

UMA VISÃO HOLÍSTICA DA(S) INDISCIPLINA(S) NA ESCOLA¹

João Amado

Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Portugal
joao.amado@sapo.pt

Isabel Freire

Universidade de Lisboa – Instituto de Educação
Portugal
isafrei@ie.ul.pt

Resumo

No presente texto começaremos por expor os diferentes “níveis” com que classificamos a(s) indisciplina(s) na escola, para passarmos, de seguida a falar dos factores que lhe estão associados e do modo como a investigação nos permite integrá-los a todos num modelo sistémico. Apresentamos também uma breve síntese de alguns resultados do Projecto “Gerlindes”, no sentido de procurar estabelecer qual a relação entre um clima positivo de escola e uma boa gestão da norma e da regra na sala de aula. Terminamos com uma referência a alguns resultados de um estudo exploratório, integrado no projeto *Cyberbullying: um diagnóstico da situação em Portugal*, apoiado pela FCT, que põem em destaque as representações e expectativas de alunos do ensino básico em relação aos papéis dos professores na sua prevenção.

Palavras chave: indisciplina(s), violência, clima de escola, cyberbullying

Abstract

In this paper we begin by setting out the different "levels" of the indiscipline in school that we propose. After that we discuss about the factors associated with the indiscipline and the contribution of research to their integration into a systemic model. We also present a brief summary of some results of the project "Gerlindes", seeking to establish a relationship between a positive school climate and good management of the norm and rule in the classroom. The text is finalized with brief reference to some results of an exploratory study integrated in the project "Cyberbullying: a diagnosis of the situation in Portugal". The results elucidate about the representations and expectations of elementary school students about the roles of teachers in prevention the cyberbullying.

¹ O presente texto insere-se no âmbito do projeto *Cyberbullying: um diagnóstico da situação em Portugal*, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Programa Operacional Temático Factores de Competitividade (COMPETE) e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER, referência: PTDC/CPE-CED/108563/2008, cujo I.R. é João Amado. Nele se baseou, também, o mesmo investigador para a conferência *Compreender as indisciplinas escolares: construir respostas possíveis*, proferida no âmbito do 2.º Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar Universidade Católica do Porto – 22/2/2012

Keywords: indiscipline, violence, school ethos, cyberbullying

1. Formas e Contextos da(s) Indisciplina(s) na Escola

A problemática dos comportamentos de indisciplina na escola é, provavelmente, tão antiga como a própria escola, adquirindo, porém, características e intensidades diferentes conforme a época e as sociedades. No nosso tempo tornou-se uma questão com grande visibilidade, veiculada nos mais diversos meios de comunicação, o que traduz uma preocupação não só dos responsáveis pelos sistemas e instituições educativas, mas também de toda a opinião pública. Divulgam-se, desse modo, as mais diversas opiniões e generalizações sobre o tema, tornando indispensável um olhar atento e cientificamente fundamentado para que se compreendam as suas causas e a sua efectiva expressão. Só este olhar poderá dar conta da multiplicidade de factores que estão na sua base, avaliar a sua prevalência, identificar e experimentar atitudes e estratégias que os previnam ou corrijam.

Quando falamos em indisciplina na escola, em geral estamos a falar dos desvios e infracções às normas e regras que regulam a vida na aula e em todo o espaço escolar. Estas são constituídas por orientações precisas em torno do modo como os membros da instituição, em especial os alunos e os professores, se devem relacionar entre si nos mais diversos contextos, e das exigências que devem presidir à construção de um ambiente propício à realização das actividades de ensino e de aprendizagem. Trata-se de um conjunto de normas e de regras em parte estabelecidas e definidas nos “regulamentos” escolares; outras, são específicas de cada docente ou surgem no seio de situações particulares; há, ainda, as que naturalmente se espera que estejam presentes em qualquer situação de interacção humana, mormente na escola.

A concretização de tais desvios adquire muitas expressões e há diferenças de intensidade e de gravidade consoante as regras que estão em causa, os valores e as normas que lhes subjazem, os sujeitos implicados e as situações em que cada transgressão se verifica. Parece difícil, por um lado, abranger os matizes dessa diversidade num conceito único, como o de *indisciplina*; por outro lado, invocar outros conceitos, como o de *violência* ou de *comportamento anti-social*, faz correr o risco de esquecer o que há de comum nestas manifestações, sobretudo o facto de, em geral, elas apenas porem em causa uma ordem normativa instituída, de natureza escolar ou ético-

social, destinada a assegurar as condições de aprendizagem e a garantir a socialização dos alunos (Estrela, 2002). Raramente vão além disso, adquirindo, nesses casos extremos, a natureza de delinquência e crime. Como resposta a esta dificuldade temos vindo (Amado, 2001; Amado e Freire 2009) a considerar a problemática do desvio comportamental na escola como manifestação, a três níveis distintos, de um mesmo fenómeno: a *indisciplina*.

Um *primeiro nível* contempla as *infracções à regra de trabalho e produção*, centradas, em geral, no contexto da sala de aula. A este nível, está posto em causa um conjunto de regras respeitantes à organização e cumprimento das tarefas, comunicação, pontualidade, deslocações, limpeza do espaço, apresentação do material, etc.

