRO Nº 4

Satisfação profissional

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
Varia consoante os anos lectivos	1	5,88	1	10
Satisfação/ gosto pelo ensino	11	64,70	8	80
Sente-se feliz por ensinar/ pela participação, interesse dos seus alunos	1	5,88	1	10
Sente satisfação “apesar de haver imensos problemas”	1	5,88	1	10
Sente satisfação dado o relevante o papel do professor na sociedade	1	5,88	1	10
Depende dos níveis de interacção com os alunos	1	5,88	1	10
O bom clima de escola permite ao docente ultrapassar a angústia da instabilidade profissional	1	5,88	1	10
Total	17	100,00	---	---

* N=10

Apesar desta satisfação generalizada, verifica-se, no discurso de dois docentes, algum descontentamento relativamente a aspectos pontuais, expressando-se os mesmos do seguinte modo:

“(...) eu gosto bastante da minha profissão, (...) apesar de haver imensos problemas não é? (...) E todos anos é um novo desafio...(...)” E3

“(...) Muito angustiada (...) mas sempre com aquele entusiasmo que me acompanhou desde início. (...)” E10

De entre os “*imensos problemas*”, destacar-se-á, certamente, a indisciplina na sala de aula. Os professores não lidam bem com a indisciplina. Esta constitui uma fonte de *stress* para estes profissionais (Arends, 1995; Fontana, 1994; Goodall e Brown, 1980, Jesus, 1998; Vila, 1988, cit. in Jesus, 2004) ou, como Carita et al. (1999) afirmaram “a indisciplina mexe mais fundo, sendo frequentemente vivida como uma obstrução à relação ou mesmo ainda como um ataque pessoal” aos professores.

O maior ou menor grau de satisfação “varia consoante os anos lectivos”, para um entrevistado, (5,88% das unidades de sentido), apresentando como justificação:

“(...) Porque tenho esperança que haja dias melhores...(...).” E2

O sentimento de satisfação de um dos entrevistados (5,88%) “depende dos níveis de interacção com os alunos”. Autores como Anderson e Iwanicki (1984, cit. in Jesus, (1997) defendem que, sobretudo no terceiro Ciclo do Ensino Básico, há maiores exigências ao nível dos aspectos relacionais com os alunos.

A interacção com os alunos é, também, um indicador de satisfação para outro professor, tanto mais “se os alunos se mostrarem interessados ou participativos”. Diz ele:

(...), isso depende de vários níveis, (...) nomeadamente dos níveis de relacionamento, interacção com os alunos (...) E7

Um outro entrevistado põe a tónica no “bom clima de escola”, propício ao desenvolvimento de alguma satisfação, opondo-o ao sentimento de angústia provocado pela instabilidade profissional. Centremo-nos nas suas afirmações:

(...) a nível prático, a escola permite ultrapassar essa ansiedade porque me sinto bem aqui, trabalho com os miúdos e acho que é uma escola aberta (...) E8

Para outro docente, o papel de relevo do professor na sociedade é factor de valorização pessoal e, por conseguinte, do desencadear de sentimentos positivos:

“(...) acho (...), que temos um papel muito importante na sociedade (...)” E4

O conjunto dos professores entrevistados, expressam em geral, satisfação pelo exercício profissional, o que não impede o reconhecimento da existência de algum descontentamento comum à grande maioria dos protagonistas do estudo, como verificaremos na subcategoria imediata.

1.2. Insatisfação profissional

Os factores ou razões da insatisfação que emergiram dos discursos dos entrevistados estão organizados no Quadro nº 5.

QUADRO Nº 5

Insatisfação profissional

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
Descontentamento em relação a determinados aspectos	5	12,82	5	50
Instabilidade profissional	7	17,94	3	30
Não se sente realizado	1	2,56	1	10
A colocação longe de casa/família contribui para a sua insatisfação	2	5,12	1	10
Nível económico e social muito baixo dos seus alunos	1	2,56	1	10
Falta de bases por parte dos alunos	2	5,12	2	20
Má formação/educação dos seus alunos	3	7,69	2	20
Desmotivação	2	5,12	3	30
Desvalorização da carreira do professor/da Escola pelos pais e sociedade em geral	5	12,82	2	20
Situações que considera complicadas	1	2,56	1	10
Burocracia/logística a mais	1	2,56	1	10
Desgaste emocional	1	2,56	1	10
Expectativas goradas	1	2,56	1	10
Esforço não compensado (emocional e monetário)	2	5,12	1	10
Sentimento de angústia	3	7,69	1	10
Indisciplina	2	5,12	1	10
Total	39	100,00	---	---

*N=10

Relativamente à insatisfação profissional, 50% dos protagonistas do estudo dizem-se “descontentes com determinados aspectos”, que não funcionam bem e que, por conseguinte, lhes causam algum mal-estar, tal como afirma um deles:

“(…) Há coisas que me causam algum desgaste, nomeadamente por questões ligadas à logística (…)” **E5**

Esse descontentamento estará relacionado com o contexto ou ambiente de trabalho, nomeadamente a burocracia ou, ainda, com as políticas educativas, como é evidenciado por Jesus (1997). Essa insatisfação resultará de situações e ou problemas conjunturais, estando, também, de acordo com Esteve (1991:120), “na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social”, o qual se traduz, tal como afirmam três entrevistados, na desvalorização da imagem social do professor e do papel da escola, e na não compreensão, tanto emocional como monetária, do esforço que a docência representa. Vejamos como um deles se expressa, a propósito:

“(...) neste momento sinto que as expectativas encontram-se um pouco goradas (...) porque há toda uma envolvente em torno da escola que não é propícia nem é favorável a um bom trabalho (...) Eu sinto que o meu esforço assim como o esforço de outros meus colegas (...) neste momento (...), não está a ter a devida compensação (...) mas também não é só a compensação monetária (...) é também a retribuição por aquilo que nós nos dedicamos e a maneira como se calhar os alunos retribuem. (...)E como se calhar toda a sociedade, também os encarregados de educação não retribuem o esforço que nós temos diariamente com os alunos. (...)” E6

Segundo Jesus (1997), as alterações ocorridas nas sociedades industrializadas, durante as últimas décadas, contribuíram para uma desvalorização do papel tradicional do professor e da profissão docente, mas, simultaneamente, conduziram a uma exigência crescente sobre o professor. A desvalorização do papel do professor e da sua carreira é apontada por 20% dos inquiridos (12,82% das unidades de sentido) como um motivo de descontentamento. Eis o que um deles afirma:

“(...) na medida em que penso que a carreira de professor está cada vez a ser mais descredibilizada (...) não só a nível dos alunos, como a nível da própria sociedade em geral. (...) Os pais, todos nós, cada vez vemos o papel do professor com menos valor e com menos impacto (...) e que não está a ser valorizado. (...)” E4

A instabilidade profissional é apontada, por 30% dos docentes e num total de 7 unidades de sentido, como um factor de insatisfação. Esta questão é enfatizada por todos os docentes contratados entrevistados, expressando-se do seguinte modo:

“(...) E neste momento ainda não me sinto bem (...) só com a estabilidade conseguirei melhorar o meu trabalho... (...) e assim sentir-me melhor profissionalmente. (...) mas não me sinto completamente realizado neste momento, por isso... (...)” E1

“(...) mas neste momento, tendo em conta, não só o facto de ter todos os anos que mudar de casa... (...) como um cigano de terra para terra. (...)” E2

“(...) Depois, a nível institucional e estrutural é uma situação de impasse, espera de integração sem se concretizar (...) portanto sofro essa instabilidade profissional. (...) Portanto, todos os anos fico sem saber se fico ou não empregado no ano seguinte (...)” E 8

A insatisfação também é conotada com o nível sócio-económico muito baixo da generalidade dos discentes da escola, assim como com a sua “má educação/má formação”, o que leva três professoras a pronunciarem-se relativamente a este aspecto, tal como é afirmado neste excerto que transcrevemos:

“(...) e foi chegar aqui, (...) foi deparar-me com um nível económico e social muito baixo (...) sei lá, muita falta de bases nos alunos, (...) muito mal educados (...) muito mal formados (...) o que me fez muita confusão. (...)” E2

Acrescem as colocações “longe de casa, longe da família”(5,12%) como motivo de descontentamento referido pela mesma entrevistada:

“(...) É o estar longe de casa, (...) estar longe da família (...)” E2

A indisciplina como motivo de insatisfação é apenas e curiosamente referida por um docente, em duas unidades de sentido (5,12%). Todavia, na literatura sobre o assunto, é evidenciado o crescente mal-estar dos professores em virtude do aumento e da frequência dos comportamentos indisciplinados. Diversos autores (Arends, 1995; Fontana, 1994; e Jesus, 1998) defendem que os professores, cada vez mais, têm dificuldade em gerir a indisciplina, sendo esta uma das maiores fontes de *stress* profissional. Aliás, num discurso assaz emocionado, uma docente refere-se, desta forma, à indisciplina como principal motivo da sua insatisfação profissional:

“(...) A instabilidade da parte dos miúdos, da parte dos jovens, que me rodeiam, (...) portanto essa instabilidade e essa loucura... (...) é-me transmitida não é? (...) E que vai ter a que esse desequilíbrio que vai levar a que as aulas sejam um desastre (...) e a fazer com que eles não aprendam nada. (...) Não consigo ficar indiferente (...) porque, (...) eu queria que eles aprendessem, (...) quero que eles aprendam, quero que eles trabalhem (...) portanto tem sido essa a minha batalha contra essa vaga gigantesca em que eu já não me sinto com forças (...)” E10

Destacamos, também, o sentimento de não realização por parte de um docente, (2,56% das unidades de sentido). No mesmo campo semântico de não realização, mas fruto de alguma desmotivação, encontramos 30% dos docentes, com 5,12% das unidades de sentido, o que, quanto a nós, é sintomático e vai ao encontro do afirmado por Jesus (1993, 1997), quando refere que a desmotivação para a profissão docente dos professores portugueses, na actualidade, é elevada e que o problema é tanto mais grave quanto a desmotivação dos professores pode para isso contribuir.

1.3.Relação com os alunos

Passamos, de imediato, à análise interpretativa da subcategoria “Relação com os alunos” (Quadro 6).

Relativamente à relação com os alunos, 90% dos entrevistados (20,4% das unidades de sentido) referem ter uma relação de diálogo com eles. A investigação (Anderson e Iwanicki, 1984, cit. in Jesus, 1997: 19) tem mostrado que o 3º Ciclo do Ensino Básico é aquele que coloca maiores exigências relacionais e, por conseguinte, o ciclo onde se verifica maior mal-estar docente. Todavia, o nosso estudo aponta em sentido contrário, dado que 60% dos entrevistados referem ter uma relação de proximidade com os alunos, facto evidenciado em 11 unidades de sentido. Salientamos, a propósito, o discurso de dois entrevistados:

“(...) Tento sempre dentro do possível relacionar-me bem com os meus alunos. (...) mandar para a rua, por exemplo raramente o faço. (...) Tento falar com os miúdos no final da aula. (...) Muitas vezes...tenho uma conversa de problemas mais íntimos, de problemas familiares, etc. (...) Muitas vezes estes miúdos, desta zona aqui de Olhão, necessitam mais é de apoio, mesmo. (...) por exemplo, quando vejo que um aluno está mais triste hoje e que não é normal tento falar com ele para saber o que é que ele tem, para saber o que é que aconteceu (...)” E3

“(...) Eu procuro antes de mais ser bom ouvinte, dialogante (...) e resolver as coisas pelo diálogo quando há problemas de indisciplina e quando não há, não é?... (...)” E8

Contraditoriamente, há professores que negligenciam o diálogo com os alunos, privilegiando o cumprimento dos programas curriculares, por exemplo, ou que evidenciam representações inadequadas acerca do relacionamento professor/aluno, em que é usada a reserva como estratégia defensiva ou, então, a recusa ou a ruptura nítida de qualquer tentativa interrelacional.

QUADRO Nº 6

Relação com os alunos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
Relação próxima/ Boa relação com os alunos	11	11,22	6	60
Relação de diálogo com os alunos	20	20,40	9	90
No início do ano lectivo (1ºPeríodo) há uma maior imposição/relação pouco afectiva	4	4,08	2	20
Tenta conquistar os alunos ao longo do ano lectivo	2	2,04	2	20
Tentativa de motivar os alunos começando pela matéria mais fácil e mais atractiva	2	2,04	2	20
Tenta nunca expulsar os alunos da sala de aula /mandar para a rua	1	1,02	1	10
A indisciplina depende do relacionamento entre o aluno e o professor	4	4,08	3	30
Necessidade de conhecer bem o grupo/turma e o contexto	6	6,12	3	30
Tenta falar individualmente com o aluno indisciplinado no final da aula	3	3,06	3	30
O docente usa a “reserva” como estratégia defensiva	3	3,06	2	20
Necessidade de os alunos conhecerem a existência de regras /leis na sala de aula	2	2,04	1	10
A docente aproveita as dúvidas/assuntos do quotidiano para construção da aula	4	4,08	3	30
A proximidade física e psicológica com o professor é muito importante	7	7,14	2	20
O docente em relação à indisciplina faz a tentativa de que tudo corra pelo melhor	3	3,06	2	20
Tentativa de cativar os alunos no plano afectivo	1	1,02	1	10
Não incentiva os alunos a falarem-lhe dos seus problemas pessoais	2	2,04	1	10
O modelo autoritário não funciona	1	1,02	1	10
O Professor tenta desconstruir/ desmontar a falta de formação cívica e cultural dos alunos	1	1,02	1	10

Falar com os alunos fora da sala de aula é uma forma de prevenir a indisciplina de os vincular	1	1,02	1	10
Levar os alunos a compreenderem que podem contribuir para o bem-estar da escola	2	2,04	1	10
A relação com os alunos é variável porque os alunos também são variáveis	2	2,04	1	10
É necessário entender e desmontar a cultura que os alunos trazem para a escola	2	2,04	1	10
Procura diversificar aos métodos de avaliação	1	1,02	1	10
Procura atender às várias motivações e interesses dos seus alunos	3	3,06	1	10
Os professores devem-se demarcar do papel dos pais	1	1,02	1	10
Não pretende ser uma professora rígida, mas é exigente.	1	1,02	1	10
A relação com os alunos é “uma batalha”	1	1,02	1	10
Actualmente há uma grande desmotivação dos alunos	3		1	10
A docente tenta ser compreensiva, tolerante e tenta que as aulas sejam agradáveis	1	1,02	1	10
Não há muito tempo para escutar os alunos (nem na sua aula nem para além das aulas)	3	3,06	1	10
Total	98	100,00	---	---

*N=10

Notámos, pela análise das entrevistas, que os professores que sustentam crenças irracionais erradas, inadequadas ou ultrapassadas, não condizentes com o contexto actual, no que concerne ao relacionamento professor/aluno, usam um discurso pouco positivo e, até, de descrença relativamente às capacidades dos seus alunos ou, inclusivamente, à sua própria capacidade de lidar com as situações de indisciplina. São, no geral, estes docentes e que se auto-representam como exigentes, recusando, por isso, fomentar as relações interpessoais, que enfrentam os maiores problemas disciplinares e que não terão sucesso como professores porque lhe falta a capacidade de «“constranger com humanismo”, isto é, de saber liderar as relações sociais na turma» (Amado, 2000: 75). A propósito, detenhamo-nos no conteúdo do seguinte excerto de uma das entrevistas:

“(…) A relação pedagógica com os alunos, é uma batalha, é uma batalha...(…) porque actualmente há uma grande desmotivação (...) há uma fuga ao esforço (...) há uma fuga constante ao trabalho (...) e eu acredito é no trabalho. (...)” **E10**

Prosseguindo a análise dos dados, constata-se que 20% dos entrevistados referem que, no primeiro período, existe uma maior imposição e, por conseguinte, há uma relação pouco afectiva. Por seu lado, 30% referem ter “a necessidade de conhecer bem o grupo turma/contexto da turma”, ao passo que 20% dos docentes usam “a reserva como estratégia defensiva”. Outro docente (10%) refere que não incentiva os alunos a falarem-lhe dos seus problemas pessoais. Outra, ainda (10%) salienta que, não pretendendo ser uma professora rígida, é, contudo, exigente. E, para um outro, a relação com os alunos é “uma batalha”, afirmando que “não há muito tempo para escutar os alunos nem nas aulas nem para além das aulas”.

Hilda Taba (1962 cit. in M.T. Estrela, 2002), situando-se, neste âmbito, afirma que, “quando as relações pessoais são rígidas e bloqueadas, a disciplina e o trabalho são imediatamente afectados e os alunos terão tendência a despende o seu tempo e energia fazendo-se notar, projectando as necessidades do seu eu e boicotando as actividades”. Estes indicadores são evidenciados por diferentes registos de discurso dos entrevistados, de que destacamos:

“(...) A minha relação com os alunos, começa por ser julgo eu, não muito afectiva... (...) portanto tento conhecê-los primeiro melhor, (...) depois durante o ano é um trabalho de construção tanto a nível do que eles esperam de mim do que eu espero deles. (...) E julgo que aí sim, então se constrói uma relação afectiva. (...) E não imagino a relação entre o professor e os alunos de outra forma. (...) é uma forma de defesa (...)” E4

“(...) Bom, numa primeira etapa, há digamos como que uma fase de estudo mútuo. (...) Eles tentam-me estudar (...) e eu também os tento estudar (...) Eles tentam medir-nos o pulso, (...) tentam ver até onde é que nós vamos (...) nós também tentamos ver (...) mas numa primeira etapa há digamos um estudo do outro (...) ninguém arrisca. (...) Depois numa segunda etapa, se eu verificar se de facto há condições para ir um pouco mais além para lhes dar um pouco mais de confiança, para brincar (...) É assim, eu não, não procuro provocá-los muito no sentido que eles me venham falar dos seus problemas pessoais, (...) Porque... não quero que eles sintam que está ali alguém a bisbilhotá-los. (...) E6

No plano oposto, salientamos que 20% dos docentes (2,04% das unidades de sentido) demonstram preocupação em cativar os seus alunos, em entusiasamá-los, usando estratégias de relacionamento pessoal, como sejam começar pela matéria mais fácil e,

portanto, mais atractiva. Outros (30%, em 4,08% das unidades de sentido) aproveitam as dúvidas do quotidiano para construção da aula; colocam a tónica no desmontar a falta de formação cívica dos alunos (1,02% das unidades de sentido); falam com os alunos fora da sala de aula, como forma de prevenir a indisciplina e de os vincular (1,02% das unidades de sentido); procuram levá-los a compreenderem que podem contribuir para o bem-estar da escola (um docente, em 2 unidades de sentido) e procuram atender às suas várias motivações e interesses (30,06% das respostas). A título exemplificativo, destacamos:

“(...) mas estou sempre, estou sempre a disponibilizar horas às vezes (...) fora do meu horário escolar diário, para falar com os alunos para, para conversar com eles (...) (...) para me disponibilizar a ajudá-los ou ouvi-los em tudo aquilo que for possível. (...) Faço isso com todos os alunos (...) e faço isso principalmente com os alunos da minha Direcção de Turma. (...) É minha preocupação sempre que os encontro nos pátios da escola ou mesmo no exterior perguntar-lhes se correu bem o dia se não correu, se... Porque é que estão ali e se não deviam de estar em aula. Se faltaram, se não faltaram, (...) portanto, acho que esse diálogo é importante (...)” E 5

“(...) e quanto à minha relação com os alunos (...), dado que já chegámos à conclusão há muito tempo que os modelos ou o modelo autoritário não funciona, (...) por questões sociais, sociológicas, (...) e de educação mesmo do, mesmo das gerações actuais, (...) tento sem ceder muito (...)” E7

“(...) Eu tenho tido uma relação boa com eles. (...) no fundo existe uma boa relação entre eles e o professor. (...) Tanto que por vezes eles fazem certas intervenções a respeito da professora que é engraçada (...) Tratam-me por “minha avó, gostava que fosse minha avó” (...)” E9

Para estas atitudes opostas, evidenciadas pelos diferentes professores, encontramos justificação nas palavras de Esteve (1991), quando afirma que se trata de “velhas contradições inscritas na própria essência da tarefa docente”. Daí que entendamos estas diferentes posturas à luz de um equilíbrio que nos parece antagónico acerca do papel do professor, uma vez que lhe é exigido que desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno como é evidenciado por alguns professores do nosso estudo, o que é incompatível com as funções de selecção, de avaliação e de modelos rígidos em termos de relacionamento interpessoal. Os dados analisados mostram que alguns professores do nosso estudo assumem posturas

diferenciadas, mais democráticas, mas na tentativa de construção das aulas, atendendo aos diferentes público alvo, enquanto outros ainda se pautam por um processo de socialização convergente, quando, na actualidade, esse processo é divergente o que obriga a uma diversificação na actuação do professor (Esteve, 1991)

1.4. Evolução na relação com os alunos

Dos aspectos representacionais acerca da relação com os alunos, passemos, agora, à análise da “evolução” da indisciplina, ao longo da carreira dos nossos entrevistados (Quadro nº 7)

No que respeita à subcategoria “evolução sentida na relação com os alunos”, 70% dos nossos entrevistados afirmam terem sentido evolução nessa relação (20,51% das unidades de sentido), dizendo, a propósito, dois deles:

“[Se a relação afectiva tem evoluído ao longo da carreira] (...) Sim, acho que sim... (...) Nós somos humanos e ao fim de algum tempo ou ao longo do tempo vamos, vamos melhorando certos aspectos, vamos vendo que se calhar há coisas que não poderão ser como nós pensávamos...(...) E4

“(...) Sim eu já pensei nisso... (...) e pergunto a mim mesmo se não fui eu que cedi ou foram eles que melhoraram (...) ou eles chegam mais facilmente a mim... (...) ou eu chego mais facilmente a eles, (...) não sei... (...)” E7

A experiência é a responsável para essa mudança para 40% dos docentes (20,51% das unidades de sentido), tal como se pode ler neste excerto de uma das entrevistas:

“(...) Com a experiência. (...) Eu quando me deparo com situações faço, tento fazer alguma analogia com situações que já aconteceram (...) daí, tirar partido da experiência (...) e conseguir resolver os possíveis problemas, situações (...)” E1

De certa forma associado à experiência, o tempo torna o professor mais tolerante e compreensivo. Esta é a opinião de 30% dos docentes (15,38% das unidades de sentido), como é afirmado na seguinte passagem de uma das entrevistas:

“(…) tenho vindo a ser mais tolerante (...) tento compreender melhor os alunos, compreender melhor estas idades, (...) são sempre difíceis não é? (...) No início da minha carreira era menos tolerante. (...) Se houvesse falta de educação ou se houvesse brigas entre eles, chateava-me mais. (...) Hoje em dia tento compreender mais estas idades. (...)” E3

QUADRO Nº 7

Evolução sentida na relação com os alunos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
Dizem ter evoluído na relação pedagógica	8	20,51	7	70
Com a experiência	8	20,51	4	40
A instabilidade profissional dificulta o desenvolvimento da relação pedagógica	3	7,69	1	10
Permanecer o ano todo na mesma escola fomenta a relação pedagógica	2	5,12	1	10
O tempo torna o professor mais tolerante compreensivo	6	15,38	3	30
O docente refere que com o passar do tempo há um amadurecimento, maior maturidade	3	7,69	2	20
Na actualidade a docente tenta dialogar mais/ tenta que as coisas sejam construídas	1	2,56	2	20
A reflexão acerca dos problemas dos alunos tem ajudado a docente a evoluir	1	2,56	2	20
Sempre teve uma boa relação com os seus alunos desde o início	3	7,69	3	30
O docente faz um esforço pessoal em inovar para fazer face à desmotivação dos alunos	3	7,69	1	10
Sempre teve uma boa relação com os alunos excepto no ano anterior	1	2,56	1	10
Total	39	100,00	---	---

*N=10

O passar do tempo também é responsável pelo maior amadurecimento profissional, pela maior maturidade, facto evidenciado por 2 docentes (20% do total, em 7,69% das unidades de sentido), um dos quais diz:

“(…) É claro que à medida também que o tempo avança também nos vamos sentindo mais seguros (...) e como tal somos mais ousados do que éramos há uns anos atrás. (...)” E6

Devido ao passar do tempo e obviamente à experiência acumulada, 20% dos professores entrevistados referem que dão mais importância ao diálogo, à tentativa de que as coisas sejam construídas. Eis as palavras de um deles:

“(...) Agora talvez insista mais no diálogo e na participação oral e talvez na aprendizagem mais lúdica (...)” E8

A reflexão acerca dos problemas dos alunos também ajuda os professores a evoluir, é a opinião de uma professora, traduzida em 2,56% das unidades de sentido, expressa do seguinte modo:

“(...) Se calhar reflecto mais acerca dos problemas que os miúdos têm (...)” E4

Outros protagonistas do estudo (30%), por seu lado, asseguram que sempre tiveram uma boa relação com os alunos desde o início da carreira, “sempre foi assim”, afirmação sintetizada em 7,69% das unidades de sentido e verbalizada, deste modo, por um deles:

“(...) Por uma questão de sensibilidade e de formação, costumei sempre fazer isso, não é? (...)” E8

Uma docente (10% da amostra, para 2,56% das unidades de sentido) refere que sempre teve uma boa relação com os alunos, excepto no ano lectivo anterior, devido a uma situação constrangedora, ao passo que uma outra diz investir o seu esforço pessoal em inovar, no sentido de fazer face à desmotivação dos alunos (7,69% das unidades de análise). Eis as suas palavras:

“(...) Agora talvez insista mais no diálogo e na participação oral e talvez na aprendizagem mais lúdica (...) e portanto é necessário cativá-los mais para essas estratégias. (...)” E8

Por último, há que referir que para uma docente, a instabilidade profissional dificulta o desenvolvimento da relação pedagógica, (3 unidades de sentido ou 7,69%),

assim como, pelo contrário, o facto de permanecer o ano todo na escola a favorece, na opinião de uma outra (5,12% das unidades de sentido), que o diz da seguinte forma:

“(...) Porque para mim também é um pouco difícil por vezes estabelecer essa relação, (...) devido ao estar pouco tempo na escola. (...) Então no segundo ano que dei aulas estive um ano inteiro na mesma escola o que ajudou também a ter esta abertura (...) Depois tenho estado em contratações assim por um período, outro período, um mês... (...) Isso dificulta a relação com os alunos e o conhecimento dos alunos. (...)” E2

1.5. Atitude face à escola

Analisemos em seguida, os dados referentes à subcategoria “atitude face à escola”, (Quadro nº 8)

QUADRO Nº 8

Atitude face à escola

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
Sente-se bem nesta escola /está integrada	4	57,14	4	40
Tem preferência por escolas secundárias	1	14,28	1	10
A instabilidade profissional (o facto de ser contratado) dificulta a integração	2	28,57	1	10
Total	7	100,00	---	---

*N=10

O sentimento de integração e de bem-estar na escola é partilhado por 40% dos docentes (57,14% das unidades de sentido). Há como que um sentimento de pertença à escola, que é expresso, a título de exemplo, do seguinte modo:

“(...) Eu gosto de trabalhar nesta escola. (...)” E3

“(...) Pronto é isso, eu sinto-me bem, (...)” E8

Todavia, pode haver sempre um “mas”, como é o caso de um professor (10% do total de entrevistados e 14,28% das unidades de sentido), que afirma, do seguinte modo a preferência pelas escolas secundárias:

“(...) Eu sinto-me muito bem nesta escola, (...) mas gosto mais de secundárias. (...)” E1

O mesmo docente refere (28,57% das unidades de sentido) que a instabilidade profissional, nomeadamente o facto de ser contratado, dificulta a sua integração na escola. Eis as suas palavras:

“(...) Sim, também, por estar contratado (...) Não consigo estar na mesma escola muito tempo (...) e então as coisas dificultam um bocadinho (...)” E1

1.6. Mudança de escola

A situação de mudança de escola, muitas vezes anual, sobretudo no início de carreira, constitui um factor de instabilidade profissional e de desmotivação dos professores. Vejamos o que os dados, neste aspecto, nos mostram (Quadro nº 9).

Relativamente à subcategoria “mudança de escola”, 70% dos entrevistados (43,73% das respostas) afirmam que não mudariam de estabelecimento de ensino. cremos, pela experiência adquirida e pelo tempo em que trabalhamos na escola em questão, que a existência de um sentimento de pertença, alimentado por laços de amizade entre o pessoal docente, é responsável por esta elevada percentagem de entrevistados a referir não pretender mudar de escola. Consideramos o clima de união que existe na sala de professores é uma estratégia, ainda que inconsciente, de fazer face ao comportamento de indisciplina que reina na escola.

Verifica-se, pois, uma boa integração no ambiente escolar e um bom relacionamento entre professores e pessoal auxiliar, como é afirmado por uma docente (2 unidades, ou 5,26%), que a leva a pronunciar-se deste modo relativamente à possibilidade de mudança de escola:

“(...) Não! (...) vamos lá todo esse contexto dentro do pessoal docente e auxiliar, o convívio que se tem é... por conseguinte consegue ser agradável, consegue ser acessível para estarmos. (...) Os alunos, pronto, paciência... (...) Temos que compreender que eles são assim e estão assim...(...)” E9

QUADRO Nº 9

Mudança de escola

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
Não mudava de escola	17	44,73	7	70
Mudava de escola no próximo ano lectivo	3	7,89	3	30
Mudava de escola para poder lidar com situações mais positivas/outras referências	3	7,89	2	20
Se pudesse continuar na mesma escola com as suas turmas a docente não mudaria de escola	1	2,63	1	10
Gostaria de voltar ao Ensino Secundário	4	10,53	3	30
Nunca colocou a opção de mudar de escola	1	2,63	1	10
Está nesta escola por opção e envolvimento em determinados projectos	3	7,89	1	10
Coloca um ponto de interrogação relativamente à mudança de escola	1	2,63	1	10
Mudaria de escola se fosse para um ambiente mais do interior e mais calmo	1	2,63	1	10
Mudava de escola, “ é uma ideia assente que sempre tive”	1	2,63	1	10
É receptivo a outras experiências mas não está descontente com a escola	1	2,63	1	10
Não mudava por uma questão de integração no ambiente escolar	2	5,26	1	10
Total	38	100,00	---	---

*N=10

Por outro lado, colocada a questão da hipotética mudança de escola a meio do ano escolar, constatamos que 30% dos indivíduos afirmam peremptoriamente que o fariam (7,89% das unidades de sentido), “mas só no próximo ano lectivo, nunca a meio do ano escolar”. Outros dois professores (20% em 7,89% das unidades de sentido) vão um pouco mais longe e dizem que, no próximo ano, optariam por outra escola, mas justificando a razão dessa opção. Um deles assegura:

“(…) Não. (...) A meio do ano? (...) A meio do ano nem pensar! (...) A meio do ano penso que isso iria pôr em risco muitas coisas. (...) [Quanto à mudança de escola no próximo ano] (...) Optava por outra, optava por outra. (...) talvez preferiria neste momento ter outras referências (...) Lidar com situações mais positivas. (...)” **E4**

Na mesma linha discorre outro que encara a “possibilidade de mudar para uma escola mais de interior”, com um ambiente mais calmo, mais tranquilo, com menos problemas de indisciplina, em nosso entender:

“(...)Talvez se calhar para um ambiente mais calmo, (...) um ambiente mais de interior, que regra geral são ambientes mais calmos. (...)” E6

Para 30% dos entrevistados (10,23% das unidades de sentido), a mudança de escola efectuar-se-ia se a opção fosse o ensino secundário, enquanto um outro afirma nunca ter colocado a hipótese de mudança, porque “está nesta escola por uma questão de opção e envolvimento em determinados projectos” (3 unidades de sentido, 7,89%).

Eis como ele se expressa:

“(...) Portanto, eu, apesar de ser Quadro de Zona estou nesta escola por opção, (...) por envolvimento em determinados projectos que permitem estar aqui há... sete anos consecutivos, quando poderia estar noutra escola...(...)” E5

Por fim, constatamos que um dos entrevistados refere que a mudança de escola é, para si, uma ideia assente, enquanto um outro diz não estar descontente com a escola, mas que atendendo à sua formação inicial, está receptivo a outras experiências.

1.7. Mudança de profissão

Um fenómeno, por vezes não pouco comum, entre os professores é o desejo, concretizado, ou não, de mudarem de profissão. Vejamos o que disseram os nossos entrevistados, quando confrontados com esta questão, (Quadro nº10).

No que concerne à possibilidade de mudança de profissão, 50% dos entrevistados referem (41,66% das unidades de sentido) que não tencionam mudar de profissão. De entre as razões aduzidas para essa posição estão “o gosto pelo ensino”, o

“o desafio (anual)”, ou, ainda, “a necessidade da relação pedagógica”. Diz um dos protagonistas do estudo:

QUADRO Nº 10

Mudança de profissão

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
Já colocou a hipótese e continua a colocar	1	4,16	1	10
Não porque gosta de dar aulas/leccionar	6	25	5	50
Faz-lhe falta a relação pedagógica	1	4,16	1	10
Não mudava de profissão	10	41,66	5	50
Só mudará de profissão se não obtiver colocação	1	4,16	1	10
Nunca colocou essa opção	1	4,16	1	10
Mudava para outro meio académico	2	8,33	2	20
Mudaria para trabalhar na sua área de especialização	1	4,16	1	10
Mudaria se estivesse no início de carreira	1	4,16	1	10
Total	24	100,00	---	---

*N=10

“(…) Eu acho que não. (...) Porque gosto do que faço. (...) Já fiz outras coisas, (...) mas gosto do que faço (...) e todos os anos é diferente. (...) Apesar de no geral as pessoas dizerem que no geral o professor entra na rotina, (...) mas eu acho que não. (...) todos os anos trabalhamos com miúdos diferentes... (...) e portanto é sempre um desafio (...) as coisas nunca se repetem... (...)” E3

Numa postura algo contraditória se posiciona outro dos entrevistados dizendo que apesar de gostar da profissão docente, se lhe surgir uma proposta de emprego na sua área de especialização abandonará a profissão (10% para 4,16% das unidades de sentido). Eis as suas palavras:

“(…) sinto-me bem a dar aulas, não é? (...) Portanto experimentei, gostei, fiquei. (...) Agora se fosse possível intervir como técnico, sou licenciado em Sociologia (...) Eu aí talvez tivesse interesse em trabalhar a esse nível, mais a nível comunitário por assim dizer. (...)” E8

Há uma docente (10% e 4,16%), que admite que só mudará de profissão, caso não venha a obter colocação:

“(...) Se calhar nessa altura, eu poderia questionar-me mais, (...) penso que esse seria um factor importante. (...) Como até agora tenho tido sempre trabalho, julgo que não... (...)” E4

Para outro professor, a questão revelou-se surpreendente, pois nunca havia pensado sobre o assunto, enquanto outros dois (20%, para 8,33% das unidades de sentido) admitem a hipótese de mudança para outro meio académico, como esta passagem de uma das suas entrevistas no-lo mostra:

“(...) Se tivesse hipótese de mudar fazia-o,(... embora, quer dizer, eu gostaria de estar ligado a outro meio académico (...))” E6

Curiosamente, uma das docentes em final de carreira admite que, se estivesse no início, mudaria de profissão, o que atesta algum descontentamento ou mesmo angústia profissional. Eis as suas afirmações:

“(...)Portanto se eu agora voltasse atrás era capaz de mudar (...) Sim, era, era. (...)” E10

1.8. Motivação profissional

A motivação para o exercício da docência constitui uma subcategoria do “conhecimento profissional” dos entrevistados (Quadro nº11).

QUADRO Nº 11

Motivação para a profissão de professor

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
É o que gosta de fazer/vocação	4	40	3	30
Veio para a profissão por escolha pessoal	3	30	3	30
O docente refere gostar da experiência humana que esta profissão lhe tem proporcionado	1	10	1	10
Sente o ensino como uma paixão ou uma forma de estar na vida	2	20	1	10
Total	10	100,00	---	---

*N=10

No que concerne à motivação para a profissão, 30% dos entrevistados, em 40% das unidades de sentido, referem que é o que gostam de fazer/sentem vocação, apesar das mais variadas contrariedades que a profissão acarreta. Evidenciamos o discurso de uma docente que reverencia a sua profissão, referindo-se a ela nestes moldes:

“(...) sempre foi o meu sonho (...) sempre quis ser professora (...) Eu este ano tenho quatro turmas: três turmas de currículos e uma turma do sétimo ano (...) e quando eu vou à turma do sétimo ano, (...) aí eu penso, aí eu sou professora. (...) Sabe-me tão bem... (...) Eu dou-lhe aulas e... Sinto-me tão feliz com aquela... (...) E são quatro horas que eu tenho com o sétimo ano. (...) Sinto-me tão feliz por isso, por ensinar, (...) por eles aprenderem alguma coisa e perguntarem, “ó professora, isto está bem, isto está mal, como é que se faz?”. (...) Porque é realmente o que eu gosto de fazer. (...)” E2

Relembramos, a propósito, um estudo de Cruz et al. (1989 cit. in Jesus, 1997) que mostra que a grande maioria dos docentes portugueses (63%) ingressou na profissão por vocação ou de acordo com uma escolha inicial. No presente estudo, 30% dos entrevistados (30% das unidades de sentido) tem esta mesma opinião, que dois deles expressam assim:

“(...) vim para esta profissão por escolha pessoal. (...)” E5

“(...) acho que é uma questão de vocação, (...)” E8

Um dos entrevistados (10%, em 10% das unidades de sentido) refere-se à “riqueza/experiência humana” que a profissão docente lhe tem proporcionado ao longo da sua carreira, ao passo que outro, em 20% das unidades de sentido, afirma que sente o ensino como uma forma de estar na vida ou uma paixão:

“(...) Portanto é uma forma.... É uma paixão que eu sinto pelo ensino (...) desde sempre... (...)” E10

2. Representações acerca da indisciplina

Outra das categorias emergentes da análise de conteúdo das entrevistas foi a das “representações acerca da indisciplina”, que compreende as subcategorias “conceito de indisciplina”, “percepção da indisciplina ao longo da carreira”, “situações de

indisciplina ao longo da carreira”, “problemas da indisciplina na escola onde lecciona”, “estratégias para resolver casos de indisciplina”, “efeitos da indisciplina no professor” e “evolução no modo de encarar a disciplina”.

2.1. Conceito de indisciplina

Esta primeira subcategoria reporta-se ao conceito de indisciplina, cujos dados estão sistematizados no Quadro nº12.

Para além do que acabámos de referir, o conceito de indisciplina depende muito de factores sociais, nomeadamente das representações das subculturas docentes e de factores pessoais. Desta forma, também os “nossos” entrevistados se referem ao fenómeno da indisciplina como um leque de comportamentos inaceitáveis, que causam transtorno ao normal desenrolar das aulas. A indisciplina consiste, segundo 20% dos entrevistados, em 5,43% das unidades de sentido, em vários comportamentos desviantes.

A “falta de respeito em relação ao próximo” (alunos, professores e funcionários) e ao próprio trabalho é a unidade de sentido com maior peso percentual (18,48%), colhida no discurso de sete professores, de que transcrevemos os seguintes excertos:

“(...) mascam pastilha à vontade, (...) estão todos de chapéu (...) e se são mal educados com os professores, levam um dia de suspensão, (...) alguns nem sempre... (...) E dizem asneiras (...) e chamam coisas muito graves aos professores. (...) Neste momento para mim a indisciplina é a falta de respeito pelo outro. (...) E aqui há muita falta de respeito (...) e os alunos não aceitam que nós lhes chamemos à atenção (...) Eles... são indisciplinados e não se emendam (...) A falta de respeito com eles, (...) entre eles (...) com professores (...) com funcionários (...) a indisciplina não sei dizer de outra maneira, é a... falta de respeito para com tudo. (...) Eles não têm respeito (...) não valorizam nada (...)” E2

“(...) Consiste numa abordagem muito sumária, no desrespeito pelas normas básicas do relacionamento interpessoal, para a relação professor/aluno (...) ou mesmo no que diz respeito à relação aluno/aluno. (...)” E5

“(...) Indisciplina é... a falta de respeito pelo trabalho, pelo ambiente de trabalho (...)pela pessoa (...) quando se passa a magoar a pessoa (...) a partir do momento que o barulho é em demasia, (...) isto é, abrange uma grande parte da aula, aí já é indisciplina. (...)” E10

QUADRO Nº 12

Conceito de indisciplina

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
Comportamento dos alunos que não permite o normal funcionamento das aulas (barulho)	5	5,43	5	50
Está relacionada com a ausência de valores/valores deturpados	5	5,43	2	20
Depende do meio geográfico de onde as crianças provêm	1	1,08	1	10
Os alunos são mais indisciplinados quando não fazem a actividade que preferem	2	2,17	1	10
No futebol os alunos não admitem que o professor os corrija	1	1,08	1	10
É o não respeitar as regras de funcionamento e sociais	12	13,04	6	60
É um aluno responder mal a outro aluno ou a um professor	1	1,08	1	10
O uso do boné na aula não é um acto de indisciplina	20	21,73	4	40
Falta de respeito em relação ao próximo (alunos, professores, funcionários, ao trabalho)	17	18,48	7	70
É destruírem, estragarem o material	1	1,08	1	10
É ser agressivo	6	6,52	3	30
O uso do boné na aula	2	2,17	1	10
É a ruptura/não existência de diálogo com o professor	3	3,26	1	10
É o desrespeito pelas normas básicas do relacionamento interpessoal	2	2,17	1	10
Consiste em comportamentos desviantes vários	5	5,43	2	20
É um fenómeno colectivo da turma/ global/uma falha da turma	3	3,26	1	10
Uma aula é um contrato de colaboração que requer disciplina	1	1,08	1	10
São os actos que põem em causa a integridade física ou aprendizagem do grupo	3	3,26	2	20
Tem a ver com a necessidade de assumir papéis por vezes desfocados da realidade”	1	1,08	1	10
Impossibilidade de instituir regra na questão da moda ou nos valores que são flutuantes	1	1,08	1	10
Total	92	100,00	---	---

*N=10

Mas o desrespeito não é só das pessoas, mas também das regras sociais, de funcionamento da aula (13,04% das unidades de sentido, devidas a 60% dos docentes), traduzindo-se também, em respostas incorrectas de alunos para professores ou entre alunos (1,08% das unidades de sentido, referido por um professor), ou, até, no não cumprimento das normas básicas do relacionamento interpessoal (10% dos docentes, em 2,17% das unidades de sentido). São, pois, as situações de desrespeito que perturbam e deterioraram as aulas que, supostamente, no dizer de um docente, são contratos de colaboração. Clarifiquemos a análise com os testemunhos de dois docentes:

“(...) Sem recorrer sistematicamente ao conceito de indisciplina, posso dizer que uma aula ou um relacionamento entre pessoas é sempre um contrato de colaboração (...) neste caso uma sala de aulas, entre quatro paredes em que existe um contrato de colaboração entre o professor e “x” alunos. (...)” E7

“(...) e implica inevitavelmente a desobediência ou não cumprimento de determinadas regras que são considerados normativos por exemplo nas instituições. (...)” E8

Três docentes, ao pronunciarem-se acerca do conceito de indisciplina, confundiram-no com o de violência. Embora o respectivo campo semântico esteja deveras interligado, Fischer (1994, cit. in Veiga, 1999) define violência como sendo um recurso à força, com o objectivo de atingir o outro na sua integridade tanto física como psicológica. Enquanto a indisciplina “é a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (Veiga, 1999:15). Três docentes (em 6,52% das unidades de sentido) perspectivam a indisciplina na perspectiva acabada de referir, dizendo um deles:

“(...) geralmente neste contexto da escola, eu vejo um bocado a agressividade numa sequência da indisciplina. (...) Digamos que a agressividade é a indisciplina num patamar mais elevado não é?(...)” E6

Dois docentes referem-se à indisciplina como sendo todos os actos que põem em causa a integridade física do grupo (o que já será violência), o que é explicitado em 3 unidades de sentido (3,26%). Um deles assegura:

“(...) A indisciplina a decorrer desta situação serão todos os actos que ponham em causa a integridade física ou a aprendizagem do grupo. (...)” E7

A maioria dos entrevistados (50% em 5,43% das unidades de sentido) opina que a indisciplina são os actos ou os comportamentos dos alunos que não permitem o normal funcionamento das aulas, nomeadamente a existência de barulho e de conversas clandestinas. Eis o que um deles verbaliza, a propósito:

“(...) A indisciplina é aquilo que os alunos provocam que não permite o decorrer normal das aulas (...)” E1

Outra docente refere (três unidades de sentido ou 3,26%) que a indisciplina é a ruptura, a impossibilidade de haver diálogo. Ora, o diálogo é, segundo vários autores, “a via mais adequada para lidar com as situações de indisciplina” (Braga da Cruz et al. 1998, cit. in Jesus, 2004) e, nomeadamente, para as evitar. Diz a mesma:

“(...) Eu julgo que a indisciplina é a ruptura (...) é quando existe ruptura total no diálogo entre o professor e o aluno. (...) Porque quando me deparo com situações de indisciplina, tento sempre dialogar e julgo que só mesmo quando não há, não há a hipótese de diálogo é que acho que seja indisciplina total. (...)” E4

Dois entrevistados (20% do total) referem, em cinco unidades de sentido (5,43%) que a indisciplina corresponde à ausência de valores ou a valores deturpados por parte dos alunos. Cremos que ambos os docentes se referem “à falta de educação” dos seus alunos, que suscita, frequentemente, interacções verbais ou comportamentos inadequados para com o professor, o que, segundo um dos protagonistas do estudo, deriva de deficiências ou “lacunas” no processo de socialização, “más formações que as pessoas têm das socializações primárias” ou, ainda, de problemas de índole psicológica

que fazem com que os alunos assumam “papéis por vezes desfocados da realidade” (1,08% das unidades de sentido) que, manifestando-se em situação de sala de aula, perturbam a apropriação do conhecimento por parte dos alunos. Eis dois excertos elucidativos:

(...) Os casos de indisciplina... São mesmo dos valores dos alunos...(...) Ausência de valores (...) ou então valores um bocadinho deturpados (...) **E1**

“(...) Eu acho que é mais do que isso, (...) a indisciplina tem mais a ver também com questões sociais e psicológicas, (...) tem a ver com necessidades de confronto (...) tem a ver com necessidades de assumir papéis (...) que por vezes são desfocados da realidade (...) e isso tudo originado por más formações que as pessoas têm das socializações primárias, não é? (...)” **E8**

Prosseguindo, constata-se que um docente afirma que a indisciplina está relacionada com o meio geográfico de origem dos alunos, estando, por certo, a referir-se ao meio social, cultural e economicamente desfavorável de onde a maioria das crianças que frequenta este estabelecimento de educação provém, enquanto outro assegura que os alunos são mais indisciplinados quando não realizam a actividade que preferem.

O conceito de indisciplina não é, todavia, consensual. Assim, alguns entrevistados consideram como acto de indisciplina o uso do boné na aula, alargando-o até ao mascar pastilha elástica (20%, em 2,17% de unidades de sentido), enquanto outros são de opinião contrária (40% dos entrevistados, em 21,73% de respostas). Verifica-se, pois, um desacordo entre os professores relativamente a uma situação do dia-a-dia, podendo esta discordância traduzir-se em inconsistência na aplicação das regras, bem como numa aparente falta de peso institucional da normatividade daí decorrente. Perante este cenário, fica ao critério de cada docente a aplicação de regras que deveriam ser definidas em Conselho de Turma. Domingues (2001) refere que “o processo de rotulação de comportamentos divergentes (indisciplinados) é muito determinado por factores situacionais”. É neste quadro que teremos de colocar a atitude

de alguns entrevistados que não admitem, por exemplo, o uso de boné ou que os alunos mastiguem pastilha elástica na sala de aula e a dos que se justificam com a “impossibilidade de se instituir regra na questão da moda ou nos valores que são flutuantes” (1,08% das unidades de sentido). Citemos dois exemplos, relativamente à disparidade de entendimentos no que concerne a esta situação:

“(...) Neste momento a partir de que vim para esta escola, para a (...) acostumei-me a, pronto, a ter isto (...) mascam pastilha à vontade, (...) estão todos de chapéu.(...)” E1

“[Se considera o boné um acto de indisciplina] (...) Não, (...) não é um acto de indisciplina. (...) É um acto de regra social, mas aí já... (...)” E6

Refira-se, por último, que, para um dos professores, a indisciplina é um fenómeno colectivo da turma, uma falha global da turma. Ressalta daqui a ideia da indisciplina como fenómeno colectivo de um grupo e como fenómeno complexo, pelo que pode ser tomada como um ataque de um grupo de alunos à sua pessoa e que justifica retaliação. Eis as suas palavras:

“(...) porque a indisciplina é um fenómeno colectivo da turma. (...) Portanto são eles contra nós (...) mas também devemos ser, entre aspas, nós contra eles. (...)” E6

2.2. Percepção da indisciplina ao longo da carreira

A presente subcategoria é constituída pelas representações dos entrevistados acerca do modo como têm vindo a “sentir” a indisciplina ao longo da sua carreira docente (Quadro nº13).