Um *segundo nível* de indisciplina põe em causa o que os regulamentos e as normas culturais estabelecem para as relações entre os próprios alunos; isto é, desconsidera a exigência de respeito mútuo entre pares, e outros valores, como a amizade, a solidariedade, a colaboração. Trata-se de um conjunto de desvios que contempla, entre outros, actos psicológica ou fisicamente agressivos, diversificados e com desencontradas motivações. Incluímos aqui, numa breve classificação, as “brincadeiras rudes” e “incivilidades” (de gravidade menor mas com grande frequência), os “comportamentos sociais” (graves mas esporádicos), o *bullying* (perseguição sistemática de alguns alunos sobre outros colegas incapazes de se defender), o *cyberbullying* (uso das novas tecnologia da comunicação e da informação para molestar sistematicamente colegas de escola e outros).

O *terceiro nível de indisciplina* traduz-se no confronto com a pessoa e autoridade do professor, e com a autoridade em geral, no quadro da escola, manifestando-se em insultos, obscenidades, desobediência, contestação afrontosa, réplica desabrida a chamadas de atenção e castigos, abrangendo, também, a manifestação de alguma agressividade contra docentes (e outros funcionários) e o vandalismo contra a propriedade dos mesmos e da escola.

No segundo e terceiro níveis falamos, pois, de *indisciplina às vezes violenta*. Preferimos, contudo, reservar o conceito de *violência* para situações que ultrapassem os normativos e a responsabilidade escolar, exigindo o recurso a outras instâncias (jurídicas e policiais). Reconhecendo que toda a infracção à regra e à norma da escola é indisciplina, consideramos, com esta distinção ainda, que nem toda a indisciplina é violenta. Por outro lado, a não criminalização da generalidade dos comportamentos desviantes, mesmo que comportem alguma violência, permite ter em conta a pluralidade

dos seus factores (que não serão só psicológicos ou sociais), e a diversidade de funções e de sentidos que se lhes pode atribuir; permite, também, pôr em causa a própria escola, tal como ela se organiza e se prepara para responder aos desafios que a sua população infanto-juvenil actualmente lhe coloca. A abordagem das situações de violência tem de ser feita tomando em conta que os jovens nelas envolvidos atravessam numa fase do seu desenvolvimento psicossocial decisiva nas suas vidas e estão enquadrados numa instituição educativa que, à partida, tem a responsabilidade e a missão de encontrar meios de resposta adequados que devem ser aplicados a montante de qualquer processo de criminalização. O conceito de *adolescente ou de jovem em risco* e ainda, por maioria de razão, o de criança em risco, aplica-se com muito maior propriedade a estes casos do que o conceito de delincente. Enquanto o primeiro sugere da necessidade de compreender as raízes do problema e de encontrar soluções que ajudem a criança ou o adolescente a superar as suas dificuldades e a reorganizar o seu percurso escolar e de vida, o conceito de delincente, além de estigmatizador, sugere uma orientação para a aplicação de punições que a lei prevê para quem a infringe (Freire, 2001).

2. Os Factores da(s) Indisciplina(s) na Escola

Podemos afirmar, com base nas distinções que acabamos de propor, que a problemática da(s) indisciplina(s) na escola e na aula (o plural contempla a distinção dos três níveis), se apresenta como muito complexa. Uma complexidade que se fica a dever à variedade de formas e de expressões que pode assumir, à diversidade de normas, regras e valores que estão em causa, às consequências que o fenómeno acarreta para os sujeitos envolvidos em cada incidente, às repercussões que se fazem sentir ao nível da instituição escolar (o impacto no seu clima, os desafios que coloca à organização, o reflexo na imagem do sistema educativo, etc.); mas e sobretudo, uma complexidade que assenta na multiplicidade de factores desencadeantes.

O senso comum tem alguma dificuldade em descortinar esta multiplicidade, sendo fácil apontar razões que não ponham em causa e desresponsabilizem os próprios autores dessas explicações. Mas a investigação científica que desde há décadas se tem vindo a dedicar a esta problemática, não só confirma essa mesma multiplicidade de factores, como tem demonstrado a causalidade circular e a influência mútua de todos eles. Podemos, desse modo, falar em vários aglomerados de factores como os que passamos a descrever.

- *Factores inerentes à pessoa do indivíduo “desviante”*. Sabemos que muitas crianças e jovens apresentam problemas de ordem psicopatológica, tais como distúrbios de personalidade, instabilidade emotiva, dificuldades ao nível do desenvolvimento cognitivo e moral, baixa auto-estima, desinteresse e desmotivação pelo trabalho escolar, hábitos inconsequentes ou falta de hábitos e de competências de estudo, falta de perspectivas e de projectos de vida e, tudo isso, frequentemente, argamassado com uma história de vida pessoal e familiar atribulada e um percurso escolar caracterizado por insucessos e frustrações, numa causalidade complexa e em espiral (Trzesniewski, Moffitt, Caspi, Taylor e Maughan, 2005). Sobretudo entre os adolescentes há, ainda, que contar com o desfasamento entre a maturação biológica e o processo de autonomia social, dando origem a inaptações muito problemáticas (Moffitt e Caspi, 2002).

- *Factores dependentes do contexto familiar*. Muitos são os factores de ordem familiar que contribuem para o aparecimento de comportamentos desviantes e anti-sociais nas crianças e jovens. Alguns disfuncionamentos familiares marcam desde cedo e de forma indelével a sua história de vida, como a negligência e o abandono parental, os maus-tratos físicos ou psíquicos (sofridos e /ou testemunhados), a falta de afecto adequado à idade e à situação pessoal. Todos estes factores geram crianças incompreendidas e infelizes, que por isso se tornam agressivas e libertam tensões sobre colegas indefesos e outros adultos pouco significativos (Steinberg, Blatt-Eisengart e Cauffman, 2006). Sem que, no entanto, se atinjam estes extremos, verificam-se muitos erros nas práticas educativas quotidianas das famílias, tais como fraca coesão e ausência de comunicação entre os seus membros (justificada, por vezes, com a falta de tempo), estilos inadequados de autoridade e de socialização parental (autoritários, permissivos ou negligentes), ausência de supervisão das actividades escolares, etc., e que terão reflexos na vida dos crianças, permitindo-lhes que cresçam sem normas nem orientação ética (Dishion e McMahon, 1998). Estes factores atravessam todas as classes sociais, não parecendo, portanto, que o estatuto socioeconómico seja uma variável correlacionada com a indisciplina e com o “desvio” em geral (Campos, 2007).

- *Factores de ordem social e política*. As famílias das classes populares e as oriundas de outras culturas que não a dominante, por vezes apresentam valores e práticas socializadoras que dificilmente têm correspondência com o que é exigido na escola (Campos, 2007). São ainda relevantes outros problemas de ordem social; com efeito, tem-se verificado que as crianças oriundas de grupos sociais explorados, excluídos, vítimas de racismo, xenofobia, desemprego e pobreza social, são,

frequentemente, levadas a «reproduzir» regras e valores diferentes, e torna-se-lhes difícil encontrar o ponto de equilíbrio necessário para “sobreviverem” em meios tão distintos (Andréo, 2005). Várias são as evidências que sublinham as dificuldades de uma boa inserção na escola decorrem, nalguns casos, da falta de continuidade entre os valores, a linguagem e a cultura da escola e das famílias. No entanto, outros estudos mostram que os fatores de desfavorecimento sociocultural podem ser ultrapassados quando existe um ambiente de partilha de atitudes, valores e práticas integradoras.

- *Factores de ordem pedagógica e escolar.* Muitas são as causas que, do interior da escola, podem criar um «mal-estar» generalizado e, como resposta, obter a(s) indisciplina(s) dos alunos. Trata-se de um aglomerado de factores muito disperso e variado e que se estende desde a organização das turmas e dos currículos, passando pelo tipo de clima de escola (Gottfredson, 2001), aos que dizem respeito à relação e à gestão pedagógica (Kounin, 1977), incluindo, neste último aspecto, o modo como os professores exercem as suas competências, os estilos de autoridade que investem e comunicam na interação com os alunos e o modo como estes «legitimam» essa mesma autoridade (Merle, 2005; Gouveia-Pereira, 2004), não esquecendo o efeito das retenções, do insucesso, da exclusão e do abandono (Trzesniewski *et al.*, 2005). Em estudo realizado por Amado (2001), explorando a dimensão interacional da indisciplina, no quadro da vida na aula, o autor defende que o fenómeno (nos seus mais diversos níveis) tem lugar, muito especialmente, quando os alunos, avaliando as práticas dos seus professores, acabam por tirar uma ou mais das seguintes conclusões:

- O professor é incompetente no domínio técnico, isto é, não sabe ensinar: abusa do método expositivo, é monótono, repetitivo, maçador, não domina um conjunto de atitudes e de maneiras de fazer próprias das competências técnico-didáticas de um docente... e, como tal, os alunos não aprendem.

- O professor possui estilos de autoridade desajustados à situação, sendo demasiado severo ou, pelo contrário, «mole» demais... Portanto, não gere de modo adequado os seus poderes, falhando, nitidamente como líder;

- O professor é considerado inconsistente, incoerente e «injusto».

A estes factores de carácter relacional, que se prendem com as competências do professor no âmbito da sala de aula, há ainda que acrescentar todo um conjunto de condições importantes ao nível da vivência geral e do clima da escola. Torna-se fundamental, tal como muita investigação o tem vindo a demonstrar (cf. Freire, 2001), a existência de uma liderança “forte” e participada. E essa força, além de lhe advir da

capacidade de implicar toda a gente (professores e alunos) nos mais diversos pormenores e decisões da vida da comunidade (tendo em conta a idade e a maturidade dos mais novos), advém-lhe também da capacidade de atrair e de implicar as famílias num projecto educativo comum.