QUADRO Nº13

A indisciplina ao longo da carreira

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
Varia de escola para escola	6	6,81	4	40

Não concorda que a indisciplina tenha aumentado	3	3,40	2	20
A indisciplina depende dos valores dos alunos/ ausência de interiorização de atitudes	7	7,95	5	50
Há conteúdos que tornam os alunos mais indisciplinados	1	1,13	1	10
O fenómeno da indisciplina tem aumentado/generalizado	16	18,18	8	80
A indisciplina molda o professor e a turma	11	12,5	6	60
Depende da capacidade do professor ouvir os alunos	3	3,40	2	20
A indisciplina depende das idades dos alunos	2	2,27	1	10
A indisciplina depende da empatia com o professor/ de gostar ou não da disciplina	8	9,09	3	30
Acontece quando o docente negligencia determinadas atitudes/comportamentos	3	3,40	1	10
Recusa entrar em conflito com os alunos. Minimiza os problemas	3	3,40	1	10
As novas gerações são gerações do ruído	1	1,13	1	10
Adulteração da mensagem do professor	2	2,27	1	10
O aumento da escolaridade obrigatória fez crescer o fenómeno da indisciplina	3	3,40	1	10
Considera que a utilização da força física é necessária para resolver certas situações de indisciplina	2	2,27	1	10
Afirma que não houve mudanças na forma como encara a indisciplina	2	2,27	2	20
Há diferentes graus de indisciplina que obrigam o docente a actuar de maneira diferente	1	1,13	1	10
O fenómeno da indisciplina relaciona-se com o pós 25 de Abril	1	1,13	1	10
Actualmente os alunos não respeitam os professores nem se respeitam a eles próprios.	3	3,40	1	10
Reafirma a necessidade da figura austera do professor ou do Director que se tem vindo a perder	2	2,27	1	10
A demasiada permissividade acarretou mais indisciplina	2	2,27	1	10
O desprestígio do professor fez aumentar a indisciplina	1	1,13	1	10
A falta de autoridade do professor fez aumentar a indisciplina	2	2,27	1	10
Demissão da família face à educação	2	2,27	1	10
Refere ter havido algumas melhorias na questão da indisciplina	1	1,13	1	10
Total	88	100,00	---	-- -

*N=10

Segundo vários autores (Fontana, 1994; Jesus, 1997; Jesus, 1998), o fenómeno da indisciplina parece ter aumentado ou ter-se generalizado. Terão contribuído para este

facto, entre outros, o alargamento da escolaridade obrigatória, a diminuição do papel social do professor ou, ainda, a circunstância da escola já não ser considerada como um meio de ascensão social. A generalização da indisciplina é reconhecida por 80% dos professores, em 18,18% das unidades de sentido, referindo-se alguns deles a essa “evolução” do seguinte modo:

“(...) Eu penso é que o fenómeno se está a tornar cada vez mais visível, (...) isto porque a escolaridade obrigatória aumentou, (...) temos mais miúdos na escola e são mais visíveis esses problemas (...) que aliás existem no dia a dia e mesmo fora da escola, (...) portanto a escola é sempre um reflexo da realidade. (...)” E8

“(...) Eu acho que a indisciplina tem vindo a aumentar. (...) Cada vez há mais falta de regras (...) cada vez os miúdos comportam-se pior (...) lá está o que eu digo, a falta de educação, (...) a falta de respeito (...) o perturbar o colega do lado (...) o professor.... (...)” E9

Um dos docentes (10%, em 3,40% de unidades de sentido) justifica o acréscimo do fenómeno da indisciplina com o aumento da escolaridade obrigatória, nestes termos:

“(...) Eu penso é que o fenómeno se está a tornar cada vez mais visível, (...) isto porque a escolaridade obrigatória aumentou, (...) temos mais miúdos na escola e são mais visíveis esses problemas (...)” E8

Por seu lado, 40% dos professores (em 6,81% das unidades de sentido) considera que a indisciplina varia de escola para escola. É, sobretudo, assinalável nesta escola e nas escolas inseridas em bairros sociais problemáticos, “escolas de zonas socialmente degradadas” (Jesus, 2004:164), aspecto de que estes excertos nos dão conta:

“(...) Isto varia com as escolas por onde eu passei (...) Não sinto uma evolução (...) sinto é que altera de escola para escola. (...)” E1

“(...) e eu comecei há pouco tempo e estive num bairro também bastante mau. (...) em que os alunos eram considerados muito problemáticos e muito maus, (...) também não sei se foi pela evolução dos sítios onde tenho estado colocada, como não estive sempre na mesma escola... (...) Por exemplo estive num meio rural (...) e os alunos eram completamente diferentes. (...) Eram mais calmos, (...) mais tranquilos, (...) Não sei se terá havido tanta evolução... (...) Eu neste momento estou a dizer que houve uma evolução porque partindo do bairro social, portavam-se mal, mas estou em Olhão e eles portam-se ainda pior, (...)” E2

Todavia, para 20% dos docentes (3,40% das unidades de sentido), o fenómeno da indisciplina não terá sofrido “evolução”, no tempo, dizendo:

“(...) Não sinto uma evolução (...)” E1

“(...) Não, (...) acho que é sempre mais ou menos gradual. (...)” E3

Para outros (50%), a indisciplina depende dos valores dos alunos, o que está relacionado com a não interiorização de regras/atitude (7,9% das unidades de sentido), pelo que, mais do que a uma evolução diacrónica, atribuem a indisciplina a factores pontuais como o contexto da turma e a inserção da escola em ambientes socialmente desfavorecidos, pronunciando-se um deles desta forma:

“(...) mas a percepção que eu tenho do fenómeno hoje, a indisciplina deriva não de um acto consciente muitas vezes, não estou a dizer que é sempre, mas por uma ausência de interiorização de atitudes, comportamentos e aí a responsabilidade deles directamente. (...)” E7

Num número mais elevado, 60% dos docentes, em 12,5% das unidades de sentido, são de opinião que a indisciplina molda o professor e a turma. Referem que o professor se adapta à turma e, por seu lado, a turma se adapta ao professor. Ao longo do tempo, o docente torna-se mais tolerante e mais compreensivo relativamente às situações de indisciplina e os alunos correspondem positivamente. Vejamos o que nos dizem alguns destes entrevistados:

“(...) Desde que estou nesta escola sou muito mais tolerante. (...) Tento dar um bocadinho de matéria e conversar um bocadinho com eles sobre a vida, sobre o fim-de-semana... (...). Eles têm muitas necessidades de conversar e de falar, de serem ouvidos. (...)” E2

“(...) Em relação a isso, eu acho que cada vez estou mais... Como disse há pouco, estou a conseguir, portanto não entrar imediatamente em ruptura e tentar muitas das vez... Ou tentar por vezes [...] a ser, a despoletar alguma, alguma sensatez (...)” E4

“(...) Mas também penso que como nós nos moldamos às turmas, também penso que o comportamento dos alunos se molde à percepção que eles têm da forma de actuar de um professor (...)” E5

A tolerância, a maior compreensão para com os alunos por parte do professor, relaciona-se com capacidade que este tem de os ouvir ou não e ainda, em dois casos

concretos, com a capacidade que um dos docentes ganhou no sentido de gerir a indisciplina sem recorrer constantemente à coacção, à aplicação de medidas disciplinares, como frequentemente acontecia no início de carreira. Assim, esta capacidade é afirmada por dois docentes (20%), em 3,40% das unidades de sentido, que se consideram actualmente mais maduros e mais capacitados para manter com os alunos uma atitude dialogante. Um destes professores expressa-se, a este respeito, da seguinte forma:

“(...) se calhar até pela percepção que vou tendo, (...) dos próprios alunos, pela experiência adquirida, se calhar sou muito mais tolerante hoje em dia (...) e se calhar isso também tem um bocado a ver com o contexto da escola concreta onde estou. (...) é uma escola que tem alguns problemas a nível, precisamente a nível da indisciplina. (...) Portanto, se calhar tento resolver isso por outra forma (...) não estarei, se calhar, desse modo a incluir essas situações como, como... sendo situações de indisciplina. (...) Sem recurso à coacção ou sem recurso à aplicação de medidas disciplinares. (...)” E5

Nesta linha de pensamento, 30% dos docentes dizem (9,09% das unidades de sentido) que a indisciplina depende da não empatia com o professor ou do facto do aluno gostar ou não de determinada matéria. Daí a “importância da adequação do currículo às necessidades e interesses dos alunos, da planificação cuidada, da variação dos estímulos e de projectos motivadores capazes de suscitarem entusiasmo e de canalizarem a energia do grupo para a produção de trabalho e para a realização de níveis elevados de aspiração” (M.T.Estrela, 2002:57).

Na verdade, os professores que mais se queixam de indisciplina são aqueles que menos relações de diálogo estabelecem com os seus alunos, que menos diversificam as estratégias e, no fundo, aqueles que, estando “saturados” da profissão, menos estímulos positivos e projectos motivadores incutem ou desenvolvem com os seus alunos. É com este sentido que um docente (10%, em 1,13% das unidades de sentido) refere que há conteúdos que tornam os alunos mais indisciplinados, dependendo também muito a indisciplina das idades dos alunos, como diz um outro professor (10%), em 2,27% das unidades de sentido. Para dois outros entrevistados (3,40% das unidades de sentido,

respectivamente), quando o docente se recusa a entrar em conflito com os alunos minimiza a importância de determinados problemas.

Prosseguindo, constata-se que um professor (2,27% das unidades de sentido) admite que a utilização da força física é necessária para resolver certas situações de indisciplina, afirmando:

“(...)eu nunca pensei ter que utilizar, pronto neste último caso que lhe relatei ter que utilizar a força física para resolver um problema, (...) mas eu acho que às vezes é necessário, (...) porque se calhar o objectivo do confronto é chegar a, aí, (...) não à agressão mas utilizar a força como resolução de um problema, (...) nunca pensei, pronto... vai contra os meus princípios, mas... (...)” E8

O mesmo docente refere (1,13% das unidades de sentido) que existem diferentes graus de indisciplina, o que o leva a actuar de maneira diferente, dizendo, a propósito:

“(...) Eu acho é que me deparei talvez com situações de maior gravidade. (...) E portanto tive que actuar de maneira diferente (...) há indisciplina e indisciplina... (...) E talvez essas situações mais graves me obriguem a proceder de maneira diferente (...)” E8

Um outro entrevistado justifica a sua percepção de indisciplina referindo (1,13% em 2,27% de respostas) que as novas gerações são gerações do ruído e que adulteram a mensagem do professor, pronunciando-se desta forma:

“(...) Se há uns anos poderia não tolerar barulhos, ruídos, poluição sonora... na sala, (...) agora, poderei eventualmente pactuar com isso desde que não haja prejuízo do todo.(...) Mas, (...) entendendo já estas novas gerações como gerações do ruído... (...) Entendo perfeitamente a indisciplina enquanto factor persistente de perturbação de obstáculo à aprendizagem, (...)” E7

Docentes há, no entanto (20% dos docentes em 2,27% das unidades de sentido), para quem não houve mudanças na forma de encarar a indisciplina, apesar de se reconhecerem que, actualmente, existe mais. É o caso de uma das entrevistadas que, estando já em final de carreira, lhe terão sido, eventualmente, atribuídas melhores turmas e que declara:

“(...) Este ano tenho duas turmas que são excelentes, (...) não foi como há uns anos atrás que tive turmas que não eram assim. (...) Por conseguinte não tenho nenhum problema de indisciplina, (...) nada, nada, nada. (...)” E9

Ainda para a mesma professora, o fenómeno da indisciplina relaciona-se com o pós 25 de Abril (1,13% das unidades de sentido), exaltando a figura austera do professor “daqueles tempos”, revelando alguma dificuldade em substituir a linguagem passada pela presente. Reafirma, pois, a necessidade da figura austera do professor e do Director (2,27% das unidades de sentido), assim como a importância da perda de prestígio e a falta de autoridade (também com 2,27% das unidades de sentido) como os factores determinantes da indisciplina. Insiste na falta de respeito, na actualidade, para com os professores (3,40% das unidades de sentido) e na permissividade que existe actualmente na escola (2,27% das unidades de sentido). Prosseguindo, aponta como causas da indisciplina a demissão das famílias face à educação, que a faz aumentar (2,27% das unidades de sentido), apesar de reconhecer, todavia, que, recentemente, tem havido algumas melhorias (1,13% das unidades de sentido). Realçamos alguns aspectos do seu discurso quanto a estas questões:

“(...) Bem o fenómeno da indisciplina é coisa do pós 25-Abril. (...) Sim, porque aí daquele que se aventurasse a dizer algo inapropriado para a aula, (...) ai! Ai! Ai! (...) Era logo chamado ao direct... quer dizer ao presidente... o actual conselho executivo. (...) E agora dizem tudo e sobra-lhes tempo (...) não há respeito (...) quer dizer eles não respeitam muitas vezes o professor (...) nem se respeitam a eles próprios. (...) Eu acho que a indisciplina tem vindo a aumentar. (...) Cada vez há mais falta de regras (...) cada vez os miúdos comportam-se pior, faz falta, faz, aliás, muita falta a figura austera do professor, do director (...) e tudo isso se tem vindo a perder. (...)”E9

2.3. Situações de indisciplina ao longo da carreira

Solicitados a rememorarem eventuais situações de indisciplina que mais os tivessem marcado ao longo da carreira, os protagonistas do estudo produziram um conjunto de afirmações que se encontram sistematizadas no Quadro nº14.

QUADRO Nº14

Situações de indisciplina ao longo da carreira

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
Desafio à autoridade do professor por parte de um aluno	4	17,39	3	30
Uma tentativa de agressão física ao professor	2	8,69	2	20
Casos de má educação	6	26,08	5	50
Quando as actividades não vão ao encontro às preferências dos alunos	1	4,34	1	10
Insultos por parte dos alunos	1	4,34	1	10
Destruição de material	1	4,34	1	10
Não acatamento/desrespeito pelas ordens da docente	3	13,04	3	30
Não aceitação na turma de uma aluna estrangeira	1	4,34	1	10
Desrespeito das regras de funcionamento	1	4,34	1	10
Casos de mau comportamento	1	4,34	1	10
Agressões físicas	1	4,34	1	10
Confronto físico	1	4,34	1	10
Total	23	100,00	---	-- -

*N=10

Solicitámos aos docentes que recordassem situações de indisciplina que tivessem vivido ao longo da carreira, a fim de melhor conhecermos as suas representações acerca deste fenómeno. Efectivamente, alguns deles conseguiram relatar-nos situações com algum pormenor e com bastante emoção, o que, quanto a nós, é significativo e nos mostra acerca do quanto e da forma como a indisciplina os afectou. Porém, docentes houve que, referindo terem vivido imensas situações/problemas de indisciplina, não se conseguirem lembrar de nenhuma em concreto ou, então, acabaram por generalizá-las e resumi-las a comportamentos inadequados nas aulas. Outro facto curioso é a “curta memória” que a maioria dos docentes revela em relação às situações de indisciplina, pois as que mais rememoram são as que se situam dentro de um leque temporal bastante curto. Nenhum deles nos relatou uma situação de indisciplina que tenha ocorrido há

mais de dois anos. Estará este facto de alguma forma relacionado com estratégias pessoais para lidar com a indisciplina, determinando este “esquecimento” tão rápido?

Passamos a descrever, por ordem decrescente de importância, as situações de indisciplina ocorridas ao longo da carreira dos docentes e por eles consideradas mais significativas. Assim (50% dos docentes, em 26,08% das unidades de sentido) relatam situações/casos de má educação. Outra situação de indisciplina mais referida é o desafio à autoridade do professor por parte de um aluno (30% dos docentes, em 17,39% das unidades de sentido), o que é congruente com os 30% (13,04% das unidades de sentido) dos que referem a não acatção ou desrespeito pelas ordens dadas pelos docentes. Dois outros entrevistados (em 8,69% das unidades de sentido, respectivamente) aludem a agressão física a um professor. Com menor importância atribuída, foram-nos evidenciados relatos de situações de indisciplina como: insultos aos professores, destruição de material, não aceitação das actividades quando não vão ao encontro das suas preferências, não aceitação de uma aluna estrangeira na turma, desrespeito pelas regras de funcionamento da aula, casos de mau comportamento, confrontos físicos ou, inclusivamente, agressões físicas consumadas.

Capel (1995, cit. in Carita e Fernandes, 1999:101) refere que “os alunos põem à prova qualquer novo professor, por mais experiente que seja. cremos que pelos relatos dos professores por nós entrevistados, os alunos põem à prova qualquer professor que não “desça” ao seu nível ou que não mantenha com eles uma relação de diálogo, quiçá de amizade, de encorajamento ou de demonstração de preocupação para com os seus problemas.

Verificámos, pois, que os professores que mais indisciplina têm nas suas salas de aula são aqueles que mais se sentem incomodados com a indisciplina e que em relação à mesma mostram atitudes mais negativas, tais como: recurso ao castigo, mal-estar,

evitamento, não confronto ou desconforto na sala de aula. Por outro lado, constatámos que os professores que menos casos de indisciplina relatam são aqueles que se centram no diálogo, que ouvem os alunos e que se empenham nas suas vivências diárias, tanto no espaço sala de aula, como para além dele, levando os alunos a sentirem-se valorizados e respeitados como pessoas. Estes professores enfatizam, também, positivamente as aquisições e os comportamentos correctos dos alunos, levando a uma atitude de responsabilização, pelos seus comportamentos/attitudes.

São, no geral, pessoas com mais tempo de serviço e que, por vivências várias, adquiriram um conhecimento vasto acerca do fenómeno da indisciplina, conseguindo perspectivá-lo como algo de complexo, cuja solução passa pela concertação de estratégias, a diversos níveis.

2.4. A indisciplina na escola actual

Centrando, agora, o fenómeno da indisciplina na escola em que os entrevistados leccionam, vejamos o que sobre o mesmo lhes foi dado afirmar (Quadro nº15)

Foi nossa intenção obter informação sobre o modo como os professores entrevistados perspectivam o problema da indisciplina na escola onde leccionam. Então, 80% (em 32,85% das unidades de sentido), asseguraram que, nesta escola, há muita indisciplina, que ela é generalizada e está banalizada. Eis como, a propósito, alguns deles se exprimem:

(...) é visível... (...) vê-se, vê-se nos corredores a agressividade de determinados alunos, (...) a falta de respeito para com os colegas e funcionários e com os professores e tudo isto de idades muito novas, portanto são alunos do quinto e sexto anos. (...)” E3

“Eu julgo que a indisciplina é um dos grandes problemas desta escola. (...) Eu acho que há bons alunos nesta escola (...) e muitas vezes, julgo que vezes de mais, as situações de indisciplina (...) fazem com que os bons alunos ou sejam esquecidos ou sejam algo postos de parte (...) ou ainda pior, o mau comportamento dos outros se contagie para eles. (...) Eu acho que isso é o pior de tudo que podemos

fazer, (...) porque já basta termos os problemas, quanto mais os problemas irem criar outros problemas. (...)” **E4**

“[A indisciplina é] Visível nos corredores, (...) com a perturbação, portanto a agressividade com o tipo de relação que os alunos mantêm entre eles. (...) É visível nas aulas (...) na maneira como se entra dentro de uma sala de aula (...) ou como se bate com a porta ao pontapé (...) a maneira como se anda ao pontapé com as cadeiras, as mesas. (...) Isso é visível é muito agressivo. (...)” **E6**

Todavia, três professores (30%, em 5,71% das unidades de sentido) referem que já houve melhoras relativamente há anos atrás, tal como nos é dito nos dois excertos seguintes:

“(...) já vi algumas melhorias de há dois anos para cá! (...)” **E1**

“(...) E eu pessoalmente acho que ultimamente isso está a acontecer e tou a notar diferença... (...) [Há melhorias] (...) Uma pequena diferença (...)” **E9**

Especificando, há entrevistados para quem as formas de indisciplina mais frequentes nesta escola: são as ofensas verbais e as atitudes de afrontamento, dizendo, a propósito:

“[Manifestações de indisciplina] (...) é visível! (...) Muitas vezes por indisciplina verbal, palavras que não são adequadas para a situação (...) ou mesmo atitudes que não poderão ser aceites na, na aula, no decorrer de uma aula normal... (...)” **E1**

“(...) com a perturbação, portanto a agressividade com o tipo de relação que os alunos mantêm entre eles. (...)” **E6**

Uma docente (10%) afirma, por seu lado, em 1,42% das unidades de sentido, que, nesta escola, há muita permissividade, enquanto 20% dos protagonistas do estudo (2,86% das unidades de sentido) são de opinião que a indisciplina acontece com todos os professores, de igual forma. Eis as palavras de um deles:

“[Comportamento dos alunos com a outros professores] (...) Acho que sim, (...) acho que não há assim grandes diferenças. (...)” **E1**

QUADRO Nº15

Problema da indisciplina na escola onde o docente lecciona

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
“Nesta escola há muita indisciplina”/ “é generalizada”	23	32,85	8	80
Nesta escola já houve algumas melhorias de há dois anos a esta parte	4	5,71	3	30
A indisciplina é perceptível por palavras ou em atitudes	4	5,71	3	30
Acontece indisciplina com todos os professores	2	2,85	2	20
Nesta escola há muita permissividade	1	1,42	1	10
Os alunos indisciplinados deveriam ser punidos procedendo ao arranjo do material estragado	2	2,85	1	10
A suspensão das aulas não resolve os problemas porque os alunos até gostam	1	1,42	1	10
Crê que nesta escola o comportamento dos alunos depende do professor	3	4,28	1	10
Com os professores mais novos os alunos tentam medir forças	1	1,42	1	10
Um factor que pode provocar indisciplina é os alunos não gostarem da disciplina/dificuldade	5	7,14	2	20
Os actos de indisciplina nesta escola consistem na falta de respeito para com os colegas e funcionários	2	2,85	2	10
São as turmas de currículos alternativos que provocam os maiores distúrbios	3	4,28	1	10
Com a inclusão dos alunos com problemas de comportamento em turmas de currículos alternativos, melhora-se o comportamento das outras turmas	1	1,42	1	10
Nesta escola existem todavia turmas de currículos alternativos em que as aulas decorrem sem problemas	1	1,42	1	10
Nesta escola, as situações de indisciplina faz com que os bons alunos sejam esquecidos ou postos de parte	1	1,42	1	10
A indisciplina nesta escola deve-se à população específica que vive na área de influência da escola	2	2,85	2	20
A indisciplina nesta escola é devida à falta de autoridade da própria escola	1	1,42	1	10
A indisciplina nesta escola como um caso de “miséria social”	9	12,85	2	20
Nesta escola é uma anarquia	1	1,42	1	10
A indisciplina inclui vários factores, como a falta de recursos	1	1,42	1	10
A indisciplina existe em todas as escolas	2	2,85	1	10
Total	70	100,00	---	-- -

*N=10

Para outra docente, o comportamento dos alunos desta escola depende do professor e que é com os professores mais novos que eles tentam medir forças. Diz ela:

“ (...) Em relação a todos não sei, (...) mas em relação a uma colega em especial, que é uma colega mais velha, já cá está há mais anos, (...) Não sei se por isso, (...) se por ela ter uma presença mais forte, (...) por ela já ter mais idade, (...) eles respeitam-na... (...) eu passo pelas aulas dela e vejo que eles respeitam-na, (...) que eles estão todos sentados, sossegados, desde o início do ano.(...) Como eu tenho um ar mais novinho, tentarem medir mais forças (...)” E2

A docente, em 2,85% das unidades de sentido, assegura que os alunos indisciplinados deveriam ser punidos, procedendo ao arranjo do material estragado:

“(...) Deviam ser punidos, (...) por exemplo, eu tenho alunos que deram um pontapé na porta e estragaram a fechadura, (...) uma punição era arranjar a porta... (...)” E2

Acrescenta que a suspensão das aulas não resolve o problema, porque é esse o objectivo dos alunos, isto é, estarem uns dias sem irem à escola.

Para 20% dos docentes (7,14% das unidades de sentido), o facto de os alunos não gostarem das matérias ou nelas sentirem dificuldades é motivo de indisciplina, questão a que se liga o método expositivo, que muitos professores usam nas suas aulas, que poderá, segundo Jesus (2004:168), inibir “a manifestação de necessidades básicas do adolescente, em que o desejo de autonomia e de confronto de ideias assumem particular importância”.

Continuando a análise interpretativa dos dados, verificamos que, para 20% dos protagonistas do estudo (2,85% das unidades de sentido), a indisciplina se traduz também, na falta de respeito pelos colegas e pelos funcionários:

“(...) a falta de respeito para com os colegas e funcionários e com os professores e tudo isto de idades muito novas, portanto são alunos do quinto e sexto anos. (...)” E3

De acordo com as afirmações de um outro professor, são as turmas de Currículos Alternativos que provocam os maiores distúrbios. Fazendo uma reflexão sobre as mesmas, refere os seus pontos positivos e negativos, na sua perspectiva:

“(...) vê-se, vê-se nos corredores a agressividade de determinados alunos, (...) [dos currículos alternativos] (...) Por um lado eu concordo com os currículos alternativos, por outro lado não (...) porque estamos a formar (...) guetos, (...) estamos a incluí-los todos na mesma turma e eles sentem isso também, não é?” E3

Todavia, o mesmo docente reconhece (em 1,42% das unidades de sentido) que existem turmas de currículos alternativos onde as aulas decorrem com a normalidade esperada, afirmando:

“(...) isto também depende do relacionamento dos professores com os miúdos, (...) porque há turmas de currículos alternativos que têm bom relacionamento com os professores e as aulas decorrem normalmente. (...)” E3

Analisando o problema, centrando-a na escola, uma professora salienta (1,42% das unidades de sentido) que, as múltiplas situações de indisciplina fazem com que os bons alunos sejam esquecidos ou postos de parte, referindo que há uma canalização das atenções para aquelas situações. Eis como a mesma se expressa:

“(...) Eu acho que há bons alunos nesta escola (...) e muitas vezes, julgo que vezes de mais, as situações de indisciplina (...) fazem com que os bons alunos ou sejam esquecidos ou sejam algo postos de parte (...) ou ainda pior, o mau comportamento dos outros se contagie para eles. (...) Eu acho que isso é o pior de tudo que podemos fazer, (...) porque já basta termos os problemas, quanto mais os problemas irem criar outros problemas. (...)” E4

Prosseguindo, haverá que referir que 20% dos entrevistados, em 2,85% de unidades de sentido, consideram que o problema da indisciplina, nesta escola, se deve à população específica que vive na sua área de influência. Tal facto, vai ao encontro do que Jesus (2004:164) refere, quando afirma que muitos professores consideram que a indisciplina deriva apenas de factores exteriores à escola, nomeadamente “ a influência do meio familiar e do meio sócio-cultural de origem dos alunos, ou então do próprio aluno”. Quanto a nós, cremos que é reduzir demasiado o problema e excluir variáveis que concorrem para a eclosão do problema em questão. Uma das opiniões quanto a este aspecto é patente no seguinte excerto:

“[A opinião a propósito da indisciplina nesta escola] (...) Olhe, eu, eu não separo a indisciplina nesta escola, da indisciplina ou dos problemas comportamentais que existem no meio onde a escola está inserida, não é? (...)” E8

Na mesma linha se situam dois outros protagonistas do estudo (20%), em 12,85% das unidades de sentido, para quem a indisciplina, nesta escola, é um caso de “miséria social”, o que está claramente expresso nas palavras que se transcrevem:

“(...) por outro lado encaro também como um caso de miséria social (...)” E7

Alargando a atribuição causal que estabelece, o mesmo entrevistado considera que a indisciplina, nesta escola, se deve à falta de autoridade da própria escola, “a uma certa anarquia”. Dilatando ainda mais o leque de “causas” da indisciplina, para uma outra docente, já em fim de carreira ficar-se-á a mesma a dever à falta de recursos, o que estará relacionado com o leccionar de uma disciplina técnica.

Por fim, resta-nos referir que, para uma outra professora, também em final de carreira, a indisciplina existe em todas as escolas. Ironicamente, no momento em que decorria a entrevista com a docente, um grupo de alunos bate violentamente à porta e desaparece a correr pelos corredores, o que motiva o seguinte comentário da professora em questão:

“ (...) Eu tenho a percepção que existe em todas as escolas. (...)Portanto [um magote de alunos bate violentamente à porta da sala]: isto, por exemplo, é uma grosseria que me choca (...) choca a nossa sensibilidade, (...) mas que depois acabamos por comer como pão, (...) porque não matam... (...)” E10

2.5. Estratégias para combater a indisciplina

Reconhecida a existência de indisciplina, interessa conhecer estratégias a que os professores recorrem para resolver as situações dela decorrentes. As informações que sobre este aspecto nos foram concedidas pelos nossos entrevistados constituem o Quadro nº16.

QUADRO Nº16

Estratégias para resolver casos de indisciplina

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
O docente tenta sempre arranjar estratégias para minimizar os casos de indisciplina	1	2	1	10
O docente tenta ocupar sempre os alunos	2	4	1	10
Quando há indisciplina, o docente reflecte muito mais sobre as suas aulas, na tentativa de imaginar e precaver situações de indisciplina/ponderar as possíveis situações de indisciplina que poderão ocorrer em determinada aula.	1	2	1	10
Uma estratégia de coping é não levar os problemas da escola para casa	2	4	2	20
O Presidente do Conselho Executivo apela a reforços positivos	4	8	1	10
Exteriorizar sentimentos positivos	3	6	1	10
Tentou incutir regras	3	6	1	10
Tenta chamar a atenção para as regras de comportamento a nível de trabalho	2	4	1	10
A docente conversa com os seus colegas para se inteirar acerca do comportamento dos alunos	1	2	1	10
Tenta informar-se o melhor possível sobre os seus alunos	1	2	1	10
Afirma que se deu por vencido /“abandonar as armas”	6	12	2	20
Não há uma estratégia conjunta, como tal há uma falha das estratégias individuais	2	4	1	10
Necessidade de autocritica, reflexão diária	5	10	1	10
O professor enquanto pessoa põe o seu comportamento em causa	3	6	1	10
O docente refere que as estratégias para fazer face à indisciplina dependem da própria pessoa	4	8	1	10
É mais importante educar os alunos para a cidadania	4	8	1	10
Não faz a separação da escola e do resto da sociedade	3	6	1	10
Os alunos têm o direito de serem respeitados	1	2	1	10
A docente refere que o professor não pode agir isoladamente	1	2	1	10
O docente deve comunicar ao Director de Turma as situações de indisciplina	1	2	1	10
Total	50	100,00	---	-- -

*N=10

Quanto à resolução dos casos de indisciplina, um docente (10%), em 2% das unidades de sentido, diz que tenta sempre arranjar estratégias para os minimizar. Uma dessas estratégias é “ocupar sempre os alunos”. É um docente em princípio de carreira que, muito centrado nos conteúdos, tenta arranjar estratégias para que tudo lhe corra bem, não deixando nada ao acaso. Vejamos como o mesmo no-lo afirma:

“(...) Tento sempre arranjar estratégias para minimizar os actos de indisciplina. (...) Tentar ocupar sempre os alunos (...). Se eu não consigo atingir os meus objectivos, (...) penso muito mais (...) Não basta preparar uma aula em casa, (...) tenho que pensar bem nos alunos que tenho, (...) nas situações possíveis que irão acontecer de indisciplina, (...) caso isso aconteça dar logo a volta para isso não se desenvolver muito. (...)” E1

Cremos que se trata de um comportamento característico dos professores em início de carreira, mais centrados em si próprios e nas estratégias que utilizam. Estes aspectos são evidenciados pelo professor em causa ao afirmar (2% das unidades de sentido) que, quando há indisciplina, o docente reflecte muito mais sobre as suas aulas, na tentativa de imaginar e precaver essas situações, que poderão ocorrer em determinado momento. Para dois outros entrevistados (20%, em 4% de unidades de sentido), uma estratégia para fazer face à indisciplina é tentar solucionar as ocorrências no momento (“não os levar para casa”). Outra professora (10% dos entrevistados) refere, em 8% das respostas, que o Presidente do Conselho Executivo apela a reforços positivos, o que ela procura fazer. Apesar de estar em início de carreira, adota atitudes de “elogiar, de enfatizar os aspectos positivos do comportamento e da aprendizagem dos alunos, encorajando os seus progressos e fomentando uma expectativa de autoconfiança” (Jesus 2004:170), posturas estas, que pressuporiam já alguma maturidade profissional. A docente refere-se a esta questão da seguinte forma:

“(...) O Presidente do Executivo (...) e ele o que me diz é que tenho que dar o máximo reforço positivo, (...) porque reforço negativo eles já têm em casa das famílias de onde vêm (...) e então ele tenta-me incutir para eu lhes dar o máximo reforço positivo aos alunos. (...)” E2

Perante turmas muito indisciplinadas, uma das estratégias é insistir na questão dos valores, refere a mesma professora (6% das unidades de sentido), salientando a importância das regras mais do que dos conteúdos e chamando a atenção para o valor das regras de comportamento, mais tarde, a nível profissional. São estas, a propósito, as suas palavras:

“(...) Entretanto eu percebi pelo que os colegas me têm dito aqui que o mais importante é dar-mo-lhes as regras, (...) darmos-lhes os valores, inculcar-lhes os valores... (...) e que dizemos “olha isto está errado, não deves fazer assim ou tenta melhorar porque um dia vais trabalhar e não podes fazer isso no emprego”. (...) mesmo dizendo-lhes isso, eles continuam a fazer os mesmos erros. (...)” E2

De forma semelhante se pronuncia um docente que se encontra a meio da carreira (8% das unidades de sentido), para quem mais importante do que as matérias é a questão da educação dos alunos para a cidadania. Diz ele:

“(...) Agora, eu acho que actualmente, especialmente nos segundo e terceiro ciclo, o grande papel da escola (...) é dar algum tipo de oportunidade aos miúdos para conhecerem padrões diferenciados do que é ser um bom cidadão (...) e no futuro ter um papel activo na sociedade onde se vive, (...) por isso é que eu digo, mais importante do que dar conteúdos e colecção de programas é importante educar miúdos para a cidadania (...)” E8

Para além do mais, no plano educativo, este professor não faz a separação da escola do resto da sociedade, afirmação, consubstanciada em 6% das unidades de sentido, de que fazemos a seguinte transcrição:

“(...) Portanto eu não isolo a escola do resto da sociedade, (...) portanto se os miúdos não estão na escola, estão a fazer indisciplina lá fora (...) e portanto mais vale estarem na escola para aprenderem alguns padrões diferentes e para no futuro poderem optar. (...)” E8.

Braga da Cruz et al. (1988, cit. in Jesus, 2004:169) referem que os professores têm consciência de que o diálogo é a via mais adequada para lidar com as situações de indisciplina. Nesta linha, uma entrevistada salienta, em 2% das unidades de sentido, a sua preocupação em dialogar com os outros professores, na tentativa de se inteirar acerca do comportamento dos seus alunos, informando-se o melhor possível sobre os mesmos. Afirma ela, então:

“(...) No contexto entre professores, eu tento sempre, quando há alguma situação, eu tento, tento sempre falar com os outros professores, para saber (...) como é que esse aluno se comporta (...) e enfim tentar aperceber-me o mais possível da realidade desse aluno. (...)” E4

Numa atitude mais derrotista, dois docentes (20%), a meio de carreira, declaram “dar-se por vencidos” o que denota sentimentos de desânimo. Eis o que um nos diz:

“(...) Uma pessoa por muito que tente, às tantas dá-se um bocado por vencida. (...) E se calhar aí... Abandonar as armas não é (...)” E6

Esse desânimo passa pela não existência de uma estratégia conjunta, pelo que (10%, em 4% de unidades de sentido) há uma falha das estratégias individuais, segundo um dos entrevistados, cujas palavras transcrevemos:

“(...) Eu acho que só podemos falar em estratégias, se houvesse um colectivo de professores a tomar uma estratégia... (...) Há de facto uma falha das estratégias. (...) Eu penso que para resolver o problema da indisciplina não podia falar só em termos de estratégias pessoais, tinha que falar em estratégias colectivas (...)” E6

De forma idêntica, outra protagonista do estudo, em final de carreira, refere, em 2% das unidades de sentido, que o professor não pode nem deve agir isoladamente para fazer face à indisciplina. É importante, segundo ela, desde o início, demonstrar aos alunos o que se espera deles, dando-se a conhecer e tentando conhecê-los, o que passa muito pela comunicação ao Director de Turma de todas as situações, nomeadamente as situações de indisciplina:

“(...) Portanto, no início logo, no primeiro período, logo em Setembro, Outubro nós devemos dar-nos a conhecer aos alunos como seres que têm o direito de serem respeitados e tem que ser um trabalho de conjunto. (...) O professor, pontualmente não pode agir isoladamente. (...) Tem que comunicar ao Director de Turma (...)” E10

Outro docente, (10%) diz, em 8% das unidades de sentido, que as estratégias para fazer face à indisciplina dependem da própria pessoa, ao passo que um outro opina (10% das unidades de sentido), ainda que existe a necessidade de autocrítica, de

reflexão diária e que, em muitas situações, o professor, enquanto pessoa, no plano moral põe o seu comportamento em causa (6% das unidades de sentido):

“(...) porque é a minha opinião, que somos levados diariamente à autocrítica ao aperfeiçoamento, ao repensar, à reflexão... (...) esse exercício mental é feito diariamente. (...) Enquanto pessoa... podemos dizer que...estamos sempre a pôr situações ou a pormo-nos a nós próprios, o nosso comportamento em causa, (...) Eu penso que vou recorrer ao que dizia há pouco que é um exercício mental diário (...) exercício de amadurecimento (...) (...) e acho que tem a ver com a própria pessoa, penso eu. (...) uma aula que deveria ser ou que deve ser um contrato de colaboração. (...)” E7

2.6. Efeitos da indisciplina no professor

A indisciplina tem repercussões necessárias, não apenas no processo de ensino-aprendizagem e nos alunos, mas também na pessoa e profissional que é o professor, (Quadro nº17)

QUADRO Nº17

Efeitos da indisciplina no professor

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
Afecta o professor	15	17,44	9	90
O professor não sente efeitos sobre o seu biológico/físico, mas psíquicos	5	5,81	3	30
Não consegue desligar-se das situações mais complicadas	3	3,48	3	30
Falta de solidariedade dos colegas	2	2,32	1	10
A docente diz que os professores desta escola estão acostumados à indisciplina	1	1,16	1	10
A professora diz que já consegue pelo menos conversar com os seus alunos, coisas que não conseguia fazer no início do ano. Reconhece melhoria nas situações de indisciplina	4	4,65	1	10
É uma frustração dar aulas nesta escola	5	5,81	2	20
A docente refere ter sido uma frustração	6	6,97	1	10
A indisciplina afecta principalmente o lado emocional/estado de espírito	8	9,30	4	40
Perante a indisciplina o docente sente-se com menos paciência	1	1,16	1	10
Sente-se menos seguro num ambiente indisciplinado	1	1,16	1	10
A indisciplina torna-o menos tolerante	1	1,16	1	10

A docente tenta que a indisciplina não afecte a sua prática lectiva	4	4,65	2	20
A indisciplina desgasta-o fisicamente	7	8,13	3	30
A indisciplina é um entrave à aprendizagem	4	4,65	3	30
Tem cada vez mais dificuldades vocais	2	2,32	1	10
A indisciplina servia como trabalho de casa para o docente	5	5,81	2	20
Os alunos indisciplinados não são bem aceites nem na escola nem na rua	1	1,16	1	10
Torna o professor mais ansioso	2	2,32	1	10
Os professores têm que saber lidar com a indisciplina	1	1,16	1	10
Provoca-lhe uma certa tristeza	3	3,48	1	10
A professora tenta não ligar à “má criação, às bocas” que os alunos proferem para a magoar	1	1,16	1	10
Gera angústia	1	1,16	1	10
Louva uma atitude de maior abertura relativamente à indisciplina	2	2,32	1	10
Falta muita sinceridade entre os professores relativamente às questões da indisciplina	1	1,16	1	10
Total	86	100,00	---	-- -

*N=10

Quanto a esta questão, 90% dos professores entrevistados (17,44% das unidades de sentido) referem que a indisciplina os afecta, mexe com eles, não lhe ficando, portanto, indiferentes. Apenas uma docente afirma não se sentir afectada. Transcrevemos, de seguida, passagens de três entrevistas, elucidativas das respostas dadas:

“(...) A indisciplina afecta-me (...) porque afecta o processo normal de uma aula, o funcionamento normal de uma aula. (...) Eu não dou uma aula normal, (...) quando há um a gritar, outro a berrar, outro puxa o caderno ao outro, ou o outro manda a caneta do outro prá rua, lá para fora, o outro bate no outro. (...) É complicado numa situação dessas explicar o que quer é que seja... (...) Afecta porque... Profissionalmente porque não consigo não consigo dar aulas. (...)” E2

“ (...) houve situações, escolas em que eu saía das aulas bastante perturbado (...) tinha necessidade de desabafar com pessoas (...) Não sabia gerir a indisciplina (...) saía das aulas farto entre aspas (...) Entrava na sala no dia a seguir já sabia que ia correr mal (...) isso afecta-me. (...) Principalmente no emocional. (...)” E3

“(...) Desgasta-me fisicamente, obviamente. (...) Se eu tiver que durante 45 minutos que dura uma aula, ter que tomar medidas para chamar os alunos à atenção, para os repreender, para, para, todos esses tipos de situações que nós depois temos que, que tratar em situação de indisciplina, obviamente que isso me desgasta. (...) Desgasta-me do ponto de vista físico. (...) O desgaste é mais, mais, mais físico e emocional... (...)” E5

Outros entrevistados (30% dos docentes, em 5,81% das unidades de sentido) dizem ficar afectados “psiquicamente”, tal como o seguinte excerto evidencia:

“(...) acredito que a nível do subconsciente isso me condicione, (...) porque já tem acontecido de estar durante o dia bem e depois acordar durante a noite e a primeira coisa que me vem à ideia seja uma ou outra situação mais complicada que tenha acontecido com os alunos. (...)” E4

Como se referiu, a indisciplina afecta física, psíquica e emocionalmente os entrevistados, mas também os faz ficar com menos paciência, menos seguros, tal como no-lo diz este protagonista do estudo:

“(...) Estou com menos paciência, (...) estou com menos segurança, (...) sou menos tolerante... (...)” E3

Um outro afirma, por seu lado (10%, em 2,32% das unidades de sentido), que a indisciplina o torna ansioso:

“[Se a indisciplina o afecta enquanto pessoa] (...) Talvez em situações de maior ansiedade... (...) Talvez no lado emocional (...) no sentido da ansiedade (...) de gostar de contribuir para resolver problemas e ver que muitas vezes é infrutífero o trabalho (...)” E8

Uma das docentes em final de carreira assegura, em 3,48% das unidades de sentido, que a indisciplina lhe provoca uma certa tristeza e que também lhe gera angústia (1,16% das unidades de sentido), apesar de tentar não ligar à “má criação, às bocas” que os alunos proferem. São estas as suas palavras:

“(...) Por vezes alastra-me uma certa tristeza (...) por vezes saio com uma grande sensação de angústia (...) e depois penso que não está correcto (...) e tento superar isso e não ligar (...) porque ligo por vezes demasiado a coisas que não valem a pena ligar, como a má criação, portanto bocas que são ditas não é para magoar uma pessoa muitas vezes. (...)” E10

Por outro lado, 30% dos professores, em diferentes momentos do percurso profissional, referem que “têm dificuldades em desligar-se das situações mais complicadas.” Um deles pronunciou-se do seguinte modo:

“[Se leva os problemas da indisciplina para casa] (...) Tento esquecer, (...) mas por vezes é difícil, eu tento esquecer mas... (...)” **E10**

Outros entrevistados há (20%, em 4,65% das unidades de sentido) que dizem tentar que a indisciplina não afecte a sua prática lectiva, afirmando um deles que ela já o afectou mais. São docentes em meio de carreira, que já terão desenvolvido algumas estratégias pessoais para fazer face à indisciplina e que parecem “alhear-se” dela ou lidar com esta problemática com uma maior maturidade. Prestemos atenção às suas declarações de um deles:

“ (...) Eu penso que já afectaram mais... (...) (...) servia como trabalho de casa (...) Sim (...) já perturbaram mais (...) e eu nos últimos anos também não, nos últimos quatro anos, a esse nível a interpretação..... (...) passou para outro nível, para outro patamar de interpretação digamos assim. (...)”
E7

Para um outro docente, que encara a indisciplina como algo de inevitável, os professores têm que saber lidar com ela, com as atitudes de confronto, pois esta é uma constante no dia-a-dia das escolas, fruto da obrigatoriedade e do alargamento da escolaridade básica. Expõe o seu raciocínio da seguinte maneira:

“(...) daquilo que oiço e daquilo que me é dado a observar, penso que é assim: os miúdos, a atitude de confronto cada vez é maior, portanto isso leva a casos de indisciplina, mas nós também temos que saber lidar com isso. (...)” **E8**

Uma dos dois entrevistados em início de carreira denuncia a falta de solidariedade entre os colegas relativamente à resolução dos casos de indisciplina (2,32% das unidades de sentido), justificando (em 1,16% das unidades de sentido) que os professores desta escola estão demasiado acostumados à indisciplina e que, por isso, a negligenciam em parte. Diz ela:

“(...) e eu já não reclamo (...) porque se reclamo, eu é que estou errada. (...) Foi o que os outros professores me fizeram ver, os que já estão há mais anos, (...) que eu é que estou errada (...) porque eles estão acostumados assim (...)” E2

Outra entrevistada, esta em final de carreira, denuncia também a falta de sinceridade que tem havido entre os professores relativamente às questões da indisciplina (1,16%), no entanto reconhece e louva a atitude de diálogo e de maior abertura que começa a existir nas escolas (2,32%). Jesus (2004:173) refere, a este propósito, que “os professores deveriam reunir-se para, com base num diálogo franco e aberto, confrontarem formas de actuação face às situações de indisciplina, procurando uniformizar os seus procedimentos”. O trabalho em equipa, nomeadamente com psicólogos, não existe nas escolas de uma maneira geral, o que seria essencial para o desenvolvimento da personalidade dos alunos indisciplinados. As situações de indisciplina devem ser apresentadas com pormenor e debatidas em Conselho de Turma. A docente a que nos estamos referindo aborda esta questão da seguinte forma:

“(...) agora felizmente eu acho que já há uma aberturazinha (...) já não vamos tendo medo de dizer uns aos outros que não nos damos bem com aquela turma ou com aquele grupo de alunos, (...) porque falta muito essa sinceridade, (...) esse confronto e essa terapia, para tomarmos medidas. (...)” E10

Por sua vez, outra docente, num discurso assaz emotivo, confia que foi uma frustração o início do ano escolar, tendo sido um choque as primeiras abordagens a estes alunos. Reconhece, todavia, algumas melhoras relativamente a essa altura, uma vez que já consegue conversar com os seus alunos, coisa que não conseguia no início do ano. Tal facto leva-a a considerar que houve alguma melhoria na questão da indisciplina. Eis uma passagem do seu discurso:

“(...) Pelo menos desde o início do ano para agora eu já consigo conversar com eles, (...) coisa que desde o início do ano, conseguí-los sentar já era bom. (...) Neste momento eu já os consigo sentar, (...) já consigo que eles não gritem, dentro da sala nem pela janela. (...) tem melhorado. (...) Por incrível que pareça este ano, tenho que dizer isto. (...)” E2

Prosseguindo a análise interpretativa dos dados, duas professoras, uma delas em final de carreira, dizem que é uma frustração leccionar nesta escola. Ouçamo-las:

“(...) É uma frustração dar-lhe aulas. (...)” E2

“(...) Olhe eu tenho aprendido a ser como o salgueirinho. (...) O salgueirinho, portanto passam-lhe as correntes por cima e está sempre ali, a raizinha está... (...) pronto eu sou como o salgueirinho... (...) de frustração, (...) mas depois penso, é assim e pronto, (...) aceito e pronto. (...)” E10

Constata-se, também, que 30% dos professores, (4,65% das unidades de sentido) reconhece que a indisciplina é um entrave à aprendizagem. De acordo com Mendler e Curwin (1983, cit. in Veiga, 2001), os professores sentem-se mais preocupados com a indisciplina do que com as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, sendo inclusivamente, a primeira causa do seu mal-estar.

“(...)prejudica o fio condutor da aula, (...) se calhar atrasa a leccionação dos conteúdos (...) porque se calhar aquilo que nós tínhamos planeado em termos de planificação para fazer naquela aula, acaba por não, não ser concluído porque se perderam minutos que são preciosos a tentar controlar a indisciplina. (...)” E5

“(...) porque são entraves e obstáculos às aprendizagens não é? E ao cumprimento dos programas e etc... (...)” E8

Por último, há que referir que 20% dos docentes (5,81% das unidades de sentido), já adquiriram mecanismos de evitamento, conseguindo abstrair-se mais das situações de indisciplina para que estas não os afectem no seu dia-a-dia. Afirma um deles:

“[Se leva os problemas da indisciplina para casa] (...) Tento esquecer. (...)” E10

2.7. Evolução no modo de encarar a disciplina

A presente subcategoria é composta pelas representações verbalizadas pelos entrevistados acerca do modo como evolui o seu “modo de encarar a indisciplina”, ao longo do tempo (Quadro nº18).

QUADRO Nº18

Evolução no modo de encarar a indisciplina

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
A forma como o professor encara a indisciplina tem vindo a mudar	6	13,04	4	40
O professor no início da carreira encarava pior a indisciplina	8	17,39	4	40
Agora tem mais calma	1	2,17	1	10
Faz ver aos alunos que eles estão errados	5	10,86	3	30
Actualmente é (muito) mais tolerante	5	10,86	4	40
Refere a experiência como factor de aprendizagem e de compreensão das diferentes fases de desenvolvimento dos adolescentes	3	6,52	1	10
Actualmente consegue atrair mais a atenção dos alunos	1	2,17	1	10
Consegue remediar as situações de indisciplina mais rapidamente	1	2,17	1	10
Actualmente gere melhor os problemas da sala de aula	3	6,52	1	10
Há certas situações que já não se deve fazer braço de força	3	6,52	1	10
Considera haver mais indisciplina na actualidade	2	4,34	1	10
Refere estar mais exigente relativamente a situações de indisciplina	3	6,52	1	10
Quem prevarica deve ser punido	1	2,17	1	10
Formar pessoas que não se respeitam é construir uma sociedade caótica	1	2,17	1	10
Sermos demasiado tolerantes é estar a formar “monstrinhos”	1	2,17	1	10
Actualmente tem uma maior capacidade de perdoar	2	4,34	1	10
Total	46	100,00	---	-- -

*N=10

Cremos que o amadurecimento profissional se constitui como um factor permanente de aprendizagem. Esta experiência, resultante da idade e/ou do convívio, ano após ano, com os seus jovens alunos, leva os professores a compreenderem melhor as diferentes etapas de desenvolvimento dos adolescentes, tal como nos diz um docente (10%, em 6,52% das unidades de sentido):

“(...) Pois não sei muito bem se é a idade... (...) Apesar de não ter filhos, (...) Depois começa-se a perceber melhor este tipo de comportamentos (...) mas talvez tenha mais cuidado com a experiência, não é? (...) é o compreender as fases de crescimento dos miúdos (...)” E3

Por outro lado, 40% dos professores, em 13,04% das unidades de sentido, asseguram que a forma como encaram actualmente a indisciplina tem vindo a mudar. Destacamos o entrevistado em início de carreira que neles se inclui, o qual, apesar de ter apenas quatro anos de serviço, reconhece terem, entretanto, ocorrido mudanças. A estes se juntam também 40% dos entrevistados (em 17,39% das unidades de sentido) que, segundo afirmam, no início das suas carreiras, encaravam “pior” a indisciplina. Eis alguns excertos das afirmações proferidas:

“(...) enquanto que se calhar no início, as coisas eram de ruptura de parte a parte e não haveria de momento nada a fazer (...) Eu acho que cada vez vamos dando menos importância. (...) Sim! (...)” E4

“(...) Hoje em dia, se calhar coisas que eu considero [...] que não são indisciplina, no início da carreira considerava-as como indisciplina. (...)” E5

Os dois docentes em início de carreira (2,17%) dizem que agora são mais calmos a lidar com situações de indisciplina, referindo que fazem ver aos alunos quando estão errados, situação também evidenciada por três docentes em final de carreira, num total de 10,86% das unidades de sentido. Um dos primeiros docentes exprime-se, a propósito, da seguinte forma:

“(...) Agora levo um bocadinho com mais calma, as coisas (...), faço ver os alunos que estão errados, (...) e quando eles repetem aí já é diferente. (...) Aí já temos que partir para outras situações, outros métodos, outras estratégias para resolver o assunto. (...)” E1

A maior tolerância relativamente a comportamentos considerados indisciplinados também colhe a opinião de 40% dos docentes, repartidos pelos vários momentos da carreira. Manifestam esta atitude em 10,86% das unidades de sentido, como os dois excertos seguintes no-lo mostram:

“[Mudança na forma de encarar a indisciplina] (...) Eu neste momento sou muito mais tolerante. (...) Desde que estou nesta escola, então... (...)” E2

“(...) talvez pela minha capacidade de tolerância (...) e por isso acabo mais tarde por perdoar (...) e encontrar o aluno na rua e sorrir e pronto tudo isso não foi nada. (...)” E10

Um entrevistado (10%) refere, em 2,17% das unidades de sentido, que, na presente etapa da sua carreira, consegue atrair mais a atenção dos seus alunos e, como tal, obviar às situações de indisciplina muito mais rapidamente. Eis as suas afirmações:

“(...) eu julgo que agora consigo tentar chamar a atenção a um aluno (...) e portanto remediar a situação mais rapidamente. (...)” E4

Por seu lado, 30% dos docentes, em 6,52% das unidades de sentido, asseguram conseguir gerir melhor os problemas da sala de aula. Trata-se de docentes em meio de carreira, um dos quais se pronuncia a esse respeito do seguinte modo:

“(...) Sim! (...) No início da carreira, tudo parece muito mais complicado... (...) Eu, eu, eu consigo imaginar situações no início, em que eu teria dificuldade perante uma situação de indisciplina em continuar com a aula, apesar de a continuar, mas com mais dificuldade do que hoje. (...) Hoje tento alhear-me (...)” E4

Outro entrevistado diz, em 6,52% das unidades de sentido, numa atitude de decepção, que lhe advém da experiência adquirida, que já não deve fazer “braço de força”:

“(...) E então há certas situações que eu já não acho que devemos fazer braço de força (...) porque quanto mais braço de força nós fazemos, quer dizer, quando nós fazemos braço de força e verificamos que esse braço de força leva a um aperfeiçoar de atitudes a uma evolução das atitudes, então se calhar aí vale a pena investir nesse braço de força, (...) mas quando esse braço de força, às tantas vai descambar numa birra entre aspas, que começa a ocorrer entre o professor e o aluno, acho que não vale a pena insistir nisso. (...) O caso típico que eu não admitia no início da minha carreira era a pastilha elástica, (...)” E6

Um docente considera haver mais indisciplina na actualidade (4,34% das unidades de sentido), o que provavelmente, levará a que a encare de forma diferente, enquanto outro, em final de carreira, diz estar muito mais exigente relativamente às situações de indisciplina (6,52% das unidades de sentido). A mesma docente refere,

ainda, que, quando têm comportamentos indisciplinados, os alunos devem ser punidos, sob pena de se estar a construir uma sociedade caótica, dando o exemplo da falta de civismo que existe no futebol e nas estradas portuguesas:

“(...) se não, daqui a uns tempos, nós temos cidadãos e já estamos a ver que não respeitam nada, nem ninguém (...) basta olhar para o futebol a nível nacional, (...) basta olhar nas estradas (...) nós estamos a criar pessoas, (...) nós estamos a formar pessoas que não sabem o que é respeitar-se a si mesmo e aos outros (...) e isso é uma sociedade caótica (...)” E10

E conclui com mais uma nota pessimista, quando diz que com esta permissividade extrema e com esta tolerância em demasia que existe actualmente no sistema de ensino, estamos a formar “monstrinhos”. Ouçamo-la a propósito:

“(...) eu acho que nós estamos a formar monstrinhos com a tolerância desmedida... (...)” E10

3. Factores contextuais e ambientais da indisciplina

A terceira categoria que emergiu da análise de conteúdo das entrevistas é a que se refere aos factores contextuais e ambientais da indisciplina. Vários foram os aspectos identificados, que deram corpo às seguintes subcategorias: “causas”, “procedimentos de prevenção”, “procedimentos de resolução”, “articulação com as famílias na prevenção” e “resolução de casos emergentes”.

3.1. Causas

Começamos, então, por analisar as “causas” da indisciplina que os nossos entrevistados nos referem (Quadro nº19)

QUADRO nº 19

Causas da indisciplina

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
São os valores que a sociedade (agentes sociais) transmite.	1	0,99	1	10
Nesta escola é o meio social em que se insere	3	2,97	2	20
Falta de controlo sobre os alunos	2	1,98	1	10
As turmas de currículos alternativos ditam as regras em vez de serem os professores	3	2,97	1	10
Os alunos vêm “drogados”	4	3,96	2	20
Provocarem-se uns aos outros	1	0,99	1	10
Alguns vêm alcoolizados	2	1,98	1	10
São indisciplinados devido ao ambiente familiar que têm	7	6,93	4	40
Necessidade de darem nas vistas	2	1,98	1	10
A idade porque no secundário já não há tanta indisciplina	3	2,97	1	10
A heterogeneidade das turmas	4	3,96	2	20
Pouco relacionamento dos professores com os alunos	2	1,98	1	10
A desvalorização do papel do professor pela sociedade/famílias	11	10,89	6	60
Desvalorização do papel da escola por parte dos pais/alunos e sociedade	8	7,92	4	40
Desmotivação dos alunos relativamente à escola	6	5,94	3	30
Falta de recursos materiais	3	2,97	2	20
Existência de estímulos sensoriais fora da escola	1	0,99	1	10
Situação difícil a nível sócio-económico de algumas famílias	3	2,97	2	20
Advém da conjugação de diferentes factores atrás referidos/existem várias causas	5	4,95	4	40
Indefinição de papéis no início do ano lectivo	1	0,99	1	10
Atitude do professor na sala de aula	1	0,99	1	10
A forma como os conteúdos são abordados	1	0,99	1	10
Os audiovisuais/ a agressividade dos audiovisuais	2	1,98	1	10
Falta de capacidades/ motivação suficiente para estudar	2	1,98	1	10
Não valorização do conhecimento	3	2,97	2	20
A irresponsabilidade que há por parte dos Enc. Educação no acompanhamento dos educandos	1	0,99	1	10
Contestação da autoridade do professor	1	0,99	1	10
É um fenómeno cultural global	2	1,98	2	20

Desregramento familiar	2	1,98	1	10
Não é atacada como deveria ser /existe uma pseudo segurança	3	2,97	1	10
A única questão que a escola pode trabalhar é a vigilância e a segurança	1	0,99	1	10
A escola tem de ser inclusiva (não se pode afastar os alunos da escola)	1	0,99	1	10
Pressões/ maus tratos familiares	4	3,96	1	10
Existe tanto no interior da escola como no seu exterior	1	0,99	1	10
Falta de clarificação das regras sociais	1	0,99	1	10
A disposição do mobiliário na sala de aula	1	0,99	1	10
Excesso de tolerância (do sistema educativo)	2	1,98	1	10
Total	101	100,00	---	-- -

*N=10

O conjunto dos professores que entrevistámos salientou, relativamente às causas da indisciplina, uma multiplicidade de factores, indo ao encontro do que a bibliografia refere, em geral, sobre o tema. Poderíamos agrupá-los para facilitar a sua leitura, todavia cremos que isso empobreceria o nosso trabalho, pelo que optámos por os analisar de *per si*.

Assim, um docente (10% da amostra) refere, em 0,99% das unidades de sentido, que as causas da indisciplina se prendem com os valores que a sociedade ou os agentes sociais transmitem, afirmando-o da seguinte forma:

“[Causas da indisciplina em geral] (...) Eu acho que é a sociedade ou melhor os valores que a sociedade transmite. (...) Todos os agentes que transmitem valores... (...)”E1

O mesmo professor, a que se junta um outro, em 2,97% das unidades de sentido, diz que, nesta escola, a causa da indisciplina se relaciona com o meio social onde ela se insere. Relembramos que a escola se situa numa área da cidade, social e economicamente desfavorável. Centrando-se, ainda, num plano mais micro aponta a falta de controlo sobre os alunos (1,98% das unidades de sentido), responsabilizando as

turmas de currículos alternativos pela maior desordem e indisciplina que existe na escola. Critica, também, a permissividade dos professores tecendo os seguintes comentários:

“(...) Nesta escola é o meio social, (...) o controlo sobre os alunos não é muito efectivo... (...) Muitos dos alunos controlam, praticamente tudo. (...) As turmas de currículos alternativos muitas vezes ditam eles as regras em vez de serem os professores (...) Os professores a única coisa que fazem é tentar ocupá-los para eles não fazerem muitos estragos (...) porque estragos vão fazer, (...) agora têm é que se minimizar. (...)” E1

Para dois outros docentes (20%), a indisciplina nesta escola deve-se ao consumo de estupefacientes por alguns alunos. Tal afirmação é referida em 3,96% das unidades de sentido, numa das quais se afirma:

“[Causas da indisciplina] (...) Sei lá... (...) Um dos factores nesta escola onde estou é os alunos, muitas vezes virem para as aulas, não sei se isto se pode dizer, mas vêm muitas vezes drogados prás aulas, (...) o que provoca que estejam num estado de alucinados (...)” E2

A mesma entrevistada (10%) refere, em 0,99% das unidades de sentido, que uma outra causa da indisciplina é os alunos provocarem-se uns aos outros, além de que muitos vêm alcoolizados para a escola. Eis as suas palavras:

“(...) e não conseguem estar quietos nem parados e implicam com um, implicam com outro (...) e depois o outro chateia-se (...) e como não são tolerantes uns para com os outros, isso provoca... (...) Começa, começa assim a indisciplina. (...) Alguns vêm alcoolizados, (...) já tive alunos alcoolizados na sala de aula (...)” E2

Ainda a mesma professora e mais três colegas, dizem, em 6,93% das unidades de sentido, que os alunos desta escola são indisciplinados devido ao mau ambiente familiar que têm. São elucidativos os dois excertos seguintes:

“(...) Muitas vezes é o muito mau relacionamento que eles têm lá em casa... (...) não existe uma boa relação pai/ filho, mãe/ filho (...)” E3

“(...) acho que essa indisciplina também está associada, neste caso concreto à, a factores de natureza socio-económica e de enquadramento sócio-económico e familiar dos alunos. (...)” E5

Outro docente (1,98% das unidades de sentido) crê que uma das causas da indisciplina é a necessidade que os alunos têm de “dar nas vistas”, de se manifestar, pois, como refere Jesus (2004), os alunos têm desejo de autonomia, de confronto de ideias e o facto é que pouco espaço lhes é dedicado, sobretudo quando se abusa do método expositivo, ou quando os professores conotam esse facto com a criação de climas demasiado permissivos ou liberais. São estas algumas das palavras do nosso entrevistado:

“(...) muitas vezes vêm para a escola extravasar as energias todas (...) têm essa necessidade... de darem nas vistas. (...)” E3

Outro factor da indisciplina apontado pelo mesmo docente, em 2,97% das unidades de sentido, é a idade, argumentando que no Ensino Secundário não existe tanta indisciplina porque os alunos são mais velhos. Eis o que ele nos diz:

“(...) E depois também é próprio da idade, também, outro factor eu penso que também é a idade, também é próprio, não é? (...) Se formos para o Secundário, o tipo de indisciplina é diferente. (..) Já dei aulas no secundário e as aulas são diferentes, não é? (...)” E3

Para o mesmo professor, a heterogeneidade das turmas em termos etários explicará também a existência de indisciplina (3,96% das unidades de sentido), nomeadamente a luta pela liderança que se estabelece na turma, assim como a afirmação e a gestão dessa liderança. Ilustremos o que nos afirmou, com a transcrição do seguinte excerto do seu discurso.

“(...) Depois depende muito se na sala de aula as idades são mais ou menos iguais não é? (...) Se houver muitas diferenças, nota-se portanto, que o mais velho quer ser o líder não é? (...) O líder da turma, mas muitas vezes não sabe fazê-lo, (...) não sabe gerir essa, essa liderança. (...)” E3

O mesmo professor salienta, ainda, que o relacionamento pouco profundo que possa eventualmente existir entre os professores e os alunos pode potenciar alguma indisciplina. Como que exemplificando, considera que a sua proximidade com os

alunos, no presente ano lectivo, pelo facto de ser Director de Turma, tem contribuído para um melhor conhecimento dos mesmos e, assim, estar mais a par das suas vidas familiares, dos seus problemas e das suas dificuldades. Diz ele:

“(...) este ano sou director de turma, o que ainda me torna mais tolerante com determinados alunos, porque sei o background do aluno, (...) sei em que situação ele está a viver lá em casa, (...) sei que problemas é que ele tem, (...) Muitas vezes nós só como professores, não tendo o papel de Director de Turma, (...) penalizamos os miúdos porque não faz isto, não faz aquilo, não faz T.P:C:, (...) mas não, não conhecemos a vida dele, por exemplo. (...) E a indisciplina está muito relacionada com o relacionamento professor/ aluno. (...)” E3

Maioritariamente, 60% dos professores do nosso estudo indicam como principal factor de indisciplina (10,89% das unidades de sentido) a desvalorização do papel da escola por parte dos pais, dos alunos e da sociedade em geral, em função de uma mudança social extremamente rápida, operada recentemente na sociedade portuguesa. Traduzem bem esta posição, os dois excertos, de outras tantas entrevistas que, de imediato, transcrevemos:

“(...) Houve, houve também um decréscimo da importância que era atribuída à escola em termos sociais. (...) A escola hoje em dia enquanto instituição está muito descredibilizada e desacreditada na sociedade (...) e também com a perda da importância social do papel do professor. (...) O professor, hoje em dia, já não é encarado como alguém que tem um papel importante e preponderante na educação dos jovens e na preparação das novas gerações, (...) mas se calhar até é capaz de ser utilizado como bode expiatório para todo o mal que acontece mesmo neste, neste nível etário em que a população escolar se encontra. (...)” E5

“[Causas da indisciplina] (...) As verdadeiras causas da indisciplina são essencialmente a envolvente que há em torno dos alunos (...) a degradação do estatuto da escola que em parte é-lhes inculcada pelos pais, pelos familiares. (...) Não diria degradação, mas a não relevância... (...) Hoje em dia, os pais não dão aos filhos o destaque à escola que se calhar deveriam dar, (...)” E6

A desmotivação dos alunos em relação à escola é outra causa, afirmada em 5,94% das unidades de sentido, por 30% dos professores entrevistados. Essa desmotivação passa pelo desajuste da escola face ao contexto actual, tanto a nível dos programas leccionados, como dos métodos de ensino, quer, ainda, da utilidade da escola enquanto instituição, numa sociedade em mudança permanente (Jesus 2004). Estes são

factores de insatisfação para a grande maioria dos alunos, que em nada contribuem para um ambiente de trabalho profícuo, tal como afirma um dos docentes:

“(...) Em primeira análise, penso eu, por uma cada vez maior e preocupante desmotivação que os alunos sentem (...) essa desmotivação quanto a mim tem a ver também com a cada vez maior e cada vez crescente desadequação da escola para fazer face às reais necessidades e interesse dos alunos, (...) portanto cada vez mais a escola diz menos aos alunos. (...) Os programas e os conteúdos não os motivam (...) as estratégias adoptadas não os motivam porque a realidade deles é completamente diferente da escola. (...) Portanto, tudo aquilo que eles fazem na escola está desfasado da realidade. (...) e o espaço físico da escola também (...)” E5

A falta de recursos materiais é apontada, em 2,97% das unidades de sentido, por dois docentes, bem como a disposição do mobiliário da sala, citado por uma outra professora, como causas da indisciplina. A existência de outros estímulos sensoriais, outras formas de conhecimento mais lúdicas, fora da escola, em concorrência directa com ela, é referida por um dos professores, em 0,99% das unidades de sentido, como sendo outro factor de indisciplina. Diz-nos ele:

“(...) Eles tendem a ter acesso de outra forma através de videojogos, através de televisão, através de todos esses recursos multimédia (...) Aliado a esses dois factores que já referi, portanto, a desmotivação intrínseca dos alunos por toda uma série de estímulos sensoriais que têm fora escola, extra-escola (...)” E5

A difícil situação económica, e, por conseguinte o nível sócio-cultural de alguns agregados familiares de onde provêm os alunos, também é tido com uma causa da indisciplina por dois docentes, (em 2,97% das unidades de sentido), um dos quais que se expressa da seguinte forma:

“[Causas da indisciplina] (...).... É a loucura (...) e é a instabilidade em que vivem as famílias, (...) é a falta de educação que vem de casa (...)” E10

Na mesma lógica de pensamento se coloca outro docente referindo o desregramento familiar (1,98% das unidades de sentido), nos seguintes termos:

“(...) Talvez o mais forte seja o desregramento familiar (...) (...) Muitas vezes são miúdos que apanham, que, (...) são sujeitos a agressões físicas que, que não têm afectos ” E8

Para 40% dos entrevistados (4,95% das unidades de sentido), a indisciplina tem origem na conjugação de diferentes factores, existindo variadíssimas causas. Cremos

que este grupo de docentes, ao alargar as causas da indisciplina, estará a considerar tanto os factores internos como externos à escola e a incluir todos aqueles que já foram de alguma forma mencionados, como são a falta de regras sociais ou, ainda, traços de personalidade dos actores em presença (Jesus:2004). Um destes entrevistados afirma:

“(...) Ora eu pessoalmente acho que há muitos factores que fazem levar à indisciplina. (...) há de facto uma série de factores que (...) vão convergir para a indisciplina. (...) Não só a nível, por conseguinte da parte interior da escola; ou seja das paredes da escola para dentro, (...) tanto também das paredes da escola para fora. (...) Existem factores que provocam e que levam certos alunos a terem atitudes por vezes de indisciplina” E9

Não muito longe desta opinião se situam dois outros docentes que consideram a indisciplina (1,98% das unidades de sentido), um fenómeno global. Assegura um deles:

“(...) e como um fenómeno global, quer nas causas, quer depois no tratamento da sua superação têm que haver múltiplos factores a intervir. (...)” E8

A indefinição de papéis, no início do ano lectivo, pode ser também factor de indisciplina, na opinião de um entrevistado (0,99% das unidades de sentido). Sprinthall e Sprinthall (1993, cit. in Jesus, 2004:174) salientam que “os professores que apresentam competências de assertividade começam por desenvolver um conjunto de regras consideradas necessárias para que possa decorrer um adequado processo de ensino-aprendizagem. As consequências do seu não cumprimento são claramente especificadas com antecedência, devendo os professores concretizar o estabelecido”. Ora, como pudemos verificar, a grande maioria dos professores entrevistados não realiza um “contrato pedagógico” no início do ano escolar, esquecendo, como refere Jesus (2004:175) que “o estabelecimento de regras e procedimentos a serem cumpridos na sala de aula pelos alunos é uma medida essencial para prevenir muitas das situações de indisciplina”. Diz o entrevistado em causa:

“ (...) o facto de no início do ano [...] não ser, não serem, bem definidos [...] os papéis do aluno e do professor, poderá ser um elemento causador de indisciplina e se calhar (...) é importante...o estabelecimento, logo no início do ano. (...)” E5

A atitude do professor na sala de aula, assim como a forma como os conteúdos são abordados são ainda apontadas, pelo mesmo entrevistado, em 0,99% das unidades de sentido, para cada caso, como causas da indisciplina. Eis as suas afirmações:

“(…), a própria, a própria postura (...) do professor dentro da sala de aula, (...) a forma como, como os conteúdos, (...) são abordados, (...) a utilização ou não de recursos diversificados (...) no decurso da aula, ou no decurso das aulas... (...)” E5

A agressividade veiculada por alguns meios audiovisuais é factor de indisciplina para um docente, que aborda a questão em 1,98% das unidades de sentido, responsabilizando, esses meios por parte da indisciplina/violência que existe no meio escolar:

“(...) é também a questão dos audiovisuais. (...) A agressividade que há nos audiovisuais (...) e a cópia de modelos que vêm às vezes nos filmes e que pretendem transportar para a sala de aula e portanto basicamente é isso. (...)” E6

A falta de capacidade ou de motivação para os estudos é apontada por outro docente, em 1,98% das unidades de sentido, como uma causa da indisciplina:

“(...) Se calhar em casa não têm motivação suficiente para estudar (...) não dão valor ao conhecimento, não dão valor ao estudo (...)” E7

O mesmo entrevistado refere, ainda, a não valorização do conhecimento (2,97%) associado à irresponsabilidade dos encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos (0,99%) como causas a considerar. São estas as suas afirmações:

“(...) Uma das causas também de nas escolas haver tanta indisciplina é a irresponsabilidade que há por parte dos Encarregados de Educação.(...) A degradação do estatuto da escola que em parte é-lhes inculcada pelos pais, pelos familiares. (...) Não diria degradação, mas a não relevância... (...) Hoje em dia, os pais não dão aos filhos o destaque à escola que se calhar deveriam dar (...)” E6

A contestação à autoridade do professor é também apontada por um docente, que diz:

“(...) o professor quer queiramos quer não ainda é..., ainda simboliza isso, a autoridade, a referência (...) O aluno ou a geração mais nova por princípio contesta a mais velha e a autoridade que é o professor. (...)” E7

Confundindo causas com soluções, um dos professores considera que a indisciplina não é “atacada como deveria ser”, até em função do tratamento incorrecto que lhe é dado. Analisa o problema à luz da sua formação inicial, a Sociologia, destacando ideias-chave como a insegurança, ou pseudo-segurança, a delinquência e a marginalidade. Considera que a escola deve trabalhar a questão da vigilância e da segurança (0,99% das unidades de sentido) e que tem de ser inclusiva. O mesmo docente, em 3,96% das unidades de sentido, salienta, ainda, os maus tratos familiares a que muitos alunos desta escola estão sujeitos. Por considerarmos que as palavras do docente classificam o meio e parte dos alunos desta escola, transcrevemos a seguinte passagem do seu discurso:

“(...) há sociedades que se preocupam perfeitamente em esconder os problemas e as pessoas vivem pseudamente seguras. (...)vivem numa pseudo-segurança (...) e como o fenómeno não é visível não pensam nele (...) e desde que individualmente se sintam protegidas, (...) se o fenómeno continua a existir como não as afecta está ali ao lado não é? (...) Agora a questão é as pessoas sentirem que se vivem num determinado meio têm que conviver com todos os estratos sociais desse determinado meio e saber intervir aí. (...) são miúdos da rua, são miúdos que já participam em gangs. (...) Muitos, no futuro se não existir uma intervenção vão ser delinquentes, (...) portanto... passados familiares de marginalidades social desde tóxico-dependência, a desemprego, (...) a miséria a fome, etc (...)” E8

Por último, uma das duas docentes em final de carreira culpabiliza o excesso de tolerância do sistema educativo (1,98% das unidades de sentido) como o principal factor da indisciplina, dizendo:

“(...) e depois é a tolerância também (...) a tolerância em demasia do sistema educativo. (...)” E10

Verificamos, através desta análise, que o conceito de indisciplina é vasto para os docentes entrevistados. Determinados comportamentos são considerados de indisciplina para uns, enquanto que para outros não o são. cremos que em função desta discrepância em torno da operacionalização do conceito, dificilmente os professores alcançarão o consenso e edificarão regras comuns. No entanto, a discussão e o entendimento relativamente a esta problemática seria primordial. Para Jesus (2004), é essencial que os

professores debatam a questão, visto o trabalho em equipa dos professores em equipa ser fundamental para definir os comportamentos considerados indisciplinados e para o posterior estabelecimento de regras.

3.2. Procedimentos de prevenção

A prevenção da indisciplina faz parte das competências dos professores. Vejamos, em seguida, pela análise dos dados, organizados no Quadro nº 20, que procedimentos adoptam os nossos protagonistas do estudo para prevenirem as situações de indisciplina.

QUADRO Nº20

Procedimentos de prevenção da indisciplina

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
Ocupar os alunos o máximo tempo possível	1	0,95	1	10
Ir de encontro aos interesses deles	1	0,95	1	10
Educar sobretudo para os valores	7	6,66	3	30
Não consegue mudar os hábitos dos alunos	2	1,90	1	10
Quando os alunos estão muito agitados deixa-os sair mais cedo	1	0,95	1	10
Apelar à consciência dos alunos	2	1,90	2	20
Falar com os alunos sobre assuntos pessoais	3	2,85	2	20
Separa os alunos para não entrarem em conflito	5	4,76	3	30
Conhecimento os alunos é fundamental para prevenir casos de indisciplina	1	0,95	1	10
Apostar na relação interpessoal com os alunos	3	2,85	1	10
Adequação das estratégias de forma a cativar os alunos	5	4,76	1	10
Conversar/dialogar com os alunos	5	4,76	4	40
Quando a indisciplina se está a gerar, o colocar a mão no ombro funciona	3	2,85	1	10
Levar o aluno a centrar-se noutras situações	2	1,90	2	20
Tenta sempre fazer um contrato pedagógico com os alunos	5	4,76	2	20
Age muitas vezes de acordo com as circunstâncias	1	0,95	1	10

Devem existir regras gerais adoptadas em conselho de turma	6	5,71	3	30
Levar a respeitar a opinião e a postura das outras pessoas	4	3,80	1	10
Tentar controlar o material/ equipamento	5	4,76	3	30
O persistir na indisciplina deve implicar sanção	3	2,85	2	20
Alguma permissividade gera indisciplina	2	1,90	1	10
O comportamento/indisciplina dos alunos depende da personalidade dos professores	1	0,95	1	10
Compreender e desmontar a atitude do aluno	4	3,80	2	20
As regras devem ser debatidas com os alunos	2	1,90	1	10
Deve inovar para combater a desmotivação que existe	3	2,85	1	10
Nestas disciplinas fazem-se determinados tipos de jogos, dramatizações e exercícios práticos	1	0,95	1	10
Promover a integração social do aluno	4	3,80	1	10
É importante desmontar o líder dos grupos	6	5,71	1	10
Estabelecer a articulação com outras instituições”	3	2,85	1	10
É importante vigiar	6	5,71	1	10
Manter a calma	3	2,85	2	20
Concertação em conselho de turma	1	0,95	1	10
Não ter medo de falar mais duramente com os alunos indisciplinados	4	3,80	1	10
Total	105	100,00	---	-- -

*N=10

Relativamente aos procedimentos de prevenção da indisciplina, salienta-se uma multiplicidade de actuações, não representando nenhum dos traços caracterizadores mais do que 30% das opiniões dos inquiridos e apenas em 4 das unidades de sentido. Este aspecto é relevante, na medida em que, mais uma vez, são díspares as posições, no caso vertente quanto aos procedimentos de prevenção da indisciplina. Um dos professores em início de carreira, mais centrado ainda nos conteúdos e nas planificações, de forma a que tudo lhe corra como estipulado, refere em 0,95% das unidades de sentido, que uma forma de prevenir a indisciplina é ocupar os alunos o máximo de tempo possível, não lhes deixando tempo livre para que empreendam

comportamentos/attitudes rebeldes, embora reconheça que é importante o professor “ir ao encontro dos interesses dos deles”:

“[Procedimentos para prevenir a indisciplina] (...) Ocupar os alunos o mais tempo possível (...) e ir ao encontro aos interesses deles... (...)” E1

Educar os alunos para os valores é na opinião de 3 docentes (30%), em 6,66% das unidades de sentido, um procedimento para prevenir a indisciplina, nomeadamente através da leccionação de disciplinas específicas, oferecidas pela escola, como “Promoção de Competências Pessoais e Sociais” e “Relações Humanas”. Trata-se de disciplinas que têm como principal objectivo incutir um leque de valores nos alunos, desde a auto-estima até às competências de âmbito social e interpessoal. Foram definidas pela escola para colmatar ou fazer face às deficiências da socialização primária de alguns alunos, sobretudo das turmas de currículos alternativos. São disciplinas que visam, sobretudo, a integração social dos alunos, como nos diz um dos entrevistados:

“(...) eu estou a leccionar aqui na escola uma área (...) que tem a ver precisamente, com essas estratégias de pouco a pouco ir mudando mentalidades a esse nível: a promoção de competências pessoais e sociais e as relações humanas. (...) Nós temos determinados tipos de jogos, dramatizações, exercícios práticos que fazemos com os miúdos (...) no sentido de os virmos a integrar na, na sociedade a pouco e pouco. (...) Discutimos normas de comportamentos, discutimos posturas, atitudes de comunicação e os valores etc... Isso pode uma das estratégias de prevenção que pode resultar não só na minha área mas também noutras áreas. (...)” E8

Nestas disciplinas de oferta da escola, como o entrevistado explica, fazem-se determinados tipos de jogos, dramatizações e exercícios práticos, que, quanto a nós, são a maneira adequada de partilhar as atitudes correctas e os bons valores, de dá-los a conhecer aos alunos, visto que, infelizmente, não os vivem em casa. Pensamos que é uma mais valia da escola a oferta deste tipo de disciplinas para este público específico, jovens de pouca idade, alguns já com um passado de delinquência, violência ou até crime. O mesmo docente, em 2,85% das unidades de sentido, considera que os

professores devem inovar para combaterem a desmotivação que existe e, tanto quanto possível, diversificar os seus métodos de trabalho. Professores demasiadamente centrados num método de ensino determinarão a desmotivação dos alunos.

Em moldes de desabafo, um outro docente refere que não consegue mudar os hábitos dos alunos (1,90% das unidades de sentido), pois o ser contratado obriga-o a permanecer pouco tempo na mesma escola, não tendo possibilidade de dar continuidade ao trabalho iniciado. Diz o mesmo:

“(...) só que depois é a tal coisa... Não há continuidade (...) e eu num ano não mudo os hábitos (...) e quem sou eu para mudar os hábitos numa escola... (...) sou uma gota de água que ainda faz uns estragos, sim. (...)” E1

Uma estratégia de prevenção da indisciplina, segundo uma das docentes em início de carreira, em 0,95% das unidades de sentido, é deixar sair os alunos mais cedo sempre que estão agitados. Quanto a nós, cremos que se trata de uma estratégia pouco recomendável que tenderá a repetir-se, uma vez que os alunos a utilizarão frequentemente para atingir os seus objectivos. A própria entrevistada reconhece que esta não é uma boa “solução”:

“(...) É que eu tenho um procedimento muito mau que é quando eu vejo que eles estão assim muito, muito mal, muito agitados deixo-os sair mais cedo. (...) É um procedimento errado, mas... (...)” E2

A mesma professora e outra colega afirmam, em 1,90% das unidades de sentido, que tentam apelar à consciência dos alunos através do diálogo sobre assuntos do seu dia-a-dia, do seu interesse, para os conquistarem “pelo coração”, (2,85% das unidades de sentido). Julgamos elucidativo desta atitude o excerto que, de imediato, se transcreve:

“(...) Portanto tentar, tentar desligar o problema ou tentar fazer com que aquele problema seja, seja minorado e eles comecem a reparar noutras coisas. (...) Eu acho que é isso que tento fazer muitas vezes (...) ou então tento questioná-los: “mas o que é que se passa contigo hoje? Estás mal disposto? Dormiste mal? Vens com problemas de casa?”. (...) Não funciona sempre como digo... mas são estratégias que às vezes utilizo. (...) Ou tentar até perguntar aos colegas (...) Quer dizer, temos que ir procurando... (...)” E4

A “separação” dos alunos, na aula, de modo a que estes não entrem em conflito é uma estratégia para acautelar a indisciplina, de acordo com 30% dos docentes (4,76% das unidades de sentido), um dos quais afirmou:

“(…), portanto se verifico que dois alunos estão ao pé um do outro é motivo para estarem permanentemente a distrair-se e a distrair os outros tento separá-los (...) depois tento mudar de lugar, portanto colocá-los sozinhos (...)” E6

Outro entrevistado, em 3 traços caracterizadores (3,8% do total), diz que o conhecimento/relacionamento interpessoal com os alunos é primordial para prevenir casos de indisciplina. Mais três professores têm opinião idêntica (4,76% das unidades de sentido), exprimindo-se um deles do seguinte modo:

“(…) Eu acho que tem a ver muito com o relacionamento professor/aluno, (...) o tipo de ligação que nós temos não é? (...) o falar no final da aula com determinados alunos... (...) Eles sentem-se valorizados, sentem-se apoiados. (...) O Professor é pai, é mãe, enfim... (...)” E3

A adequação das estratégias para cativar os alunos (4,76% das unidades de sentido) e a proximidade física (2,85% das unidades de sentido), nomeadamente o colocar a mão no ombro do aluno, acalmam e evitam o despoletar da indisciplina. São estas, a propósito, as afirmações de uma das protagonistas do estudo:

“(…) Eu julgo (...) que a proximidade física é importante, (...) não funciona com todos, eu já reparei. (...) Há miúdos que não sei se por aspectos ligados à violência em casa não lidam muito bem com a proximidade nem que seja só com a mão em cima do ombro (...) quando o enfoque da indisciplina se está a gerar, chegar ao pé, ou pôr as mãos nos ombros ou, ou reparar em certos... na blusa... (...)” E4

Levar os alunos a centrarem-se noutras situações é também uma estratégia de prevenção da indisciplina, referida por dois professores, em 1,90% das unidades de sentido. Afirma um deles:

“(…) Portanto tentar, tentar desligar o problema ou tentar fazer com que aquele problema seja, seja minorado e eles comecem a reparar noutras coisas. (...) Eu acho que é isso que tento fazer muitas vezes (...)” E4

Apenas dois professores (4,76% das unidades de sentido) dizem que tentam fazer sempre um contrato pedagógico com os seus alunos. Como já referimos anteriormente, a definição de um conjunto de regras a observar ao longo do ano, em que os alunos tenham um papel activo e que, posteriormente, tenham de zelar pelo seu cumprimento, parece-nos essencial. Lamentavelmente, apenas dois dos dez docentes entrevistados o fazem e de uma maneira muito superficial. Quanto a nós, este deveria ser o principal regulamento elaborado por todos os professores e com todas as turmas. A situação é tanto mais grave porque se trata de uma escola onde a indisciplina impera, e pelo que nos é dado a perceber, a questão da definição das regras é fortemente negligenciada ou até posta de parte. Vejamos como estes dois professores nos falam deste assunto:

“(...) Geralmente aquilo que eu faço é não adoptando assim um rol de regras que, que sejam logo definidas ou impostas (...) para mim a definição de regras muito rígidas ou muito específicas em termos de conselho de turma não, não concordo. (...) Agora concordo, sim senhor, que haja um núcleo de normas que devem de ser definidas em conselho de turma (...) Tento, tento sempre, sempre fazer (o contrato pedagógico (...)) Nomeadamente com a definição e isso depois também depende um bocado (...) das turmas, da especificidade das turmas, mas tento sempre estabelecer algumas regras. (...) algumas regras de conduta e algumas regras de funcionamento, (...) da sala de aula. (...)” E5

“(...) Em cada início de ano fala-se sempre, (...) fala-se sempre e depois vai-se dizendo ao longo do ano. (...) porque no início do ano há umas regras que a gente se lembra de dizer e dizemos, mas depois mediante o que vamos trabalhando vai surgindo outras (...)” E9

Um professor chama a atenção para a importância do debate das regras em conselho de Turma (1,90% das unidades de sentido), assegurando que:

“(...) O diálogo é a base de tudo, não é? (...) muitas vezes não é por falta de informação que os miúdos são indisciplinados, (...) as regras é importante nós debatermos e construirmos uns com os outros para, para haver uma sensibilização democrática ao seu cumprimento. (...)” E8

Dada a não elaboração do contrato pedagógico, o mesmo docente refere, em 0,95% das unidades de sentido, que age muitas vezes de acordo com as circunstâncias. Ora, segundo Jesus (2004), a não uniformização dos procedimentos implica a “perda de postura de cada professor”. A não existência de regras comuns aos professores da turma

leva a que os alunos categorizem uns professores como “liberais” e outros como “rígidos” e a que não percebam os limites comportamentais em cada disciplina e vacilem entre o que é tido como comportamento aceitável e aqueles que não os são, o que, quanto a nós, conduz a atitudes similares às do docente entrevistado:

“(...) penso que muitas vezes se age de acordo com as circunstâncias e de acordo com o momento. (...)”
E5

Três protagonistas do estudo referem que devem existir regras gerais adoptadas em Conselho de Turma (5,71% das unidades de sentido). Sentem essa necessidade para depois não caírem no livre arbítrio de edificar um conjunto de regras que não sejam comuns aos restantes professores da turma. Mais grave do que a falta de concertação é o receio que parece existir entre os docentes, em falar sobre os comportamentos de indisciplina dos seus alunos. O receio que existe entre professores de divulgarem as situações de mau comportamento dos seus alunos é justificado pela docente pelo facto de, até muito recentemente, o bom professor ser “aquele que se fazia passar por bom camarada do aluno ou dos alunos”. Segundo Jesus (2004:173), “o trabalho em equipa entre professores também se revela essencial para prevenir situações de indisciplina”. Vejamos então, o que nos diz um destes professores, a propósito:

“(...) e todos os professores deveriam agir da mesma forma. (...) Já vão sendo (...) mas ainda há muita coisa para fazer (...) porque as pessoas fecham-se em copas (...) parece que há medo, [...] da parte do professor. (...) Agora já não noto tanto isso, (...) já há mais uma certa abertura, (...) mas há um certo medo, de... de... de ter falado mais duramente com o aluno, (...) de ter chamado à... à razão, (...) parece que isso era um acto de violência, um acto de incompetência... (...) Até determinada altura aquele que se fazia passar por bom camarada do aluno ou dos alunos, era o bom professor. (...)” **E10**

Prosseguindo, um dos entrevistados refere que um procedimento para a prevenção da indisciplina é levar os alunos a respeitar a opinião e a postura das outras pessoas (3,80% das unidades de sentido), enquanto 30% dos mesmos (4,76% das unidades de sentido) opinam que depende do controlo do material/equipamento que

existe na sala de aula, que não é consensual entre eles. Sobre isto diz-nos o seguinte, um dos protagonistas do estudo, de forma algo curiosa:

“(...) Se por exemplo estiver numa sala de aula em que tenha, se for num piso térreo e tenha as janelas levantadas, tento que eles controlem as persianas para evitar problemas com os lá de fora. (...) Se houver algum objecto dentro da sala de aula, por exemplo uma vassoura que seja motivo para andar na bagunça tento colmatar esses problemas. (...)” E6

Dois outros docentes consideram, em 2,85% das unidades de sentido, que a persistência nos comportamentos de indisciplina deve implicar sanção, afirmando um deles:

“(...) Depois, se mesmo assim as coisas continuam advirto o aluno que lhe marcarei falta, (...) se mesmo assim eu continuar pretender dar a minha aula que acima de tudo a minha vontade de querer trabalhar e sentir que há um certo impedimento então aí eu vou mesmo para a falta disciplinar com participação. (...)” E6

Na opinião deste mesmo docente, alguma permissividade pode gerar indisciplina (1,90% das unidades de sentido). A sua representação a este propósito deriva da constatação de situações de indisciplina com colegas seus, que, por questões de personalidade, são mais permissivos do que ele. Depreende-se das suas palavras que parece haver uma relação directa entre a personalidade dos professores e a indisciplina. Com professores muito austeros não se verificaria tanta, enquanto que com professores mais flexíveis e mais próximos dos alunos haveria uma tendência crescente para existir indisciplina. Cremos que a situação não será assim tão linear, tanto mais que com o professor em causa, que consideramos ser possuidor de uma personalidade rígida, acontecem frequentemente episódios de indisciplina com alguma gravidade (a rondar a violência) e com outros docentes que não se preocupam tanto com a sua postura rígida, que tentam manter uma relação interpessoal baseada na franqueza, diálogo e amizade, são fortuitas as situações de indisciplina. Dando voz ao docente em causa, eis as suas afirmações:

“[Se os alunos se comportam do mesmo modo em todas as aulas] (...) (Pausa) Penso que sim, (...) sim. (...) Se calhar, se calhar, até com alguns colegas meus, se calhar ainda pior (...) mas também, devido a

alguma permissividade... (...) Mas isto também vai muito, enfim com a personalidade das pessoas não é? (...)” **E6**

Dois entrevistados indicam que o procedimento mais adequado para a prevenção da indisciplina é compreender e desmontar a atitude do aluno (em 3,80% das unidades de sentido). Para um deles é importante “desmontar” os líderes dos grupos, visto que estes apenas pretendem alguma notoriedade. Dá testemunho desta opinião o excerto do seu discurso que, de seguida, transcrevemos:

“(...) Outras vezes porém, também acho se a atitude do próprio miúdo, que tem a indisciplina visa obter ganhos da sua imagem e da sua representação da autoridade perante os outros, muitas vezes com os outros desmontamos, na brincadeira, desmontamos o que ele está a pensar, ou desmonto o que ele está a pensar (...)” **E8**

Um outro docente salienta, em 2,85% das unidades de sentido, que é fundamental estabelecer articulações com outras instituições porque as escolas trabalham demasiadamente sós. Um trabalho colaborativo com outras instituições como a Segurança Social, os Centros de Saúde, ou outras instituições, seria primordial para prevenir a questão da indisciplina. Jesus (2004:167), salienta que: “sendo a indisciplina um fenómeno complexo, a prevenção e resolução das situações de indisciplina passa por uma acção concertada da intervenção em diversos planos: político, meios de comunicação social, encarregados de educação, órgãos de gestão das escolas e professores”. O docente em causa afirma, a propósito:

“(...) estamos a trabalhar talvez demasiadamente sós (...) precisamente no problema que deveria ter articulação com outras instituições. (...)” **E8**

Por seu lado, uma das professoras em final de carreira refere, em 5,71% das unidades de sentido, que é importante vigiar. A propósito da vigilância nas escolas, Jesus 2004:167, salienta que a “existência de polícias na escola, de câmaras de vídeo e de detectores metálicos são outras medidas que recentemente começaram a ser introduzidas nalguns países e que tal como a punição também revelam um enquadramento numa análise behaviorista do comportamento humano, como se o

controlo do comportamento estivesse fora do sujeito, para além de traduzirem uma perspectiva meramente remediativa face ao problema da indisciplina.” Portanto, a vigilância poderá efectivamente dissuadir alguma da indisciplina, não resolverá todavia o problema que é a indisciplina, mas, no entanto, é esta a opinião da docente:

“(...) Eu pessoalmente já cheguei a uma conclusão: os alunos necessitam de ter alguém ou dos professores ou do executivo, que estejam a ser...que sejam... Quer dizer não estão a ser perseguidos, nem dada disso mas que estão a ser observados... não é ? (...) “está ali um grupo deixa-me aparecer para ver como é que a coisa tá, o que é que se passa e tal...” (...) quer dizer eu penso que isso é fundamental para eles sentirem que finalmente que têm alguém e que estão...e que fiquem naquela dúvida: “Eles vem nos ver?! Por isto ou por aquilo ou por aquilo outro, não é?” (...)” E9

A mesma docente refere que é imprescindível manter a calma (0,95% das unidades de sentido) e que o professor não deve ter medo de falar mais duramente com os alunos indisciplinados (3,80% das unidades de sentido), quando isso se justifica. Eis as suas palavras:

“(...) Tanta paciência... (...) O não disparatar logo, (...) tentar evitar portanto, a zanga ou a irritação, (...) jogar o mais possível a mão à calma, (...) dialogar (...) e quando o indivíduo não quer dialogar porque o que ele quer realmente, nem ele próprio sabe o que quer, (...) aí pronto tem que ser levar o açoitinho, o tal açoitinho que não faz mal nenhum (...) e que o menino assim toma consciência que não pode, (...) porque é isso que eles têm que aprender, (...) não pode fazer determinadas coisas (...) não pode boicotar! (...) Não pode! (...)” E10

3.3. Procedimentos de resolução

Uma das subcategorias emergentes na análise de conteúdo das entrevistas foi a que se reporta aos procedimentos adoptados pelos protagonistas do estudo para resolver as situações de indisciplina (Quadro nº21)

QUADRO Nº21

Procedimentos para resolver as situações de indisciplina

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
O regulamento interno é omissivo quanto a determinadas situações	3	4	1	10
Deve haver um conjunto de normas comuns a todos os professores	2	2,66	1	10

Discussão das regras em Conselho de Turma	7	9,33	2	20
Não conseguir resolver os problemas de indisciplina	3	4	2	20
Participação disciplinar	3	4	2	20
Adiar a resposta às situações	2	2,66	1	10
Delegar as punições nos superiores hierárquicos	8	10,66	4	40
Tentar falar/dialogar com os alunos	1	1,33	1	10
O docente não acredita em situações milagrosas para resolver os casos de indisciplina	1	1,33	1	10
Como estratégia punitiva sugere actividades dentro e fora da escola	9	12	2	20
Enfrentar a indisciplina	3	4	1	10
As participações disciplinares não funcionam	1	1,33	1	10
Fazer reforços positivos	2	2,66	1	10
O docente analisa a situação em concreto	1	1,33	1	10
Advertir o aluno para o erro	3	4	1	10
Mandar sair da aula	4	5,33	4	40
O docente refere que procede em função da ocorrência para resolver situações de indisciplina	1	1,33	1	10
Contextualizar os procedimentos face à indisciplina	1	1,33	1	10
Não dar demasiada importância a casos de indisciplina	1	1,33	1	10
Recorrer aos regulamentos	1	1,33	1	10
Estabelecer a cooperação interinstitucional	4	5,33	1	10
Hoje em dia existem técnicas que permitem estabelecer o perfil comportamental dos alunos segundo a gravidade e consequentemente de prever comportamentos futuros	1	1,33	1	10
Há preocupação em tratar as situações de indisciplina	2	2,66	1	10
Colocar os alunos indisciplinados estrategicamente na sala de aula	3	4	1	10
Vigiar os alunos	1	1,33	1	10
Acompanhamento pelo Director de Turma	1	1,33	1	10
Papel crescente do Conselho Executivo	1	1,33	1	10
Recorre à calma/paciência	2	2,66	1	10
Recorre à sua capacidade de discernimento e à sanção...	3	4	1	10
Total	75	100,00	---	-- -

*N=10

Quanto à resolução dos casos de indisciplina, um docente refere, em 4% das unidades de sentido, que o Regulamento Interno é omissivo relativamente a determinadas

situações. Havendo falhas neste plano parece-nos evidente que quer os professores quer os alunos, não terão referenciais para poderem nortear os seus actos. O entrevistado em causa denuncia esta falha do seguinte modo:

“ (...) Muitas das coisas não estão definidas no Regulamento Interno (...) e depois é conforme o professor (...) e não havendo um critério uniforme para todas as decisões... (...) Um professor se calhar não permite que uns alunos estejam de boné na aula, (...) outro se calhar já permite, (...) então os alunos ficam sem saber um pouco como é que é. (...)” E1

O mesmo docente refere, citando o caso do boné, que este é permitido por uns professores e não por outros e que, justamente por isso, deveria haver um conjunto de normas comuns a todos eles, discutidas em Conselho de Turma (9,33% das unidades de sentido, produzidas por 20% dos docentes), discussão essa que seria salutar.