3. Por um Modelo Sistémico e Multidisciplinar

Consoante se privilegia mais um ou outro dos factores, como os descritos acima, assim se tende a dar mais importância a uma ou outra das perspectivas interpretativas e explicativas do fenómeno. Contudo, a nossa preferência vai para uma perspectiva ecléctica e holística, que tenha em conta os contributos das diversas ciências e disciplinas que se têm vindo a interessar pelo problema. Esta é a visão que mais se aproxima de uma perspectiva sistémica, susceptível de articular entre si as facetas de uma realidade tanto mais complexa quanto está centrada em “pessoas” (crianças, jovens...) empenhadas num processo que se pretende educativo. O modelo ecológico de Bronfenbrenner (1998) tem-nos servido de linha orientadora, na medida em que possibilita a compreensão do problema da(s) indisciplina(s) na escola, como uma questão simultaneamente política e cultural, do mesmo modo que o relaciona com a ecologia e a organização institucional, com as práticas de ensino e a qualidade de “vida” no quotidiano da aula, sem pôr de parte nem o carácter das relações no seio da família e no meio social, nem as idiossincrasias pessoais. Permite ainda, considerar as interacções entre os diferentes níveis de contexto em que participam os protagonistas das situações educativas, designadamente os alunos, percebendo as influências directas que esses contextos exercem, como aquelas que indirectamente influenciam a suas vidas (Freire, 2001). Por outro lado, este modelo permite integrar os contributos multidisciplinares, muito em especial os de ordem psicológica, micro-sociológica, histórica e pedagógica.

- A perspectiva psicológica procura explicar o problema centrando-o no indivíduo, na estrutura da sua personalidade e no efeito de aprendizagens sociais. A indisciplina em geral (e a violenta em particular), sob este ângulo, é frequentemente associada a manifestações de carácter psicopatológico que constituem a síndrome de comportamento anti-social; é vista como uma resposta de alguém que agride porque também se sente agredido, atacado na sua integridade. Por outro lado, e como dizem Carra e Sicot, (1997), não é vítima nem agressor qualquer um. Há todo um conjunto de idiossincrasias que permite desenhar um perfil, cujo conhecimento pode ser de grande

interesse na prevenção do problema (Veiga, 1985). As explicações do fenómeno tendo como referencial a teoria da aprendizagem social, segundo a qual a agressão é, em grande parte, um comportamento aprendido em interacção com o meio físico e social, destacam a importância dos meios de comunicação social (a violência na televisão), do cinema e vídeo e, mais recentemente, dos jogos de computador e da Internet. Todos estes meios, e em especial a televisão e a internet, ocupam um espaço muito importante na vida, em família, das crianças e dos jovens. A investigação (Matos 2006) tem revelado que as imagens violentas exercem um efeito sobre as emoções e pensamentos infantis (sobretudo das crianças mais vulneráveis e imaturas, e aquelas em cujo meio familiar outros factores negativos se combinam), tornando a violência um fenómeno banal, normal, aceitável e até necessária como resposta a um conflito (efeito de dessensibilização cognitiva). A incluir neste ponto são os perigos do uso descontrolado da Internet e de todos os novos meios de comunicação, que ultimamente estão a dar origem ao fenómeno do *cyberbullying*, muito preocupante e de fronteiras ilimitadas já que não se restringe aos muros da escola.

- A análise micro-sociológica do problema procura estabelecer uma íntima relação entre as manifestações comportamentais de alunos e de professores, focadas em contexto de interacções, com as interpretações que uns e outros dos interactuantes fazem da situação em que estão envolvidos. Entenda-se por *situação*, não só as dimensões físicas e sociais externas mas, sobretudo, o estatuto de cada sujeito, as relações de poder inerentes à diferença desses estatutos, a interpretação que a cada instante é feita da comunicação verbal e não-verbal “do outro”, as expectativas e as representações mútuas, o grau de significância e de aproximação afectiva, etc. (Amado, 2001). Muita coisa está em jogo nesta interpretação, como: a construção da identidade pessoal e a sua defesa; a identidade e coesão grupais na turma ou nas suas subdivisões informais; a possibilidade de se negociarem e de se estabelecerem «acordos de trabalho» conjuntos (entre alunos e professores), ou a sua denúncia e rompimento (Estrela e Amado, 2002). Enfim, o estudo das relações sociais na aula e na escola, e do modo como aí se distribuem os poderes e se fazem passar as mais diversas mensagens, torna-se fundamental para se compreender *a vida quotidiana* no seu interior, e para se estabelecer uma espécie de causalidade microsociológica dos fenómenos da indisciplina (mormente a violenta contra os pares ou contra o professor) e onde estão em jogo dimensões como o êxito e o fracasso individual ou do grupo, a negociação e a rotura de acordos, a acomodação estratégica e a resistência mais ou menos aparatosa (Woods,

1979; Pollard, 1996). A investigação que se tem realizado nesta perspectiva microsociológica tem privilegiado, como pressupostos básicos, a teoria psicossocial das representações e o interaccionismo simbólico, de que foram autores incontornáveis, Becker (1985) e Goffman (1993). E nesta perspectiva a(s) indisciplina(s) podem, então, ser interpretadas como «resposta» aos constrangimentos gerais da situação de «encerramento» na escola e na aula. Constituem «rituais» (rituais de insubordinação) com que os alunos procuram *subverter* a situação de constrangimento tornando-a mais suportável, como uma estratégia de “*sobrevivência*” (Woods, 1979).