Dois outros entrevistados, em tom de desabafo, afirmam, em 4% das unidades de sentido, que não conseguem resolver os problemas da indisciplina. É, na verdade, uma questão de difícil resolução, mas a que ninguém pode fugir. Essa aludida incapacidade é, por eles, assim expressa:

“[Como resolve os problemas de indisciplina] (...) Acho que não consigo, (...) muitas vezes não a consigo resolver (...)” E2

“(...) Há situações às vezes em que nós não sabemos muitas vezes como é que havemos de gerir a indisciplina na sala de aula (...)” E3

Dois docentes, em 4% das unidades de sentido, dizem resolver as situações de indisciplina através de participações disciplinares e de colocar o aluno fora do espaço onde decorrem as actividades lectivas. Uma das docentes, perante a incapacidade de resolver os casos de indisciplina, deixa a respectiva resolução para os seus superiores hierárquicos (10,66 % das unidades de sentido). Todavia, como refere Jesus (2004), a punição é eficaz se tem um efeito imediato no comportamento do aluno, mas que a

mesma, se repetida, pode produzir um efeito de habituação, além de poder fazer desenvolver, nos alunos, atitudes de evitamento relativamente ao professor. Por outro lado, segundo um estudo levado a cabo por Carita e Fernandes (1996), os professores advogam o regresso dos castigos. Porém, para Jesus (2004), mais do que a centração dos professores nos processos da indisciplina, devem os mesmos reforçar os comportamentos de disciplina, sendo importante discriminar as atitudes correctas que são alternativas aos comportamentos de indisciplinados. Um dos professores manifesta-se a este propósito do seguinte modo:

“(...) [Resolução dos actos de indisciplina] (...) É marcando a falta disciplinar, (...) a participação (...) e se por exemplo eu constatar que portanto a atitude do aluno, porque às vezes há aqueles alunos em que nós marcamos faltas disciplinares em que eles ficam ali assustados e acalmam-se, (...) mas há outros em que a atitude de perturbação da aula mantém-se e aí mando-os sair da sala de aula. (...)”. **E6**

Um docente salienta, em 1,33% das unidades de sentido, usar como estratégia para resolver os problemas/situações de indisciplina a tentativa de diálogo com os alunos em primeiro lugar e depois com o Director de Turma ou com o Encarregado de Educação. Assegura que as participações disciplinares não resolvem os problemas de indisciplina, tanto assim é que, apesar de haver alunos com diversas participações disciplinares nalgumas disciplinas, o seu comportamento indisciplinado persiste. Eis como o afirma:

“(...) Numa situação extrema poderia por o aluno, convidar o aluno a sair da sala de aula... (...) não tenho utilizado essa forma, (...) porque acho que isso não resolve (...). E tenho notado este ano, porque sou Director de Turma e que há diversos alunos com diversas participações para uma determinada disciplina e continua esse, esse comportamento. (...) Eu tento falar com os alunos (...) claro que depois se não resultar não é? Se eu falar pessoalmente com o aluno (...) e ele realmente não chegar à razão... (...) tenho que falar com o Director de Turma, ou então com o Encarregado de Educação. (...)” **E3**

O mesmo professor diz não acreditar em situações milagrosas para resolver a indisciplina (1,33% das unidades de sentido), sendo isto sinónimo de não existirem “receitas” para tal. Sugere, ainda, em 12% das unidades de sentido, como estratégia punitiva, actividades dentro e fora da escola, para que o aluno respeite “os outros” e

assuma uma atitude mais responsável no meio onde convive. Esta opinião é assim expressa pelo docente em causa:

“(...) Actividades dentro da sala... (...) Actividades na escola, (...) actividades ou mesmo fora da escola não é? No meio ambiente onde o aluno vive... (...) o participar em determinadas actividades de ajuda, (...) na escola por exemplo o participar na jardinagem... (...) o ter uma função mais activa na escola, (...) para ele realmente começar por uma situação de respeito ou de... (...) Começar a ter uma outra visão julgo eu... (...)” E3

Se negligenciar a indisciplina é, para alguns entrevistados, uma estratégia, para outros parece ser importante enfrentá-la, fazer-lhe face. Segundo uma entrevistada (4% das unidades de sentido), a sua não abordagem traduzir-se-á em situações mais frequentes e mais gravosas, que se poderão alastrar a outros alunos, pelo que entende que, sempre que a indisciplina acontece, têm de se accionar “todos os mecanismos disponíveis”:

“(...) Eu julgo que quando a indisciplina surge o melhor é enfrentá-la (...) não adianta fazer de conta que não aconteceu nada. (...) (...) Em relação aos outros colegas, aos outros alunos, não podemos deixar passar uma situação que foi de indisciplina porque eles poderão então julgar que no futuro poderão fazer igual. (...) Portanto isso tem que ser sempre registado (...) e accionar todos os mecanismos que estão disponíveis, seja a participação, seja o que for, o Conselho de Turma e falar com o Director de Turma. (...)” E4

Seguindo esta lógica, a mesma docente salienta (1,33% das unidades de sentido) que apenas as participações disciplinares não funcionam, havendo necessidade de comunicar ao Director de Turma e fazer uma avaliação dos comportamentos em aulas subsequentes, todavia reconhece, em 2,66% das unidades de sentido, que se deve prestar atenção redobrada aos alunos que manifestaram comportamentos indisciplinados e, se for o caso, fazer reforços positivos, quando há melhorias a nível comportamental. Ouçamo-la, pois, nas suas próprias palavras:

“(...) portanto estar mais atento a esse aluno de forma a que quando se falar novamente com o Director de Turma ou mesmo com o Encarregado de Educação se possa assistir à evolução e se possa dizer: “olha sim senhor, hoje portaste-te bem”, (...) porque depois da indisciplina é importante fazer os tais reforços positivos quando o aluno o merece (...) de forma a que ele veja que o que fez não foi correcto e que quando, quando procede bem, os professores também estão atentos a isso. (...)” E4

Contrariamente, outro docente, em meio de carreira refere não dar demasiada importância aos casos de indisciplina (1,33% das unidades de sentido), “não atíça” o confronto e faz que não ouve porque considera que em muitas situações o objectivo dos alunos é o confronto directo. Detenhamo-nos nas suas afirmações:

“(...) Não atíço o confronto directo, muitas vezes faço que não ouço (...) não tenho perante os alunos uma atitude de inspector e de polícia entre aspas, (...) e isso também é bom porque muitas vezes das pequeninas coisas, se o objectivo é o confronto e a agressividade resultam grandes coisas. (...) Portanto a minha postura, pronto em casos, (...) de menor importância é não lhes dar tanta importância como, como aquilo que estão à espera que eu lhes dê, não é? (...) Porque muitas vezes é essa a postura dos miúdos. (...)” E8

Nas situações de indisciplina consideradas graves, este professor recorre aos regulamentos, nomeadamente ao Regulamento Interno (1,33% das unidades de sentido). Além disso, entende que as expulsões dos alunos da sala de aula nada resolvem (5,33% das unidades de sentido) e que a cooperação interinstitucional é cada vez mais necessária, quando se sabe, hoje em dia, que existem técnicas que permitem estabelecer o perfil comportamental dos indivíduos, segundo a sua gravidade, e, conseqüentemente, a previsão de comportamentos futuros (1,33% das unidades de sentido). No entanto, assegura que a indisciplina é abordada “apenas” na escola onde existe preocupação em tratar as questões que a ela dizem respeito. Vejamos, no estrato seguinte como este entrevistado se pronuncia, a propósito:

“ (...) São, (...) são discutidas! (...) São discutidas mas evidentemente não existe consenso... (...) Quando há reuniões intercalares, nas reuniões de avaliação e quando há algum processo disciplinar que assim o exija. (...) E às vezes nas conversas informais que existem com os Directores de Turma. (...) (...)” E8

Outro docente salienta, em 1,33% das unidades de sentido que analisa a situação em concreto. No entanto, mais do que revelar os procedimentos utilizados, quando a indisciplina ocorre, fala-nos da importância da advertência do aluno, para que este não incorra no erro. Se estas medidas “persuasivas” não resultam, então o docente recorre às

medidas disciplinares, procedimento que é também o de quatro outros professores em 5,33% das unidades de sentido. Eis como um deles o afirma:

“(...) tentar advertir o aluno para, para o erro, para, para que não adopte atitudes... (...) chamá-lo à atenção, fazê-lo ver que o comportamento ou atitude não está a ser correcta (...) e em última análise se isso não resultar servir-me da lei e aplicar a medida disciplinar que, que acho que seja adequada à situação em causa. (...)” E5

Um dos protagonistas do estudo diz, por seu lado, que procede em função da ocorrência para resolver situações de indisciplina (1,33% das unidades de sentido) e que é difícil responder à pergunta porque necessita de contextualizar essas situações de indisciplina (1,33% das unidades de sentido):

“[Como resolve as situações de indisciplina quando surgem] (...) Depende... (...) depende da ocorrência...(...) É difícil ver isso descontextualizado ou fora da ocorrência com certeza. (...)” E7

Uma das docentes em final de carreira refere que o procedimento que usa para resolver as situações de indisciplina é colocar os alunos estrategicamente na sala de aula (4% das unidades de sentido), “confundindo-os”, porventura, com os destinados a prevenir a indisciplina, (4% das unidades de sentido). Para uma melhor compreensão do que acabámos de afirmar, recorramos às suas próprias palavras:

“(...) se temos um aluno mais irrequieto que o outro e que implica com o colega que está ao lado, logo aí a gente passa a mudá-lo para a frente, (...) porque a partir daí ele toma, toma por conseguinte mais atenção e ouve o que se quer explicar pedagogicamente, não é? (...)” E9

A vigilância dos alunos é, para a mesma professora, essencial para prevenir a indisciplina (1,33% das unidades de sentido), assim como o acompanhamento por parte do Director de Turma e a responsabilização do Encarregado de Educação (1,33% das unidades de sentido). No excerto que a seguir se transcreve são patentes estas suas opiniões:

“ (...) Olhe por exemplo, recorro ao director de Turma, (...) mas o Director de Turma, chama o pai ou chama a mãe, ou o Encarregado de Educação mas não está sozinho, deve estar com mais professores

dessa Turma, que ele esteja com mais, mais um dois, três colegas, não digo que estejam todos, não é? (...) porque só o director de turma a dirigir aquilo que não está bem, chama o pai, chama a mãe e o aluno, chama a atenção do aluno e tudo (...)” **E9**

A outra docente em final de carreira aponta algumas estratégias que, segundo julga, prevenirão a indisciplina: recorrer ao Conselho Executivo para resolver as situações, pois considera que é esse o papel crescente deste Órgão (1,3% de unidades de sentido) recorrer à calma, à paciência (2,66% das unidades de sentido), à sua capacidade de discernimento e, também, à sanção (4% das unidades de sentido). Quanto à eventual eficácia destas estratégias, atentemos no que nos diz:

“(...) discernimento.... (pausa) e com a sanção. (...) Eu, eu ainda não salvei, ainda a sociedade caótica em que estamos, não é? (...) Isto é o mínimo, (...) é a gotinha de chuva, (...) um contributozinho, não é? (...)” **E10**

3.4. Articulação com as famílias na prevenção da indisciplina

Prosseguindo, passemos agora à análise dos dados que compõem a subcategoria “articulação com as famílias na prevenção da indisciplina” (Quadro nº22).

Questionámos os entrevistados acerca da importância que atribuem a este processo, todos eles se referem a essa articulação como sendo uma mais valia, porque, isoladamente, as dificuldades são maiores.

QUADRO Nº22

Articulação com as famílias na prevenção da indisciplina

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
Muito importante a intervenção dos Encarregados de Educação	14	19,44	10	100
Devem dar um acompanhamento mais efectivo em casa	2	2,77	2	20
Não devem só ouvir a versão do filho	1	1,38	1	10
Devem vir à escola mais regularmente	7	9,72	4	40
Os pais não sabem orientar os educandos	1	1,38	1	10
Enquanto Director de Turma, receia que os pais recorram	3	4,16	1	10

a castigos pouco adequados				
Muitas vezes a casa dos alunos é a escola	3	4,16	1	10
Os pais esperam demasiado da escola/professores	2	2,77	1	10
O docente diz que não existe comunicação e que esse facto condiciona todo o trabalho	1	1,38	1	10
Os pais só vêm efectivamente à escola quando há problemas	4	5,55	2	20
Os pais deveriam vir à escola para ouvir coisas positivas sobre o filho	4	5,55	1	10
O docente faz mais reuniões com os Enc. Educação do que as estabelecidas pela escola	1	1,38	1	10
O papel dos Enc.Educação deve ser cada vez mais valorizado	1	1,38	1	10
O papel dos Enc.Educação deve ser cada vez mais participativo	2	2,77	2	20
Os Enc.Educação devem ser cada vez mais responsabilizados	2	2,77	2	20
Os pais desresponsabilizam-se do processo de ensino aprendizagem	5	6,94	2	20
A escola deveria ter uma intervenção maior junto das famílias	4	5,55	2	20
É difícil dizer não a um adolescente	3	4,16	1	10
Há muitos pais que não conseguem impor-se	9	11,84	1	10
Os jovens são agressivos até para com os pais	1	1,38	1	10
Há pais que são cúmplices dos filhos	2	2,77	1	10
Total	72	100,00	---	---

*N=10

Todos os professores afirmam taxativamente, em 19,44% das unidades de sentido, que a intervenção dos encarregados de educação é muito importante na prevenção de situações de indisciplina e na promoção do sucesso educativo dos alunos, afirmando, inclusivamente, que o problema da indisciplina seria minorado se houvesse, de facto, um maior acompanhamento por parte de alguns encarregados de educação. Os docentes manifestam-se de diferentes formas e denunciam as situações que mais os incomodam, nomeadamente a pouca participação dos encarregados de educação no processo educativo das crianças, mesmo quando convocados. Apoiam as suas representações em diferentes exemplos, relatando as experiências que lhes têm acontecido e o que têm

feito acerca desta questão ou, ainda, apresentando a situação ideal, que, segundo um dos entrevistados, seria a criação, na escola, de estruturas de interacção com as famílias. Eis como aborda a questão:

“[Se os encarregados de educação deveriam ter um papel mais interventivo] (...) Exactamente! (...) [Como] (...) A escola também indo ter com eles, (...) ou então criando-se na própria escola estruturas que aproveitem o facto de ser normal cá virem para explorar e também intervir com os pais. (...) Mas para isso é necessário perceber a escola não só como um conjunto de docentes e de não docentes, no sentido tradicional do termo, mas também um sítio onde deverão estar técnicos preparados: assistentes sociais... (...) e deveríamos aproveitar a escola, assim como os centros de saúde como são espaços onde as pessoas interagem com vários tipos de saberes e de experiências, (...) aproveitar isso para ser mais fácil chegar às famílias. (...)” E8

Uma docente em final de carreira salienta a dificuldade de muitos pais se conseguirem impor relativamente às solicitações dos seus descendentes (11,84% das unidades de sentido) e reconhece que é difícil dizer não a um adolescente (4,16%). Acrescenta que muitos jovens são agressivos até para com os pais (1,38%) e que há pais que são cúmplices dos filhos (2,77% das unidades de sentido). Denuncia a incapacidade de alguns pais relativamente à educação dos filhos. Refere que educar implica dizer não, e que muitos dos pais solicitam a ajuda dos professores no processo educativo dos seus educandos. Citemos algumas passagens do seu discurso sobre este aspecto:

“[O papel dos Encarregados de Educação] (...) O que eu acho nesse aspecto é que os pais como os educadores não têm força actualmente também para os filhos. (...) Não há força (...) não há uma imposição, (...) porque educar é difícil (...) e é difícil dizer não a um adolescente. (...) Tem que se ter força para esse não (...) e se não há força, portanto o adolescente ganha e ao ganhar é..., pronto caminhos incorrectos como por exemplo querer sair à noite, não é? (...) Há muitos pais que não conseguem impor-se. (...) À noite... vêm às duas três, quatro da manhã como acontece aqui na nossa cidade, (...) duas três, quatro da manhã: eles andam à deriva. (...) E são agressivos até para os próprios pais. (...) Eu acho que isso deveria ser pensado e muito bem ponderado e pensado na nossa sociedade. (...) Porque os adultos não têm força (...) não se pode dar um açoitezinho à menina (...) não se pode dar um gritinho ao menino, (...) portanto eu vejo muitas vezes que os tristes dos pais vêm é pedir-nos ajuda. (...) Outros são cúmplices dos próprios filhos “ Ah... não se pode fazer mal ao menino”... (...) Portanto tudo isso tem dado muita força e desencaminhado os nossos jovens. (...)” E10

Os encarregados de educação, na opinião dos dois professores em início de carreira, deverão proporcionar um acompanhamento mais efectivo em casa (2,77% das unidades de sentido). Eis o que afirmam:

“[A intervenção dos encarregados de Educação na resolução de situações de indisciplina] (...) Sem dúvida, é muito, muito importante. (...) Dando um acompanhamento mais efectivo em casa (...) que não há (...) em vez de só ouvir a versão do filho em relação aos professores (...) ir à escola regularmente (...) saber as opiniões das outras pessoas para com o filho (...) não só como o filho se sente (...) saber o que é que as outras pessoas pensam do filho. (...)” E1

“(...) É, é, é. (...) Muitos destes meninos, os maiores problemas que eles têm talvez seja a falta de acompanhamento dos pais. (...) Deviam ser mais participativos. (...)” E2

Os encarregados de educação não deverão apenas ouvir a versão do filho, como refere o professor em início de carreira, mas também a dos restantes professores da turma relativamente a comportamentos de indisciplina (1,36% das unidades de sentido), como evidencia também uma das professoras em final de carreira:

“(...) por conseguinte no caso do aluno da turma ser indisciplinado (...) ou a turma, devem-se encontrar todos para resolver o problema do filho, do filho, do educando do... (...) porque só assim é que poderão melhorar a situação... (...) porque o encarregados de educação necessita de ver não só o Director de Turma, mas também outros professores da turma a estarem presentes e até dizerem mais alguma coisa, (...) mais algum pormenor que não disse o Director de Turma, porque ele nem tudo disse ao Director de Turma, (...) mas na altura que estão na reunião, a falar, a dialogar e tudo, ele há-de-se lembrar (...) Acho que é fundamental. (...)” E9

Nesta linha de pensamento, 40% dos docentes considera que os encarregados de educação deverão vir à escola com uma maior frequência, criticando os pais por estes, actualmente, não saberem ou terem dificuldades na orientação dos educandos (1,38% no discurso de dois professores). Um entrevistado, refere que, enquanto Director de Turma, tem receio que, em função das informações fornecidas aos encarregados de educação, estes recorram a castigos corporais, que, segundo opina, são pouco adequados (4,16% das unidades de sentido). Eis como se pronuncia, a propósito, um dos professores:

“(...) Sim, eu acho que isso é, é essencial... (...) os pais não sabem o que é que hão-de fazer para que o educando não seja indisciplinado na, na escola. (...) E eu muitas vezes, enquanto Director de Turma, quando falo com um encarregado de educação tenho sempre o medo que o encarregado de educação vá para casa e comece ali a bater no miúdo. (...) E digo sempre, agora não vai chegar a casa e não vai bater no aluno “X” ou “Y”. (...) os encarregados de educação, também às vezes não sabem gerir esta situação e, e dão-lhes, dão-lhes castigos que...que... (...)” E3

Outra protagonista do estudo afirma que, em muitas das situações a casa dos alunos é a escola (4,16% das unidades de sentido). cremos, pela nossa experiência da realidade, que a docente usa esta expressão para aludir a questões como a educação ou, até, como a alimentação. Infelizmente, para alguns dos jovens que frequentam a escola, esta é a única referência positiva que têm, em termos educativos. A escola é também um espaço que lhes proporciona a principal refeição do dia. A mesma entrevistada refere, em 2,77% das unidades de sentido, que os pais esperam demasiado da escola e dos professores, recaindo sobre esta instituição a tarefa de educar. A docente salienta que a não existência de comunicação condiciona/dificulta o trabalho dos professores (1,38% das unidades de sentido) e justifica essa falha a nível da comunicação, afirmando que os pais só vêm efectivamente à escola quando há problemas (5,55% das unidades de sentido), quando nas palavras de outro entrevistado seria esperado que viessem mais frequentemente à escola inteirar-se, por exemplo, acerca do que os filhos realizam de positivo (5,55% das unidades de sentido). Os dois professores expressam-se, então do seguinte modo:

“(...) Eu julgo que a escola, deveria ser uma ramificação (...) do contexto familiar. (...) Só que muitas vezes não existe contexto familiar e a casa dos alunos é a escola. (...) E isso é que eu acho que é completamente errado (...) porque os pais esperam demasiado da escola, (...) esperam demasiado dos professores, mas não colaboram com eles. (...) Não existe comunicação (...) e depois é claro que isso vai, vai condicionar todo o trabalho. (...) Depois, quando há problemas, os pais vêm efectivamente à escola, (...) mas vêm só para ouvir coisas más dos filhos e eu acho que isso é muito mau. (...) Eu acho que os pais deveriam de vir à escola para também ouvir que o filho tem, tem um papel importante em determinados contextos, que faz... que é bom em Matemática... que, que ajudou os colegas noutra... (...) e isso não acontece. (...)” E4

“(...) Nota-se muitas vezes que os Directores de Turma quando solicitam os encarregados de educação, os encarregados de educação pura e simplesmente não aparecem (...) e portanto muitas vezes também os alunos sentindo que os pais não têm aquela preocupação de vir à escola nem sequer se interessam (...) e portanto um encarregado de educação quando vem à escola e se interessa, ouve qualquer coisa menos positiva, quando chega a casa dá o raspanete, zanga-se com o filho, faz qualquer coisa... (...) Eles sentindo que isso não acontece, também descambam mais na indisciplina. (...) Portanto, eu penso que um dos problemas é os pais estarem cada vez mais desresponsabilizados do papel de pais e do papel de Encarregados de Educação. (...)” E6

Um professor considera de tal forma importante o envolvimento e participação dos encarregados de educação na escola que refere fazer mais reuniões com estes do que aquelas estabelecidas pela escola (1,38% das unidades de sentido). É uma forma, segundo o mesmo, de valorizar o papel do encarregado de educação, que deve ser, cada vez mais, valorizado e incentivado a participar (2,77% das unidades de sentido, para 20% dos docentes), isto é, devem ser chamados à escola e responsabilizados pelo processo educativo dos seus educandos (2,77% das unidades de sentido, para 20% dos docentes). Detenhamo-nos em algumas das suas palavras sobre este aspecto:

“ (...) O papel dos encarregados de educação é fundamental, na prevenção da indisciplina. (...) Eu, enquanto Director de Turma solicito a comparência dos encarregados de educação com bastante frequência, mantendo-os sempre informados a nível do comportamento, da assiduidade, (...) da pontualidade dos alunos. (...) eu pessoalmente faço mais reuniões de encarregados de educação do que aquelas que são estabelecidas pela escola (...) precisamente por achar que o papel dos encarregados de educação tem que ser cada vez mais valorizado (...) e tem que ser cada vez mais participativo (...) e empenhado (...) no sentido não só de se prevenir ou solucionar as situações de indisciplina, (...) mas também para promover o sucesso educativo dos alunos. (...) Os alunos passam cada vez menos tempo em casa (...) e muitas vezes os pais se não forem devidamente informados pela escola, através do Director de Turma, ou, se não forem solicitados a terem um papel mais interventivo na educação dos seus filhos ou dos seus educandos, penso que isso poderá ser não só factor de... de indisciplina, como também uma das principais causas que conduzem ao insucesso educativo dos alunos.(...)” E5

Dois outros professores consideram que, na actualidade, os pais se desresponsabilizam pelo processo de ensino-aprendizagem (6,94% das unidades de sentido) e que a escola deveria ter uma intervenção maior junto das famílias (5,55% das unidades de sentido). Outros dois opinam que a escola deveria ter uma intervenção maior junto das famílias (5,55% das unidades de sentido).

3.5. Resolução de casos emergentes

Por fim, analisemos o modo e/ou os processos a que os protagonistas do estudo recorrem para resolver os casos sobrevividos de indisciplina (Quadro nº23)

QUADRO Nº23

Resolução de casos emergentes de indisciplina

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Nº UN. SENTID	%	Nº ENT*	%
Há situações em que o professor prefere parar a aula de imediato	1	2,22	1	10
Existem outras situações que o docente só fala com os alunos no fim da aula	1	2,22	1	10
Há situações em que o professor fala individualmente com o aluno	1	2,22	1	10
Há outras situações quem o professor fala ao aluno à frente de toda a turma	1	2,22	1	10
Solicita a participação dos alunos	1	2,22	1	10
Tenta falar/ir ao encontro dos interesses dos seus alunos	7	15,55	1	10
Recorre pouco às medidas coercivas impostas porque não resultam	4	8,88	2	20
Deve haver concertação a nível do conselho de Turma	5	11,11	3	30
Cada professor tem a sua estratégia individual e vê a sala de aula da sua forma	1	2,22	1	10
Os professores pensam que os problemas de cada um devem ser resolvidos individualmente	4	8,88	2	20
Levar o aluno a perceber o porquê da aplicação de uma qualquer medida disciplinar	4	8,88	1	10
Procura de soluções com os alunos	2	4,44	1	10
O aluno deve ter a noção de que as regras são para cumprir	1	2,22	1	10
O não cumprimento das regras implica penalização	2	4,44	2	20
Falta de solidariedade docente	2	4,44	1	10
As faltas disciplinares resolvem o problema no imediato, durante uma ou duas semanas	1	2,22	1	10
As estratégias do docente devem centrar-se na prevenção	1	2,22	1	10
Recorre às medidas do Regulamento Interno	1	2,22	1	10
Recorre ao diálogo	1	2,22	1	10
As punições não resolvem os problemas no imediato	2	4,44	1	10
Só põe um aluno na rua quando já não tem hipótese de o ter na aula	2	4,44	1	10
Total	45	100,00	---	-- -

*N=10

Relativamente à resolução de casos emergentes de indisciplina, cada professor salientou a sua estratégia pessoal. Verificamos que não há estratégias comuns a mais do que três entrevistados. Esta circunstância parece-nos sintomática, sobretudo se tivermos em consideração o facto de não existir concertação ao nível dos conselhos de turma, tal como referiram alguns docentes.

Especificando a análise interpretativa dos dados, um dos professores em início de carreira refere “parar a aula de imediato”, visto a indisciplina o perturbar bastante, o que nos parece, aliás, expressar as características desta fase da carreira, uma vez que as suas preocupações se centram em dominar os conteúdos que planificou “milímetro a milímetro”. (2,20% das unidades de sentido). Eis como o docente em causa se exprime:

“(…) Há situações que eu prefiro parar logo a aula e resolver o assunto para aquilo não se desenvolver... (…)” E1

Todavia, não deixa de referir que existem outras situações, provavelmente as menos graves, que apenas o levam a conversar com os alunos no final da aula (2,22% das unidades de sentido), ou, então, a falar individualmente com o aluno em causa (2,22% das unidades de sentido). Dando mais sentido à análise, centremo-nos nas suas próprias palavras:

“(…) Há outras situações que se calhar só no fim da aula é que falo com eles. (...) Há situações que falo com o aluno individualmente, (...) há outras situações em que falo com o aluno à frente de todos os colegas. (...)” E1

A outra docente em início de carreira não respondendo propriamente à questão, salienta que tem por hábito solicitar a participação dos alunos (2,22% das unidades de sentido) e que tenta falar/ir ao encontro dos seus interesses (15,55% das unidades de sentido), expondo desta forma o seu pensamento:

“ (...) Solicito. [a participação dos alunos] (...) Agora voltei de férias, por exemplo, perguntei-lhes, como é que tinham sido as férias, como é que tinham corrido, o que é que tinham feito, aonde é que tinham ido?... (...) depois aos fins-de-semana, à sexta-feira (...) É a última aula da semana e então eu pergunto:

“onde é que vão no fim-de-semana?” E mais um exerciozinho. (...) E depois mais outra coisa... Mais... (...) Depois, pergunto ao outro: “e como é que está o Olhanense?” (...) Eles gostam muito de futebol... (...) Então eu, que não percebo muito de futebol tento falar com eles sobre futebol... (...) Tento ir ao encontro dos gostos deles (...) tento falar de coisas que eles gostem. (...) São alunos maus, (...) dei três positivas apenas na turma e ele disse que eu era uma das professoras que eles preferiam porque conversava com eles. (...) sei que eles disseram isso e fiquei contente por isso. (...)” E2

Dois outros entrevistados dizem recorrer pouco a medidas coercivas por considerarem que não resultam (8,88% das unidades de sentido), tendo afirmado um deles:

“(...) Não, (...) muitas vezes não, não resolvem. (...) (...) O pôr o aluno fora da sala de aula, o expulsar o aluno, em determinadas situações não resolve. (...) O dar suspensão a um aluno, também não... (...) Enfim os alunos como não chumbam... (...)” E3

Mais três docentes fogem à questão concreta, respondendo que, para resolução dos casos emergentes de indisciplina deve haver concertação ao nível do Conselho de Turma (11,11% das unidades de sentido), confundindo prevenção com resolução. Queixam-se de que não existe concertação entre os professores e que esse é efectivamente um problema, como no seguinte excerto de uma das entrevistas se pode ler:

“(...) Fala-se muito,[em concertação a nível do Conselho de Turma] mas penso que na prática acaba por não ser consequente. (...) Nunca saem na prática decisões de grupo para serem tomadas pelo conselho. (...)” E6

Uma das entrevistadas justifica a falta dessa concertação (2,22% das unidades de sentido), com o facto de cada professor ter a sua estratégia individual e encarar a sala de aula de forma diferente, negligenciando as estratégias colectivas que deveriam ser definidas por todos e, depois, transpostas por cada professor para as suas turmas. Ora, citando mais uma vez, Jesus (2004:168), não podemos esquecer que, “relativamente aos contributos que o professor pode fornecer, situam-se ao nível do trabalho em equipa e ao nível da actuação do professor na sala de aula”. Eis o que nos refere a professora:

“(...) Porque os professores, não sei, por variados motivos provavelmente, julgam... ou têm cada um a sua estratégia (...) mas julgo que é muito difícil arranjar consenso da parte dos professores para agirem em bloco (...) Tem a ver com isso, tem a ver (...) com o facto de cada professor ter a sua estratégia, (...) cada professor achar ou ver a sala de aula da sua forma (...)” E4

Por outro lado, dois outros protagonistas do estudo afirmam que os professores entendem que os problemas de cada um devem ser resolvidos individualmente (8,88% das unidades de sentido), além da falta de solidariedade que existe entre eles (4,44% das unidades de sentido), agindo em conjunto apenas em situações de extrema gravidade, tal como está expresso nesta passagem de uma das entrevistas:

“(...) Isso, essa falta é também devida, penso a um certo sentido de falta de solidariedade entre a classe, (...) uma certa falta de cooperação na classe. (...) A classe raramente é cooperante entre si (...) e as pessoas também são, cada vez acabam por serem mais individualistas, (...) cada um por si (...) só em casos de extrema gravidade é que há alguma cooperação, (...) mesmo assim, é cada um por si. (...)” E6

Outro entrevistado refere que tenta sempre levar o aluno a perceber o porquê da aplicação de uma qualquer medida disciplinar (8,88% das unidades de sentido), sendo essa uma das formas de resolução de situações emergentes de indisciplina. Diz o mesmo:

“(...) Nos casos concretos da indisciplina, muitas vezes mesmo quando, quando aplico uma medida disciplinar, por exemplo, quando dou uma ordem de saída da sala de aula, tento sempre que o aluno perceba porque é que aquela medida está a ser aplicada (...) se não for nesse dia, no dia seguinte, ou na aula seguinte converso sempre sobre isso. (...) Converso, portanto, com o aluno sobre essa situação: quais os motivos que estiveram na origem do comportamento? (...) Porque é que ele teve aquela atitude? (...) Porque é que foi indisciplinado? (...)” E5

O mesmo docente diz procurar soluções em conjunto com os seus alunos (4,44% das unidades de sentido), até para que eles tenham a noção de que as regras são para cumprir (2,22% das unidades de sentido):

“(...) E tentar encontrar juntamente com ele soluções para esses problemas que eles eventualmente possam, possam colocar ou possam argumentar como justificativos para a atitude tida (...) fazê-lo sempre ver que a medida foi aplicada porque o comportamento estava a ser incorrecto (...) para que o aluno tenha a noção exactamente que existem regras e elas são para cumprir (...)” E5

Segundo dois entrevistados (4,44% das unidades de sentido), o não cumprimento das regras implica uma penalização, mas, na opinião de um deles, as medidas disciplinares devem ter um sentido pedagógico, no campo da divulgação dos valores para a cidadania.

De acordo com as afirmações de um dos protagonistas do estudo, (2,22% das unidades de sentido), as faltas disciplinares resolveriam o problema da indisciplina. Efectivamente não o resolvem, apenas o adiam no tempo, pois cremos que a resolução da indisciplina, nomeadamente os casos mais graves, não passa apenas pelo professor dentro da sala de aula, passará pelo conjunto dos professores da turma, pelo recurso ao centro de orientação, ao psicólogo da escola, às famílias, uma vez que estes são os únicos recursos disponíveis com os quais os professores podem contar.

Jesus (2004), relativamente à resolução de problemas de indisciplina, considera que os professores deverão modificar as suas atitudes e passarem a responsabilizar o aluno pelo seu próprio comportamento, mais do que a puni-lo, recorrendo tanto a orientações motivacionais intrínsecas como extrínsecas.

Outro docente, a este propósito, concorda (em 4,44% das unidades de sentido) que as punições não resolvem as situações no imediato, sobretudo se o problema do aluno tiver características psicológicas marcantes:

“(...) As punições não, não resolvem no imediato se aplicadas, (...) não vão resolver o problema do miúdo se é um problema com características psicológicas marcantes, (...) pois é claro que só ao longo de muito tempo é que as situações se vão resolvendo. (...)” E4

O mesmo docente salienta que recorre primeiro ao diálogo como forma de resolução das situações de indisciplina (2,22% das unidades de sentido) e só depois, quando esgotada esta estratégia, é que usa as medidas do Regulamento Interno, nomeadamente as punições disciplinares, tal como se pode constatar pela leitura da seguinte passagem da sua entrevista:

“ (...) Há casos que não se podem resolver pela via pacífica, entre aspás ou dialogante, pois teremos que entrar nas punições. (...) [Se recorre com frequência às medidas do Regulamento Interno] (...) Quando é preciso... Quando é preciso, (...) quando estão esgotadas as outras estratégias como o diálogo... (...)” E8

Discurso similar proferiu uma das docentes em final de carreira (4,44% das unidades de sentido), referindo que apenas põe um aluno na rua quando já não tem hipótese de o ter na aula, após ter atingido a ruptura ao nível do diálogo. Diz ela:

“(...) só quando realmente atinjo um ponto em que já não há diálogo é que eu..., eu ponho o aluno na rua, (...) quando já não há hipótese de tê-lo na aula. (...)” E10

Numa postura quiçá mais formativa, um outro professor opina, em 2,22% das unidades de sentido, que as estratégias devem centrar-se ao nível da prevenção da indisciplina. Estas suas afirmações que são, afinal, uma declaração de princípio, são as seguintes:

“(...) as minhas estratégias passam ou tentam passar sempre pela... canalizá-las para a prevenção... (...)” E7

4. A indisciplina ao longo da carreira

Chegados a esta fase do estudo, justifica-se que façamos uma análise de conjunto dos dados, delineando-a, porém, de acordo com o objectivo principal do processo investigativo: conhecer as representações de professores do 3º Ciclo do Ensino Básico acerca da indisciplina, numa perspectiva diacrónica.

Lembramos, a propósito, que a selecção dos protagonistas do estudo foi feita tendo como critério a escolha de dois professores por cada fase da carreira docente, de acordo com o modelo de Gonçalves (2000). Assim, passamos, de imediato, a uma segunda fase da análise dos dados, tomando por referente organizador as etapas da carreira, em que cada “grupo” de dois protagonistas do estudo se situa.

Fase 1: O “Início”:

Os dois primeiros entrevistados (E1 e E2) têm ambos quatro anos de serviço e vinte e oito anos de idade. Um é do género masculino e outro do género feminino e ambos não têm vínculo ao Ministério da Educação, estando, portanto, na situação de contratados. Tal circunstância é referida pelos dois como um motivo de insatisfação, devido à forte instabilidade profissional que sentem anualmente, acrescida pelo facto de um deles estar colocado longe de casa/da família. A professora refere que, apesar do descontentamento relativamente ao presente,

“(...) tenho esperança que haja dias melhores...(...)” E2

Pelo seu discurso, cremos que a mesma balança entre o “choque do real” e a “alegria pela descoberta” percepcionada em termos de futuro, como se pode inferir das suas palavras:

“(...) porque para mim foi um choque (...) Quando eu aqui cheguei, eu chorei tanto... (...) Quando aqui cheguei a esta escola e vi os alunos que tinha... (...) As minhas colegas tentaram-me ajudar (...) levaram-me a passear, mas nem assim... (...) Foi uma frustração (...) fartei-me de chorar porque não conseguia ensinar, (...) não conseguia explicar, (...) não era isto o que eu queria. (...)” E2

O choque com o real resultou da entrevistada se ter deparado com alunos de um nível económico e social muito baixo, com falta de bases e com má formação/educação, tal como deixa expresso nesta passagem da sua entrevista:

“(...) e foi chegar aqui, (...) foi deparar-me com um nível económico e social muito baixo (...) sei lá, muita falta de bases nos alunos, (...) muita... muito mal educados (...) muito mal formados (...) o que me fez muita confusão. (...) Neste momento estou insatisfeita como é óbvio. (...) Fora de casa (...) com estes alunos é complicado. (...)” E2

O outro docente nesta fase da carreira, embora não evidencie o desalento manifestado pela colega, também não considera a sua profissão como “um mar de rosas”, dizendo:

“(...) mas não me sinto completamente realizado neste momento, por isso... (...) É mais um tentar levar (...) Tentar levar isto até ao fim, do que o sentir-me bem (...)” E1

No entanto, ao nível da situação pedagógica, em concreto, ambos afirmam sentir gosto pelo ensino, apesar de um deles asseverar que essa satisfação depende dos anos lectivos. Todavia, referem que, no presente ano lectivo, não mudariam de escola, apesar de reconhecerem os muitos problemas de indisciplina existentes. Dizem ter uma boa relação com os alunos, apesar de algumas dificuldades iniciais sentidas pela professora, que se traduziram numa relação pouco afectiva com eles, mas que essa relação, dada a experiência adquirida, tem ido melhorando. Precisando a análise, detenhamo-nos nas suas afirmações:

“(...) No primeiro período, como é óbvio, tento impor-me um bocado (...) e não me aproximar assim muito deles (...) que é para não criar uma ambiente na aula assim muito de brincadeira, só brincadeira. (...) Eles têm que perceber que há tempo para brincar e há tempo para trabalhar (...) portanto no início eu imponho-me assim um bocadinho mais (...) e no primeiro período não falo assim tão abertamente com eles (...) vou tentando conquistá-los aos poucos e poucos.” E2

Os dois mencionam ter sentido evolução na relação pedagógica que estabelecem devido à experiência que têm vindo a adquirir, como é patente no excerto seguinte:

“(...) Eu quando me deparo com situações faço, tento fazer alguma analogia com situações que já aconteceram (...) daí, tirar partido da experiência (...) e conseguir resolver os possíveis problemas, situações (...)” E1

Em termos de atitude face à escola, o docente E1 diz sentir-se bem nesta escola, se bem que a instabilidade profissional lhe dificulte um bocadinho a situação, manifestando, no entanto, preferência por escolas secundárias. A mudança de escola é uma dificuldade que se coloca anualmente à docente E2, em virtude de ser contratada, embora afirme que, se lhe fosse dada a hipótese de continuar nesta escola, o faria desde que continuasse com as “suas” turmas.

No que respeita à mudança de profissão, o professor já equacionou essa hipótese e ainda não a colocou de parte. A professora E2 refere que não sabe os porquês, mas que gosta de leccionar, que lhe faz falta a relação pedagógica, que se sente motivada para a profissão docente.

Relativamente ao conceito de indisciplina, ambos referem que é o comportamento dos alunos que não permite o normal funcionamento das aulas. Não é de estranhar que assim o concebam, dado o facto destes docentes, considerada a fase da carreira em que se encontram, se centrarem, sobretudo, nos conteúdos, pelo medo que têm de falhar. E1, dando corpo a estes aspectos, e ainda que por referência à indisciplina, manifesta preocupação quanto a possíveis falhas no que respeita à planificação, aos conteúdos e à reflexão/preparação das suas aulas da seguinte forma:

“(...) Tento sempre arranjar estratégias para minimizar os actos de indisciplina. (...) Tentar ocupar sempre os alunos (...) Se eu não consigo atingir os meus objectivos, (...) penso muito mais (...) Não basta preparar uma aula em casa, (...) tenho que pensar bem nos alunos que tenho, (...) nas situações possíveis que irão acontecer de indisciplina, (...) caso isso aconteça dar logo a volta para isso não se desenvolver muito. (...)”E1

O conceito de indisciplina é idêntico para os dois entrevistados, no entanto o professor utiliza uma linguagem bastante generalista, enquanto que a docente se refere concretamente às situações, com um discurso bastante pormenorizado. Referem que a indisciplina está relacionada com o meio social de onde os alunos provêm e com a ausência de valores. Para E2, provavelmente devido ao “choque do real”, a concepção de indisciplina tem-se alterado desde que está nesta escola. Vejamos, em seguida, como ela própria no-lo afirma:

“(...) Olhe, neste momento, a minha, noção de indisciplina está muito mudada. (...) Quando eu cheguei aqui à (...) a minha noção de indisciplina era: um aluno não se podia levantar dentro da sala de aula sem autorização, (...) não podia andar de chapéu na aula, não podia responder mal a um aluno, a um professor... (...) Neste momento a partir de que vim para esta escola, (...) acostumei-me a, pronto, a ter isto (...) mascam pastilha à vontade, (...) estão todos de chapéu (...) e se são mal educados com os professores, levam um dia de suspensão, (...) alguns nem sempre... (...) E dizem asneiras (...) e chamam coisas muito graves aos professores. (...) Neste momento para mim a indisciplina é a falta de respeito pelo outro. (...) E aqui há muita falta de respeito (...) e os alunos não aceitam que nós lhes chamemos à atenção (...) Eles... são indisciplinados e não se emendam (...) A falta de respeito que eles têm (...) A falta de respeito com eles, (...) entre eles (...) com professores (...) com funcionários (...) com o material que lhes é fornecido, (...) que estragam, (...) que destroem. (...) a indisciplina não sei dizer de outra maneira, é a... falta de respeito para com tudo. (...) Eles não têm respeito (...) não valorizam nada (...)”E2

Em relação aos actos de indisciplina em si, ambos os docentes referem ter passado por agressões de ordem física e verbal. Centremo-nos numa ocorrência vivida pela professora, nesta escola:

“(...) Este ano tive tantas... (...) Desde um aluno me chamar uns quantos nomes... (...) (...) A primeira semana que eu aqui cheguei foi assim... caótica... (...) Numa das turmas, um aluno chegou lá mal disposto, mal humorado, com uma força brutal, (...) não sei onde é que ele tinha aquela força toda... (...) Agarrou em cadeiras, desatou a mandar contra o quadro... (...) Era a minha primeira aula com eles, (...) nunca os tinha visto, (...) não os conhecia. (...) Só vejo as meninas da frente a fugirem, a irem ter com a funcionária, (...) foram fugir para o pé da funcionária, (...) Eu nem se quer ralhei com elas porque é óbvio, porque eu não fugia. (...) Eu era a professora, (...) eu não podia fugir, (...) porque não podia dar o mau exemplo naquela primeira aula. (...) Foi mesas pelo ar, (...) mandou mesas acima de colegas, (...) mandou cadeiras pelo ar, (...) mandou tudo o que se possa imaginar... (...) Montes de asneiras, (...) muitos palavrões... (...) Eu não, não sei o que é que se passou (...) entretanto cortou a mão, ficou com a mão ensanguentada (...) e como acho que ele tem problemas em ver sangue ainda ficou mais revoltado, (...) ainda fez pior... (...) Entretanto só vejo tudo a fugir da sala de aula (...) porque pronto, ganharam medo da reacção dele (...) e disseram-me que ele estava com problemas em casa. (...) Foi o, a explicação que tive, foi que ele estava com problemas familiares em casa... (...) Mas entretanto esse aluno até tem vindo a acalmar, (...) pronto com o tempo até tem estado mais calmo (...)” E2

A falta de preparação para lidar com a indisciplina é visível nos dois docentes, sobretudo no caso da professora, que recorre ao Presidente do Conselho Executivo e que vai pautando a sua acção pelo que os colegas mais velhos lhe recomendam. É a aprendizagem pela modelagem e com as experiências que vai vivendo no seu quotidiano escolar. Cremos que se houvesse algum tipo de preparação/sensibilização a nível da formação inicial, os jovens professores apresentariam mais sensibilidade, quiçá mais recursos para lidar com a indisciplina. Podemos verificar que, à semelhança do colega, também ela sobrevaloriza os conteúdos. Esta sua atitude traduz as características dos professores nesta primeira fase da carreira. Elucidativas são, pois, estas suas declarações:

“O Presidente do Executivo (...) e ele o que me diz é que tenho que dar o máximo reforço positivo, (...) porque reforço negativo eles já têm em casa das famílias de onde vêm (...) (...) e então ele tenta-me incutir para eu lhes dar o máximo reforço positivo aos alunos. (...) No primeiro período, eu acho que foi mais para tentar, (...) para conseguir tê-los sossegadinhos, do que propriamente para lhes ensinar alguma coisa. (...) Entretanto eu percebi pelo que os colegas me têm dito aqui que o mais importante é darmo-lhes as regras, (...) darmos-lhes os valores, incutir-lhes os valores... (...) Eu acho que os valores, tenho estado a conseguir minimamente (...) e que dizemos “olha isto está errado, não deves fazer assim ou tenta melhorar porque um dia vais trabalhar e não podes fazer isso no emprego”. (...) mesmo dizendo-lhes isso, eles continuam a fazer os mesmos erros. (...)” E2

Em termos de efeitos da indisciplina sobre o professor, ambos dizem que ela os afecta. O professor afirma que, em função dos incidentes graves de indisciplina, pode demorar mais tempo a adormecer (efeitos psíquicos) e que, esta, o faz reflectir mais

sobre as aulas, no sentido de a prevenir. A colega, ainda mais centrada nos conteúdos, diz que a indisciplina a afecta porque constrange o normal funcionamento das aulas. A indisciplina leva-a a auto-desvalorizar-se, afirmando que, profissionalmente, é uma frustração dar aulas a estas turmas, pondo, mesmo, em causa o seu profissionalismo, considerando-se uma “entertainer”. Atentemos ao que um e outro nos relatam acerca das respectivas experiências:

“[se a indisciplina afecta profissionalmente] (...) Afecta (...) eu tento quase sempre deixar os problemas na escola. (...) Às vezes quando são situações mais críticas, mais complicadas, lá levo para casa, mas tento esquecer sempre. (...) Fico um bocadinho chateado. (...) a menos que demore um bocadinho mais a adormecer (...) porque se calhar estou a pensar como é que eu amanhã vou fazer na aula para aquilo não acontecer...(...)” E1

“É uma frustração dar-lhe aulas. (...) A indisciplina afecta-me (...) porque afecta o processo normal de uma aula, o funcionamento normal de uma aula. (...) Eu não dou uma aula normal, (...) quando há um a gritar, outro a berrar, outro puxa o caderno ao outro, ou o outro manda a caneta do outro prá rua, lá pra fora, o outro bate no outro. (...) É complicado numa situação dessas explicar o que quer é que seja... (...) Afecta porque... Profissionalmente porque não consigo (...) dar aulas. (...) Eu saio de lá... Eu digo: eu, eu sou um entertainer. (...) Venho para aqui entretê-los (...) e não estou a dar aula nenhuma... (...)” E2

Relativamente à evolução quanto ao modo de encarar a indisciplina, apesar do pouco tempo de serviço que estes dois docentes ainda têm, asseguram que o mesmo tem vindo a mudar. A entrevistada aponta como factor responsável por essa mudança o facto de, nesta escola, a indisciplina assumir características excepcionais e afirma-se mais tolerante. Ele refere, também, que, agora, está mais sereno na forma de encarar a indisciplina.