- A perspectiva pedagógica, combinando a análise de “práticas” e a multi-referencialidade teórica (a que não são estranhos os referenciais anteriores), visa identificar factores, compreender a significação e função específicas dos comportamentos em contexto educativo e pedagógico, e fundamentar cientificamente projectos de intervenção preventiva, remediativa e correctiva. O enfoque destes estudos é variável; destaquemos vertentes como: análise do ensino, da relação pedagógica, da dinâmica/gestão da turma, incluindo as representações dos actores (Estrela, 1986; Amado, 2001); relação entre a problemática em causa com o clima de escola e políticas organizativas (Freire, 2001), com a relação escola-família (Campos, 2007) e com aspectos diversos da formação de professores (Caldeira, 2000).

O estudo de Estrela (1986), inspirando-se na Fenomenologia, mas sem deixar de ser sensível a diversas propostas teóricas (interaccionismo simbólico, «classroom management»), procura colocar entre parêntesis ideias pré-concebidas e partir para a sala de aula simultaneamente atenta aos fenómenos, às situações e às representações dos sujeitos. Para além de erros de organização e relacionais, a autora identifica e categoriza as «finalidades» pedagógicas da indisciplina dos alunos: *proposição* com vista à mudança de rumo da aula, *evitamento* da tarefa, *obstrução* do trabalho, *contestação* do professor e *imposição* de uma nova ordem.

Amado (2001) é responsável por um estudo de características “etnográficas”, junto de seis turmas, ao longo dos três anos do terceiro ciclo do ensino básico (alunos dos 12 aos 15 anos de idade). Tendo por horizonte teórico o interaccionismo simbólico, esteve atento à «voz dos alunos», captando as suas interpretações da situação, expectativas, etiquetas do professor, estratégias para testar a “autoridade” docente (em especial no início do ano), bem como a relação por eles estabelecida entre as competências didácticas e de liderança do professor e o clima mais ou menos “pacífico” vivido na aula. Observou, entre outros aspectos, que as “condições” da indisciplina e de violência se verificariam desde que os

alunos deparassem com um professor permissivo ou autoritário, pouco credível (por exemplo, nas ameaças), rotineiro nas estratégias de ensino, desorganizado nas tarefas, confuso na comunicação, com “preferências” nas interações didáticas e de controlo em relação a certos alunos. Enfim, conclui que a expectativa dos alunos é a de encontrarem um professor *que saiba ensinar e constranger com humanismo* (*ibid.*, p. 446).

Pelo seu carácter bastante complementar em relação aos estudos anteriores devemos referir, ainda, a investigação levada a cabo por Freire (2001), junto de duas escolas implantadas na periferia de Lisboa, que serviam populações socialmente idênticas. Inspirando-se em investigações sobre o clima de escolas e os indicadores da sua eficácia (Reynolds, 1976; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston e Smith, 1979), o seu objectivo foi o de estabelecer a relação entre o clima relacional destas duas escolas e as problemáticas da indisciplina, da violência e do (in)sucesso escolar. Verificou que na escola onde os alunos faziam melhores percursos escolares, existia um clima relacional marcado pela *proximidade* entre todos os membros da comunidade educativa, pela presença de uma liderança reconhecida e participada, pela consistência e coerência das práticas dos professores, pela cooperação e entreajuda, envolvendo (em diversos graus) os alunos.

4. Como Lidar com o Problema das Indisciplina(s) na Escola?

Toda a investigação aponta para a necessidade de prevenir, mais do que remediar (Freire, 2011). Mas, no domínio educativo, prevenir não assenta apenas na organização de situações de aula de modo a aumentar a eficácia do ensino-aprendizagem; nem no estabelecimento de regras e de normas reforçado pelo aumento da vigilância relativamente ao modo como são respeitadas; e muito menos no isolar a escola do mundo, através de muros, arame farpado, vigilâncias electrónicas, vigilância policial, etc. etc., na ilusão de que tudo isso sirva para afastar ou anular os factores de perturbação ou de desvio que espreitam do seu exterior.

Prevenir, no campo educativo, tem de passar pela criação de condições de realização da «pessoa que no aluno habita», o que não deixa de colocar um enorme desafio, aos professores (no plano das suas competências de ensino, e da sua competência que envolve os planos relacional e ético), à direcção das escolas (exigindo esquemas de participação efectiva de todos os seus membros, que são pouco habituais, na gestão e política da organização), ao sistema educativo (no apoio à autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino e redes escolares) e à sociedade em geral (que

tem de se tornar «mais educativa» e mais preocupada pela educação daqueles que constituirão o seu próprio futuro).

E aqui mais uma vez se coloca a necessidade de evitar um receituário desfasado das situações e que ninguém está disposto a seguir. O que se nos afigura importante, no lugar da prescrição do que deve ser feito, é procurar saber, observar e ajuizar de forma sistemática e rigorosa, o que se faz, o que resulta dessas acções e como é que os intervenientes as interpretam e julgam.