No que toca aos factores/causas da indisciplina, ambos apontam como causas os valores, a educação, o meio familiar e a falta de controlo sobre os alunos. A docente acrescenta, ainda que parte da indisciplina dos seus alunos se deve ao consumo de álcool ou de estupefacientes:

“ (...) Sei lá... (...) Um dos factores nesta escola onde estou é os alunos, muitas vezes virem para as aulas, não sei se isto se pode dizer, mas vêm muitas vezes drogados prás aulas, (...) o que provoca que estejam num estado de alucinados (...) e não conseguem estar quietos nem parados e implicam com um, implicam com outro (...) e depois o outro chateia-se (...) e como não são tolerantes uns para com os outros, isso provoca... (...) Começa, começa assim a indisciplina. (...) Alguns vêm alcoolizados, (...) já tive alunos alcoolizados na sala de aula (...)” E2

Os procedimentos para prevenir a indisciplina, para o docente, consistem em ocupar os alunos, ao máximo, com tarefas, isto é, há uma centração nítida nos conteúdos. A professora, em contrapartida, utiliza estratégias que já não são tão comuns a esta fase inicial da carreira e que consistem no apelo à consciencialização do aluno, no falar com os alunos sobre assuntos pessoais ou, ainda por deixar sair os seus alunos mais cedo, neste caso evidenciando a sua inexperiência. Dando-lhes a palavra, eis o que nos dizem:

“[Procedimentos que adopta para prevenir a indisciplina] (...) Ocupar os alunos o mais tempo possível (...)” E1

“É que eu tenho um procedimento muito mau que é quando eu vejo que eles estão assim muito, muito mal, muito agitados deixo-os sair mais cedo. (...) É um procedimento errado, mas... (...) No início da aula, tenho, tenho que... “Vamos, vamos ter calma, vocês já estão no limite de faltas, não podem ter mais faltas, vamos lá conversar todos uns com os outros, mas estão chateados porquê? Mas o que é que se passa?”. (...) E se eles continuarem assim todos à pancadaria... (...) Então eu digo: “não vale a pena chatearem-se por causa disso”. (...) E tento conversar com eles (...) e levá-los a bom porto (...) ponho cada um, assim quase em cada canto da sala (...) ou tento separá-los (...) um assim em cada ponta que é para não entrarem em conflito (...) e... Pouco mais tenho feito. (...)” E2

No que respeita aos procedimentos para resolver as situações de indisciplina, os dois professores omitiram os seus procedimentos. Ele evidenciou situações que, na sua opinião seriam as ideais, designadamente a importância da existência de um Regulamento Interno coeso, de forma a cobrir uma vastidão de situações, e da falta de concertação de posições e regras em Conselho de Turma. Ela, por seu lado, confessa não conseguir resolver os problemas de indisciplina, recorrendo às participações disciplinares, “delegando” responsabilidades nos seus superiores hierárquicos. Reforçando o que acabámos de afirmar, passamos a transcrever algumas das declarações de uma e outra:

“ (...) Muitas das coisas não estão definidas no Regulamento Interno (...) e depois é conforme o professor (...) e não havendo um critério uniforme para todas as decisões... (...) Um professor se calhar não permite que uns alunos estejam de boné na aula, (...) outro se calhar já permite, (...) então os alunos ficam sem saber um pouco como é que é. (...)” E1

“[Como resolve os problemas de indisciplina] (...) Acho que não consigo, (...) muitas vezes não a consigo resolver (...) Muitas vezes participação disciplinar (...) porque não há grande coisa a fazer nessas alturas (...) e eles nem nos vêem, por mais que queiramos falar com eles e acalmar a situação. (...)E então faço participações disciplinares (...) E os meus superiores aqui da escola que decidam o que é que hão-de fazer ou como é que hão-de punir. (...)” E2

Ambos os docentes, aliás como a maioria dos restantes entrevistados, considera importante a intervenção dos encarregados de educação no que concerne à prevenção da indisciplina afirmando que estes deveriam comparecer mais vezes na escola. O professor refere que os encarregados de educação não devem apenas ouvir a “versão do filho”, mas sim, também, o que os professores têm a dizer sobre o educando.

Em relação à resolução de casos emergentes de indisciplina, a professora diz solicitar a participação dos seus alunos, tentando ir ao encontro dos interesses deles. O docente refere que há situações em que pára de imediato a aula, outras vezes fala com os alunos individualmente no final da aula.

Fase 2: “**Estabilidade**”

Encontram-se na fase da estabilidade, em termos de tempo de serviço, os professores E3 e E4. Um é do género masculino (E3) e o outro (E4) do género feminino e ambos têm o mesmo tempo de serviço docente, sete anos. Em termos de idade, o professor tem trinta e cinco anos e a professora trinta e dois. Quanto ao vínculo profissional, o professor (E3) é do Quadro de Zona Pedagógica, enquanto que a professora (E4) ainda é contratada, encontrando-se a realizar a Profissionalização em Serviço. Pelo discurso dos dois, consideramos que ele se posicionará na “vertente positiva” desta fase, mantendo um entusiasmo permanente, e a professora na “vertente negativa”, encarando a profissão como uma mera rotina e com algum sentimento de desilusão.

Ambos referem sentir satisfação/gosto pelo ensino, apesar de afirmarem existir imensos problemas. A docente (E4) exprime algum descontentamento por ainda ser

contratada, dizendo que se encontra numa fase de desmotivação, devido a vários factores, nomeadamente os que respeitam à desvalorização da carreira do professor e da escola por parte dos encarregados de educação e da sociedade em geral. Isso leva-a a considerar o actual contexto de ensino como caracterizado por “situações complicadas”, tal como expressa na seguinte passagem do seu discurso:

“(...) Acho que, deparo-me com situações que são demasiado complicadas (...) embora me sinta por vezes [...] desmotivada (...) na medida em que penso que a carreira de professor está cada vez a ser mais descredibilizada, (...) não só a nível dos alunos, como a nível da própria sociedade em geral. (...) Os pais, todos nós, cada vez vemos o papel do professor com menos valor e com menos impacto (...) e que não está a ser valorizado. (...) a forma de concurso de professores é a imagem mais real daquilo que se passa. (...) Acho que o professor não deveria passar por toda aquela engrenagem (...)” E4

No que concerne à relação com os alunos, ambos a caracterizam como boa. E4, à semelhança de E2, salienta que, no início do ano lectivo, há uma maior imposição e uma relação pouco afectiva, mas que tenta conquistar os alunos ao longo do ano. Já o professor E3 afirma que tenta “conquistar” os alunos começando com a matéria mais fácil e mais atractiva e que a indisciplina depende do relacionamento professor/aluno, mas que tenta nunca expulsar os alunos da sala de aula. Refere que procura falar, individualmente, com os alunos indisciplinados, no final da aula. A professora, por seu lado, usa “a reserva” como estratégia defensiva e ressalva a necessidade de regras, de leis na sala de aula. Além disso, diz que aproveita as dúvidas do quotidiano para a construção da aula. E que a proximidade física e pedagógica é muito importante para o estabelecimento e manutenção de uma boa relação com os alunos. Prestemos, então, atenção às palavras de uma e outro:

“(...) A minha relação com os alunos, começa por ser julgo eu, não muito afectiva... (...) portanto tento conhecê-los primeiro melhor, (...) depois durante o ano é um trabalho de construção tanto a nível do que eles esperam de mim do que eu espero deles. (...) E julgo que aí sim, então se constrói uma relação afectiva. (...) E não imagino a relação entre o professor e os alunos de outra forma. Julgo que primeiro eles têm que saber que dentro da sala de aulas existem regras. (...) e que as regras têm que se cumprir (...) e que também se podem infringir mediante determinadas circunstâncias (...) mas numa primeira fase, eu acho que é muito importante eles reconhecerem no professor algum papel, enfim algum papel (...) não diria autoridade, mas as regras e as leis que existem na sala de aula. (...)” E4

“ (...) Tento sempre dentro do possível relacionar-me bem com os meus alunos. (...) mandar para a rua, por exemplo, raramente o faço. (...) Tento falar com os miúdos no final da aula. (...) Muitas vezes...tenho uma conversa de problemas mais íntimos, de problemas familiares, etc. (...) Muitas vezes estes miúdos, desta zona aqui de Olhão, necessitam mais é de apoio, mesmo. (...) Tento falar com eles, (...) acho que é importantíssimo esse relacionamento. (...) Mas saber ouvir é bastante importante. (...)”

E3

Ambos referem ter havido evolução na relação pedagógica, dizendo que o tempo torna o professor mais tolerante. A docente salienta também a importância da experiência, na construção da relação com os alunos. Para isso contribuindo também a reflexão acerca dos problemas deles, que muito a têm ajudado a evoluir:

“ (...) Nós somos humanos e ao fim de algum tempo ou ao longo do tempo vamos, vamos melhorando certos aspectos, vamos vendo que se calhar há coisas que não poderão ser como nós pensávamos... (...) Eu julgo que no meu início de carreira era muito mais rígida (...) Rígida no sentido de não ser muito tolerante (...) Se calhar entrava logo em situações de ruptura (...) e hoje tento dialogar (...) e tento que as coisas sejam construídas. (...)” **E4**

Embora ambos expressem sentimentos de inclusão nesta escola, referem, no entanto, ter pretensões em mudar de estabelecimento de ensino, para poderem lidar com situações mais positivas/outras referências. O docente, apesar de se dizer integrado e que se sente bem nesta escola, gostaria de voltar ao Ensino Secundário. Ambos não mudariam de profissão.

Relativamente ao conceito de indisciplina, os dois opinam que esta se deve ao desrespeito pelas regras sociais, concepção que é também evidenciada pelos docentes da fase da divergência e da serenidade. Não diferindo substancialmente de opinião, em relação à questão do uso do boné na aula, assumem, contudo, atitudes diferentes: a professora considera que o uso do boné na aula não é um acto de indisciplina e não a incomoda, enquanto o colega já considera isso como uma manifestação de indisciplina, sobretudo no início do ano, em que avisa os alunos para a sua não utilização. Todavia, acaba de se tornar mais tolerante, neste aspecto, à medida que o ano lectivo avança. Diz também que aproveita a questão do boné para sensibilizar os alunos para os valores. A docente vai mais longe na sua concepção de indisciplina, considerando-a como uma

ruptura na relação professor/aluno. Atentemos, de seguida, nas suas afirmações de ambos:

“(...) no início do ano eu digo realmente que uma das regras é não utilizar o boné. (...) Mas depois, também ao longo do ano vou sendo mais tolerante (...) porque acho que não é o boné que vai, vai influenciar o normal funcionamento das aulas. (...) Agora aquilo que realmente eu digo é que quando forem, por exemplo, a uma entrevista, para um emprego, quando forem mais crescidos, não podem andar com o boné nessas situações, não é? (...)” E3

“ (...) Eu julgo que a indisciplina é a ruptura, (...) é quando existe ruptura total no diálogo entre o professor e o aluno. (...) Porque quando me deparo com situações de indisciplina, tento sempre dialogar e julgo que só mesmo quando não há, não há a hipótese de diálogo é que acho que seja indisciplina total. (...) Não é um acto de indisciplina, (...) mas eu não permito o boné dentro da sala de aula. (...) Quando após bastantes avisos e quando já todos os outros colegas sabem e tiram o boné (...) quando existe um aluno que insiste em continuar perante os avisos sistemáticos do professor ele continua com o boné. (...) Será indisciplina. (...) Sim, será um quebrar das regras instituídas. (...)” E4

No que concerne à percepção da indisciplina ao longo da carreira, o professor refere que esta varia de escola para escola e que não concorda que tenha vindo a aumentar. Salienta que depende da idade dos alunos e que há conteúdos que tornam os alunos mais indisciplinados do que outros. Para a docente, o fenómeno da indisciplina tem aumentado, acabando por ser o professor que se molda à turma.

Relativamente às situações de indisciplina ao longo da carreira, os dois docentes não salientam nenhuma de forma específica. Referem-se, genericamente, a situações que se prendem com o desafio à autoridade do professor e ao desrespeito pelas regras de funcionamento na sala de aula.

Quanto à indisciplina na escola em que leccionam, ela, à semelhança de mais sete outros entrevistados, afirma que “nesta escola há muita indisciplina”, que a indisciplina aqui é generalizada. O docente refere que a indisciplina é perceptível nas palavras e nas atitudes e ambos salientam que os actos de indisciplina nesta escola consistem na falta de respeito para com os colegas e para com os funcionários, sobretudo por parte dos alunos das turmas de “currículos alternativos”, como diz o professor. Para ela, nesta escola, a indisciplina faz com que os bons alunos sejam esquecidos ou postos de parte, retratando a situação do seguinte modo:

“ (...) Eu julgo que a indisciplina é um dos grandes problemas desta escola. (...) Eu julgo e deparo-me com isso. (...) Eu acho que há bons alunos nesta escola (...) e muitas vezes, julgo que vezes de mais, as situações de indisciplina (...) fazem com que os bons alunos ou sejam esquecidos ou sejam algo postos de parte (...) ou ainda pior, o mau comportamento dos outros se contagie para eles. (...) Eu acho que isso é o pior de tudo que podemos fazer, (...) porque já basta termos os problemas, quanto mais os problemas irem criar outros problemas. (...) Eu julgo que é esse o principal motivo e depois claro que a indisciplina tem vários níveis (...) eu deparo-me com situações de violência nos corredores (...) de confrontos directos com funcionários, com professores... (...)” E4

Questionados sobre as estratégias para prevenir a indisciplina, a entrevistada refere informar-se junto dos colegas sobre os comportamentos dos seus alunos. Cremos que esta atitude não será a mais correcta pois estas opiniões vão ser o sustentáculo de ideias pré-concebidas, que alterarão o comportamento da docente e que deixará de ter uma “atitude neutra”, de partida para com todos os alunos.

Ambos referem que a indisciplina os afecta, ela “psiquicamente”, ele sentindo-se “menos seguro e menos tolerante” como se pode ler no extracto seguinte:

“ (...) Sim, sim, (...) isso afecta-me. (...) Principalmente no emocional. (...) Sim, sim... (...) Possivelmente com uma turma muito indisciplinada, barulhenta, onde houver alunos que demonstrem comportamentos agressivos, serem mal-educados, eu entro numa sala de aula sem muita motivação (...) a matéria que eu estou a dar não estará a ser dada possivelmente da melhor forma. (...) Estou com menos paciência, (...) estou com menos segurança, (...) sou menos tolerante... (...)” E3

No que respeita aos factores/causas da indisciplina, o professor aponta causas que se prendem com a necessidade de protagonismo dos alunos, com a idade, com a heterogeneidade das turmas, com o pouco relacionamento dos professores com os alunos, enquanto que a professora se centra em aspectos de ordem mais geral, como sejam a desvalorização do papel da escola e do professor por parte da sociedade:

“ (...) Eu julgo que nós passámos de uma fase de... em que o professor (...) tinha que ser autoritário, tinha que ser repressivo. (...) Era o dono do saber (...) portanto tinha um papel muito diferente do que tem hoje (...) e a passagem desse, dessa figura para a que hoje existe foi julgo eu, demasiado radical e rápida. (...) E as próprias pessoas, os próprios pais, professores não se aperceberam desse, dessa mudança (...) Penso que os próprios pais dos alunos, a maioria deles se calhar também com pouca escolaridade passam para os filhos a ideia de que a escola não irá contribuir em nada para o seu futuro (...) os pais não contribuem para que os filhos vejam o professor de uma forma que possa contribuir para o seu futuro... (...)” E4

Em relação aos procedimentos de prevenção da indisciplina, ambos referem conversar com os alunos. A professora aposta na proximidade física, como, por

exemplo, o pôr a mão no ombro do aluno e o levar o aluno a centrar-se noutras situações. O professor focaliza as suas estratégias no conhecimento do aluno, apostando nas relações interpessoais.

No que respeita aos procedimentos para resolução de conflitos, à semelhança da docente em “início” de carreira, os dois referem delegar as punições nos seus superiores hierárquicos. A professora afirma que enfrenta a indisciplina, que as participações disciplinares não funcionam, que recorre aos reforços positivos, enquanto o entrevistado diz, não acreditar em situações milagrosas para resolver o fenómeno da indisciplina, apontando, no entanto, algumas soluções para o mesmo, como é patente nas suas palavras:

“(...) Há situações às vezes em que nós não sabemos (...) como é que havemos de gerir a indisciplina na sala de aula (...) Numa situação extrema poderia por o aluno, convidar o aluno a sair da sala de aula... (...) não tenho utilizado essa forma, (...) porque acho que isso não resolve (...). Eu tento falar com os alunos (...) claro que depois se não resultar não é? Se eu falar pessoalmente com o aluno aaaa... e ele realmente não chegar à razão... (...) tenho que falar com o Director de Turma, ou então com o encarregado de educação. (...) Eu acho que a situação milagrosa não existe... (...) Actividades dentro da sala... (...) Actividades na escola, (...) actividades ou mesmo fora da escola não é? No meio ambiente onde o aluno vive... (...) o participar em determinadas actividades de ajuda, (...) na escola por exemplo o participar na jardinagem... (...) o ter uma função mais activa na escola, (...) para ele realmente começar por uma situação de respeito ou de... (...) Começar a ter uma outra visão julgo eu... (...)” E3

A professora por seu lado, disse:

“(...) Eu julgo como lhe dizia há pouco que a proximidade física é importante, (...) não funciona com todos, eu já reparei. (...) Há miúdos que não sei se por aspectos ligados à violência em casa não lidam muito bem com a proximidade nem que seja só com a mão em cima do ombro (...) quando o enfoque da indisciplina se está a gerar, chegar ao pé, ou por as mãos nos ombros na blusa... na... (...) Portanto tentar, tentar desligar o problema ou tentar fazer com que aquele problema seja, seja minorado e eles comecem a reparar noutras coisas. (...) Eu acho que é isso que tento fazer muitas vezes (...) ou então tento questioná-los: “mas o que é que se passa contigo hoje? Estás mal disposto? Dormiste mal? Vens com problemas de casa?”. (...) Não funciona sempre como digo... mas são estratégias que às vezes utilizo. (...) Ou tentar até perguntar aos colegas, mas o que é que se passa com, com este aluno, com, com o Rui, com o Pedro? Ontem estava tão bem disposto, contou anedotas sobre isto... Hoje, está assim... (...) Quer dizer, temos que ir procurando... (...)” E4

O professor refere que os pais não sabem orientar os seus educandos e que, enquanto Director de Turma, receia que eles recorram a castigos pouco adequados. A professora, por sua vez, salienta que os pais esperam demasiado da escola e dos professores e que não colaboram muito, pois são, no geral, muito ausentes e que não

existe comunicação sendo esse um dos principais condicionalismos quanto à indisciplina:

“ (...) os pais não sabem o que é que hão-de fazer para que o educando não seja indisciplinado na, na escola. (...) E eu muitas vezes, enquanto Director de Turma quando falo com um encarregado de educação tenho sempre o medo que o encarregado de educação vá para casa e comece ali a bater no miúdo. (...) E digo sempre, agora não vai chegar a casa e não vai bater no aluno “X” ou “Y”. (...) os encarregados de educação, também às vezes não sabem gerir esta situação e, e dão-lhes, dão-lhes castigos que... (...)” E3

“(...) e julgo que ainda não encontraram bem o real papel que devem ter. (...)Eu julgo que a escola, (...) deveria ser uma ramificação (...), do contexto familiar. (...) Só que muitas vezes não existe contexto familiar e a casa dos alunos é a escola. (...) E isso é que eu acho que é completamente errado (...) porque os pais esperam demasiado da escola, (...) esperam demasiado dos professores, mas não colaboram com eles. (...) Não existe comunicação (...) e depois é claro que isso vai, vai condicionar todo o trabalho. (...) Depois, quando há problemas, os pais vêm efectivamente à escola, (...) mas vêm só para ouvir coisas más dos filhos e eu acho que isso é muito mau. (...). Eu acho que os pais deveriam de vir à escola para também ouvir que o filho tem, tem um papel importante em determinados contextos, que faz... que é bom em Matemática... (...) que ajudou os colegas noutra... (...) e isso não acontece. (...)” E4

Quanto à resolução de casos emergentes de indisciplina, o professor assegura que recorre pouco às medidas coercivas, porque, afirma, não resultam. A docente frisa que deve haver concertação ao nível do Conselho de Turma, mas que cada professor tem a sua estratégia individual e vê a sala de aula à sua maneira. Além disso, considera que os professores crêem que os problemas devem ser resolvidos individualmente. Mais uma vez, centremo-nos no discurso destes dois entrevistados:

“[Se ao nível do conselho de turma há concertação] (...) Eu julgo que, essa talvez seja uma das principais formas de prevenir a indisciplina mas que não funciona. (...) Porque eu julgo que o Professor que venha com vontade de aplicar uma medida inovadora é muito difícil encontrar essa tal concertação da parte dos colegas. (...) Porque os professores, não sei, por variados motivos provavelmente, julgam... ou têm cada um a sua estratégia (...) e não vejo, pelo menos neste, neste, nesta escola, neste meio que agora deparo, porque na outra escola, as coisas eram ligeiramente diferentes, (...) mas julgo que é muito difícil arranjar consenso da parte dos professores para agirem em bloco (...) tem a ver (...).com o facto de cada professor ter a sua estratégia, (...) cada professor achar ou ver a sala de aula da sua forma (...) e julgar que os problemas dos outros professores, se calhar têm que ser resolvidos cada um por si. (...) (...)” E4

Em síntese, pela análise feita, é visível um maior amadurecimento destes dois docentes comparativamente com os que se encontram na fase anterior, já que evidenciam maior maturidade profissional e mais competências para lidar com as situações de indisciplina.

Fase 3: “Divergência”

Encontram-se na fase de divergência, em termos de tempo de serviço, os docentes E5 e E6. O docente E5 tem nove anos de carreira e o E6 dez anos. São ambos do sexo masculino, tendo E5 trinta e sete anos de idade e E6 quarenta e um. Pertencem, em e outro, aos Quadros do Ministério da Educação: E5 ao Quadro de Zona Pedagógica e E6 ao Quadro de Escola, de nomeação definitiva.

O entrevistado E5 manifesta satisfação/gosto pelo ensino, embora considere que há burocracia a mais e isso lhe provoque algum desgaste emocional. O protagonista E6 sente desmotivação e afirma que a carreira de professor e a escola estão desvalorizadas pelos pais e pela sociedade em geral. Considera que as suas expectativas foram goradas e que a sua profissão consiste num esforço não compensado. Ambos se exprimem da seguinte forma:

“(...) Sinto-me bem... (...) no cômputo geral gosto daquilo que faço. Gosto de ensinar... (...) Há coisas que me causam algum desgaste, nomeadamente por questões ligadas à logística (...) aí claro que é o tal desgaste emocional de que falava há bocado. (...)” E5

“(...) Em termos de satisfação profissional, neste momento sinto que as expectativas encontram-se um pouco goradas (...) porque há toda uma envolvente em torno da escola que não é propícia nem é favorável a um bom trabalho (...) Eu sinto que o meu esforço assim como o esforço de outros meus colegas (...) neste momento não está (...) a ter a devida compensação (...) mas também não é só a compensação monetária (...) é também a retribuição por aquilo que nós nos dedicamos e a maneira como se calhar os alunos retribuem. (...) Não quero dizer que não hajam exceções e como se calhar toda a sociedade, também os encarregados de educação não retribuem o esforço que nós temos diariamente com os alunos. (...)” E6

Das palavras dos dois docentes, fácil é concluir que, segundo o modelo de Gonçalves (2000), um se posiciona na perspectiva positiva da etapa da divergência (E5), enquanto o outro (E6) na negativa, caracterizada pela desmotivação, pelo desinteresse, pela rotina e pela contestação.

No que respeita à relação com os alunos, o professor E5 afirma ter uma relação de proximidade, enquanto que o docente E6 “usa” a reserva e a desconfiança como estratégia defensiva, por certo, por força do descontentamento que evidencia, não incentivando os alunos a falarem-lhe dos seus problemas pessoais. cremos, perante as

atitudes algo severas do docente, que estão reunidas as condições para se verificar uma relação pedagógica pouco afectiva de ambas as partes. Em contrapartida, o professor E5 salienta a necessidade de conhecer bem o grupo/turma e refere, analogamente ao colega E3, que a indisciplina depende do relacionamento que o professor tem com o aluno e que está sempre disponível para escutar os seus alunos, disponibilizando horas para, independentemente do lugar, falar com eles. Comparemos as atitudes dos dois docentes, através das seguintes passagens das suas entrevistas:

“(...) Bom, numa primeira etapa, há digamos como que uma fase de estudo mútuo. (...) Eles tentam-me estudar (...) e eu também os tento estudar (...) Eles tentam medir-nos o pulso, (...) tentam ver até onde é que nós vamos (...) nós também tentamos ver (...) mas numa primeira etapa há digamos um estudo do outro (...) ninguém arrisca. (...) Depois numa segunda etapa, se eu verificar se de facto há condições para ir um pouco mais além para lhes dar um pouco mais de confiança, para brincar (...) e se eu verificar que na sequência disso, esse bom ambiente, esse certo ar mais... Digamos, mais liberal no clima da aula não vai descambar nalguma indisciplina (...) então eu também tento de vez em quando uma boca, uma piada, uma brincadeira. (...) Escuto[os alunos] Quando por exemplo, eles no final da aula têm qualquer coisa para me comunicar... (...) É assim, eu não, não procuro provocá-los muito no sentido que eles me venham falar dos seus problemas pessoais, (...) Porque... não quero que eles sintam que está ali alguém a bisbilhotá-los. (...) Mas sempre que eles me pretendam dizer qualquer coisa, eu estou sempre disponível, (...)” E6

“(...) Procuro não adoptar uma postura demasiado rígida no que se refere à disciplina, (...) sem também permitir que... (...) Pelo menos faço essa tentativa no plano afectivo com os alunos para que depois a parte pedagógica propriamente dita possa ter alguma valência. (...) [Se habitualmente escuta os seus alunos] (...) Sempre! (...) Sempre! (...) Às vezes não é possível por questões que se prendem com a gestão do programa. (...) Procuro fazê-lo na própria sala de aula (...) mas estou sempre, estou sempre a disponibilizar horas às vezes (...) fora do meu horário escolar diário, para falar com os alunos para, para conversar com eles (...) para me disponibilizar a ajudá-los ou ouvi-los em tudo aquilo que for possível. (...) Faço isso com todos os alunos (...) e faço isso principalmente com os alunos da minha Direcção de Turma. (...) É minha preocupação sempre que os encontro nos pátios da escola ou mesmo no exterior perguntar-lhes se correu bem o dia se não correu, se... Porque é que estão ali e se não deviam de estar em aula. Se faltaram, se não faltaram, (...) portanto, acho que esse diálogo é importante (...)” E5

Este último entrevistado refere que, com o passar dos anos, se tornou mais tolerante e mais compreensivo relativamente aos comportamentos de indisciplina. E6, por seu lado, diz que sempre teve uma boa relação com os seus alunos, desde o início, mas que, com o passar do tempo, há um amadurecimento, uma maior maturidade.

No que respeita à atitude face à escola, E5 refere estar plenamente integrado e nunca ter perspectivado a mudança de escola. Todavia, gostaria de voltar ao Ensino Secundário. O professor E6 não se manifesta relativamente a esta questão, diz, contudo,

que gostaria de mudar para ambientes mais calmos de interior, sujeitos a menor indisciplina. Por outro lado, enquanto E5 nunca ponderou a mudança de profissão, E6 diz que mudava para outro meio académico.

No que à motivação para a profissão docente diz respeito, o professor E5 salienta que veio para a profissão por escolha pessoal.

Quanto ao conceito de indisciplina, não há concordância entre os dois. E5 define-a como sendo a falta de respeito em relação ao próximo, o desrespeito pelas normas básicas do relacionamento interpessoal. O entrevistado E6 classifica-a como sendo uma panóplia de comportamentos desviantes, um fenómeno colectivo e global da turma, uma falha da turma, e comportamentos que não permitem o normal funcionamento das aulas. Considera-a, mesmo, como sendo os alunos contra os professores, mas que também podem ser os professores contra os alunos. Eis as suas palavras:

“Para mim um acto de indisciplina é um aluno começar a gritar com outro. (...) É um aluno levantar-se de uma forma rotineira, não digo o levantar accidental, mas de uma forma rotineira (...) não ter regras (...) a falta de regras. (...) Depois a agressividade, (...) geralmente neste contexto da escola, eu vejo um bocado a agressividade numa sequência da indisciplina. (...) Digamos que a agressividade é a indisciplina num patamar mais elevado não é? (...) se calhar digamos que a perturbação será indisciplina no seu patamar mais baixo (...) e a agressividade será a indisciplina no seu patamar mais alto. a indisciplina é um fenómeno colectivo da turma. (...) Portanto são eles contra nós (...) (...) mas também devemos ser, entre aspas, nós contra eles. (...)” E6

No que respeita à percepção da indisciplina vividas ao longo da carreira, ambos os docentes se mostram de acordo com a maioria dos restantes protagonistas do estudo. Salientam que esta varia de escola para escola, que este fenómeno aumentou ou se generalizou, que o mesmo molda o professor à turma e que depende da empatia com o professor, ou do aluno gostar ou não dos conteúdos da disciplina. E6 diz recusar entrar em conflito com os alunos e salienta que minimiza os problemas da indisciplina.

Relativamente às situações de indisciplina ao longo da carreira, o professor E5 refere que estas se prendem com situações de má educação, enquanto E6 salienta que

são situações de agressões físicas, casos de mau comportamento ou desrespeito pelas regras de funcionamento da sala de aula. O primeiro não conseguiu relatar nenhuma situação de indisciplina, enquanto o segundo narra a seguinte ocorrência:

“(...) um episódio que está a acontecer agora muito habitualmente. Eu tenho alunos que vêm de uma aula de educação física, a pretexto que saem tarde, (...) coisa que eu duvido, porque há outros colegas que também vêm da mesma aula e chegam a horas. (...) A pretexto de que saem tarde, vão, (...) para a aula já passados dez ou quinze minutos, (...) eu nessa altura digo-lhes que se eles quiserem entrar podem entrar mas têm falta por atraso (...) e depois como sentem que perdido por cem perdido por mil, acham-se no direito de fazer da sala de aula uma espécie de esplanada, (...) não terem comportamentos nem atitudes na maneira com estão sentados (...) e a partir daí, porque claro que não é só a postura, é também o resto... (...) A partir de aí entendem que hão-de estar a falar com o colega da ponta, a falar do filme que se passou na televisão, do filme que vão ver no próximo fim de semana (...) e portanto, com aquele ruído permanente a perturbar realmente a sala de aula. (...)”. **E6**

Em consonância com os docentes anteriores, também estes professores concordam que abunda a indisciplina nesta escola. E6, que já permanece nela há vários anos, salienta que se têm verificado melhorias de há dois anos a esta parte. Concorda que uma das razões que justificam os maus comportamentos é o facto dos alunos não gostarem da disciplina ou manifestarem dificuldades. O professor E5 afirma que a indisciplina existente, nesta escola, se deve à população específica que a frequenta.

Em relação às estratégias para resolver a indisciplina os dois professores salientam que “não possuem estratégias”. O docente E6 refere que não existem estratégias colectivas, pois só a tomada de medidas comuns resolveria o problema da indisciplina, visto que as estratégias individuais falham, como se pode ler nesta passagem da sua entrevista:

“(...) Em termos profissionais, (...) Uma pessoa por muito que tente, às tantas dá-se um bocado por vencida. (...) E se calhar aí... Abandonar as armas não é (...) Eu acho que só podemos falar em estratégias, se houvesse um colectivo de professores a tomar uma estratégia... (...) Há de facto uma falha das estratégias. (...) Eu penso que para resolver o problema da indisciplina não se podia falar só em termos de estratégias pessoais, tinha que falar em estratégias colectivas (...)” **E6**

A indisciplina afecta ambos os docentes. O entrevistado E5 sente-se mais afectado em termos emocionais/psíquicos, enquanto que E6 salienta os aspectos físicos e tece considerações acerca da indisciplina como impedimento ao direito que tem de

trabalhar. Mais uma vez se pode verificar a desmotivação deste docente, atentando no seu discurso:

“ (...) Bom, em termos físicos acaba por me desgastar, (...) vai desgastando. (...) mas se calhar em vez de fixar objectivos mais altos e se calhar em vez de se entusiasmar para outros projectos com a turma se calhar não se entusiasma tanto... (...) Mas voltando atrás, a partir do momento em que eu estou a trabalhar e sinto que há determinados comportamentos, que eu sinto que estão a prejudicar o meu trabalho, que impedem a minha concentração enquanto professor, que impedem a concentração dos meus alunos, enquanto aprendizes, eu sinto que isso já começa a ser um acto de indisciplina, (...) mas a indisciplina incomoda-me muito mais! (...) Em termos biofísicos, em termos de voz, afecta-me (...) progressivamente eu vou tendo cada vez mais dificuldades vocais (...) mas também reconheço que eu sou uma pessoa que assim como rapidamente posso ficar tenso e posso ficar algo agitado (...) O outro aspecto é que também a indisciplina também me incomoda muito (...) porque incomoda o meu direito que eu tenho a trabalhar. (...)” E6

Relativamente à evolução no modo de encarar a indisciplina, ambos os docentes referem que a sua representação sobre ela têm vindo a mudar, uma vez que, no início de carreira, a encaravam de forma pior e que, actualmente, são mais tolerantes.

No que respeita às causas da indisciplina, os dois indicam factores comuns: o ambiente familiar, a desvalorização do papel do professor pela sociedade/famílias e a desvalorização do papel da escola. O docente E5 lista, ainda, mais uma série de factores como sejam: a falta de recursos materiais, a indefinição de papéis no início do ano lectivo, a atitude do professor na sala de aula e a forma como os conteúdos são abordados. Detenhamo-nos nesta passagem do seu discurso:

“ (...) Em primeira análise, penso eu, por uma cada vez maior e preocupante desmotivação que os alunos sentem (...) essa desmotivação quanto a mim tem a ver também com a cada vez maior e cada vez crescente desadequação da escola para fazer face às reais necessidades e interesse dos alunos, (...) portanto cada vez mais a escola diz menos aos alunos. (...) Os programas e os conteúdos não os motivam (...) as estratégias adoptadas não os motivam porque a realidade deles é completamente diferente da escola. (...) Portanto, tudo aquilo que eles fazem na escola está desfasado da realidade. (...) Eles tendem a ter acesso de outra forma através de videojogos, através de televisão, através de todos esses recursos multimédia (...) e o espaço físico da escola também, também não dá azo.... (...) Houve, houve também um decréscimo da importância que era atribuída à escola em termos sociais. (...) A escola hoje em dia enquanto instituição está muito desacreditada e desacreditada na sociedade (...) e também com a perda da importância social do papel do professor. (...) O professor, hoje em dia, já não é encarado como alguém que tem um papel importante e preponderante na educação dos jovens e na preparação das novas gerações, (...) mas se calhar até é capaz de ser utilizado como bode expiatório para todo o mal que acontece mesmo neste, neste nível etário em que a população escolar se encontra. (...) Aliado a esses dois factores que já referi, falta de condições e dos problemas sócio-económicos que muitas famílias atravessam hoje em dia. (...) Portanto penso que sejam esses factores que conjugados acabam por ser a génese da indisciplina que hoje em dia se verifica nas escolas. (...) A própria postura do professor dentro da sala de aula, (...) a forma como, como os conteúdos, [...] são abordados, (...) a utilização ou não de recursos diversificados no decurso da aula (...) acho que essa indisciplina também está associada, neste caso concreto a factores de natureza sócio-económica e de enquadramento socio-económico e familiar dos alunos. (...)” E6

No que respeita aos procedimentos para prevenir a indisciplina, os professores, cujo discurso estamos a analisar, não evidenciam estratégias comuns. O docente E5 salienta a importância da educação para os valores, do contrato pedagógico e das regras gerais definidas em Conselho de Turma, dizendo agir, muitas vezes, em função das circunstâncias. E6, por seu lado, centra-se nas medidas ao nível da sala de aula, como o controlo do material e o recurso às participações disciplinares. Considera que a indisciplina dos alunos depende da personalidade dos professores e que a permissividade gera indisciplina, tal como expressa na passagem seguinte do seu discurso:

“ (...) é tentar evitar o problema que eu no imediato me aperceba que possa levar à indisciplina (...) portanto, tentar evitar situações que aquilo caía numa bola de neve. (...) Se por exemplo estiver numa sala de aula em que tenha, se for num piso térreo e tenha as janelas levantadas, tento que eles controlem as persianas para evitar problemas com os lá de fora. (...) Se houver algum objecto dentro da sala de aula, por exemplo uma vassoura que seja motivo para andar na bagunça tento colmatar esses problemas. (...) Depois, se mesmo assim as coisas continuam advirto o aluno que lhe marcarei falta (...) se mesmo assim eu continuar pretender dar a minha aula que acima de tudo a minha vontade de querer trabalhar e sentir que há um certo impedimento então aí eu vou mesmo para a falta disciplinar com participação. (...) (...)” E6

Quanto aos procedimentos para resolver as situações de indisciplina, os dois professores usam estratégias diversificadas. E5 refere analisar a situação em concreto, advertir o aluno para o erro e, só em última instância, ordenar-lhe que saia da aula. O entrevistado E6 recorre às medidas disciplinares de que dispõe. Refere que a marcação de falta disciplinar assusta os alunos e que é um meio deles se acalmarem:

“ (...) É marcando a falta disciplinar, (...) a participação (...) e se por exemplo eu constatar que portanto a atitude do aluno, porque às vezes há aqueles alunos em que nós marcamos faltas disciplinares em que eles ficam ali assustados e acalmam-se, (...) mas há outros em que a atitude de perturbação da aula mantém-se e aí mando-os sair da sala de aula. (...)” E6

Passando à importância da articulação com os encarregados de educação na prevenção da indisciplina, ambos afirmam que os mesmos deviam vir mais regularmente à escola. O docente E6 diz que os pais/encarregados de educação só comparecem quando há problemas e que deveriam vir à escola ouvir “coisas positivas”

sobre os filhos. Esta sua opinião é também sustentada pela docente E4. Ambos, referem ainda, que os pais/encarregados de educação se desresponsabilizam pela educação dos filhos/educandos. Por sua vez, E5 afirma que realiza mais reuniões com os pais/encarregados de educação do que aquelas que a escola preconiza, porque considera que o papel destes deve ser cada vez mais valorizado, mais responsabilizado e mais participativo. Vejamos como ele expressa as suas ideias, quanto a este aspecto:

“(...) o papel dos Encarregados de Educação é fundamental, quanto a mim na (...) na prevenção da indisciplina. (...) Eu, enquanto Director de Turma solicito a comparência dos encarregados de educação com bastante frequência, mantendo-os sempre informados a nível do comportamento, da assiduidade, (...) da pontualidade dos alunos. (...) eu pessoalmente faço mais reuniões de encarregados de educação do que aquelas que são estabelecidas pela escola (...) precisamente por achar que o papel dos Encarregados de Educação tem que ser cada vez mais valorizado (...) e tem que ser cada vez mais participativo e [mais] empenhado (...) no sentido não só de se prevenir ou solucionar as situações de indisciplina, (...) mas também para promover o sucesso educativo dos alunos. (...) Os alunos passam cada vez menos tempo em casa (...) e muitas vezes os pais se não forem devidamente [...] informados (...) pela escola, através do Director de Turma, ou se não forem solicitados a terem um papel mais interventivo na educação dos seus filhos ou dos seus educandos, penso que isso poderá ser não só factor de... de indisciplina, como também uma das principais causas que conduzem ao insucesso educativo dos alunos.(...)” E5

Relativamente à resolução dos casos emergentes de indisciplina, ambos os entrevistados dizem que deve haver concertação a nível do Conselho de Turma. E5 refere que os professores acreditam que os problemas de cada um devem ser resolvidos individualmente e que um procedimento que usa com regularidade é “a pedagogia da punição”, isto é levar o aluno a perceber o porquê da sanção aplicada. Por outro lado, assegura solucionar os problemas com os seus alunos, a quem incute a atitude de que as regras são para cumprir e que o seu não cumprimento implicará uma penalização.

Fase 4: “Serenidade”

Nesta fase, posicionam-se, em termos de tempo de serviço, dois docentes ambos do sexo masculino, o E7 com dezoito anos de carreira e quarenta e dois de idade e o E8 com quinze anos de serviço e quarenta de idade. E7 é professor de nomeação definitiva e E8 ainda é professor contratado. Cremos que, pelas características que evidenciam,

situam-se os dois no “sentido positivo” da fase da serenidade. As opiniões que emitem são fortemente fundamentadas com base nas suas experiências e nos seus saberes acumulados, ao longo de anos de exercício profissional.

Relativamente à satisfação pelo ensino, ambos se consideram satisfeitos, no entanto o professor E7 afirma que essa satisfação depende do nível de interacção com os alunos, mas advoga que é impossível sentir-se totalmente satisfeito. Por seu lado, E8 diz que o bom clima de escola faz ultrapassar o constrangimento da instabilidade profissional, dado ainda ser contratado, e que se sente integrado/bem nesta escola.

Também estes docentes consideram ter uma boa relação de diálogo com os alunos. E7, à semelhança de outros docentes em etapas anteriores de carreira, salienta que tenta motivar os alunos, começando pela “matéria” mais atractiva e que a indisciplina depende do relacionamento entre os alunos e os professores e que procura cativá-los pela afectividade. E8 salienta a importância da necessidade de conhecer bem os alunos. Ambos concordam que se devem aproveitar os assuntos do quotidiano para a construção da aula, sendo essa uma forma de envolver os discentes no plano afectivo. Falam da necessidade de desmontar e entender a cultura que os alunos trazem para a escola e de atender às suas diferentes motivações. Evidenciamos os seguintes excertos dos discursos dos dois docentes, chamando a atenção para o grau de maturidade e de reflexão que denotam:

“(...) e quanto à minha relação com os alunos (...), dado que já chegámos à conclusão há muito tempo que os modelos ou o modelo autoritário não funciona, (...) tento ao chamar a atenção para os conteúdos, (...) no sentido de relacionar ou fazer a relação já que eu sou de História, do humano, dos factores humanos..., do humano em geral porque é aquilo que a História trata, digamos assim, num âmbito mais vasto com as vivências dos alunos (...) desconstruindo, desmontado ao mesmo tempo (...) as deficiências e a falta de formação cívica..., cultural... que são muito grandes a esse nível em termos gerais... (...) sempre que eles falam comigo, tento estabelecer uma relação informal (...) mesmo quando os encontro fora da sala de aula.... (...) quanto a mim é uma forma de prevenir, de os vincular (...) dar a entender que eles são um elemento importante, um elemento integrante (...) e que podem dar um contributo para o bem-estar da escola. (...)” E7

“(...) Olhe a relação é variável, porque os alunos são variáveis (...) Portanto nós temos que nos adaptar em função das turmas que temos (...) e portanto as relações que estabelecemos, portanto, à partida não são neutras, (...) de acordo com os contextos das turmas assim se cria um perfil determinado mais

ajustado a essas realidades. (...) Eu procuro antes de mais ser bom ouvinte, dialogante (...) e resolver as coisas pelo diálogo quando há problemas de indisciplina e quando não há (...) valorizo a participação dos miúdos, valorizo as suas experiências, os seus conhecimentos (...) porque acho que também têm, trazem uma cultura para a escola e é preciso entendê-la e é preciso desmontá-la (...) e é no confronto entre a cultura das famílias e a cultura do meio que os miúdos trazem e a cultura escolar que se chega ao verdadeiro conhecimento (...) e além disso como motivação para as aprendizagens é importante partir das realidades, (...) portanto é essa a postura [...] que procuro tomar na relação pedagógica com os alunos. (...)” E8

Em relação à evolução sentida na relação com os alunos, o professor E7 salienta que a mesma se alterou, ao longo do tempo, atribuindo isso à experiência. O entrevistado E8 refere que sempre teve uma boa relação com os alunos, desde o início da carreira.

No que concerne à possível mudança de profissão, E7 afirma já ter colocado e continuar a colocar essa hipótese. Por seu lado, E8 diz que não mudaria de profissão, porque gosta de leccionar ou que só mudaria, admite, se estivesse no início de carreira e lhe fosse dada a hipótese de trabalhar na sua área de especialização.

Quanto à motivação para a profissão docente, o entrevistado E7 salienta que veio para professor por escolha pessoal e por gostar da experiência humana que esta profissão lhe proporciona. O docente E8 refere que é o que gosta de fazer que sente vocação.

Relativamente ao conceito de indisciplina, saliente-se a concordância que existe entre estes dois entrevistados. Ambos referem que a indisciplina consiste na falta de respeito, na ausência de regras sociais e de funcionamento da sala de aula, concordando que o uso do boné não é um acto de indisciplina. O professor E8 vai, todavia, mais longe em termos de conceito, referindo que a indisciplina consiste em comportamentos desviantes de várias ordens e que tem a ver com a necessidade dos alunos assumirem papéis, por vezes desfocados da realidade. O seu testemunho, que passamos a apresentar, encerra, quanto a nós, uma reflexão profunda acerca do conceito de indisciplina:

“(...) Ligando à palavra num sentido mais restrito, a indisciplina é sempre a negação da disciplina (...) e implica inevitavelmente a desobediência ou não cumprimento de determinadas regras que são considerados normativos por exemplo nas instituições. (...) Eu acho que é mais do que isso, (...) a indisciplina tem mais a ver também com questões sociais e psicológicas, (...) tem a ver com necessidades de confronto (...) tem a ver com necessidades de assumir papéis (...) que, por vezes são desfocados da realidade (...) e isso tudo originado por más formações que as pessoas têm das socializações primárias, não é? (...) Portanto, muitas vezes em casa não há tempo para cuidar dos miúdos (...) não há tempo para lhes fornecer um conjunto de informações necessárias para viverem e serem integrados em sociedade (...) e depois os miúdos cá para fora trazem essa falta de hábitos de obediência e cumprimento de leis e por isso são indisciplinados. (...)” E8

Relativamente à percepção da indisciplina ao longo da carreira, ambos são de opinião que esta tem aumentado e que depende dos valores dos alunos e da ausência de interiorização de atitudes. O professor E7 salienta que a disciplina depende da empatia com o professor e, em muitas situações, se deve à adulteração da mensagem deste, afirmando conceber as novas gerações como gerações do ruído. O docente E8 diz que o aumento da escolaridade obrigatória trouxe mais indisciplina e que, dependendo da gravidade da situação, o docente é levado a actuar de maneiras diferentes. Salienta que a força física, por vezes, é necessária para resolver situações de indisciplina e que nota que tem havido mudanças na forma como tem vindo a encarar a indisciplina. Sobre estes aspectos, consideremos o seguinte excerto da sua entrevista:

“(...) Eu penso é que o fenómeno se está a tornar cada vez mais visível, (...) isto porque a escolaridade obrigatória aumentou, (...) temos mais miúdos na escola e são mais visíveis esses problemas (...) que aliás existem no dia a dia e mesmo fora da escola, (...) portanto a escola é sempre um reflexo da realidade. (...) eu nunca pensei ter que utilizar, pronto neste último caso que lhe relatei ter que utilizar a força física para resolver um problema, (...) mas eu acho que às vezes é necessário, (...) porque se calhar o objectivo do confronto é chegar a, aí, (...) não à agressão mas utilizar a força como resolução de um problema, (...) nunca pensei, pronto... vai contra os meus princípios, mas... (...) não agi muitas vezes assim (...) Eu acho é que me deparei talvez com situações de maior gravidade (...) E portanto tive que actuar de maneira diferente, (...) há indisciplina e indisciplina... (...) E talvez essas situações mais graves me obriguem a proceder de maneira diferente (...)” E8

No que respeita ao problema da indisciplina na escola onde os docentes leccionam ambos a consideram um caso de “miséria social”. E8 salienta que a indisciplina nesta escola se deve à população específica que vive na sua área de influência, referindo E7 que ela é o resultado da “anarquia reinante”. Vejamos o que a propósito, o que dizem um e outro:

“ (...) Se por um lado encaro como falta de autoridade da própria escola (...) por outro lado encaro também como um caso de miséria social (...) e uma anarquia. (...) Aqui a indisciplina tem características muito específicas, tendo em conta a população alvo ou a população que a escola acolhe, não é? (...) Por isso... aqui é uma questão social (...) é uma questão de ausência, (...) é a ausência de, de tudo. (...) É a ausência de referências (...) ausência de formação, (...) ausência de... os mínimos, rudimentos para subsistir e dar dignidade (...) a uma certa verticalidade humana digamos assim.(...)” E7

“(...) Olhe, eu, eu não separo a indisciplina nesta escola, da indisciplina ou dos problemas comportamentais que existem no meio onde a escola está inserida, (...) Portanto é uma escola que integrou um TEIP (Território de Intervenção Prioritária). (...) Também não é por acaso que integrou um TEIP, porque havia problemas. (...) É uma escola que está inserida numa área da cidade desfavorecida e com problemas de marginalidade (...) e os miúdos são um reflexo dessas situações (...)” E8

Ao nível das estratégias para resolver casos de indisciplina, o docente E7, numa atitude ponderada e de reflexão, característica desta fase da carreira, salienta a necessidade de autocritica, de cogitação diária: o professor, enquanto pessoa, põe o seu comportamento em causa e refere que as estratégias para resolver os casos de indisciplina dependem da própria pessoa. Atenhamo-nos, agora, às suas palavras:

“(...) esta é uma área ou é uma profissão (...) que somos levados diariamente à autocritica ao aperfeiçoamento, ao repensar, à reflexão... (...) Isso é, quer afecte ou quer não, (...) esse exercício mental é feito diariamente. (...) Enquanto pessoa... podemos dizer que...estamos sempre a pôr situações ou a pormo-nos a nós próprios, o nosso comportamento em causa, (...) Eu penso que vou recorrer ao que dizia há pouco que é um exercício mental diário (...) exercício de amadurecimento (...) e acho que tem a ver com a própria pessoa, penso eu. (...) uma aula que deveria ser ou que deve ser um contrato de colaboração, é também, (...) um, um momento de contestação e de irreverência (...) ou seja, o professor quer queiramos quer não ainda é..., ainda simboliza isso, a autoridade, a referência (...)” E7

Ambos os docentes referem que a indisciplina os afecta. Para E8, principalmente no aspecto emocional, constituindo um entrave à aprendizagem. Os alunos indisciplinados, segundo opina, não são bem aceites nem na escola nem na rua e a indisciplina torna os professores mais ansiosos, se bem que tenham que saber lidar com este fenómeno. E7 diz tentar que a indisciplina não afecte a sua prática lectiva e que lhe serve de trabalho de casa.

Quanto a E8, procuremos, agora, centrar-nos nas suas afirmações:

“ (...) Se eu for pensar que o professor deve ser meramente um manipulador de conteúdos e um programador de aprendizagens claro que afecta (...) porque são entraves e obstáculos às aprendizagens não é? E ao cumprimento dos programas (...) [Se a indisciplina o afecta enquanto pessoa] (...) Talvez em situações de maior ansiedade... (...) Talvez no lado emocional (...) no sentido da ansiedade (...) de gostar de contribuir para resolver problemas e ver que muitas vezes é infrutífero o trabalho (...) E talvez essas situações mais graves me obriguem a proceder de maneira diferente (...)” E8

Relativamente à evolução no modo de encarar a indisciplina, o professor E7 considera que, actualmente, gere melhor os problemas da sala de aula e o docente E8 refere haver mais indisciplina na actualidade.

A nível dos factores ou das causas da indisciplina, E7 salienta causas estruturais, como a desvalorização do papel da escola, da própria família, da não valorização do conhecimento e da natural contestação da autoridade do professor. Por sua vez, o docente E8 considera que, nesta escola, a principal causa é o meio onde ela se insere, dado que muitos alunos têm passados de toxicodependência (tal como a docente E2 salientou) e de marginalidade. Por outro lado, a desmotivação dos alunos também é uma das causas apontadas. Num discurso bastante exaustivo e ponderado, fazendo um percurso de pendor sociológico o docente expõe deste modo, o seu pensamento:

“(...) e como um fenómeno global, quer nas causas, quer depois no tratamento da sua superação têm que haver múltiplos factores a intervir. (...) Talvez o mais forte seja o desregramento familiar (...) e a desintegração do meio. (...) Esse, esse para mim, é o mais forte. (...) porque depois atribuir a maior indisciplina que possa ser observável numa escola à falta de actuação do Conselho Directivo (...), ou a falta de actuação das forças policiais ou outro tipo de problema institucional que tem a ver com a resolução do que já existe e não com a explicação porque é que isso existe, acho que é uma falsa questão, não é? (...) porque cada vez os miúdos, sinto que estão mais desmotivados e mais com outros interesses divergentes dos escolares (...) Porque, pronto, há sociedades que se preocupam perfeitamente em esconder os problemas e as pessoas vivem pseudamente seguras. (...) Aqui no meio onde a escola se insere! (...) Muitos, no futuro se não existir uma intervenção vão ser delinquentes, (...) portanto... passados familiares de marginalidades social, desde tóxico-dependência, a desemprego, (...) a miséria a fome etc (...)” E8

Em relação aos procedimentos para prevenir a indisciplina, ambos os docentes referem a importância de se compreender e desmontar a atitude do aluno. O professor E7 salienta que a persistência na atitude indisciplinada deve implicar sanção. Por seu lado, E8 afirma que devem existir regras gerais, adoptadas em Conselho de Turma, e que os alunos devem ser educados para os valores. Para isso, ter-se-á de falar com eles sobre assuntos pessoais, debater com eles as regras, apostar na inovação, para vencer a sua desmotivação, promover a sua integração social e estabelecer articulações com

outras instituições. Este professor fala das estratégias que usa e dá testemunho do seu profissionalismo do seguinte modo:

“(...) eu estou a leccionar aqui na escola uma área oferecida pela escola que tem a ver, precisamente, com essas estratégias de pouco a pouco ir mudando mentalidades a esse nível: a promoção de competências pessoais e sociais e as relações humanas. (...) Discutimos normas de comportamento, discutimos posturas, atitudes de comunicação, etc... Isso pode uma das estratégias de prevenção que pode resultar não só na minha área mas também noutras áreas. (...) Portanto eu acho que quando existe identificação de um líder ou de alguém que está (...) com o perfil de comportamento, com o objectivo primeiro de criar indisciplina, nas aulas, na sala e de bloquear as aulas, procuro falar particularmente com a pessoa (...) nunca haver confronto directo com os outros miúdos a assistir (...) porque, muitas vezes, o poder do líder é dado pela assistência (...) E, portanto, talvez desmontar o líder (...) e tentar em conversa particular, porque também são miúdos sensíveis e precisam de afecto e talvez o medo do afecto no grande grupo, seja superior ao medo do afecto no confronto interpessoal (...) e portanto muitas vezes utilizo o falar à parte no final da aula, falar com o miúdo e etc... (...) Outras vezes porém, também acho se a atitude do próprio miúdo, que tem a indisciplina visa obter ganhos da sua imagem e da sua representação da autoridade perante os outros, muitas vezes com os outros desmontamos, na brincadeira, desmontamos o que ele está a pensar, ou desmonto o que ele está a pensar (...) mas depende do que está lá fora. (...) estamos a trabalhar talvez demasiadamente sós (...) precisamente no problema que deveria ter articulação com outras instituições. (...)” E8

No que concerne aos procedimentos para resolver as situações de indisciplina, o docente E7 diz que necessita de contextualizar a situação para daí poder tirar referências para agir, enquanto E8 salienta a importância da discussão das regras em Conselho de Turma. À semelhança de E7, este professor sugere como estratégia punitiva actividades dentro e fora da escola. Refere não dar demasiada importância aos casos de indisciplina e frisa que se deve recorrer aos regulamentos existentes. Salienta que, hoje em dia, já é possível estabelecer o perfil comportamental dos alunos segundo a sua gravidade e, consequentemente, prever comportamentos futuros.

Quanto à importância da articulação com as famílias, o entrevistado E7 refere que na actualidade, os pais se desresponsabilizam do processo de ensino e de aprendizagem, enquanto E8 salienta que a escola deveria ter uma maior intervenção junto das famílias, dizendo:

“(...) A escola também indo ter com eles, (...) ou então criando-se na própria escola estruturas que aproveitem o facto de ser normal cá virem para explorar e também intervir com os pais. (...) Mas para isso é necessário perceber a escola não só como um conjunto de docentes e de não docentes, no sentido tradicional do termo, mas também um sítio onde deverão estar técnicos preparados: assistentes sociais... (...) e deveríamos aproveitar a escola, assim como os centros de saúde como são espaços onde as pessoas interagem com vários tipos de saberes e de experiências, (...) aproveitar isso para ser mais fácil chegar às famílias. (...)” E8

Relativamente à resolução de casos emergentes de indisciplina, o entrevistado E7 afirma que o não cumprimento das regras implica penalização, mas que as estratégias, neste campo devem centrar-se na prevenção. E8, por seu lado, assegura recorrer às medidas do Regulamento Interno, assim como ao diálogo, e que as punições não resolvem os problemas no imediato.

Fase 5: “Renovação do interesse ou desencanto”

As docentes E9 e E10 encontram-se, em termos de anos de serviço, na fase da “renovação do interesse ou desencanto”. E9 tem 34 anos de serviço e sessenta e um de idade e E10 cinquenta e oito de idade e trinta anos de serviço. Ambas são professoras do quadro de nomeação definitiva.

A professora E9 refere sentir satisfação pelo ensino, enquanto E10 salienta que a falta de bases, a má formação/educação e a indisciplina dos seus alunos lhe causam desmotivação. Sente que o seu esforço não é recompensado. Diz-se muito angustiada, mas continua com o mesmo empenho, desde o início da carreira. Quando interrogada acerca da relação com os alunos, refere que sofreu uma depressão e salienta as causas da mesma:

*“ (...) Portanto o motivo foi a... A instabilidade da parte dos miúdos, da parte dos jovens, que me rodeiam, (...) portanto essa instabilidade e essa loucura... (...) é-me transmitida não é? (...) E que vai ter a que esse desequilíbrio que vai levar a que as aulas sejam um desastre (...) e a fazer com que eles não aprendam nada. (...) Não consigo ficar indiferente (...) porque, (...) eu queria que eles aprendessem, (...) quero que eles aprendam, quero que eles trabalhem (...) portanto tem sido essa a minha batalha contra essa vaga gigantesca em que eu já não me sinto com forças de enfim.... (...)”***E 10**

No que se refere à relação com os alunos, esta protagonista do estudo considera que é uma “batalha” e que há uma grande desmotivação por parte dos alunos, embora refira que tenta ser compreensiva e tolerante e que as aulas sejam agradáveis. Diz que não há tempo para escutar os alunos e que isso deve ser feito na aula de Formação Cívica. Eis uma passagem do seu discurso:

“(...) A relação pedagógica com os alunos, é uma batalha, é uma batalha... (...) porque actualmente há uma grande desmotivação (...) há uma fuga ao esforço (...) há uma fuga constante ao trabalho (...) e eu acredito é no trabalho. (...) portanto apesar de ser compreensiva e tolerante e tentar que as aulas sejam (...) agradáveis, há sempre essa faceta da batalha em que eu me esforço bastante para que eles trabalhem (...) e... eles por vezes não respondem (...) e isso frustra-me. (...) Portanto eu dou a minha disciplina, por vezes estou com eles fora das aulas (...) Pois... Pronto, eu dou a disciplina de Francês: não há muito tempo para escutar (...) para isso penso que há já aquelas disciplinas como a Educação Cívica não é? (...) Formação cívica... que acho muito bem... (...) Para além das aulas? (...) Pronto: se eu... escuto, falo com eles, eu gosto muito deles e... (...) Não, não há muito tempo para escutar... (...)” E 10

Por sua vez, a entrevistada E9 salienta ter uma relação próxima, de diálogo, com os alunos, o que se torna evidente no seguinte extracto da sua entrevista:

“ (...) Eu tenho tido uma relação boa com eles. (...) no fundo existe uma boa relação entre eles e o professor. (...) Tanto que por vezes eles fazem certas intervenções a respeito da professora que é engraçada (...) Tratam-me por “minha avó, gostava que fosse minha avó” (...) Há bocado na aula chega uma e disse “já chegou a minha avó”... (...) E disse assim: “É que eu gosto muito da minha avó” Eu gostava de ter assim uma avó porque a professora é muito engraçada...” (...) Achei piada. (...) Pronto tá bem, digo eu assim: “bem tenho netos, mas da tua idade ainda não, faz de conta...” (...)” E 9

Pela análise das marcas de um e outro discurso, depreendemos que a docente E9 se encontra, provavelmente, na dimensão da “renovação do interesse” da última etapa da carreira e que a professora E10 na do “desencanto”, caracterizada pela falta de entusiasmo, pelo sentimento de frustração e pelo carácter penoso como representa a actividade docente.

No que respeita à evolução sentida na relação com os alunos, a docente E9 refere que sente ter evoluído, mas que crê sempre ter tido uma boa relação com os alunos, exceptuando-se o ano anterior, e que a reflexão acerca dos problemas dos mesmos a tem ajudado a evoluir. A docente E 10 nada refere relativamente a esta sub-categoria.

Em relação a uma hipotética mudança de escola, ambas asseguram que não mudariam, no caso de E9 até pela sua óptima integração no ambiente escolar.

Quanto ao cenário de mudança de profissão, E9 diz que não mudava porque gosta de leccionar, contudo E10 salienta que mudaria, mas se estivesse no início da carreira.

No plano da motivação para a profissão, a professora E9 salienta que é o que gosta de fazer e que veio para a profissão por escolha pessoal, enquanto a entrevistada E10 refere que sente o ensino como uma paixão, uma forma de estar na vida, mas caracterizada, neste momento, por uma fase depressiva.

No que concerne ao conceito de indisciplina, ambas referem que a indisciplina é “o comportamento dos alunos que não permite o normal funcionamento das aulas”, referindo, ainda, que é a falta de respeito ao próximo. Salientamos, agora, os seguintes passos do discurso de uma das docentes:

“ (...) Indisciplina é... a falta de respeito pelo trabalho, pelo ambiente de trabalho (...) pela pessoa (...) quando se passa a magoar a pessoa (...) a partir do momento que o barulho é em demasia, (...) isto é, abrange uma grande parte da aula, aí já é indisciplina. (...)” E10

Quanto à percepção da indisciplina ao longo da carreira, a docente E10 afirma que ela tem vindo a aumentar. Por seu lado, a entrevistada E9, num tom assaz nostálgico quanto aos tempos do seu início de carreira, período historicamente situado antes do 25 de Abril de 1974, acaba por referir que a indisciplina é um fenómeno dos tempos actuais, caracterizando-a como uma falta de respeito, de valores, de ausência de autoridade por parte do docente e da falta da figura austera do director. Detenhamo-nos no seu discurso:

“ (...) Bem o fenómeno da indisciplina é coisa do pós-25 Abril. (...) Sim, porque aí daquele que se aventurasse a dizer algo inapropriado para a aula, (...) ai! Ai! Ai! (...) Era logo chamado ao direct... quer dizer ao presidente... o actual conselho executivo. (...) E agora dizem tudo e sobra-lhes tempo (...) não há respeito, (...) quer dizer eles não respeitam muitas vezes o professor (...) nem se respeitam a eles próprios. (...) Eu acho que a indisciplina tem vindo a aumentar. (...) Cada vez há mais falta de regras (...) cada vez os miúdos comportam-se pior, (...) lá está o que eu digo, a falta de educação, (...) a falta de respeito (...) o perturbar o colega do lado (...) [e perturbar] o professor.... (...) Pois é mas também lhe digo faz falta, faz, aliás, muita falta a figura austera do professor, do director (...) e tudo isso se tem vindo a perder. (...) Sim porque hoje em dia já não se pode dizer nada ao menino (...) e o professor faz muitas vezes figuras de bobo. (...) Pois sim... a educação dá-a o pai e a mãe. (...) O problema é que muitos não têm pais nem mães (...) e a grande parte dos que tem demitem-se desse papel (...) e lá está o professor a ter que fazer de pai, de educador (...) e cada vez faz menos daquilo que deveria fazer que é ensinar... (...)” E9

No que concerne às situações de indisciplina ao longo da carreira, a docente E9 salienta que estas se prendem com o desafio à autoridade do professor por parte do aluno e que se manifestam sobretudo quando as actividades não vão ao encontro das preferências dos alunos. Refere, ainda, que algumas situações emanam de confrontos físicos entre alunos. A professora E10 explica que as situações de indisciplina que têm ocorrido com ela são, sobretudo, as que se prendem com a não acatção, com o desrespeito pelas suas ordens. Detenhamo-nos nas seguintes passagens dos discursos das duas entrevistadas relativamente a esta questão:

“ (...) só que ultimamente na parte específica da indisciplina tem havido situações insuportáveis (...) mas aquelas que mais me marcaram foi... (...) acho que foi a pior que nunca me tinha acontecido (...) e que eu pensava que seria difícil de me vir a acontecer (...) até pensava que isto era coisa de filmes ou sei lá o quê, dos filmes americanos que em nada educam os nossos alunos. (...) Ahh! Então foi assim: eu, como sabe a minha disciplina é mais prática e tento acompanhar os trabalhos dos miúdos deslocando-me até junto deles, eu e o meu par pedagógico... (...) Então, numa dessas minhas deslocações até um grupinho que estava a trabalhar ali, quando regresssei para fazer já não sei bem o quê, sentei-me, sentei-me, na minha secretária, (...) foi então quando houve uma gargalhada geral (...) e reparei que tinham enchido o meu assento... (...) a minha cadeira estava repleta de cola. (...) Bem nem sei como fiquei, foi assim uma coisa, (...) olhe, ia-me dando uma coisinha má (...)” E9

“(...) Acontece frequentemente. (...) as situações de indisciplina actualmente pois são frequentes não é? (...) Não, (...) fortemente não há nenhuma que me tivesse marcado (...) (...) quando os alunos, às vezes, começam a refilar, refilam em termos malcriados, em termos de insolência, em termos de soberba, em termos de falta de humildade (...) pronto é com essa situação que eu tento aprender a lidar, não é? (...) Mas não houve nenhuma ainda que me tivesse assim marcado grandemente (...)” E10

Quanto à percepção da indisciplina na escola onde as docentes leccionam, a professora E10 desvaloriza a questão, referindo que existe em todas as escolas, sendo devida a vários factores como, por exemplo, a falta de recursos.

No que diz respeito às estratégias para resolver as situações de indisciplina, apenas a entrevistada E10 se manifesta, afirmando que o professor não pode agir isoladamente, que deve comunicar ao director de turma as situações sobrevindas:

“ (...) Portanto, logo, logo quando se entra na escola, no início logo, no primeiro período, logo em Setembro, Outubro nós devemos dar-nos a conhecer aos alunos como seres que têm o direito de serem respeitados e tem que ser um trabalho de conjunto. (...) O professor, pontualmente não pode agir isoladamente. (...) Tem que comunicar ao Director de Turma (...)” E10

Quanto aos efeitos da indisciplina sobre o professor, a docente E9 não se pronuncia, ao passo que E10 refere que a indisciplina a afecta. Afirma não se conseguir

desligar das situações complicadas, dizendo que “é uma frustração”, que lhe provoca tristeza e angústia. Salienta a pouca abertura entre os docentes e lamenta a falta de sinceridade entre estes no que respeita ao tratamento de situações de indisciplina:

"(...) de frustração, (...) mas depois penso, é assim e pronto, (...) aceito e pronto. (...) Tento esquecer, (...) mas por vezes é difícil, eu tento esquecer mas... (...) No meu estado de espírito. (...) Por vezes alastra-me uma certa tristeza (...) e depois penso que não está correcto (...) e tento superar isso e não ligar (...) porque ligo por vezes demasiado a coisas que não valem a pena ligar, como a má criação, portanto bocas que são ditas não é para magoar uma pessoa muitas vezes. (...) perturba-me afecta-me, (...) O desgaste é mais, mais, mais físico e emocional... (...) por vezes saio com uma grande sensação de angústia (...) agora felizmente eu acho que já há uma aberturazinha (...) já não vamos tendo medo de dizer uns aos outros que não nos damos bem com aquela turma ou com aquele grupo de alunos, (...) porque falta muito essa sinceridade, (...) esse confronto e essa terapia, para tomarmos medidas. (...)”

E10

Quanto à evolução no modo de encarar a indisciplina, a docente afirma-se actualmente mais tolerante, diz que tem uma maior capacidade de perdoar, refere estar mais exigente relativamente às situações de indisciplina, considerando que quem prevarica deve ser punido e que, por outro lado, sendo tolerantes em demasia “estamos a formar monstros”. Eis as suas palavras:

“(...) Mas eu noto agora neste momento (...) que estou um pouco mais exigente nesse sentido. (...) Quer dizer, eu penso que o aluno tem que ser punido (...) as pessoas têm que ser punidas (...) se não daqui a uns tempos, nós temos cidadãos e já estamos a ver que não respeitam nada, nem ninguém (...) nós estamos a criar pessoas, (...) nós estamos a formar pessoas que não sabem o que é respeitar-se a si mesmo e aos outros (...) e isso é uma sociedade caótica (...) eu acho que nós estamos a formar monstros com a tolerância desmedida... (...) talvez pela minha capacidade de tolerância (...) e por isso acabo mais tarde por perdoar (...) e encontrar o aluno na rua e sorrir e pronto tudo isso não foi nada. (...)”

E10

Passando ao âmbito dos factores/causas da indisciplina, a docente E9 refere que o papel do professor não está a ser valorizado, aponta também a disposição do mobiliário da sala e a falta de clarificação de regras. A entrevistada E10 aponta o excesso de tolerância do sistema educativo como principal causa, assim como a desmotivação dos alunos e a difícil situação sócio-económica de algumas famílias. Centremo-nos no discurso das duas docentes:

“(...) [Causas da indisciplina] (...) às vezes a má interpretação também dá... pode dar à indisciplina... (...) o respeito e a educação eu acho que são fundamentais para a pessoa ter a sua disciplina. (...) São a falta de regras de respeito uns para com os outros e para com ele próprio. (...) Mas há mais factores que

podem dar ocasião à indisciplina. (...) a exposição do mobiliário da sala de aula também dá para que haja indisciplina (...) [Deficiência das salas] (...) Não, dão! (...) Dão porque é preciso haver espaço. (...) [A falta de materiais pode conduzir à indisciplina] (...) Sim, sim, (...) eu acho que sim (...) Desde, logo daí já as coisas não vêm a surgir bem. Não é? (...) Não Vêm a surgir bem porque falta isto, falta aquilo, (...)”E9

“É a loucura (...) e é a instabilidade em que vivem as famílias, (...) é a falta de educação que vem de casa (...) e depois é a tolerância também (...) a tolerância em demasia do sistema educativo. (...)” E10

No que diz respeito aos procedimentos de prevenção da indisciplina, a protagonista E9 ressalva a importância da elaboração do contrato pedagógico, a utilidade de se tentar controlar o material e o equipamento, a necessidade dos alunos serem vigiados e a importância de manter a calma, o que também é referido pela docente E10. Por sua vez, esta salienta, ainda, a importância de conversar com os alunos, e do valor das regras adoptadas em Conselho de Turma, realçando que não se deve ter receio de falar mais duramente com os alunos indisciplinados. São estas as suas palavras:

“(...) Tanta paciência... (...) O não disparatar logo, (...) tentar evitar portanto, a zanga ou a irritação, (...) jogar o mais possível a mão à calma, (...) dialogar (...) e quando o indivíduo não quer dialogar porque o que ele quer realmente, nem ele próprio sabe o que quer, (...) traz uma série de problemas de casa e nem ele sabe o que quer, (...) aí pronto tem que ser levar o açotinho, o tal açotinho que não faz mal nenhum (...) e que o menino assim toma consciência que não pode, (...) porque é isso que eles têm que aprender, (...) não pode fazer determinadas coisas (...) não pode boicotar! (...) Não pode! (...) O mal não pode vencer o bem! (...) e todos os professores deveriam agir da mesma forma. (...)”E10

Em termos de resolução, para casos de indisciplina, a protagonista E9, confundindo-a com prevenção, diz delegar as punições nos seus superiores hierárquicos. No que se refere à organização do espaço, salienta distribuir estrategicamente os alunos indisciplinados pela sala de aula, assim como chama a atenção para a vigilância que deve ser exercida sobre os mesmos. E10 refere recorrer à sua capacidade de resiliência, ao seu discernimento e ao Conselho Executivo.

No que se refere à importância da articulação com as famílias, a professora E9 salienta que os encarregados de educação devem ser mais participativos e que a escola deveria ter uma maior intervenção junto das famílias. Por seu lado, a docente E10

salienta que há muitos pais que não se conseguem impor aos filhos, porque os jovens são agressivos até para com eles e que, por outro lado, há pais que são “cúmplices” dos filhos, porque, reconhece, é difícil dizer não a um adolescente:

“ (...) Exactamente... (...) e o que eu acho nesse aspecto é que os pais como os educadores não têm força actualmente também para os filhos. (...) Não há força (...) não há uma imposição, (...) porque educar é difícil (...) e é difícil dizer não a um adolescente. (...) e se não há força, portanto o adolescente ganha e ao ganhar (...) Há muitos pais que não conseguem impor-se. (...) E são agressivos até para os próprios pais. (...) Eu acho que isso deveria ser pensado e muito bem ponderado e pensado na nossa sociedade. (...) Porque os adultos não têm força (...) não se pode dar um açoitezinho à menina (...) não se pode dar um gritinho ao menino, (...) portanto eu vejo muitas vezes que os tristes dos pais vêm é pedir-nos ajuda. (...) Outros são cúmplices dos próprios filhos “ Ah... não se pode fazer mal ao menino”... (...) Portanto tudo isso tem dado muita força e desencaminhado os nossos jovens. (...)” E10

Por último, no que concerne à resolução de casos emergentes de indisciplina, a docente E9 nada refere. A professora E10 salienta que só põe um aluno na rua quando já não tem hipótese de o ter na aula:

“(...) só quando realmente atinjo um ponto em que já não há diálogo é que eu..., eu ponho o aluno na rua, (...) quando já não há hipótese de tê-lo na aula. (...)” E10

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos pessoais e profissionais, a investigação realizada traduz o nosso interesse e motivação pela problemática da indisciplina que, como já referimos anteriormente, é percebida pelos professores, ao nível das suas representações, como um entrave às aprendizagens, como uma afronta à sua personalidade e um boicote às suas estratégias.

Consideramos que o aprofundamento do conhecimento acerca de como um grupo de professores, numa perspectiva diacrónica da sua carreira, percebem a indisciplina, nos remete para a questão da maior/menor satisfação e motivação profissional, pois, como é sabido, estes aspectos têm um papel determinante no seu desenvolvimento profissional, marcado, quanto a nós, pelas vivências particulares de cada um, com base nas quais cada professor vai construindo também a relação educativa.

O estudo evidenciou que as representações, acerca da indisciplina, deste conjunto de dez professores assumem uma forma muito diversa, consoante as suas experiências, a sua resiliência, as suas motivações ou, em última instância, a fase da carreira em que se encontram. Numa análise holística, podemos afirmar que, quando os professores possuem representações negativas relativamente à indisciplina, estas se constituem, efectivamente, como um entrave à relação pedagógica e a um relacionamento salutar com os alunos, sendo inclusivamente consideradas pelos protagonistas como um motivo de desgaste psíquico e emocional. Em contrapartida, os professores cujas representações acerca da indisciplina revestem um carácter menos negativo, conseguem vivenciar o processo educativo com satisfação e alcançar sucesso na relação com os alunos, providenciando estratégias que se mostram eficientes no tratamento das situações de indisciplina.

Estas conclusões assentam nos pressupostos de que a indisciplina não é significativa em si própria, mas que o modo como os docentes a assumem, a concebem e a representam é que a pode tornar potencialmente significativa.

Pessoalmente, a realização desta dissertação constituiu, para nós, um momento e oportunidade de aprofundamento de conhecimentos em diferentes domínios, acreditando que a mesma poderá contribuir para uma reflexão sobre as nossas práticas, em primeiro lugar, sobre as práticas dos nossos entrevistados, em segundo lugar, e, em terceiro, sobre as daqueles com quem interagimos profissionalmente no nosso quotidiano escolar, e, em última instância, de todos aqueles que a este trabalho tiverem acesso.

Em síntese, poderemos afirmar que este estudo não será indiferente aos que com ele tomarem contacto, alimentando a esperança de que ele seja o ponto de partida para modificarem práticas, para ganharem outra percepção mais reflectida acerca da indisciplina, quiçá contribuir para tornar as escolas em “lugares mais humanos”.(Veiga:2001:5)

Como qualquer outro, este estudo tem, necessariamente, as suas limitações, tais como a não confrontação das afirmações dos professores com a observação das suas aulas, pois eles nem sempre fazem o que dizem e nem sempre dizem o que fazem.

Em termos de valor e significado do estudo, julgamos legítimo poder afirmar que os relatos dos professores sobre as suas representações da indisciplina, consubstanciados nas dez entrevistas que realizámos, duas por cada fase da carreira, segundo o modelo de Gonçalves (2000), possibilitaram-nos, portanto, conhecer e compreender as suas posturas e atitudes relativamente a esta temática.

Cremos que não só conseguimos encontrar resposta às perguntas de pesquisa, colocadas inicialmente, mas também atingir os objectivos definidos, além de ser nossa convicção de que tivemos oportunidade de perspectivar, nas declarações dos protagonistas do estudo todo o quadro teórico que suporta a temática da indisciplina.

Passamos de seguida, a enumerar as principais conclusões de ordem geral que o nosso estudo possibilita:

- O desenvolvimento profissional, concebido como um processo construído numa perspectiva longitudinal, é unanimemente aceite pelos docentes como o principal factor de aperfeiçoamento profissional. De uma forma geral, os dez docentes reconhecem ter adquirido maior maturidade, fruto da experiência profissional construída ao longo da carreira. O conhecimento, alicerçado na experiência profissional, leva a maioria dos docentes a reconhecerem que “evoluíram” na relação com os alunos, na atitude face à escola, nos efeitos da indisciplina ou nas estratégias para lidar com a “rebeldia” dos discentes.
- Em cada uma das diferentes fases da carreira, os professores evidenciam concepções diferentes de educação e, por conseguinte, diferentes conceitos de indisciplina, se bem que todos reconheçam que esta é um problema complexo e que tem vindo a aumentar/generalizar-se.
- Confirmámos que os professores por nós entrevistados, de uma forma geral, independentemente da fase da carreira em que se encontram, são detentores de ideias preconcebidas ou crenças acerca da indisciplina. Crêem, por exemplo, que existe uma relação directa entre ela e a origem social dos alunos, que estes se comportam pior com determinados professores, que a indisciplina é um entrave à relação pedagógica, que cativar os alunos é uma tarefa árdua ou uma “batalha”, que o ambiente em torno da escola não é propício nem favorável ao trabalho, que os alunos não retribuem o esforço desenvolvido e que nos primeiros dias de aulas os alunos tentam “medir o pulso” aos professores. Estas e outras ideias nada contribuem para uma atitude de abertura e para um clima relacional propício a um salutar ambiente de trabalho.

- As diferentes concepções em torno do conceito de indisciplina não são facilitadoras de ambientes de trabalho saudáveis, de modo a que, em Conselho de Turma, se operacionalizem estratégias comuns, no sentido de contribuir para a sua prevenção e resolução. Permanece ainda a ideia tradicional de “cada um por si...”. Este facto é considerado, pela maioria dos professores entrevistados, como um impedimento grave à abordagem do problema da indisciplina.
- Não existe entre os docentes entrevistados um entendimento comum relativamente às causas da indisciplina. Os docentes em início de carreira atribuem-na a questões práticas do quotidiano e conotam-na com o meio onde a escola se insere e, por conseguinte, que a mesma tem origem na ausência de valores, ou em comportamentos desviantes, devidos ao alcoolismo ou ao consumo de estupefacientes. À medida que, em termos temporais, se avança no número de anos de serviço/etapas da carreira, constatamos que os docentes, nas etapas intermédias e superiores desta, apontam outras causas de âmbito mais estrutural ou conjuntural: heterogeneidade das turmas, desvalorização da escola e do papel social do professor, estímulos sensoriais fora da escola, indefinição de papéis no início do ano lectivo, não valorização do conhecimento, desregramento familiar, disposição do material na sala de aula, falta de clarificação de regras ou, ainda, a forma como os conteúdos são abordados. Estes últimos aspectos testemunham um maior poder de reflexão sobre si próprios e sobre as suas práticas, em resultado do desenvolvimento profissional que os professores foram construindo ao longo da sua carreira.
- Apenas uma docente, em final de carreira, que se encontra, quanto a nós, na fase de “renovação do interesse” refere que a indisciplina não a afecta. Os restantes professores afirmam que a indisciplina os incomoda. Para os docentes em início

de carreira, a indisciplina repercute-se no seu psíquico. No que aos restantes concerne, dizem que a indisciplina os afecta emocionalmente e se reflecte sobre o seu estado de espírito.

- Podemos verificar, a partir da maioria das entrevistas que a generalidade dos professores centram muito as suas aulas na abordagem de conteúdos, sendo negligenciada, porventura, a transmissão de valores. Apenas dois professores (E2 e E8) salientam a importância do trabalho sobre os valores, em detrimento dos conteúdos.
- O tratamento dos conteúdos programáticos parece não ser aproveitado para desenvolver competências de relacionamento interpessoal nos alunos, exceptuando os casos dos entrevistados E3, E4 e E8. Este facto é, sobretudo, visível nos dois professores em início de carreira, que se centram demasiadamente nos conteúdos e neles próprios, sendo também perceptível de, uma forma geral, nos restantes entrevistados.
- O modelo de disciplina autoritária é posto em evidência por alguns dos docentes que, aparentemente, ainda pautam por ele a sua acção (E1, E4, E6 e E10). Não serão de estranhar estas concepções nos professores em final de carreira, que têm um passado histórico marcante em termos de autoritarismo, visto que são professores que já exerciam a profissão antes do 25 de Abril de 1974. Estranhamos, contudo, o facto de termos constatado que os professores nas primeiras fases da carreira regulam as suas práticas pelo modelo de disciplina autoritário e pouco democrático.
- O saudosismo é especialmente vivido pelas duas docentes em final de carreira (E9 e E10), embora apareça nos traços do discurso de outros professores. O saudosismo pelos tempos de antes do 25 de Abril de 1974 leva uma das

professoras a considerar a indisciplina fenómeno dos tempos actuais, recordando a figura austera do Director da Escola, do professor rigoroso, da autoridade da instituição escolar, dos castigos físicos e dos princípios básicos de educação, veiculados pela família, colocando em causa a formação para os valores, por parte da escola actual.

- Exceptuando uma das professoras em final de carreira (E10), que se encontra na fase de “desencanto”, pautando-se, portanto, pela falta de entusiasmo, ostentando um sentimento de frustração e considerando a escola como uma tarefa penosa, todos os outros entrevistados referem dar importância à comunicação e ao diálogo. Relembramos, a propósito da comunicação, que “sem comunicação não há relação humana e sem relação não há comunicação” (Veiga, 2001:158).
- Pelo discurso dos nossos protagonistas, a comunicação que os professores referem empreender com os alunos não é feita de forma espontânea. À excepção dos professores E2, E3 e E5, os restantes afirmam que o fazem sempre que vêem necessidade. Ora, consideramos que o conhecimento dos alunos (os seus nomes, as suas preocupações e aspirações) ou o conhecimento que eles têm dos professores é factor essencial na prevenção de situações de indisciplina. A vinculação deve ser a primeira de todas as prioridades. Todavia, apenas um docente (E7), que se encontra na fase da serenidade, refere que falar com os alunos fora da sala de aula é uma forma de prevenir a indisciplina e de os vincular. A necessidade de conhecer bem o grupo-turma é reconhecida apenas por três docentes (E3, E5 e E8), havendo mesmo um que declara que não incentiva os alunos a falarem-lhes dos seus problemas pessoais.

- A relação de proximidade com os alunos é considerada, pela maioria dos docentes, como factor imprescindível a uma boa relação pedagógica. No entanto, os protagonistas deste estudo parecem negligenciar o domínio relacional, reconhecendo-lhe pouca importância e não investindo nas relações interpessoais, dando corpo, por assim dizer, ao que Veiga (2001) apelida de “falta de humanização das escolas”.
- Constatamos que muitos professores descuram a definição normativa, nomeadamente através da não realização do contrato pedagógico, em cada início de ano lectivo, uma vez que consideram que os alunos já devem ter interiorizado as regras. O facto de não se debater as regras com os alunos (apenas o professor E8, refere fazê-lo), de não se adoptarem regras gerais em Conselho de Turma ou de estas não serem concertadas neste órgão são factores reconhecidos pelos docentes como potenciadores de comportamentos de indisciplina. Acresce a esta falta ou insuficiente indefinição normativa, por parte dos Conselhos de Turma, o facto do Regulamento Interno ser omissivo quanto a determinadas situações.
- Relativamente aos procedimentos para resolver as situações de indisciplina, constatámos uma panóplia de posições, pelo facto de não haver um conjunto de normas comuns aos professores da turma. Não vislumbrámos nenhum padrão específico para cada etapa da carreira. O procedimento mais comumente utilizado pelos protagonistas do nosso estudo é recorrerem aos meios que têm ao seu dispor, tais como a participação disciplinar e a ordem de saída da sala de aula. Outros recorrem, também, aos superiores hierárquicos, ao passo que alguns, pura e simplesmente, confessam a sua impotência, referindo a sua incapacidade para resolver os problemas da indisciplina.

- Constatámos que os professores falam muito pouco sobre o seu “eu”, sobre as suas práticas, sobre as suas estratégias ou os seus métodos de ensino e nunca se consideram responsáveis pela indisciplina dos seus alunos. Exceptua-se o docente E5, que não indagando as suas práticas, evidencia, contudo, algum questionamento quanto à responsabilidade directa do professor na questão da indisciplina.
- Verificámos que os professores, cujas representações assumem um carácter menos negativo acerca da indisciplina, conseguem encarar a sua prática com elevado nível de satisfação e, obter sucesso na relação com os alunos, utilizando estratégias que se mostram eficientes no tratamento das situações de indisciplina.
- Julgamos de evidenciar que, de uma maneira geral, os professores que apresentam uma personalidade mais austera, não enveredam por um modelo comunicacional aberto, não se entregam aos alunos e colocam reservas na sua relação com os discípulos (E4, E6, E10) são os que mais indisciplina têm nas suas aulas. Consideramos, pois, ser de admitir que, provavelmente, existirá relação entre a indisciplina e a postura, as atitudes, a personalidade e o tipo de relação que os professores estabelecem com os seus discípulos.
- Intimamente ligada aos factores enunciados no item anterior está também a idade, assim como o “aspecto físico” do professor. Como refere a docente E2, a sua estrutura física “ameninada” é factor de aproximação aos alunos. Pelo contrário, a idade avançada ou a postura negativa da docente E10, dificultarão essa aproximação. No entanto, a idade avançada da docente (E9) conduz os alunos a tratarem-na por “avó” e a desenvolverem com ela uma relação mais afectuosa.

- De uma forma geral, constatámos que o recurso ao elogio é pouco frequente e que os professores se centram mais nas críticas e nos aspectos negativos, pouco enfatizando os aspectos positivos do comportamento.
- Verificámos, também, níveis de tolerância elevados por parte de alguns dos docentes que, perante as dificuldades sentidas, oscilam entre a manutenção da ordem e o abandono ou a demissão.
- Constatámos que, apesar dos docentes reconhecerem a existência de elevados índices de indisciplina na escola, seis deles manifestam, todavia, sentimentos de integração/bem-estar relativamente à mesma. Quando foram questionados sobre a hipótese de mudarem de escola, sete entrevistados referem que não o fariam. Podemos, então, inferir que a indisciplina, embora afecte nove dos dez protagonistas do estudo, não será o factor primordial de descontentamento para cinco dos dez docentes que se manifestam descontentes.
- Então, assumirão pertinência outros factores, como a capacidade de resiliência dos docentes, o bom ambiente entre os professores ou factores de satisfação determinados pela escola, em concreto.

A concluir, e em consequência de toda a investigação realizada e dos resultados obtidos, julgamos pertinente apresentar as seguintes reflexões e possíveis pistas de trabalho/sugestões, que passamos a enunciar:

- Incluir, na formação inicial de professores, a abordagem ao fenómeno da indisciplina, de forma a potenciar o desenvolvimento de saberes e competências dos futuros profissionais de educação, neste campo.
- Promover acções de formação contínua, de modo a sensibilizar os professores para a partilha/aquisição de saberes e experiências no âmbito desta problemática.

- Impulsionar a articulação entre as escolas sujeitas a graves problemas de indisciplina, para que se criem condições de trabalho conjunto.
- Realizar estudos de natureza transversal e longitudinal, utilizando instrumentos de recolha ou de observação directa, de forma a podermos confrontar as representações dos professores acerca da indisciplina com as suas práticas a nível de sala de aula, no sentido de melhorar a eficácia da sua acção educativa.
- Utilizar uma amostra representativa do universo dos professores portugueses, de forma a serem retiradas conclusões mais sustentadas e “generalizáveis” acerca das representações dos professores sobre a indisciplina.
- Estudar as razões pelas quais o grupo de professores que protagonizou este estudo manifesta sentimentos de satisfação/bem-estar relativamente à sua escola, apesar de reconhecerem a existência, na mesma, de elevados índices de indisciplina e de admitirem que esta os afecta psíquica e/ou fisicamente.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: Éditions de l'Épi.
- ABREU, M. V. (1981). Psicologia Escolar e Formação de Professores e Outros agentes Educativos. Revista “*Mal-estar e subjectividade*” nº 57, 657-675.
- ABREU, M.V. (1988). *Le travail de l'enseignant: le developpement Personnel et Communautaire*. Actes. V Congrès de l'Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- ABRIC, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris:PUF.
- AFONSO A., AMADO & J. JESUS, S. N. (1999) *Sentido da escolaridade indisciplina e stresse nos professores*. Porto: ASA Editores.
- AMADO, J. (1998). Os níveis de indisciplina na aula. In J.M.Alves (coord.) *Professor stress e indisciplina*. (pp.34-39). Porto: Porto Editora.
- AMADO, J. (1998). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula - Um estudo de características etnográficas*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (policopiado).
- AMADO. J. (2000) *A construção da disciplina na escola- suportes teórico-práticos*. Porto: ASA Editores
- AMADO, J. & FREIRE, I. (2002) *Indisciplina e Violência na Escola, compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.
- AUDIGIER, F. et al. (1986). *Représentations des élèves et enseignement*. Paris:INRP.
- BAJER, J.A. (1998), Are we missing the forest for de trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36 (1), 29-44
- BARDIN, L. (1979) *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOOTH, A., & Dunn, J. F., (1996) *Family-School Links - How do they affect educational outcomes?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dnas les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.
- SPARROW, J.D. & BRAZELTON, T. (2004). *A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.

BRONFENBRENNER, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S.Friedman & T. Wachs (ed.) *Measuring environment across the life span. Emerging methods and concepts*. Washington: American Psychological Association.

CAMPOS, B. P. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens Vol I*. Lisboa: Universidade Aberta.

CAPITANIO, M.G. (1986). *La représentation sociale de l'enfant chez un groupe de maîtresses*. Thèse de Doctorat. Université de Rennes II.

CARITA, A. & FERNANDES, G. (1999) *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* (2ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.

CAVACO, M. H. (1983). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.

COHEN, L. & Manion, L; (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

DIAS, M. A. F. (1993). *As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. (policopiado).

DEBESSE, M. (1977). *L'adolescence*. Paris: PUF.

DESAUTELS, J. et al. (1988). *La représentation de la science véhiculée par les programmes d'enseignement des sciences du ministère de l'éducation au secondaire*. Collection du laboratoire de Recherche sociologique de l'Université Laval.

DOMINGUES, I. (1995) *Controlo disciplinar na escola, processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

DOUET, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris: PUF.

ERIKSON, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ESPÍRITO SANTO, J. A. R. (1994) *Relação entre representações e comportamentos de indisciplina em alunos do sétimo e nono anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

ESTEVE, J.M. (1988). *El mal-estar docente*. Barcelona: Laia

ESTEVE, J. M. (1991). *Mudanças sociais e função docente*. In A. Nova (ed.), *Profissão Professor*. (pp.93-1249) Porto: Porto Editora.

ESTEVES, M. (1991). *Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (2ª edição). Lisboa: I.N.I.C.

ESTRELA, M^a. T. (1983) *Apports scientifiques à l'étude de l'indiscipline dans la classe*. Vol. I, Thèse de Doctorat D'Etat. U.E.R. Des Sciences de L'Homme. Institut des Sciences de l'Éducation. Université de Caen.

ESTRELA, M^a. T.. (1992) *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M^a. T.. (1996). *Autorité et discipline à l'école*. (2ª Edição). Paris:ESF Editeur.

ESTRELA, M^a T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. (4ª Edição) Porto: Porto Editora.

FARR, M.R. (1984). Les représentations sociales. MOSCOVICI, S. (org). *Psychologie sociale* (pp. 385-396). Paris: PUF.

FAVINHA, M. S. (2001). *Mediação: uma Forma para Combater a Indisciplina*. Comunicação apresentada no XI COLÓQUIO DA AFIRSE/AIPELF

FERNANDES, G. (1998) Indisciplina, Motivação e Programas. *Jornal da Fenprof*, nº 151, 22-23.

FELDMAN, D. H., (1986). How Development Works. In: I. Levin (ed.), *Stage and Structure*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

FILLOUX, J. (1973). *Positions de l'enseignant et de l'enseigné*. Paris: Dunod.

FONSECA, A.M. (2005). *Desenvolvimento humano e envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.

FONTAINE, A. M. (1990). Motivação e Realização Escolar. In: B. P. Campos, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

FREIRE, I. (1990) *Disciplina e indisciplina na escola. Perspectivas de alunos e professores de uma escola secundária*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

FREIRE, I. (2001) *Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).

GARNIER, C. (1995). Recherche en éducation et représentations sociales. Quel apport? *Actes du 4ème colloque de l'Association canadienne francophone des doyens et doyennes et directrices et directeurs de l'éducation* (AFDEC).