Tem sido essa a linha de investigação que desde há anos temos preferido (Amado, 2001; Freire 2001). Nessa ordem de ideias, não deixando de reconhecer, como já o dissemos, a importância dos factores extra-escolares e a necessidade de neles intervir, toda a nossa pesquisa, na esteira do trabalho precursor de Estrela (1986) tem sido voltada para o estudo de duas dimensões que julgamos fortemente complementares e articuladas: a importância da relação pedagógica gerada entre professores e alunos no contexto da aula, e a importância de um clima relacional positivo no quadro da instituição escolar. É nesta duas bases que a acção do professor e dos agentes educativos que nela trabalham, faz sentido, faz mudanças e, por vezes, faz milagres.

A preocupação por aliar o estudo das duas vertentes deu origem à construção de um projecto de investigação que numa base plurimetodológica, permitisse uma abordagem que contemplasse os dois lados da questão. Assim surgiu a ideia do projecto: *Gerir e lidar com as indisciplinas na escola (Gerlindes)*, apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), e que, numa primeira fase, se centrou em 8 estudos-caso correspondentes a outras tantas escolas (5 do 1º Ciclo, uma básica integrada e as restantes do 2º e 3º Ciclo) com a aplicação de diversas e complementares metodologias de recolha e de análise de dados; acrescentamos, ainda, que cada um dos estudos-caso correspondeu, também, a uma dissertação de Mestrado², realizada em seminários sob orientação comum³. Na segunda fase do estudo, fundada na leitura transversal e comparativa dos dados obtidos em cada caso, propusemo-nos responder a algumas questões, tais como: Que características do clima relacional de escola estão associadas com uma boa gestão dos problemas disciplinares? Como é que os diferentes actores percebem o clima disciplinar de uma escola? Que tipo de práticas se empregam nas escolas para prevenir e lidar com a indisciplina (incluindo a violência)? Com que efeitos? Que diferenças se verificam entre as manifestações de indisciplina

²Ferreira, 2007; Henriques, 2007; Luciano, 2007; Moreira, 2008; Prata, 2006; Rodrigues, 2007; Santos, 2007; Silva, 2007.

³ Da responsabilidade dos signatários deste capítulo.

observadas nas diferentes escolas em estudo e tendo em conta os ciclos de escolaridade? Que preocupações manifestam e que decisões tomam as lideranças das escolas e dos agrupamentos de escolas no campo disciplinar? Como se articulam os vários níveis de decisão? Qual o papel das “estruturas intersticiais” de gestão na construção do clima disciplinar de uma escola?

Acrescentemos, ainda, que uma das hipóteses centrais deste estudo é a da existência de uma estreita relação entre o tipo de liderança da escola e as práticas de prevenção da(s) indisciplina(s) utilizadas pelos responsáveis (professores e auxiliares) na sala de aula e nos outros contextos.

Na tentativa de identificarmos e de confrontarmos o clima das escolas-caso (reconhecendo previamente, que esta variável resulta de um conjunto de circunstâncias ecológicas, organizacionais e normativas, que tornam cada escola única), privilegiámos a análise da dimensão relacional entre os agentes no interior da instituição, uma vez que ela assume especial importância nas experiências vividas no seu seio e na construção do próprio clima (Fernández, 2004; Fotinos, 2006).

Para isso, procedemos, em primeiro lugar, ao tratamento de um questionário aplicado aos alunos das seis escolas do 1º ciclo, num total de 543 respondentes. Pretendeu-se, deste modo, captar como os alunos veem as relações interpessoais na sua escola (designadamente a relação com os professores e com os pares), como veem o problema da indisciplina e como se veem a si próprios no ambiente escolar (o seu comportamento, aproveitamento, bem-estar, etc.). Partindo da hipótese de que as percepções dos alunos variam em função da escola que frequentam, verificou-se (Freire, Ferreira, Prata, Rodrigues e Santos, 2009a) que em todas as escolas-caso, a maior parte das crianças gostam dos seus professores (titulares de turma e dos outros). Contudo, surge uma significativa dependência da variável escola ($p=0,028$), que parece ficar a dever-se aos alunos de uma das escolas (Escola da Estrela)⁴, os quais, de forma altamente significativa, tendem a ter professores dos quais dizem não gostar (Adjusted Residual – 3,0). Pelo contrário, se bem que de forma menos significativa, noutra escola (Escola Colina Morena) parece existir uma tendência para uma maior adesão afectiva aos professores (Adjusted Residual – 1,7); todos os alunos declararam gostar do seu professor.

⁴ Às escolas foram atribuídos nomes fictícios: Escola Colina Morena, Escola Viva, Escola da Estrela, escola D. Teresa, Escola ABC, Escola do Lis, Escola Pomares d’Abadia e Escola dos Fundadores.

Nas *relações entre colegas*, a adesão não se revela tão forte, mas a dependência das escolas é também altamente significativa: numa delas (Escola Colina Morena) muitos alunos declaram ter colegas de quem não gostam (metade dos respondentes); o valor de AR (3,8) leva-nos a crer que existe nesta escola uma tendência muito significativa para relações entre colegas menos positivas do que nas outras escolas. Trata-se de uma escola básica integrada. A mesma tendência se verifica na Escola Viva, de forma um pouco menos significativa (AR=2,9). Pelo contrário, nas Escolas D. Teresa (AR= 3,8), da Estrela (AR=1,9) e ABC (AR=2,4) a tendência surge inversa, de forma bastante significativa. Parece, assim não existir concordância absoluta entre o clima relacional entre professores e alunos e entre alunos (veja-se os casos extremos da Escola Colina Morena e da Escola da Estrela).