- GILLY, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF
- GONÇALVES, J.A.M. (1990) *A carreira dos Professores do Ensino Primário. Contributo para a sua Caracterização*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- GONÇALVES, J.A.M. (1992). *A carreira das professoras do Ensino Primário*. In: A. NÓVOA (org.) *Vidas de Professores* (pp.141-169). Porto: Porto Editora.
- GONÇALVES, J.A.M. (2000). *Ser professora do 1º ciclo – Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiado).
- GOMEZ, Mª T.; MIR, V. & SERRATS, Mª G. (1993) *Como criar uma boa relação pedagógica*. Lisboa: Edições ASA
- GOSLING, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire? Représentations sociales, attributions et rôle de l'enseignant*. Paris: PUF.
- HARGREAVES, D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des Enseignants. Evolution et Bilan d'une Profession*. Neuchatel. Paris: Delacheaux e Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1989a). Les Phases de la Carrière Enseignante: un Éssai de Description et de Prévision. *Revue Française de Pédagogie*, nº86, 5-18.
- HUBERMAN, M (1992). *O Ciclo de vida profissional dos professores*. In NÓVOA, A. (org.) *Vidas de Professores*. (pp.31-62). Porto: Porto Editora.
- JARRES, X. R. (2002). *Educação e conflito*. Porto: Edições ASA
- JESUS, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora.
- JESUS, S. N. (1987). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora
- JESUS, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora
- JESUS, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto.
- JESUS, S. N. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* CRIAP. Porto: Edições ASA.

JESUS, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra : Quarteto.

JODELET, D. (1984). Representation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. MOSCOVICI (org.) *Psychologie sociale* (397-418). Paris :PUF.

JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales. Sociologie d'aujourd'hui*. Paris: PUF.

KATZ, L. G. (1974). Stages of preschool. *Elementary School Journal* 73, 50-54.

LIEURY, A & FENOUILLET, F. (1997) *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença

LIMA, L. (1992). *A Escola como organização e a participação na Organização Escola*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

LOPES, J.A. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de ensinagem*. Coimbra: Quarteto.

LOPES, J. A. (2002). *Violência escolar, indisciplina, e gestão de sala de aula. "Indisciplina e violência na escola"*. Comunicação apresentada no XI Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

MARCELLI, D. & BRACONNIER, A. (1988). *Psychopathologie de l'adolescent*, Paris: Maçon.

MARQUES, R. (2002). *O Director de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa: Editorial Presença.

MARQUES, R. (2003). *Motivar os professores - Um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.

MARUJO, H. (1992). *Factores de risco na infância: o despiste precoce e acção educativa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (policopiado)

MARUJO, H. NETO, L. & PÉRLOIRO, M. (1999). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

MARUJO, H. NETO, L. PÉRLOIRO, M. (2000). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.

MATTOS, L. A. (s/data) *Compêndio de didáctica general*.
<http://www.educare.aragob.es/aplicadi/didac/dida52.htm> (Acedido em 19/07/2004)

MEYER, R. (1978). *Statut de la sanction et images de l'enfant dans la représentation de l'enseignant à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat à l'Université de Aix en Provence.

MILES, M. & HUBERMAN, A. (1994). *Quantitative data analysis*. London: Sage Publications.

MOLLO, S. (1970). *L'école dans la société*. Paris: Dunod.

MOSCOVICI, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.

MOSQUERA, J. & STobaÜS, C. (2003). Professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade na educação especial. In J. MOSQUERA & STobaÜS, C. (org.) *Educação especial: em direcção à educação inclusiva*. (pp.205-220). Porto Alegre: EDIPUCRS.

NOVA, M. J.; MARTINS M. F. & SEABRA, T. (2001) *A (In)disciplina na Sala de Aula: a Voz dos Alunos. Comunicação apresentada no XI COLÓQUIO DA AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

NÓVOA. A. (1991) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

PATRÍCIO, M.F. (1989). *Traços principais do perfil do professor do ano 2000*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

PIAGET, J. & INHELDER, B.. (1973) *A Psicologia da Criança*. S. Paulo: Dif. Europeia do Livro.

PINTO, J. M. (2003). *Adolescência e Escolhas – À Descoberta da Singularidade*. Coimbra: Quarteto Editora.

POSTIC, M. (2001). *La relation éducative*. Paris: PUF.

RIBEIRO, J. L. P. (1990) Desenvolvimento Intelectual. In B. P. C. ampos, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de jovens*, Lisboa: Universidade Aberta. (pp.49-74).

ROSENTHAL ,R. & JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classromm: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

ROSENTHAL , R. e JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à lécole*. Tournai: Casterman.

SAMPAIO, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho. (3ª Edição)

SAMPAIO, D. (2004) *Indisciplina um signo geracional?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SERRA, A. V. et al. (1986) *Motivação e Aprendizagem*. Porto: Edições Contraponto.

SIMÕES, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: Cidine.

SIMÕES, H. R. (1998). *Nível de auto-conhecimento e competência educativa*. Aveiro: Cidine.

SOUSA, H.C.M.C. (2002) *O desenvolvimento pessoal e profissional do educador de infância no contexto da colaboração inter e multiprofissional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Faro: Universidade do Algarve. (policopiado).

SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional, uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGRAW-HILL de Portugal.

TAVARES, J., & ALARCÃO I., (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

TUCKMAN, B. W. (1978). *Conducting Educational Research*. USA: Harcourt Brace Jovanovich.

VALA, J. (1993). Representações sociais-para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala e M. Monteiro (org.) *Psicologia social*. (pp.457-501). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VEIGA, F., H., (2001) *Indisciplina e violência na escola – práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.

WEINER, F. B., (1995). *Perturbações Psicológicas na Adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

YIW, R. (1989). *Case Study. Design and Methods*. London: Sage Publications.

Outras fontes:

Boletim dos Professores- Ministério da Educação, Março 2006

JORNAL DE NOTÍCIAS de 24/03/2007.

Legislação consultada:

LEI nº 30/2002 - Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, (Lei 49/2005 de 30 de Agosto).

Sites consultados:

COELHO, T. (2003). <http://www.tomcoelho.com.br/artigos/artigo16asp>. Acedido em 17/03/03.

FONTES, C. (2004). *Indisciplina na escola*. <http://educare.no.sapo.pt/indisciplina.htm> file:///C:/Os%20meusdocumentos/mestrado/indisciplina.htm. (Acedido em 25/04/2004)

www.usfm.com.br *Stresse e inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Artigo de NAUJORKS, Maria Inês. Acedido em 14/08/2006.

http://home.utad.pt/~netic/Tra_stress.doc. Acedido em 6-04-2006.

http://www.egi.ua.pt/mestrados_2000-2001/mi/Rep_Vis_Inf_Quantitativa.pt. Acedido em 9-04-2006

<http://educar.no.sapo.pt/index.htm>. Acedido em 14/08/2006.

<http://www.pucsp.br/pos/ped/revista/>- Revista de Psicologia da Educação. Nº 20, 1º sem de 2005:128- São Paulo. Acedido em 14/08/2006.

http://mail.falnatal.com.br:8080/revista_nova/a2_v2/artigo_5.php. Acedido em 18-04-2004

<http://celsovasconcelos.com.br/ind.pdf>. Acedido em 22/07/2006.

http://uc-mce-ae.ccems.pt/disciplinas/MI/powerpoint_aulas/aula_1.ppt -, Acedido em 18-04-2006

www.prodep.min-edu.pt/newsletter, acedido em 18-04-2006

www.anaqueiros.com/spip/article, Acedido em 18-04-2006

<http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=1E0C73E7E4813D99E0440003BA2C8E70&opsel=2&channelid=0>. Acedido em 20/03/2007

**ESTA DISSERTAÇÃO É COMPLETADA POR UM
VOLUME DE ANEXOS**

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo I- Guião das entrevistas.....	3
Anexo II- Protocolo da 10ª entrevista.....	5
Anexo III- Primeiro tratamento da 10ª entrevista.....	15
Anexo IV- Pré-categorização da 10ª entrevista.....	20
Anexo V- Categorização da 10ª entrevista.....	29
Anexo VI- Quadros comparativos de dados.....	38

ANEXO I

GUIÃO DA ENTREVISTA

OBJECTIVO GERAL:

- Conhecer as representações dos professores do 3º Ciclo do Ensino Básico sobre o fenómeno da indisciplina.

Blocos	Objectivos específicos	Formulário para questões	Observações
BLOCO A- - A legitimação da entrevista. - Motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista: - Motivar o entrevistado:	- Informar o entrevistado sobre os objectivos da presente entrevista. - Solicitar a colaboração do entrevistado. - Esclarecer sobre a importância do contributo do entrevistado na realização deste trabalho. - Assegurar a confidencialidade/anonimato dos dados fornecidos	- Para uma maior rapidez e facilidade de recolha da informação, pedir autorização para gravar a entrevista.
BLOCO B Conhecimento profissional do entrevistado.	- Conhecer profissionalmente o entrevistado. - Conhecer o grau de contentamento/descontentamento relativamente à escola onde lecciona.	- Pedir que refira alguns dados pessoais (idade, anos de serviço e situação profissional.) - Pedir que expresse como se sente como professor, designadamente em termos de satisfação profissional e da relação com os alunos. - Questionar sobre a possível evolução sentida na relação com os alunos. - Questionar sobre uma eventual mudança de escola/profissão. - Questionar acerca desses motivos.	- Recorrer a perguntas de reforço, se necessário.

Blocos	Objectivos específicos	Formulário para questões	Observações
BLOCO C Representações acerca da indisciplina	- Conhecer o conceito de indisciplina segundo o entrevistado. - Conhecer a percepção do entrevistado acerca da indisciplina, numa perspectiva diacrónica. - Identificar experiências de indisciplina ao longo da carreira profissional do entrevistado.	- Pedir que defina o que entende por indisciplina. - Solicitar que indique como tem sentido o fenómeno da indisciplina ao longo da carreira. - Questionar sobre situações de indisciplina que tenham ocorrido ao longo do seu percurso profissional. - Pedir que aborde o problema da indisciplina na escola onde lecciona. - Questionar sobre as consequências da indisciplina sobre o professor.	-Recorrer a perguntas de reforço, se necessário.
BLOCO D Os factores ambientais e contextuais da indisciplina.	-Conhecer a opinião dos entrevistados sobre os factores ambientais da indisciplina. -Conhecer alguns dos seus procedimentos em sala de aula relativamente à indisciplina.	- Solicitar que indique factores ou causas da indisciplina, designadamente de natureza ambiental. -Pedir que indique que procedimentos adopta para prevenir a indisciplina e para resolver as situações quando ela surge. - Questionar sobre a importância da articulação com as famílias na prevenção da indisciplina e na solução dos casos emergentes.	-Recorrer a perguntas de reforço, se necessário.

ANEXO II

PROTOCOLO DA 10ª ENTREVISTA

P: Boa tarde colega, então vamos começar esta entrevista que tem por objectivo geral conhecer as representações dos professores do terceiro ciclo do ensino básico sobre o fenómeno da indisciplina. Aaaaa... Vou-lhe pedir para... para já agradecer a sua colaboração dizendo-lhe que todos os dados aqui tratados serão confidenciais, serão tratados de forma anónima e que vamos gravar a entrevista por uma questão de rapidez e de facilidade na recolha da informação.

Então começava por lhe perguntar a sua idade.

R: Cinquenta e oito anos.

P: E há quantos anos lecciona?

R: Estou a fazer trinta anos.

P: Trinta anos... Qual é a sua situação profissional, é professora profissionalizada, do quadro de escola...

R: Sou Profissionalizada do quadro de escola....

P: Aaaaa... Como é que se sente neste momento como professora? Nesta fase da sua carreira?

R: Aaaaa.... Muito angustiada, mas sempre com aquele entusiasmo que me acompanhou desde início. Portanto é uma forma... é uma paixão que eu sinto pelo ensino desde sempre, acompanhada neste momento por uma fase já depressiva.

P: Qual foi o motivo.

R: Portanto o motivo foi a... A instabilidade da parte dos miúdos, da parte dos jovens, que me rodeiam, portanto essa instabilidade e essa loucura... aaa, é-me transmitida não é? E que vai ter a

que esse desequilíbrio que vai levar a que as aulas sejam um desastre e a fazer com que eles não aprendam nada.

P: Não consegue, portanto ficar indiferente....

R: Não consigo ficar indiferente porque, aaa... eu queria que eles aprendessem, quero que eles aprendam quero que eles trabalhem, portanto tem sido essa a minha batalha contra essa vaga gigantesca em que eu já não me sinto com forças de enfim... (emoção e surgimento de lágrimas).

P: Relativamente à relação pedagógica que estabelece com os seus alunos como é que a descreveria?

R: Entãoooo... Em relação.....

P: Em relação à relação pedagógica com os alunos.

R: A relação pedagógica com os alunos é uma batalha, é uma batalha... porque actualmente há uma grande desmotivação, há uma fuga ao esforço há uma fuga constante ao trabalho e eu acredito é no trabalho. Portanto enfrento... portanto apesar de ser compreensiva e tolerante e tentar que as aulas sejam... digo, portanto agradáveis, há sempre essa faceta da batalha em que eu me esforço bastante para que eles trabalhem e... eles por vezes não respondem e isso frustra-me.

P: Hum, hum. Se tivesse hipótese de mudar de profissão, fazia-o actualmente?

R: Portanto.... Aaaaaa... Portanto se eu agora voltasse atrás era capaz de mudar. Sim, era, era.

P: Mudava de escola se pudesse ainda nesta fase...

R: Não, não. Não vale a pena.

P: Portanto sente-se contente com...

R: Eu sinto-me contente e os problemas aaaa.... não são só desta escola.

P: Vamos passar a outra fase da... da entrevista que é acerca das representações da indisciplina. E começava por lhe perguntar o que é que a colega em termos pessoais entende por indisciplina, o que é a indisciplina para si?

R: Indisciplina é... a falta de respeito pelo trabalho, pelo ambiente de trabalho, pela pessoa, quando se passa a magoar a pessoa, portanto quando há aquele barulho que é normal não é que os miúdos fazem e nós, pronto temos que tolerar a partir do momento que o barulho é em demasia, isto é abrange uma grande parte da aula, aí já é indisciplina.

P: Acha... Sente isso, acha que o fenómeno da indisciplina tem aumentado ao longo da sua carreira?

R: Tem sim senhor, tem aumentado.

P: Tem?

R: Tem aumentado tem.

P: Aaaa... Concorde então que cada vez os alunos são mais indisciplinados...

R: Sim.

P: Ia-lhe perguntar... para se recordar de uma situação de indisciplina, uma ou mais, mas primeiramente tente recordar-se de uma situação de indisciplina que tenha ocorrido consigo e relate-ma se faz favor.

R: Aaa.... (Pausa).

P: Já lá vão muitos anos não é?

R: Não! Acontece, frequentemente acontece, as situações de indisciplina actualmente pois são frequentes não é?

P: Relate-me uma que a tenha marcado especificamente, que a tenha marcado fortemente.

R: Não, fortemente não há nenhuma que me tivesse marcado porque pronto, quando os alunos às vezes começam a refilar, refilam em termos mal criados, em termos de insolência, em termos de soberba, em termos de falta de humildade, pronto é com essa situação que eu tento aprender a lidar, não é? Mas não houve nenhuma ainda que me tivesse assim marcado grandemente, talvez pela minha capacidade de tolerância e por isso acabo mais tarde por perdoar e encontrar o aluno na rua e sorrir e pronto tudo isso não foi nada. Mas não, a não ser que sejam situações demasiado graves e como já referi também não me recordo assim de nenhuma que se possa incluir nesse patamar.

P: Muito bem, acha que a forma como a colega encara os actos de indisciplina tem vindo a mudar ao longo da sua carreira, ou não, a colega disse que agora era mais tolerante

(Interrupção: um magote de alunos bate violentamente à porta da sala onde se realizava a entrevista e corre pelos corredores urrando)

R: Portanto (fala do acto que acaba de ocorrer) isto por exemplo é uma grosseria que me choca, choca a nossa sensibilidade, mas que depois acabamos por comer como pão, porque não matam... Eles fazem o que querem!

P: Mas acha que, voltando à questão depois desta pequena interrupção, aaaa..., acha que a forma como encara a indisciplina tem vindo a mudar, isto é, disse que era mais tolerante...

R: Sim, tenho cuidado, tenho mais cuidado com, eu mesma.

P: Sim a forma como a colega encara a indisciplina, desde as estratégias que utiliza actualmente, estratégias pessoais, aaa... relativamente aqui há uns anos atrás, acha que alguma coisa mudou?

R: Eu actuo geralmente da mesma forma. Tenho actuado geralmente, só quando realmente atinjo um ponto em que já não há diálogo é que eu..., eu ponho o aluno na rua, quando já não há hipótese de tê-lo na aula. Mas eu, noto agora neste momento aaa... que estou um pouco mais exigente nesse sentido. Quer dizer, eu penso que o aluno tem que ser punido, as pessoas têm que ser punidas se não daqui a uns tempos, nós temos cidadãos e já estamos a ver que não respeitam

nada, nem ninguém, basta olhar para o futebol a nível nacional, basta olhar nas estradas, nós estamos a criar pessoas, aaa... nós estamos a formar pessoas que não sabem o que é respeitar-se a si mesmo e aos outros e isso é uma sociedade caótica, eu acho que nós estamos a formar monstros com a tolerância desmedida...

P: Acha que, acha que os alunos se comportam de igual forma consigo do que se comportam nas outras aulas com os seus colegas? Ou sente que há diferenças? Será que essa percepção é passada nos conselhos de turma?

R: É, é, é! Porque geralmente, porque um aluno que se porta mal, que é incorrecto numa determinada aula, geralmente é em quase todas, daí o nome dos alunos virem para as actas porque todos se queixam, praticamente todos, portanto, nós não temos que nos culpar disso...

P: A indisciplina é especialmente sentida na escola onde trabalha ou aaa..., isto é: tem percepção que existe indisciplina na sua escola?

R: Eu tenho a percepção que existe em todas as escolas.

P: E na sua escola especificamente?

R: Também, também, mas não é...

P: E relativamente às escolas onde trabalhou há menos ou mais indisciplina? Como é que é?...

R: Eu tenho a percepção que existe em todas as escolas.

P: Gostava agora que me.... que me dissesse, que me dissesse como é que a indisciplina a afecta enquanto profissional. De que forma?

R: (Pausa)

P: Sente-se mais vulnerável?

R: Olhe, eu tenho aprendido a ser como o salgueririnho. O salgueririnho, portanto passam-lhe as correntes por cima e está sempre ali, a raizinha está... pronto eu sou como o salgueirinho...

P: Bela imagem...

R: Aaaa... perturba-me afecta-me, por vezes saio com uma grande sensação de angústia, de frustração, mas depois penso, é assim e pronto, aceito e pronto.

P: Hum, hum... e enquanto pessoa como é que a indisciplina a afecta?

R: A indisciplina.

P: Sim, a indisciplina... Enquanto pessoa, no seu ser individual, enquanto pessoa, como é que ela se manifesta? Sai daqui da escola e leva esses problemas para casa aaaa... e esses problemas condicionam-lhe a sua vida diária, a sua vida familiar ou não, pelo contrário tenta esquecer e deixar tudo cá na escola?

R: Tento esquecer, mas por vezes é difícil, eu tento esquecer mas... Afecta porque se calhar aquilo que nós tínhamos planeado em termos de planificação para fazer naquela aula, acaba por não, não ser concluído porque se perderam minutos que são preciosos a tentar controlar a indisciplina.

P: E essa afectação repercute-se em quê concretamente?

R: No meu estado de espírito. Por vezes alastra-me uma certa tristeza e depois penso que não está correcto e tento superar isso e não ligar porque ligo por vezes demasiado a coisas que não valem a pena ligar, como a má criação, portanto bocas que são ditas não é para magoar uma pessoa muitas vezes.

P: Vamos tentar passar a outro bloco da entrevista que é os factores contextuais e ambientais da indisciplina e começava por lhe perguntar segundo a sua opinião obviamente, quais são as causas, as verdadeiras causas da indisciplina?

R: Aaaa.... É a loucura e é a instabilidade em que vivem as famílias, é a falta de educação que vem de casa e depois é a tolerância também, a tolerância em demasia do sistema educativo.

P: O papel dos encarregados de educação é um papel... um papel bastante passivo...

R: Exactamente!

P: ...Acha que eles deveriam ter um papel mais interventivo nesta questão da resolução da indisciplina?

R: Exactamente!

P: ... Deveriam de vir mais à escola?!

R: Exactamente!

P: ... Deveriam de ser responsabilizados pelos actos...

R: Exactamente... e o que eu acho nesse aspecto é que os pais como os educadores não têm força actualmente também para os filhos. Não há força, não há uma imposição, porque educar é difícil e é difícil dizer não a um adolescente. Tem que se ter força para esse não e se não há força, portanto o adolescente ganha e ao ganhar é..., pronto caminhos incorrectos como por exemplo querer sair à noite, não é? Há muitos pais que não conseguem impor-se. À noite... vêm às duas três, quatro da manhã como acontece aqui na nossa cidade, duas três, quatro da manhã: eles andam à deriva. E São agressivos até para os próprios pais. Eu acho que isso deveria ser pensado e muito bem ponderado e pensado na nossa sociedade. Porque os adultos não têm força, não se pode dar um açoitezinho à menina, não se pode dar um gritinho ao menino, portanto eu vejo muitas vezes que os tristes dos pais vêm é pedir-nos ajuda. Outros são cúmplices dos próprios filhos “ Ah... não se pode fazer mal ao menino...” Portanto tudo isso tem dado muita força e desencaminhado os nossos jovens.

P: Portanto a nível da legislação, a nível da falta de medidas coercivas por parte da...

R: Exactamente! Exactamente, exactamente! Não é preciso espancar, não é preciso espancar!

(A cassete acabou)

P: Aaaaaa... Estávamos a falar então das medidas coercivas, que não existem no fundo...

R: Não, não existem, não, não existe nada disso! Eles fazem o que querem, não viu?! Mas... os outros alunos também têm o direito de ser respeitados.

P: Pronto! Exactamente, mas voltando à questão da sala de aula, como é que a colega previne, antes que ela aconteça, a indisciplina? Que estratégias, que medidas é que usa para prevenir a indisciplina?

R: Portanto logo, logo quando se entra na escola, no início logo, no primeiro período, logo em Setembro, Outubro nós devemos dar-nos a conhecer aos alunos como seres que têm o direito de serem respeitados e tem que ser um trabalho de conjunto. O professor, pontualmente não pode agir isoladamente. Tem que comunicar ao Director de Turma e todos os professores deveriam agir da mesma forma.

P: Desculpe interrompê-la.... Aaaa... e acha que não se age da mesma forma? Isto é, essas questões não são ponderadas, não são trabalhadas em Conselhos de Turma, pois não?! Sente-se...

R: Já vão sendo mas ainda há muita coisa para fazer, porque as pessoas fecham-se em copas, parece que há medo, aaa... da parte do professor. Agora já não noto tanto isso, já há mais uma certa abertura, mas há um certo medo, de... de... de ter falado mais duramente com o aluno, de ter chamado à... à razão, parece que isso era um acto de violência, um acto de incompetência... Até determinada altura aquele que se fazia passar por bom camarada do aluno ou dos alunos, era o bom professor. Eu não sei o que é que iria dentro daquelas aulas porque não era mosca, mas gostava de ter sido mosca nessa altura, agora felizmente eu acho que já há uma aberturazinha, já não vamos tendo medo de dizer uns aos outros que não nos damos bem com aquela turma ou com aquele grupo de alunos, porque falta muito essa sinceridade, esse confronto e essa terapia , para tomarmos medidas.

P: Portanto passa pelo conselho de turma a definição de regras comuns a todos os professores...

R: Já faltava mais... vai... vai, eu acho que vai evoluindo nesse sentido.

P: E para além disso, do trabalho individual da colega, o que é que faz nas suas aulas?... Disse-me que era o conhecimento dos alunos, o entregar-se mutuamente, o dar-se a conhecer e...

R: O dar-se, o, dar-se a conhecer como pessoa que vai, que entra na escola e que está na escola para trabalhar e para ser respeitada e para ajudar.

P: A esse propósito, escuta habitualmente os seus alunos... ou não?

R: (Pausa) Aaaa...

P: Escuta, fala com eles...

R: Aaaa... Pois... Pronto, eu dou a disciplina de Francês: não há muito tempo para escutar; para isso penso que há já aquelas disciplinas como a educação cívica não é?

P: Formação Cívica...

R: Formação Cívica... que acho muito bem...

P: Mas para além das aulas?

R: Para além das aulas? Pronto: se eu... escuto, falo com eles, eu gosto muito deles e...

P: Tenta inteirar-se dos problemas deles e efectivamente ajudá-los?

R: Não, não há muito tempo para escutar... como é que eu devo dizer?...Só se...passasse o dia na escola, não é possível, isso não é possível, não é? Portanto eu dou a minha disciplina, por vezes estou com eles fora das aulas, não quer dizer que não esteja, mas depois vou para a minha casa não é?

P: Obviamente....Falámos da prevenção, falámos do diálogo com os alunos, agora vamos falar um bocadinho de... em termos, mais do que a prevenção, numa etapa posterior, quando a indisciplina surge, o que é que, como é que a colega resolve as situações?

R: Com paciência, discernimento,.... (pausa) e com a sanção.

P: E tem resultado?

R: (Pausa)... Tem... tem... Não totalmente! Eu, eu ainda não salvei ainda a sociedade caótica em que estamos, não é? Isto é o mínimo, é a gotinha de chuva, um contributozinho, não é? Tanta paciência... O não disparatar logo, tentar evitar portanto, a zanga ou a irritação, jogar o mais possível a mão à calma, dialogar e quando o indivíduo não quer dialogar porque o que ele quer realmente, nem ele próprio sabe o que quer, tráz uma série de problemas de casa e nem ele sabe o que quer, aaaa... aí pronto tem que ser levar o açoitinho, o tal açoitinho que não faz mal nenhum e que o menino assim toma consciência que não pode, porque é isso que eles têm que aprender, não pode fazer determinadas coisas, não pode boicotar! Não pode! O mal não pode vencer o bem!

P: Muito bem... aaa...pronto e com isto chegámos ao fim só lhe tenho a agradecer por esta sua colaboração, muito obrigado

R: Pronto e eu também estou grata por ter contribuído. (Sorriso)

P: Muito obrigado

ANEXO III

PRIMEIRO TRATAMENTO DA 10ª ENTREVISTA

[Idade] (...) Cinquenta e oito anos. (...)

[Tempo de serviço] (...) Estou a fazer trinta anos. (...)

[Situação profissional] (...) Sou Profissionalizada do quadro de escola.... (...)

[como se sente como professora] (...) Muito angustiada, (...) mas sempre com aquele entusiasmo que me acompanhou desde início. (...) Portanto é uma forma.... é uma paixão que eu sinto pelo ensino (...) desde sempre, acompanhada neste momento por uma fase já depressiva (...)

[Qual o motivo dessa depressão] (...) Portanto o motivo foi a ... a instabilidade da parte dos miúdos, da parte dos jovens, que me rodeiam,(...) portanto essa instabilidade e essa loucura... [...] é-me transmitida não é?(...) E que vai ter a que esse desequilíbrio que vai levar a que as aulas sejam um desastre (...) e a fazer com que eles não aprendam nada.(...)

Não consigo ficar indiferente (...) porque, [...] eu queria que eles aprendessem, (...) quero que eles aprendam quero que eles trabalhem, (...) portanto tem sido essa a minha batalha contra essa vaga gigantesca em que eu já não me sinto com forças de enfim.... (emoção e surgimento de lágrimas).(…)

[A relação pedagógica com os alunos] (...) A relação pedagógica com os alunos, é uma batalha, é uma batalha... (...) porque actualmente há uma grande desmotivação, (...) há uma fuga ao esforço, (...) há uma fuga constante ao trabalho (...) e eu acredito é no trabalho. (...) Portanto enfrento... portanto apesar de ser compreensiva e tolerante e tentar que as aulas sejam... digo, portanto agradáveis, há sempre essa faceta da batalha em que eu me esforço bastante para que eles trabalhem (...) e... eles por vezes não respondem (...) e isso frustra-me. (...)

[Se tivesse hipótese de mudar de profissão] (...) Portanto se eu agora voltasse atrás era capaz de mudar, (...) Sim, era, era. (...)

[Quanto à mudança de escola] (...) Não, não. (...) Não vale a pena. (...)

[Se se sente satisfeita com a escola] (...) Eu sinto-me contente (...) e os problemas [...] não são só desta escola. (...)

[O auto-conceito de indisciplina] (...) Indisciplina é... a falta de respeito pelo trabalho, pelo ambiente de trabalho, (...) pela pessoa, (...) quando se passa a magoar a pessoa, (...) a partir do momento que o barulho é em demasia, (...) isto é, abrange uma grande parte da aula, aí já é indisciplina. (...)

[Se o fenómeno da indisciplina tem aumentado ao longo da carreira] (...) Tem sim senhor, tem aumentado. (...)

[Os alunos são cada vez mais indisciplinados] (...) Sim. (...)

[Recordação de uma situação de indisciplina] (...) Acontece. (...) frequentemente acontece, as situações de indisciplina actualmente pois são frequentes não é? (...)

[Se há alguma situação que a tenha marcado] (...) Não, (...) fortemente não há nenhuma que me tivesse marcado (...) quando os alunos às vezes começam a refilar, refilam em termos mal criados, em termos de insolência, em termos de soberba, em termos de falta de humildade, (...) pronto é com essa situação que eu tento aprender a lidar, não é? (...) Mas não houve nenhuma ainda que me tivesse assim marcado grandemente, (...) talvez pela minha capacidade de tolerância (...) e por isso acabo mais tarde por perdoar (...) e encontrar o aluno na rua e sorrir e pronto tudo isso não foi nada. (...)

(Interrupção: um magote de alunos bate violentamente à porta da sala onde se realizava a entrevista)

(...) Portanto (fala do acto que acaba de ocorrer) isto por exemplo é uma grosseria que me choca, (...) choca a nossa sensibilidade, (...) mas que depois acabamos por comer como pão, (...) porque não matam...(...) Eles fazem o que querem! (...)

[Se a forma como encara a indisciplina tem vindo a mudar] (...) Sim, (...) tenho cuidado, (...) tenho mais cuidado com, eu mesma. (...) Eu actuo geralmente da mesma forma. (...) só quando realmente atinjo um ponto em que já não há diálogo é que eu..., eu ponho o aluno na rua, (...) quando já não há hipótese de tê-lo na aula. (...) Mas eu, noto agora neste momento aaa... que estou um pouco mais exigente nesse sentido. (...) Quer dizer, eu penso que o aluno tem que ser punido, (...) as pessoas têm que ser punidas (...) se não daqui a uns tempos, nós temos cidadãos e já estamos a ver que não respeitam nada, nem ninguém, (...) basta olhar para o futebol a nível nacional, (...) basta olhar nas estradas, (...) nós estamos a criar pessoas, aaa... nós estamos a formar pessoas que não sabem o que é respeitar-se a si mesmo e aos outros (...) e isso é uma sociedade caótica, (...) eu acho que nós estamos a formar monstros com a tolerância desmedida... (...)

[Se os alunos se comportam de igual forma com os restantes colegas] (...) É, é, é! (...) Porque geralmente, porque um aluno que se porta mal, que é incorrecto numa determinada aula, geralmente

é em quase todas, (...) daí o nome dos alunos virem para as actas (...) porque todos se queixam, (...) praticamente todos, portanto, nós não temos que nos culpar disso... (...)

[Tem percepção da existência de indisciplina na escola onde trabalha] (...) Eu tenho a percepção que existe em todas as escolas. (...)

[E nas outras escolas onde tem trabalhado] Eu tenho a percepção que existe em todas as escolas. (...)

[De que forma a indisciplina a afecta] (...) Olhe, eu tenho aprendido a ser como o salgueirinho. (...) O salgueirinho, portanto passam-lhe as correntes por cima e está sempre ali, a raizinha está... (...) pronto eu sou como o salgueirinho... (...) perturba-me (...) afecta-me, (...) por vezes saio com uma grande sensação de angústia, (...) de frustração, (...) mas depois penso, é assim e pronto, (...) aceito e pronto. (...)

[Se leva os problemas da indisciplina para casa] (...) Tento esquecer, (...) mas por vezes é difícil, eu tento esquecer mas... (...)

[De que forma é que a indisciplina a afecta] (...) No meu estado de espírito. (...) Por vezes alastra-me uma certa tristeza (...) e depois penso que não está correcto (...) e tento superar isso e não ligar (...) porque ligo por vezes demasiado a coisas que não valem a pena ligar, como a má criação, portanto bocas que são ditas não é para magoar uma pessoa muitas vezes (...) Afecta porque se calhar aquilo que nós tínhamos planeado em termos de planificação para fazer naquela aula, acaba por não, não ser concluído porque se perderam minutos que são preciosos a tentar controlar a indisciplina. (...)

[Causas da indisciplina] (...).... É a loucura (...) e é a instabilidade em que vivem as famílias (...) é a falta de educação que vem de casa (...) e depois é a tolerância também, (...) a tolerância em demasia do sistema educativo. (...)

[O papel dos Encarregados de Educação é um papel passivo, deveriam ser mais responsabilizados] (...) Exactamente... (...) e o que eu acho nesse aspecto é que os pais como os educadores não têm força actualmente também para os filhos. (...) Não há força, (...) não há uma imposição, (...) porque educar é difícil (...) e é difícil dizer não a um adolescente. (...) Tem que se ter força para esse não (...) e se não há força, portanto o adolescente ganha e ao ganhar é..., pronto caminhos incorrectos como por exemplo querer sair à noite, não é? (...) Há muitos pais que não conseguem impor-se. (...) À noite... vêm às duas três, quatro da manhã como acontece aqui na nossa cidade, (...) duas três, quatro da manhã: eles andam à deriva. (...) E São agressivos até para os próprios pais. (...) Eu acho que isso deveria ser pensado e muito bem ponderado e pensado na nossa sociedade. (...) Porque os adultos não têm força, (...) não se pode dar um açoitezinho à menina, (...) não se pode dar um gritinho ao menino, (...) portanto eu vejo muitas vezes que os tristes dos pais vêm é pedir-nos ajuda. (...) Outros são cúmplices dos próprios filhos “ Ah... não se pode fazer mal ao menino”... (...) Portanto tudo isso tem dado muita força e desencaminhado os nossos jovens. (...)

[Não existem medidas coercivas] (...) Exactamente!... Exactamente, exactamente! Não é preciso espancar, não é preciso espancar! (...) Não, não existem, não, não existe nada disso! (...) Eles fazem o que querem! (...) Mas os [outros] alunos também têm o direito de ser respeitados.

[As estratégias para prevenir a indisciplina] (...) Portanto, logo, logo quando se entra na escola, no início logo, no primeiro período, logo em Setembro, Outubro nós devemos dar-nos a conhecer aos alunos como seres que têm o direito de serem respeitados e tem que ser um trabalho de conjunto. (...) O professor, pontualmente não pode agir isoladamente. (...) Tem que comunicar ao Director de Turma (...) e todos os professores deveriam agir da mesma forma. (...)

[Se não existe concertação/ discussão a este nível por parte do Conselho de Turma] (...) Já vão sendo (...) mas ainda há muita coisa para fazer, (...) porque as pessoas fecham-se em copas (...) parece que há medo, aaa... da parte do professor. (...) Agora já não noto tanto isso, (...) já há mais uma certa abertura, (...) mas há um certo medo, de... de... de ter falado mais duramente com o aluno, (...) de ter chamado à... à razão, (...) parece que isso era um acto de violência, um acto de incompetência... (...) Até determinada altura aquele que se fazia passar por bom camarada do aluno ou dos alunos, era o bom professor. (...) Eu não sei o que é que iria dentro daquelas aulas porque não era mosca, mas gostava de ter sido mosca nessa altura, (...) agora felizmente eu acho que já há uma aberturazinha, (...) já não vamos tendo medo de dizer uns aos outros que não nos damos bem com aquela turma ou com aquele grupo de alunos, (...) porque falta muito essa sinceridade, (...) esse confronto e essa terapia, para tomarmos medidas. (...)

[O papel crescente do C. Executivo na tomada de medidas para resolver actos de indisciplina] (...) eu acho que vai evoluindo nesse sentido. (...)

[Outras estratégias que emprega na sala de aula] (...) O dar-se... O dar-se a conhecer como pessoa que vai, que entra na escola e que está na escola para trabalhar e para ser respeitada e para ajudar. (...)

[Se escuta os alunos] (...) Pois... Pronto, eu dou a disciplina de Francês: não há muito tempo para escutar; (...) para isso penso que há já aquelas disciplinas como a Educação Cívica não é? (...) Formação cívica... que acho muito bem... (...)

[Se escuta e fala com os alunos para além das aulas] (...) Para além das aulas? (...) Pronto: se eu... escuto, falo com eles, eu gosto muito deles e... (...)

[Se tenta inteirar-se dos seus problemas] (...) Não, não há muito tempo para escutar... (...) como é que eu devo dizer?... (...) Só se...passasse o dia na escola, (...) não é possível, isso não é possível, não é? (...) Portanto eu dou a minha disciplina, por vezes estou com eles fora das aulas, não quer dizer que não esteja, mas depois vou para a minha casa não é?(...)

[Estratégias para resolução dos casos de indisciplina] (...) Com paciência, (...) discernimento,... (pausa) e com a sanção. (...)

[Acerca dos resultados obtidos] (...) (Pausa)... Tem. Tem... (...) Não totalmente! (...) Eu, eu ainda não salvei, ainda a sociedade caótica em que estamos, não é? (...) Isto é o mínimo, (...) é a gotinha de chuva, (...) um contributozinho, não é? (...) Tanta paciência... (...) O não disparatar logo, (...) tentar evitar portanto, a zanga ou a irritação, (...) jogar o mais possível a mão à calma, (...) dialogar (...) e quando o indivíduo não quer dialogar porque o que ele quer realmente, nem ele próprio sabe o que quer, (...) trás uma série de problemas de casa e nem ele sabe o que quer, (...) [...] aí pronto tem que ser levar o açoitinho, o tal açoitinho que não faz mal nenhum (...) e que o menino assim toma consciência que não pode, (...) porque é isso que eles têm que aprender, (...) não pode fazer determinadas coisas, (...) não pode boicotar! (...) Não pode! (...) O mal não pode vencer o bem! (...)

ANEXO IV

PRÉ CATEGORIZAÇÃO DA 10ª ENTREVISTA

1-[Idade] (...) Cinquenta e oito anos. (...)

2-[Tempo de serviço] (...) Estou a fazer trinta anos.(...)

3-[Situação profissional] (...) Sou Profissionalizada do quadro de escola... (...)

4-[como se sente como professora] (...) Muito angustiada, (...)

5-(...) mas sempre com aquele entusiasmo que me acompanhou desde início. (...)

6-(...) Portanto é uma forma.... é uma paixão que eu sinto pelo ensino (...)

7-(...) desde sempre, acompanhada neste momento por uma fase já depressiva (...)

8-[Qual o motivo dessa depressão] (...) Portanto o motivo foi a ... a instabilidade da parte dos miúdos, da parte dos jovens, que me rodeiam, (...)

9-(...) portanto essa instabilidade e essa loucura [...] é-me transmitida não é? (...)

10-(...) E que vai ter a que esse desequilíbrio que vai levar a que as aulas sejam um desastre (...)

11-(...) e a fazer com que eles não aprendam nada. (...)

12-(...) Não consigo ficar indiferente (...)

13-(...) porque, aaa... eu queria que eles aprendessem, (...)

14-(...) quero que eles aprendam quero que eles trabalhem, (...)

15-(...) portanto tem sido essa a minha batalha contra essa vaga gigantesca em que eu já não me sinto com forças de enfim... (...)

16-[A relação pedagógica com os alunos] (...) A relação pedagógica com os alunos é uma batalha, é uma batalha... (...)

17-(...) porque actualmente há uma grande desmotivação (...)

18-(...) há uma fuga ao esforço (...)

19-(...) há uma fuga constante ao trabalho (...) e eu acredito é no trabalho. (...)

20-(...) Portanto enfrento... portanto apesar de ser compreensiva e tolerante e tentar que as aulas sejam... digo, portanto agradáveis, há sempre essa faceta da batalha em que eu me esforço bastante para que eles trabalhem (...)

21-(...) e... eles por vezes não respondem (...)

22-(...) e isso frustra-me. (...)

23-[Se tivesse hipótese de mudar de profissão] (...) Portanto se eu agora voltasse atrás era capaz de mudar (...)

24-(...) Sim, era, era. (...)

25-[Quanto à mudança de escola] (...) Não, não. (...)

26-(...) Não vale a pena. (...)

27-[Se se sente satisfeita com a escola] (...) Eu sinto-me contente (...)

28-(...) e os problemas [...] não são só desta escola. (...)

29-[Conceito de indisciplina] (...) Indisciplina é ... a falta de respeito pelo trabalho, pelo ambiente de trabalho (...)

30-(...) pela pessoa (...)

31-(...) quando se passa a magoar a pessoa (...)

32-(...) a partir do momento que o barulho é em demasia (...) isto é, abrange uma grande parte da aula, aí já é indisciplina. (...)

33-[Se o fenómeno da indisciplina tem aumentado ao longo da carreira] (...) Tem sim senhor, tem aumentado. (...)

34-[Os alunos são cada vez mais indisciplinados] (...) Sim. (...)

35-[Recordação de uma situação de indisciplina] (...) Acontece frequentemente. (...)

36-(...) frequentemente acontece, as situações de indisciplina actualmente pois são frequentes não é? (...)

37-[Se há alguma situação que a tenha marcado] (...) Não, (...) fortemente não há nenhuma que me tivesse marcado (...)

38-(...) quando os alunos às vezes começam a refilar, refilam em termos mal criados, em termos de insolência, em termos de soberba, em termos de falta de humildade (...)

39-(...) pronto é com essa situação que eu tento aprender a lidar, não é? (...)

40-(...) Mas não houve nenhuma ainda que me tivesse assim marcado grandemente (...)

41-(...) talvez pela minha capacidade de tolerância (...)

42-(...) e por isso acabo mais tarde por perdoar (...)

43-(...) e encontrar o aluno na rua e sorrir e pronto tudo isso não foi nada.(...)

(Interrupção: um magote de alunos bate violentamente à porta da sala onde se realizava a entrevista)

44-(...) Portanto (fala do acto que acaba de ocorrer) isto por exemplo é uma grosseria que me choca (...)

45-(...) choca a nossa sensibilidade (...) mas que depois acabamos por comer como pão, (...) porque não matam...(...) Eles fazem o que querem!(...)

46-[Se a forma como encara a indisciplina tem vindo a mudar] (...) Sim, (...)

47-(...) tenho cuidado (...) tenho mais cuidado com, eu mesma. (...)

48-(...) Eu actuo geralmente da mesma forma. (...)

49-(...) só quando realmente atinjo um ponto em que já não há diálogo é que eu..., eu ponho o aluno na rua, (...)

50-(...) quando já não há hipótese de tê-lo na aula. (...)

51-(...) Mas eu, noto agora neste momento aaa... que estou um pouco mais exigente nesse sentido. (...)

52-(...) Quer dizer, eu penso que o aluno tem que ser punido, (...)

53-(...) as pessoas têm que ser punidas (...)

54-(...) se não daqui a uns tempos, nós temos cidadãos e já estamos a ver que não respeitam nada, nem ninguém, (...) basta olhar para o futebol a nível nacional, (...) basta olhar nas estradas, (...)

55-(...) nós estamos a criar pessoas, aaa... nós estamos a formar pessoas que não sabem o que é respeitar-se a si mesmo e aos outros (...) e isso é uma sociedade caótica, (...)

56-(...) eu acho que nós estamos a formar monstros com a tolerância desmedida... (...)

57- (...) porque se calhar aquilo que nós tínhamos planeado em termos de planificação para fazer naquela aula, acaba por não, não ser concluído porque se perderam minutos que são preciosos a tentar controlar a indisciplina.

58-(...) Mas não, a não ser que sejam situações demasiado graves e como já referi também não me recordo assim de nenhuma que se possa incluir nesse patamar (...)

59-(...) O desgaste é mais, mais físico e emocional (...) [Se leva os problemas da escola para casa] ai, levo, levo, levo (...)

60-[Tem percepção da existência de indisciplina na escola onde trabalha] (...)Eu tenho a percepção que existe em todas as escolas. (...)

61-[E nas outras escolas onde tem trabalhado] (...)Eu tenho a percepção que existe em todas as escolas. (...)

62-[De que forma a indisciplina a afecta] (...)Olhe eu tenho aprendido a ser como o salgueririnho. (...) O salgueririnho, portanto passam-lhe as correntes por cima e está sempre ali, a raizinha está... (...) pronto eu sou como o salgueirinho...(.)

63-(...) perturba-me afecta-me, (...)

64-(...) por vezes saio com uma grande sensação de angústia, (...)

65-(...) de frustração, (...)

66-(...) mas depois penso, é assim e pronto, (...) aceito e pronto. (...)

67-[Se leva os problemas da indisciplina para casa] (...) Tento esquecer, (...)

68-(...) mas por vezes é difícil, eu tento esquecer mas...(.)

69-[De que forma é que a indisciplina a afecta] (...) No meu estado de espírito. (...)

70-(...) Por vezes alastra-me uma certa tristeza (...)

71-(...) e depois penso que não está correcto (...)

72-(...) e tento superar isso e não ligar (...)

73-(...) porque ligo por vezes demasiado a coisas que não valem a pena ligar, como a má criação, portanto bocas que são ditas não é para magoar uma pessoa muitas vezes. (...)

74-[Causas da indisciplina] (...).... É a loucura (...)

75-(...) e é a instabilidade em que vivem as famílias, (...)

76-(...) é a falta de educação que vem de casa (...)

77-(...) e depois é a tolerância também, (...)

78-(...) a tolerância em demasia do sistema educativo. (...)

79-[O papel dos Encarregados de Educação é um papel passivo, deveriam ser mais responsabilizados] (...) Exactamente... (...)

80-(...) e o que eu acho nesse aspecto é que os pais como os educadores não têm força actualmente também para os filhos. (...)

81-(...) Não há força, (...)

82-(...) não há uma imposição (...)

83-(...) porque educar é difícil (...)

84-(...) e é difícil dizer não a um adolescente. (...)

85-(...) Tem que se ter força para esse não (...)

86-(...) e se não há força, portanto o adolescente ganha e ao ganhar é..., pronto caminhos incorrectos como por exemplo querer sair à noite, não é? (...)

87-(...) Há muitos pais que não conseguem impor-se. (...)

88-(...) À noite... vêm às duas três, quatro da manhã como acontece aqui na nossa cidade (...) duas três, quatro da manhã: eles andam à deriva. (...)

89-(...) E São agressivos até para os próprios pais. (...)

90-(...) Eu acho que isso deveria ser pensado e muito bem ponderado e pensado na nossa sociedade. (...)

91-(...) Porque os adultos não têm força, (...)

92-(...) não se pode dar um açoitezinho à menina, (...)

93-(...) não se pode dar um gritinho ao menino (...)

94-(...) portanto eu vejo muitas vezes que os tristes dos pais vêm é pedir-nos ajuda. (...)

95-(...) Outros são cúmplices dos próprios filhos “ Ah... não se pode fazer mal ao menino”... (...)

96-(...) Portanto tudo isso tem dado muita força e desencaminhado os nossos jovens. (...)

97-(...) Não é preciso espancar, (...)

98-(...) Não, não existem, não, não existe nada disso! (...)

99-(...) Eles fazem o que querem! (...)

100-(...) Os outros alunos também têm direito a ser respeitados!

101-[As estratégias para prevenir a indisciplina] (...) Portanto, logo, logo quando se entra na escola, no início logo, no primeiro período, logo em Setembro, Outubro nós devemos dar-nos a conhecer aos alunos como seres que têm o direito de serem respeitados e tem que ser um trabalho de conjunto. (...)

102-(...) O professor, pontualmente não pode agir isoladamente. (...)

103-(...) Tem que comunicar ao Director de Turma (...)

104-(...) e todos os professores deveriam agir da mesma forma. (...)

105-[Se não existe concertação/ discussão a este nível por parte do Conselho de Turma] (...) Já vão sendo (...) mas ainda há muita coisa para fazer, (...) porque as pessoas fecham-se em copas, (...) parece que há medo, [...] da parte do professor. (...)