Reconhecem-se, a partir do questionário aos alunos, diferenças com forte significado estatístico que parecem prender-se com a variável escola. Por sua vez, a análise de conteúdo das entrevistas aos órgãos de gestão, professores, pais e auxiliares de educação, permite-nos, igualmente, verificar grandes diferenças entre escolas no que respeita ao clima que se vive no seu interior (Freire, Henriques, Luciano e Silva, 2009b). De entre o conjunto das escolas-caso destacam-se três delas (Pomares d'Abadia⁵, Escola Viva e Colina Morena) em que parece respirar-se um clima de escola estimulante e onde os seus profissionais se sentem apoiados (*“nunca me senti isolada em relação ao desenvolvimento do meu trabalho”*, afirma, com convicção, uma jovem professora da Escola Pomares d'Abadia). Contudo, e aparentemente, na Escola Viva desenvolve-se uma liderança mais focada na gestão do que nas pessoas (coesão entre órgãos de gestão, abertura e bom funcionamento de redes de comunicação), quando comparada com as outras duas, nas quais parece existir um ambiente baseado na proximidade e no apoio mútuo, gerador de sentimentos de pertença, de uma ética do bem comum (Colina Morena), da concertação e da cooperação (Pomares d'Abadia). Nas escolas do 1º ciclo verificou-se uma tendência para uma forte consistência entre as perspectivas dos adultos e as das crianças acerca do clima relacional da escola. Também se observou, nos casos da Escola Colina Morena e da Escola Viva uma associação entre boas relações interpessoais e menor incidência de indisciplina, designadamente nas salas de aula. O inverso foi observado na Escola D. Teresa e na Escola da Estrela.

⁵ Escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, na qual não foi aplicado o questionário aos alunos de que temos vindo a falar.

Sabemos, ainda, quão importantes podem ser para a construção de um clima positivo e capaz de prevenir e lidar construtivamente com a problemática da indisciplina, a regulamentação interna por parte dos agentes escolares e, ao mesmo tempo, a capacidade generalizada (e apoiada colectivamente) de pautar a sua actividade pedagógica e educativa pela efectiva existência de regras e pelo seu cumprimento. Nesse sentido, procurámos junto dos entrevistados, dar conta do significado por eles atribuído ao *regulamento interno da escola*, ao mesmo tempo que os inquiríamos sobre o modo como é construído, operacionalizado e divulgado esse instrumento normativo, do nosso ponto de vista fundamental para a construção de um clima de convivência positivo e saudável no interior das escolas e para a concretização de uma efectiva autonomia.

Percebemos a existência, mais uma vez, de grandes diferenças entre escolas, no que respeita à operacionalização deste instrumento, sobretudo e fundamentalmente, à qualidade e intensidade da participação de todos os intervenientes e implicados no quotidiano escolar: professores, alunos, auxiliares e encarregados de educação (Amado, Ferreira, Moreira e Silva, 2009a). Esta participação é inexistente em alguns casos, uma vez que são os professores (mormente do 1º ciclo) que se sentem excluídos do processo, relativamente à gestão do Agrupamento de Escolas em que se inserem; na maioria dos casos, a elaboração do regulamento conta apenas com os professores, excluindo alunos, funcionários e encarregados de educação. Por sua vez, os debates existentes parecem ser limitados, e as reformulações anuais dos regulamentos parecem decorrer apenas das orientações hierárquicas superiores e não da identificação de insuficiências a partir do interior da escola.

A atenção às regras efectivamente aplicadas pelos professores na sala de aula (Amado, Ferreira, Moreira e Silva, 2009b) revelou, no entanto, que no conjunto dos casos estudados, para além de predominarem as regras relativas à comunicação na sala de aula, a sua explicitação é semelhante em todos eles. A diferença está apenas na maior ou menor quantidade de regras explicitadas, verificando-se que duas escolas com indicadores de clima positivo -- Escola Colina Morena e Escola Viva -- são aquelas cujos entrevistados dão conta de uma maior diversidade de regras (ou, melhor, de uma explicitação mais detalhada das mesmas). A regra do “respeito pelo professor” é apresentada como «pedra basilar» de um clima de boas relações em qualquer dos casos. Comum é também o reconhecimento da importância educativa das regras: elas são importantes para que o aluno aprenda não só o seu papel, o seu lugar e a sua vez, na

dinâmica da aula e da vida na escola, mas também para que interiorize um conjunto de exigências necessárias à vida em sociedade (respeito pelos outros, assiduidade e pontualidade nos compromissos, higiene...). Elas, para além da formação do aluno servem, portanto, à formação do cidadão: as regras na escola e na aula estão ao serviço de exigências que, afinal, têm paralelo noutros domínios – seja no futebol, seja no trânsito, seja noutras actividades; elas servem para que os alunos aprendam “*que em sociedade também é assim*”. Embora não tenhamos percebido grandes diferenças entre escolas no que concerne às estratégias dos professores para implementar e manter as regras dentro da aula, pudemos aperceber-nos de grandes diferenças entre os professores no interior de cada caso. Num desses casos (EB do Lis) tanto temos uma professora que se refere a uma estratégia impositiva e autoritária (*chego lá e digo assim: “tem que ser assim, assim e acabou”*), como outra que testemunha um processo de negociação (“*no início do ano, na sua aula, os alunos é que escolheram as regras a implementar dentro da sala de aula, foram debatidas, escolhidas e escritas por eles e aceitaram que as iam cumprir*”).