106-(...) Agora já não noto tanto isso, (...) já há mais uma certa abertura, (...) mas há um certo medo, de... de... de ter falado mais duramente com o aluno, (...) de ter chamado à... à razão, (...) parece que isso era um acto de violência, um acto de incompetência... (...)

107-(...) Até determinada altura aquele que se fazia passar por bom camarada do aluno ou dos alunos, era o bom professor. (...) Eu não sei o que é que iria dentro daquelas aulas porque não era mosca, mas gostava de ter sido mosca nessa altura, (...)

108-(...) agora felizmente eu acho que já há uma aberturazinha (...)

109-(...) já não vamos tendo medo de dizer uns aos outros que não nos damos bem com aquela turma ou com aquele grupo de alunos (...)

110-(...) porque falta muito essa sinceridade, (...)

111-(...) esse confronto e essa terapia, para tomarmos medidas. (...)

112-[O papel crescente do C. Executivo na tomada de medidas para resolver actos de indisciplina] (...) eu acho que vai evoluindo nesse sentido. (...)

113-[Outras estratégias que emprega na sala de aula] (...) O dar-se, o dar-se a conhecer como pessoa que vai, que entra na escola e que está na escola para trabalhar e para ser respeitada e para ajudar. (...)

114-[Se escuta os alunos] (...) Pois... Pronto, eu dou a disciplina de Francês: não há muito tempo para escutar; (...)

115-(...) para isso penso que há já aquelas disciplinas como a Educação Cívica não é? (...)

116-(...) Formação cívica... que acho muito bem... (...)

117-[Se escuta e fala com os alunos para além das aulas] (...) Para além das aulas? (...) Pronto: se eu... escuto, falo com eles, eu gosto muito deles e... (...)

118-[Se tenta inteirar-se dos seus problemas] (...) Não, não há muito tempo para escutar. (...)

119-(...) como é que eu devo dizer?... (...) Só se...passasse o dia na escola, (...) não é possível, isso não é possível, não é? (...)

120-(...) Portanto eu dou a minha disciplina, por vezes estou com eles fora das aulas, não quer dizer que não esteja, mas depois vou para a minha casa não é? (...)

121-[Estratégias para resolução dos casos de indisciplina] (...) Com paciência, (...)

122-(...) discernimento,....

123- (...) e com a sanção. (...)

124-[Acerca dos resultados obtidos] (...) (Pausa) ... Tem... tem... (...) Não totalmente! (...) Eu, eu ainda não salvei, ainda a sociedade caótica em que estamos, não é? (...)

125-(...) Isto é o mínimo, (...) é a gotinha de chuva, (...) um contributozinho, não é? (...)

126-(...) Tanta paciência... (...) O não disparatar logo, (...) tentar evitar portanto, a zanga ou a irritação, (...) jogar o mais possível a mão à calma, (...) dialogar (...) e quando o indivíduo não quer dialogar porque o que ele quer realmente, nem ele próprio sabe o que quer, (...) trás uma série de problemas de casa e nem ele sabe o que quer, (...) [...] aí pronto tem que ser levar o açoiteinho, o tal açoiteinho que não faz mal nenhum (...) e que o menino assim toma consciência que não pode, (...) porque é isso que eles têm que aprender, (...) não pode fazer determinadas coisas, (...) não pode boicotar! (...) Não pode! (...) O mal não pode vencer o bem!(...)

ANEXO V

CATEGORIZAÇÃO DAS UNIDADES DE SENTIDO DA 10ª ENTREVISTA

1-CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO

1-1- Idade

- (...) Cinquenta e oito anos. (...) **(1)**

1-2- Tempo de serviço

- (...) Estou a fazer trinta anos. (...) **(2)**

1-3- Situação profissional

- (...) Sou Profissionalizada do quadro de escola.... (...) **(3)**

1-4- Satisfação profissional

- [como se sente como professora] (...) Muito angustiada (...) **(4)**
- (...) mas sempre com aquele entusiasmo que me acompanhou desde início. (...) **(5)**

1-5- Insatisfação profissional

- [Qual o motivo dessa depressão] (...) Portanto o motivo foi a... A instabilidade da parte dos miúdos, da parte dos jovens, que me rodeiam, (...) **(8)**
- (...) portanto essa instabilidade e essa loucura... [...] é-me transmitida não é? (...) **(9)**
- (...) E que vai ter a que esse desequilíbrio que vai levar a que as aulas sejam um desastre (...) **(10)**
- (...) e a fazer com que eles não aprendam nada. (...) **(11)**
- (...) Não consigo ficar indiferente (...) **(12)**
- (...) porque, [...] eu queria que eles aprendessem, (...) **(13)**
- (...) quero que eles aprendam, quero que eles trabalhem (...) **(14)**

- (...) portanto tem sido essa a minha batalha contra essa vaga gigantesca em que eu já não me sinto com forças de enfim.... (...) **(15)**

1-6-Relação com os alunos

- (...) A relação pedagógica com os alunos é uma batalha, é uma batalha... (...) **(16)**
- (...) porque actualmente há uma grande desmotivação (...) **(17)**
- (...) há uma fuga ao esforço (...) **(18)**
- (...) há uma fuga constante ao trabalho (...) e eu acredito é no trabalho. (...) **(19)**
- (...) Portanto enfrento... portanto apesar de ser compreensiva e tolerante e tentar que as aulas sejam... digo, portanto agradáveis, há sempre essa faceta da batalha em que eu me esforço bastante para que eles trabalhem (...) **(20)**
- (...) e... eles por vezes não respondem (...) **(21)**
- (...) e isso frustra-me. (...) **(22)**
- (...) como é que eu devo dizer?... (...) Só se...passasse o dia na escola, (...) não é possível, isso não é possível, não é? (...) **(119)**
- (...) Portanto eu dou a minha disciplina, por vezes estou com eles fora das aulas, não quer dizer que não esteja, mas depois vou para a minha casa não é? (...) **(120)**
- [Se escuta os alunos] (...) Pois... Pronto, eu dou a disciplina de Francês: não há muito tempo para escutar (...) **(114)**
- (...) para isso penso que há já aquelas disciplinas como a Educação Cívica não é? (...) **(115)**
- (...) Formação cívica... que acho muito bem... (...) **(116)**
- [Se escuta e fala com os alunos para além das aulas] (...) Para além das aulas? (...) Pronto: se eu... escuto, falo com eles, eu gosto muito deles e... (...) **(117)**
- [Se tenta inteirar-se dos seus problemas] (...) Não, não há muito tempo para escutar... (...) **(118)**

1-7- Evolução sentida na relação com os alunos

Não verificado.

1-8- Atitude face à escola

Não verificado.

1-9- Mudança de escola

- [Se se sente satisfeita com a escola] (...) Eu sinto-me contente (...) (27)
- (...) e os problemas [...] não são só desta escola. (...) (28)
- [Quanto à mudança de escola] (...) Não, não. (...) (25)
- (...) Não vale a pena. (...) (26)

1-10- Mudança de profissão

- [Se tivesse hipótese de mudar de profissão] (...) Portanto se eu agora voltasse atrás era capaz de mudar (...) (23)
- (...) Sim, era, era. (...) (24)

1-11- Motivação para a profissão de professor

- (...) Portanto é uma forma.... É uma paixão que eu sinto pelo ensino (...) (6)
- (...) desde sempre, acompanhada neste momento por uma fase já depressiva (...) (7)

2- REPRESENTAÇÕES ACERCA DA INDISCIPLINA

2-1-Conceito de indisciplina

- [Conceito de indisciplina] (...) Indisciplina é... a falta de respeito pelo trabalho, pelo ambiente de trabalho (...) (29)
- (...) pela pessoa (...) (30)
- (...) quando se passa a magoar a pessoa (...) (31)
- (...) a partir do momento que o barulho é em demasia, (...) isto é, abrange uma grande parte da aula, aí já é indisciplina. (...) (32)
- (...) eles fazem o que querem! (...) (99)

2-2-Percepção da indisciplina ao longo da carreira

- [Se o fenómeno da indisciplina tem aumentado ao longo da carreira] (...) Tem sim senhor, tem aumentado. (...) **(33)**
- [Os alunos são cada vez mais indisciplinados] (...) Sim. (...) **(34)**
- [Se a forma como encara a indisciplina tem vindo a mudar] (...) Sim, (...) **(46)**
- (...) tenho cuidado (...) tenho mais cuidado com, eu mesma. (...) **(47)**
- (...) Eu actuo geralmente da mesma forma. (...) **(48)**

2-3-Situações de indisciplina que ao longo da carreira

- (...) Acontece frequentemente. (...) **(35)**
- (...) frequentemente acontece, as situações de indisciplina actualmente pois são frequentes não é? (...) **(36)**
- [Se há alguma situação que a tenha marcado] (...) Não, (...) fortemente não há nenhuma que me tivesse marcado (...) **(37)**
- (...) quando os alunos às vezes começam a refilar, refilam em termos mal criados, em termos de insolência, em termos de soberba, em termos de falta de humildade, (...) **(38)**
- (...) pronto é com essa situação que eu tento aprender a lidar, não é? (...) **(39)**
- (...) Mas não houve nenhuma ainda que me tivesse assim marcado grandemente, (...) **(40)**

2-4-Problema da indisciplina na escola onde o docente lecciona

- [Tem percepção da existência de indisciplina na escola onde trabalha] (...) Eu tenho a percepção que existe em todas as escolas. (...) **(60)**
- [E nas outras escolas onde tem trabalhado] (...) Eu tenho a percepção que existe em todas as escolas. (...) **(61)**
- (...) Portanto [um magote de alunos bate violentamente à porta da sala]: isto, por exemplo, é uma grosseria que me choca (...) **(44)**

- (...) choca a nossa sensibilidade, (...) mas que depois acabamos por comer como pão, (...) porque não matam... (...) **(45)**

2-5-Estratégias para resolver casos de indisciplina

- (...) Não é preciso espancar. (...) **(97)**
- [As estratégias para prevenir a indisciplina] (...) Portanto, logo, logo quando se entra na escola, no início logo, no primeiro período, logo em Setembro, Outubro nós devemos dar-nos a conhecer aos alunos como seres que têm o direito de serem respeitados e tem que ser um trabalho de conjunto. (...) **(101)**
- (...) Os outros alunos também têm direito a ser respeitados. (...) **(100)**
- (...) O professor, pontualmente não pode agir isoladamente. (...) **(102)**
- (...) Tem que comunicar ao Director de Turma (...) **(103)**

2-6-Efeitos da indisciplina no professor

- [De que forma a indisciplina a afecta] (...) Olhe eu tenho aprendido a ser como o salgueirinho. (...) O salgueirinho, portanto passam-lhe as correntes por cima e está sempre ali, a raizinha está... (...) pronto eu sou como o salgueirinho... (...) **(62)**
- (...) de frustração, (...) **(65)**
- (...) mas depois penso, é assim e pronto, (...) aceito e pronto. (...) **(66)**
- [Se leva os problemas da indisciplina para casa] (...) Tento esquecer, (...) **(67)**
- (...) mas por vezes é difícil, eu tento esquecer mas... (...) **(68)**
- [De que forma é que a indisciplina a afecta] (...) No meu estado de espírito. (...) **(69)**
- (...) Por vezes alastra-me uma certa tristeza (...) **(70)**
- (...) e depois penso que não está correcto (...) **(71)**
- (...) e tento superar isso e não ligar (...) **(72)**
- (...) porque ligo por vezes demasiado a coisas que não valem a pena ligar, como a má criação, portanto bocas que são ditas não é para magoar uma pessoa muitas vezes. (...) **(73)**

- (...) perturba-me afecta-me, (...) **(63)**
- (...) O desgaste é mais, mais, mais físico e emocional... (...) [Se leva os problemas da escola para casa] (...) Ai, levo, levo, levo, levo, (...) **(59)**
- (...) por vezes saio com uma grande sensação de angústia (...) **(64)**
- (...) agora felizmente eu acho que já há uma aberturazinha (...) **(108)**
- (...) já não vamos tendo medo de dizer uns aos outros que não nos damos bem com aquela turma ou com aquele grupo de alunos, (...) **(109)**
- (...) porque falta muito essa sinceridade, (...) **(110)**
- (...) esse confronto e essa terapia, para tomarmos medidas. (...) **(111)**

2-7-Evolução no modo de encarar a indisciplina

- (...) Mas eu noto agora neste momento [...] que estou um pouco mais exigente nesse sentido. (...) **(51)**
- (...) Quer dizer, eu penso que o aluno tem que ser punido (...) **(52)**
- (...) as pessoas têm que ser punidas (...) **(53)**
- (...) se não daqui a uns tempos, nós temos cidadãos e já estamos a ver que não respeitam nada, nem ninguém (...) basta olhar para o futebol a nível nacional, (...) basta olhar nas estradas (...) **(54)**
- (...) nós estamos a criar pessoas, [...] nós estamos a formar pessoas que não sabem o que é respeitar-se a si mesmo e aos outros (...) e isso é uma sociedade caótica (...) **(55)**
- (...) eu acho que nós estamos a formar monstros com a tolerância desmedida... (...) **(56)**
- (...) talvez pela minha capacidade de tolerância (...) **(41)**
- (...) e por isso acabo mais tarde por perdoar (...) **(42)**
- (...) e encontrar o aluno na rua e sorrir e pronto tudo isso não foi nada. (...) **(43)**

3- FACTORES AMBIENTAIS E CONTEXTUAIS DA INDISCIPLINA

3-1-Factores / causas da indisciplina

- [Causas da indisciplina] (...).... É a loucura (...) (74)
- (...) e é a instabilidade em que vivem as famílias, (...) (75)
- (...) é a falta de educação que vem de casa (...) (76)
- (...) e depois é a tolerância também (...) (77)
- (...) a tolerância em demasia do sistema educativo. (...) (78)

3-2-Procedimentos de prevenção da indisciplina

- (...) Tanta paciência... (...) O não disparatar logo, (...) tentar evitar portanto, a zanga ou a irritação, (...) jogar o mais possível a mão à calma, (...) dialogar (...) e quando o indivíduo não quer dialogar porque o que ele quer realmente, nem ele próprio sabe o que quer, (...) trás uma série de problemas de casa e nem ele sabe o que quer, (...) [...] ai pronto tem que ser levar o açoitinho, o tal açoitinho que não faz mal nenhum (...) e que o menino assim toma consciência que não pode, (...) porque é isso que eles têm que aprender, (...) não pode fazer determinadas coisas (...) não pode boicotar! (...) Não pode! (...) O mal não pode vencer o bem! (...) (126)
- (...) e todos os professores deveriam agir da mesma forma. (...) (104)
- [Se não existe concertação/ discussão a este nível por parte do Conselho de Turma] (...) Já vão sendo (...) mas ainda há muita coisa para fazer (...) porque as pessoas fecham-se em copas (...) parece que há medo, [...] da parte do professor. (...) (105)
- [Sobre as medidas coercivas] (...) Não, não existem, não, não existe nada disso! (...) (98)
- (...) Agora já não noto tanto isso, (...) já há mais uma certa abertura, (...) mas há um certo medo, de... de... de ter falado mais duramente com o aluno, (...) de ter chamado à... à razão, (...) parece que isso era um acto de violência, um acto de incompetência... (...) (106)
- (...) Até determinada altura aquele que se fazia passar por bom camarada do aluno ou dos alunos, era o bom professor. (...) Eu não sei o que é que iria dentro daquelas aulas porque não era mosca, mas gostava de ter sido mosca nessa altura (...) (107)
- (...) porque se calhar aquilo que nós tínhamos planeado em termos de planificação para fazer naquela aula, acaba por não, não ser concluído porque se perderam minutos que são preciosos a tentar controlar a indisciplina. (...) (57)

- (...) Mas não, a não ser que sejam situações demasiado graves e como já referi também não me recordo assim de nenhuma que se possa incluir nesse patamar... (...) (58)

3-3-Procedimentos adoptados para resolver as situações de indisciplina

- [O papel crescente do C. Executivo na tomada de medidas para resolver actos de indisciplina] (...) eu acho que vai evoluindo nesse sentido. (...) (112)
- [Outras estratégias que emprega na sala de aula] (...) O dar-se, o dar-se a conhecer como pessoa que vai, que entra na escola e que está na escola para trabalhar e para ser respeitada e para ajudar. (...) (113)
- [Estratégias para resolução dos casos de indisciplina] (...) Com paciência, (...) (121)
- (...) discernimento.... (pausa) (122)
- e com a sanção. (...) (123)
- [Acerca dos resultados obtidos] (...) (Pausa) Tem... tem... (...) Não totalmente! (...) Eu, eu ainda não salvei, ainda a sociedade caótica em que estamos, não é? (...) (124)
- (...) Isto é o mínimo, (...) é a gotinha de chuva, (...) um contributozinho, não é? (...) (125)

3-4-Importância da articulação com as famílias na prevenção da indisciplina

- [O papel dos Encarregados de Educação é um papel passivo, deveriam ser mais responsabilizados] (...) Exactamente... (...) (79)
- (...) e o que eu acho nesse aspecto é que os pais como os educadores não têm força actualmente também para os filhos. (...) (80)
- (...) Não há força (...) (81)
- (...) não há uma imposição, (...) (82)
- (...) porque educar é difícil (...) (83)
- (...) e é difícil dizer não a um adolescente. (...) (84)
- (...) Tem que se ter força para esse não (...) (85)

- (...) e se não há força, portanto o adolescente ganha e ao ganhar é..., pronto caminhos incorrectos como por exemplo querer sair à noite, não é? (...) **(86)**
- (...) Há muitos pais que não conseguem impor-se. (...) **(87)**
- (...) À noite... vêm às duas três, quatro da manhã como acontece aqui na nossa cidade, (...) duas três, quatro da manhã: eles andam à deriva. (...) **(88)**
- (...) E São agressivos até para os próprios pais. (...) **(89)**
- (...) Eu acho que isso deveria ser pensado e muito bem ponderado e pensado na nossa sociedade. (...) **(90)**
- (...) Porque os adultos não têm força (...) **(91)**
- (...) não se pode dar um açoitezinho à menina (...) **(92)**
- (...) não se pode dar um gritinho ao menino, (...) **(93)**
- (...) portanto eu vejo muitas vezes que os tristes dos pais vêm é pedir-nos ajuda. (...) **(94)**
- (...) Outros são cúmplices dos próprios filhos “ Ah... não se pode fazer mal ao menino”... (...) **(95)**
- (...) Portanto tudo isso tem dado muita força e desencaminhado os nossos jovens. (...) **(96)**

3-5-Resolução de casos emergentes de indisciplina

- (...) só quando realmente atinjo um ponto em que já não há diálogo é que eu..., eu ponho o aluno na rua, (...) **(49)**
- (...) quando já não há hipótese de tê-lo na aula. (...) **(50)**

ANEXO VI

QUADROS COMPARATIVO DOS DADOS

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistados										N1	N2
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1- Conhecimento profissional do entrevistado	1-4- Satisfação profissional	Varia consoante os anos lectivos	1										1	1
		Satisfação/ gosto pelo ensino	1	1	2	1	2		1	2	1		11	8
		Sente-se feliz por ensinar/ pela participação, interesse dos seus alunos		1									1	1
		Sente satisfação “apesar de haver imensos problemas”			1								1	1
		Sente satisfação dado o relevante o papel do professor na sociedade				1							1	1
		Depende dos níveis de interacção com os alunos							1				1	1
		O bom clima de escola permite ao docente ultrapassar a angústia da instabilidade profissional								1			1	1
	1-5- Insatisfação profissional	Descontentamento em relação a determinados aspectos	1	1		1	1		1				5	5
		Instabilidade profissional	2	3						2			7	3
		Não se sente realizado	1										1	1
		A colocação longe de casa/família contribui para a sua insatisfação		2									2	1
		Nível económico e social muito baixo dos seus alunos		1									1	1
		Falta de bases por parte dos alunos		1								1	2	2
		Má formação/educação dos seus alunos		2								1	3	2
		Desmotivação				1		1				1	2	3
		Desvalorização da carreira do professor/da Escola pelos pais e sociedade em geral				4		1					5	2
		Situações que considera complicadas				1							1	1
		Burocracia/logística a mais					1						1	1
		Desgaste emocional					1						1	1
		Expectativas goradas						1					1	1
		Esforço não compensado (emocional e monetário)						2					2	1
		Sentimento de angústia										3	3	1
		Indisciplina										2	2	1

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistados										N 1	N 2
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1- Conhecimento profissional do entrevistado	1-6- Relação com os alunos	Relação próxima/ Boa relação com os alunos	2	1	1	1	3				3		11	6
		Relação de diálogo com os alunos	2	1	5	1	5	1	2	2	1		20	9
		No início do ano lectivo (1º Período) há uma maior imposição/relação pouco afectiva		3		1							4	2
		Tenta conquistar os alunos ao longo do ano lectivo		1		1							2	2
		Tentativa de motivar os alunos começando pela matéria mais fácil e mais atractiva			1				1				2	2
		Tenta nunca expulsar os alunos da sala de aula /mandar para a rua			1								1	1
		A indisciplina depende do relacionamento entre o aluno e o professor			2		1		1				4	3
		Necessidade de conhecer bem o grupo/turma e o contexto				2	3			1			6	3
		Tenta falar individualmente com o aluno indisciplinado no final da aula			1		1	1					3	3
		O docente usa a “reserva” como estratégia defensiva				2		1					3	2
		Necessidade de os alunos conhecerem a existência de regras /leis na sala de aula				2							2	1
		A docente aproveita as dúvidas/assuntos do quotidiano para construção da aula				1			1	2			4	3
		A proximidade física e psicológica com o professor é muito importante				3					4		7	2
		O docente em relação à indisciplina faz a tentativa de que tudo corra pelo melhor					1		2				3	2
		Tentativa de cativar os alunos no plano afectivo					1						1	1
		Não incentiva os alunos a falarem-lhe dos seus problemas pessoais						2					2	1
		O modelo autoritário não funciona							1				1	1
		O Professor tenta desconstruir/ desmontar a falta de formação cívica e cultural dos alunos							1				1	1
		Falar com os alunos fora da sala de aula é uma forma de prevenir a indisciplina de os vincular							1				1	1
		Levar os alunos a compreenderem que podem contribuir para o bem-estar da escola							2				2	1
		A relação com os alunos é variável porque os alunos também são variáveis								2			2	1
		É necessário entender e desmontar a cultura que os alunos trazem para a escola								2			2	1
		Procura diversificar aos métodos de avaliação								1			1	1
		Procura atender às várias motivações e interesses dos seus alunos								3			3	1
		Os professores devem-se demarcar do papel dos pais									1		1	1
		Não pretende ser uma professora rígida, mas é exigente.									1		1	1
		A relação com os alunos é “uma batalha”										1	1	1
		Actualmente há uma grande desmotivação dos alunos										3	3	1
		A docente tenta ser compreensiva, tolerante e tenta que as aulas sejam agradáveis										1	1	1
		Não há muito tempo para escutar os alunos (nem na sua aula nem para além das aulas)										3	3	1

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistados										N 1	N 2
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1- Conhecimento profissional do entrevistado	1-7- Evolução sentida na relação com os alunos	Dizem ter evoluído na relação pedagógica	1	2	1	1	1		1		1		8	7
		Com a experiência	2	2		2			2				8	4
		A instabilidade profissional dificulta o desenvolvimento da relação pedagógica		3									3	1
		Permanecer o ano todo na mesma escola fomenta a relação pedagógica		2									2	1
		O tempo torna o professor mais tolerante compreensivo			3	2	1						6	3
		O docente refere que com o passar do tempo há um amadurecimento, maior maturidade				2		1					3	2
		Na actualidade a docente tenta dialogar mais/ tenta que as coisas sejam construídas				1							1	2
		A reflexão acerca dos problemas dos alunos tem ajudado a docente a evoluir				1							1	2
		Sempre teve uma boa relação com os seus alunos desde o início					1		1	1			3	3
		O docente faz um esforço pessoal em inovar para fazer face à desmotivação dos alunos								3			3	1
		Sempre teve uma boa relação com os alunos excepto no ano anterior								1			1	1
	1-8- Atitude face à escola	Sente-se bem nesta escola /está integrada	1		1		1			1			4	4
		Tem preferência por escolas secundárias	1										1	1
		A instabilidade profissional (o facto de ser contratado) dificulta a integração	2										2	1
	1-9- Mudança de escola	Não mudava de escola	2	4	1	1				2	4	3	17	7
		Mudava de escola no próximo ano lectivo		1	1	1							3	3
		Mudava de escola para poder lidar com situações mais positivas/outras referências			1	2							3	2
		Se pudesse continuar na mesma escola com as suas turmas a docente não mudaria de escola		1									1	1
		Gostaria de voltar ao Ensino Secundário			1		1		2				4	3
		Nunca colocou a opção de mudar de escola					1						1	1
		Está nesta escola por opção e envolvimento em determinados projectos					3						3	1
		Coloca um ponto de interrogação relativamente à mudança de escola						1					1	1
		Mudaria de escola se fosse para um ambiente mais do interior e mais calmo						1					1	1
		Mudava de escola, “é uma ideia assente que sempre tive”							1				1	1
		É receptivo a outras experiências mas não está descontente com a escola								1			1	1
		Não mudava por uma questão de integração no ambiente escolar									2		2	1
	1-10- Mudança de profissão	Já colocou a hipótese e continua a colocar	1										1	1
		Não porque gosta de dar aulas/leccionar	1	2	1					1	1		6	5
		Faz-lhe falta a relação pedagógica		1									1	1
		Não mudava de profissão			3	3	1			1	2		10	5
		Só mudará de profissão se não obtiver colocação				1							1	1

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistados										N 1	N 2
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1- Conhecimento profissional do		Nunca colocou essa opção					1						1	1
		Mudava para outro meio académico						1		1			2	2
		Mudaria para trabalhar na sua área de especialização								1			1	1
		Mudaria se estivesse no início de carreira										1	1	1
	1-11- Motivação para a profissão de professor	É o que gosta de fazer/vocação		2						1	1		4	3
		Veio para a profissão por escolha pessoal					1		1		1		3	3
		O docente refere gostar da experiência humana que esta profissão lhe tem proporcionado							1				1	1
		Sente o ensino como uma paixão ou uma forma de estar na vida										2	2	1
2-Representações acerca da indisciplina	2-1- Conceito de indisciplina	Comportamento dos alunos que não permite o normal funcionamento das aulas (barulho)	1	1				1			1	1	5	5
		Está relacionada com a ausência de valores/valores deturpados	2							4	1		5	2
		Depende do meio geográfico de onde as crianças provêm	1										1	1
		Os alunos são mais indisciplinados quando não fazem a actividade que preferem	2										2	1
		No futebol os alunos não admitem que o professor os corrija	1										1	1
		É o não respeitar as regras de funcionamento e sociais		5	2	2		1	1	1			12	6
		É um aluno responder mal a outro aluno ou a um professor		1									1	1
		O uso do boné na aula não é um acto de indisciplina				4		4	2	4			14	4
		Falta de respeito em relação ao próximo (alunos, professores, funcionários, ao trabalho)		4	3		1		2	1	4	2	17	7
		É destruírem, estragarem o material		1									1	1
		É ser agressivo			2			4					6	2
		O uso do boné na aula			2								2	1
		É a ruptura/não existência de diálogo com o professor				3							3	1
		É o desrespeito pelas normas básicas do relacionamento interpessoal					2						2	1
		Consiste em comportamentos desviantes vários						4		1			5	2
		É um fenómeno colectivo da turma/ global/uma falha da turma						2		1			3	1
		O boné não é um acto de indisciplina				1		1	2	2			6	4
		Uma aula é um contrato de colaboração que requer disciplina							1				1	1
		São os actos que põem em causa a integridade física ou aprendizagem do grupo							1		2		3	2
		Tem a ver com a necessidade de assumir papéis por vezes desfocados da realidade”								1			1	1
		Impossibilidade de instituir regra na questão da moda ou nos valores que são flutuantes								1			1	1

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistados										N 1	N 2
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
2-Representações acerca da indisciplina	2-2-Percepção da indisciplina ao longo da carreira	Varia de escola para escola	2		1		2	1					6	4
		Não concorda que a indisciplina tenha aumentado	1		2								3	2
		A indisciplina depende dos valores dos alunos/ ausência de interiorização de atitudes	1		2				2	1	1		7	5
		Há conteúdos que tornam os alunos mais indisciplinados	1										1	1
		O fenómeno da indisciplina tem aumentado/generalizado		2		2	2	1	1	2	4	2	16	8
		A indisciplina molda o professor e a turma		1		1	2	3	3			1	11	6
		Depende da capacidade do professor ouvir os alunos		1			2						3	2
		A indisciplina depende das idades dos alunos			2								2	1
		A indisciplina depende da empatia com o professor/ de gostar ou não da disciplina					4	1	3				8	3
		Acontece quando o docente negligencia determinadas atitudes/comportamentos					3						3	1
		Recusa entrar em conflito com os alunos. Minimiza os problemas						3					3	1
		As novas gerações são gerações do ruído							1				1	1
		Adulteração da mensagem do professor							2				2	1
		O aumento da escolaridade obrigatória fez crescer o fenómeno da indisciplina								2			3	1
		Considera que a utilização da força física é necessária para resolver certas situações de indisciplina								2			2	1
		Afirma que não houve mudanças na forma como encara a indisciplina								1	1		2	2
		Há diferentes graus de indisciplina que obrigam o docente a actuar de maneira diferente								1			1	1
		O fenómeno da indisciplina relaciona-se com o pós 25 de Abril									1		1	1
		Actualmente os alunos não respeitam os professores nem se respeitam a eles próprios.									3		3	1
		Reafirma a necessidade da figura austera do professor ou do Director que se tem vindo a perder									2		2	1
		A demasiada permissividade acarretou mais indisciplina									2		2	1
		O desprestígio do professor fez aumentar a indisciplina									1		1	1
		A falta de autoridade do professor fez aumentar a indisciplina									2		2	1
		Demissão da família face à educação									2		2	1
		Refere ter havido algumas melhorias na questão da indisciplina									1		1	1

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistados										N1	N2
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
2-Representações acerca da indisciplina	2-3-Situações de indisciplina ao longo da carreira	Desafio à autoridade do professor por parte de um aluno	1			2					1		4	3
		Uma tentativa de agressão física ao professor	1	1									2	2
		Casos de má educação	1				1		2	1	1		6	5
		Quando as actividades não vão ao encontro às preferências dos alunos	1										1	1
		Insultos por parte dos alunos		1									1	1
		Destruição de material		1									1	1
		Não acatamento/desrespeito pelas ordens da docente		1							1	1	3	3
		Não aceitação na turma de uma aluna estrangeira			1								1	1
		Desrespeito das regras de funcionamento			1			1					1	1
		Casos de mau comportamento						1					1	1
		Agressões físicas						1					1	1
		Confronto físico								1			1	1
	2-4-Problema da indisciplina na escola onde o docente lecciona	“Nesta escola há muita indisciplina”/ “é generalizada”	1	2	6	4	3	4			2	1	23	8
		Nesta escola já houve algumas melhorias de há dois anos a esta parte	1					1			2		4	3
		A indisciplina é perceptível por palavras ou em atitudes	1		1			2					4	3
		Acontece indisciplina com todos os professores	1	1									2	2
		Nesta escola há muita permissividade		1									1	1
		Os alunos indisciplinados deveriam ser punidos procedendo ao arranjo do material estragado		2									2	1
		A suspensão das aulas não resolve os problemas porque os alunos até gostam		1									1	1
		Crê que nesta escola o comportamento dos alunos depende do professor		3									3	1
		Com os professores mais novos os alunos tentam medir forças		1									1	1
		Um factor que pode provocar indisciplina é os alunos não gostarem da disciplina/dificuldade			4			1					5	2
		Os actos de indisciplina nesta escola consistem na falta de respeito para com os colegas e funcionários			1	1							2	2
		São as turmas de currículos alternativos que provocam os maiores distúrbios			3								3	1

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistados										N 1	N 2
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
2-Representações acerca da indisciplina	2-4-Problema da indisciplina na escola onde o docente lecciona	Com a inclusão dos alunos com problemas de comportamento em turmas de currículos alternativos, melhora-se o comportamento das outras turmas			1								1	1
		Nesta escola existem todavia turmas de currículos alternativos em que as aulas decorrem sem problemas			1								1	1
		Nesta escola, as situações de indisciplina faz com que os bons alunos sejam esquecidos ou postos de parte				1							1	1
		A indisciplina nesta escola deve-se à população específica que vive na área de influência da escola					1			1			2	2
		A indisciplina nesta escola é devida à falta de autoridade da própria escola							1				1	1
		A indisciplina nesta escola como um caso de “miséria social”							7	2			9	2
		Nesta escola é uma anarquia							1				1	1
		A indisciplina inclui vários factores, como a falta de recursos									1		1	1
		A indisciplina existe em todas as escolas										2	2	1
	2-5-Estratégias para resolver casos de indisciplina	O docente tenta sempre arranjar estratégias para minimizar os casos de indisciplina	1										1	1
		O docente tenta ocupar sempre os alunos	2										2	1
		Quando há indisciplina, o docente reflecte muito mais sobre as suas aulas, na tentativa de imaginar e precaver situações de indisciplina/ponderar as possíveis situações de indisciplina que poderão ocorrer em determinada aula.	1										1	1
		Uma estratégia de coping é não levar os problemas da escola para casa	1					1					2	2
		O Presidente do Conselho Executivo apela a reforços positivos		4									4	1
		Exteriorizar sentimentos positivos		3									3	1
		Tentou inculcar regras		3									3	1
		Tenta chamar a atenção para as regras de comportamento a nível de trabalho		2									2	1
		A docente conversa com os seus colegas para se inteirar acerca do comportamento dos alunos				1							1	1
		Tenta informar-se o melhor possível sobre os seus alunos				1							1	1
		Afirma que se deu por vencido /“abandonar as armas”					4	2					6	2
		Não há uma estratégia conjunta, como tal há uma falha das estratégias individuais						2					2	1
		Necessidade de autocritica, reflexão diária							5				5	1
		O professor enquanto pessoa põe o seu comportamento em causa							3				3	1
		O docente refere que as estratégias para fazer face à indisciplina dependem da própria pessoa							4				4	1

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistados										N1	N2
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
2-Representações acerca da indisciplina	2-5-Estratégias para resolver ...	É mais importante educar os alunos para a cidadania								4			4	1
		Não faz a separação da escola e do resto da sociedade								3			3	1
		Os alunos têm o direito de serem respeitados										1	1	1
		A docente refere que o professor não pode agir isoladamente										1	1	1
		O docente deve comunicar ao Director de Turma as situações de indisciplina										1	1	1
	2-6-Efeitos da indisciplina no professor	Afecta o professor	2	4	1	2	1	1	1	1		2	15	9
		O professor não sente efeitos sobre o seu biológico/físico, mas psíquicos	2			1		2					5	3
		Não consegue desligar-se das situações mais complicadas	1				1					1	3	3
		Falta de solidariedade dos colegas		2									2	1
		A docente diz que os professores desta escola estão acostumados à indisciplina		1									1	1
		A professora diz que já consegue pelo menos conversar com os seus alunos, coisas que não conseguia fazer no início do ano. Reconhece melhoria nas situações de indisciplina		4									4	1
		É uma frustração dar aulas nesta escola		4								1	5	2
		A docente refere ter sido uma frustração		6									6	1
		A indisciplina afecta principalmente o lado emocional/ estado de espírito			5		1			1		1	8	4
		Perante a indisciplina o docente sente-se com menos paciência			1								1	1
		Sente-se menos seguro num ambiente indisciplinado			1								1	1
		A indisciplina torna-o menos tolerante			1								1	1
		A docente tenta que a indisciplina não afecte a sua prática lectiva				2			2				4	2
		A indisciplina desgasta-o fisicamente				1	5	1					7	3
		A indisciplina é um entrave à aprendizagem					2	1		1			4	3
		Tem cada vez mais dificuldades vocais						2					2	1
		A indisciplina servia como trabalho de casa para o docente							2			3	5	2
		Os alunos indisciplinados não são bem aceites nem na escola nem na rua								1			1	1
		Torna o professor mais ansioso								2			2	1
		Os professores têm que saber lidar com a indisciplina								1			1	1

Cate goria s	Subcatego rias	Indicadores	Entrevistados										N 1	N 2
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
2-Representações acerca da indisciplina	2-6- Efeitos da indisciplin a no professor	Provoca-lhe uma certa tristeza										3	3	1
		A professora tenta não ligar à “má criação, às bocas” que os alunos proferem para a magoar										1	1	1
		Gera angústia										1	1	1
		Louva uma atitude de maior abertura relativamente à indisciplina										2	2	1
		Falta muita sinceridade entre os professores relativamente às questões da indisciplina										1	1	1
	2-7- Evolução no modo de encarar a indisciplin a	A forma como o professor encara a indisciplina tem vindo a mudar	1			1	2	2					6	4
		O professor no início da carreira encarava pior a indisciplina	1			2	3	2					8	4
		Agora tem mais calma	1										1	1
		Faz ver aos alunos que eles estão errados	2			1		2					5	3
		Actualmente é (muito) mais tolerante		2			1	1				1	5	4
		Refere a experiência como factor de aprendizagem e de compreensão das diferentes fases de desenvolvimento dos adolescentes			3								3	1
		Actualmente consegue atrair mais a atenção dos alunos				1							1	1
		Consegue remediar as situações de indisciplina mais rapidamente				1							1	1
		Actualmente gere melhor os problemas da sala de aula				1		1	1				3	1
		Há certas situações que já não se deve fazer braço de força						3					3	1
		Considera haver mais indisciplina na actualidade								2			2	1
		Refere estar mais exigente relativamente a situações de indisciplina										3	3	1
		Quem prevarica deve ser punido										1	1	1
		Formar pessoas que não se respeitam é construir uma sociedade caótica										1	1	1
		Sermos demasiado tolerantes é estar a formar “monstrinhos”										1	1	1
		Actualmente tem uma maior capacidade de perdoar										2	2	1
3- Factores	3-1- Factores/c ausas da indisciplin a	São os valores que a sociedade (agentes sociais) transmite.	1										1	1
		Nesta escola é o meio social em que se insere	1							2			3	2
		Falta de controlo sobre os alunos	2										2	1
		As turmas de currículos alternativos ditam as regras em vez de serem os professores	3										3	1
		Os alunos vêm “drogados”		2						2			4	2

Cate goria s	Subcatego rias	Indicadores	Entrevistados										N1	N 2
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
3-Factores contextuais e ambientais da indisciplina	3-1- Factores/c ausas da indisciplin a	Provocarem-se uns aos outros		1									1	1
		Alguns vêm alcoolizados		2									2	1
		São indisciplinados devido ao ambiente familiar que têm		2	1		2	2					7	4
		Necessidade de darem nas vistas			2								2	1
		A idade porque no secundário já não há tanta indisciplina			3								3	1
		A heterogeneidade das turmas			2		2						4	2
		Pouco relacionamento dos professores com os alunos			2								2	1
		A desvalorização do papel do professor pela sociedade/ famílias				2	3	2	2	1	1		11	6
		Desvalorização do papel da escola por parte dos pais/ alunos e sociedade				2	3	2	1				8	4
		Desmotivação dos alunos relativamente à escola					4			1		1	6	3
		Falta de recursos materiais					2			1			3	2
		Existência de estímulos sensoriais fora da escola					1						1	1
		Situação difícil a nível sócio-económico de algumas famílias					2					1	3	2
		Advém da conjugação de diferentes factores atrás referidos/existem várias causas					1		1	1	2		5	4
		Indefinição de papéis no início do ano lectivo					1						1	1
		Atitude do professor na sala de aula					1						1	1
		A forma como os conteúdos são abordados					1						1	1
		Os audiovisuais/ a agressividade dos audiovisuais						2					2	1
		Falta de capacidades/ motivação suficiente para estudar						2					2	1
		Não valorização do conhecimento						1	2				3	2
		A irresponsabilidade que há por parte dos Enc. Educação no acompanhamento dos educandos						1					1	1
		Contestação da autoridade do professor							1				1	1
		É um fenómeno cultural global							1	1			2	2
		Desregramento familiar								2			2	1
		Não é atacada como deveria ser /existe uma pseudo segurança								3			3	1

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistados										N 1	N 2
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
3-factores contextuais e ambientais da indisciplina	3-1-Factores/causas da indisciplina	A única questão que a escola pode trabalhar é a vigilância e a segurança								1			1	1
		A escola tem de ser inclusiva (não se pode afastar os alunos da escola)								1			1	1
		Pressões/ maus tratos familiares								4			4	1
		Existe tanto no interior da escola como no seu exterior									1		1	1
		Falta de clarificação das regras sociais									3		1	1
		A disposição do mobiliário na sala de aula									1		1	1
		Excesso de tolerância (do sistema educativo)										2	2	1
	3-2-Procedimentos de prevenção da indisciplina	Ocupar os alunos o máximo tempo possível	1										1	1
		Ir de encontro aos interesses deles	1										1	1
		Educar sobretudo para os valores	3				1			3			7	3
		Não consegue mudar os hábitos dos alunos	2										2	1
		Quando os alunos estão muito agitados deixa-os sair mais cedo		1									1	1
		Apelar à consciência dos alunos		1		1							2	2
		Falar com os alunos sobre assuntos pessoais		2						1			3	2
		Separa os alunos para não entrarem em conflito		3	1			1					5	3
		Conhecimento os alunos é fundamental para prevenir casos de indisciplina			1								1	1
		Apostar na relação interpessoal com os alunos			3								3	1
		Adequação das estratégias de forma a cativar os alunos			5								5	1
		Conversar/dialogar com os alunos			2	1				1		1	5	4
		Quando a indisciplina se está a gerar, o colocar a mão no ombro funciona				3							3	1
		Levar o aluno a centrar-se noutras situações				1		1					2	2
		Tenta sempre fazer um contrato pedagógico com os alunos					3				2		5	2
		Age muitas vezes de acordo com as circunstâncias					1						1	1
		Devem existir regras gerais adoptadas em conselho de turma					4			1		1	6	3
		Levar a respeitar a opinião e a postura das outras pessoas					4						4	1
		Tentar controlar o material/ equipamento			1			1			3		5	3
		O persistir na indisciplina deve implicar sanção						2	1				3	2
		Alguma permissividade gera indisciplina						1					2	1
		O comportamento/indisciplina dos alunos depende da personalidade dos professores						2					1	1
		Compreender e desmontar a atitude do aluno							2	2			4	2

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistados										N 1	N 2
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
3-factores contextuais e ambientais da indisciplina	3-2- Procedimentos de prevenção da indisciplina	As regras devem ser debatidas com os alunos								2			2	1
		Deve inovar para combater a desmotivação que existe								3			3	1
		Nestas disciplinas fazem-se determinados tipos de jogos, dramatizações e exercícios práticos								1			1	1
		Promover a integração social do aluno								4			4	1
		É importante desmontar o líder dos grupos								6			6	1
		Estabelecer a articulação com outras instituições”								3			3	1
		É importante vigiar									6		6	1
		Manter a calma									1	2	3	2
		Concertação em conselho de turma										1	1	1
		Não ter medo de falar mais duramente com os alunos indisciplinados										4	4	1
	3-3- Procedimentos para resolver as situações de indisciplina	O regulamento interno é omissivo quanto a determinadas situações	3										3	1
		Não haver um conjunto de normas comuns a todos os professores	2										2	1
		Discussão das regras em Conselho de Turma	1							6			7	2
		Não conseguir resolver os problemas de indisciplina		2	1								3	2
		Participação disciplinar		2				1					3	2
		Adiar a resposta às situações		2									2	1
		Delegar as punições nos superiores hierárquicos		1	2	2					3		8	4
		Tentar falar/dialogar com os alunos			1								1	1
		O docente não acredita em situações milagrosas para resolver os casos de indisciplina			1								1	1
		Como estratégia punitiva sugere actividades dentro e fora da escola			5					4			9	2
		Enfrentar a indisciplina				3							3	1
		As participações disciplinares não funcionam				1							1	1
		Fazer reforços positivos				2							2	1
		O docente analisa a situação em concreto					1						1	1
		Advertir o aluno para o erro					3						3	1
		Mandar sair da aula			1		1	1		1			4	4
		O docente refere que procede em função da ocorrência para resolver situações de indisciplina							1				1	1
		Contextualizar os procedimentos face à indisciplina							1				1	1

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistados										N1	N2
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
3-factores contextuais e ambientais da indisciplina	3-3- Procedimentos para resolver as situações de indisciplina	Não dar demasiada importância a casos de indisciplina								1			1	1
		Recorrer aos regulamentos								1			1	1
		Estabelecer a cooperação interinstitucional								4			4	1
		Hoje em dia existem técnicas que permitem estabelecer o perfil comportamental dos alunos segundo a gravidade e consequentemente de prever comportamentos futuros								1			1	1
		Há preocupação em tratar as situações de indisciplina								2			2	1
		Colocar os alunos indisciplinados estrategicamente na sala de aula									3		3	1
		Vigiar os alunos									1		1	1
		Acompanhamento pelo Director de Turma									1		1	1
		Papel crescente do Conselho Executivo										1	1	1
		Recorre à calma/paciência										2	2	1
		Recorre à sua capacidade de discernimento										3	3	1
	3-4- Importância da articulação com as famílias na prevenção da indisciplina	Muito importante a intervenção dos Encarregados de Educação	1	2	2	1	3		2	1	2		14	8
		Devem dar um acompanhamento mais efectivo em casa	1	1									2	2
		Não devem só ouvir a versão do filho	1										1	1
		Devem vir à escola mais regularmente	4	1			2	2					7	4
		Os pais não sabem orientar os educandos			1								1	1
		Enquanto Director de Turma, receia que os pais recorram a castigos pouco adequados			3								3	1
		Muitas vezes a casa dos alunos é a escola				3							3	1
		Os pais esperam demasiado da escola/professores				2							2	1
		O docente diz que não existe comunicação e que esse facto condiciona todo o trabalho				1							1	1
		Os pais só vêm efectivamente à escola quando há problemas				2		2					4	2
		Os pais deveriam vir à escola para ouvir coisas positivas sobre o filho				1		3					4	1

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistados										N 1	N 2
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
3-factores contextuais e ambientais da indisciplina	3-4-Importância da articulação com as famílias na prevenção da indisciplina	O docente faz mais reuniões com os Enc. Educação do que as estabelecidas pela escola					1						1	1
		O papel dos Enc.Educação deve ser cada vez mais valorizado					1						1	1
		O papel dos Enc.Educação deve ser cada vez mais participativo					1				1		2	2
		Os Enc.Educação devem ser cada vez mais responsabilizados					1					1	2	2
		Os pais desresponsabilizam-se do processo de ensino aprendizagem						3	2				5	2
		A escola deveria ter uma intervenção maior junto das famílias								3	1		4	2
		É difícil dizer não a um adolescente										3	3	1
		Há muitos pais que não conseguem impor-se										9	9	1
		Os jovens são agressivos até para com os pais										1	1	1
		Há pais que são cúmplices dos filhos										2	2	1
	3-5-Resolução de casos emergentes de indisciplina	Há situações em que o professor prefere parar a aula de imediato	1										1	1
		Existem outras situações que o docente só fala com os alunos no fim da aula	1										1	1
		Há situações em que o professor fala individualmente com o aluno	1										1	1
		Há outras situações quem o professor fala ao aluno à frente de toda a turma	1										1	1
		Solicita a participação dos alunos		1									1	1
		Tenta falar/ir ao encontro dos interesses dos seus alunos		7									7	1
		Recorre pouco às medidas coercivas impostas porque não resultam			3			1					4	2
		Deve haver concertação a nível do conselho de Turma				2	2	1					5	3
		Cada professor tem a sua estratégia individual e vê a sala de aula da sua forma				1							1	1
		Os professores pensam que os problemas de cada um devem ser resolvidos individualmente				3	1						4	2
		Levar o aluno a perceber o porquê da aplicação de uma qualquer medida disciplinar					4						4	1
		Procura de soluções com os alunos					2						2	1
		O aluno deve ter a noção de que as regras são para cumprir					1						1	1
		O não cumprimento das regras implica penalização					2		1				2	2
		Falta de solidariedade docente						2					2	1
		As faltas disciplinares resolvem o problema no imediato, durante uma ou duas semanas						1					1	1
		As estratégias do docente devem centrar-se na prevenção							1				1	1
		Recorre às medidas do Regulamento Interno								1			1	1
		Recorre ao diálogo								1			1	1
		As punições não resolvem os problemas no imediato								2			2	1
		Só põe um aluno na rua quando já não tem hipótese de o ter na aula										2	2	1