Enfim, todos estes resultados obtidos a partir do estudo de oito escolas-caso vêm reforçar a ideia de que o clima relacional das escolas (as relações de proximidade e de afectos, bem como as relações de colaboração e de apoio entre os professores e entre estes e os órgãos de gestão) está intimamente associado a uma menor incidência de indisciplina na escola e na sala de aula.

5. Cyberbullying, ambiente escolar e papel dos professores

Um dos fenómenos mais recentes sobre esta problemática é o do *cyberbullying*, que tem vindo a ser objecto de estudos particularmente desde os últimos cinco anos. Em Portugal, estamos a desenvolver o Projecto “Cyberbullying – um diagnóstico da situação em Portugal” (ver nota 1). Numa pesquisa exploratória que teve por base a aplicação de um questionário a alunos do 6º, 8º e 11º anos de escolas das zonas de Lisboa e de Coimbra (N=339). Entre outras verificações constatámos que 15,6% dos respondentes já tinha sido vítima de *cyberbullying*, numa média um pouco superior aos 10% que alguns estudos consideram ser a média europeia (Matos, Vieira, Amado e Pessoa, 2012). Por outro lado, questionados sobre se conheciam o agressor, 38 dos alunos responderem que sim e 13 que não. De entre os agressores, 51% eram colegas da escola. Observou-se, ainda, que os alunos creem que os pais e os professores são quem

mais pode ajudar a evitar o *cyberbullying* e a apoiar as vítimas (para além dos colegas e das forças policiais), sendo manifesto que esperam mais dos professores do que de outros agentes, como por exemplo os psicólogos. Para ajudar a evitar o *cyberbullying*, os jovens participantes neste estudo reconhecem nos professores os papéis de mediador, de facilitador do diálogo e de suporte emocional. Realçam também o papel que os professores podem desempenhar na monitorização e gestão de ferramentas tecnológicas e na sensibilização para os riscos do uso da *internet* e do próprio *cyberbullying*. Para além do diálogo e da capacidade de mediação entre as partes envolvidas, o apoio emocional parece ser muito importante para grande parte destes jovens que esperam e desejam que os professores saibam apoiar, proteger, acalmar, dar segurança, dar poder, indagar. Definem também um conjunto de atitudes que esperam dos seus professores como: abertura, atenção aos comportamentos e sentimentos dos alunos (particularmente aos que se isolam), promoção de relações interpessoais positivas e de um clima de respeito entre alunos e entre alunos e professores. Os aspectos sublinhados pelos alunos participantes nesta pesquisa sublinham a necessidade de dar relevo na formação de professores à formação para a literacia emocional (Freire, Caetano, Simão e Lopes, 2012). Nos projectos em que temos desenvolvido esta vertente da formação, os professores que dela têm beneficiado sublinham a sua importância na promoção do autoconhecimento e do conhecimento dos alunos do ponto de vista emocional, aumentando a capacidade de regulação das suas próprias emoções e da gestão afectiva das turmas (Freire, Bahia, Estrela e Amaral, 2012).

Conclusão

Foi nossa intenção fazer uma abordagem holística e sistémica da indisciplina na escola e na aula. Tendo em conta a multiplicidade de factores, e sem deixar de acentuar a importância de todos eles, focámos a nossa atenção especialmente nos factores escolares, procurando, ao mesmo tempo, evidenciar como é que a investigação multidisciplinar explica a acção e a interacção desses factores. Finalmente, procurámos, com base na pesquisa que temos vindo a realizar no contexto do projecto Gerlindes, estabelecer alguma relação entre as vivências ao nível das relações interpessoais e do envolvimento colectivos dos agentes educativos na escola com o modo como se gere e lida com a problemática disciplinar no contexto da aula e nos outros espaços da instituição escolar. O estudo vem ao encontro de muita outra pesquisa que aponta para

uma relação entre um clima positivo de escola, obtido pela participação dos seus agentes na definição de regras e normas e um clima disciplinar menos sobressaltado, com as consequências que isso pode acarretar no sucesso escolar e no bem-estar dos alunos, professores e outros agentes.

7. Referências bibliográficas

- Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S. & Freire, I.P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na Escola*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J., Ferreira, E., Moreira, S. & Silva, E. (2009a). *Estratégias de concertação de normas de convivência em escolas do 1º ciclo*. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Escola Superior de Educação do I. P. de Bragança (30/4 a 2/5).
- Amado, J., Ferreira, E., Moreira, S. & Silva, E. (2009b) *Ambiente disciplinar em escolas do primeiro ciclo: as normas e as regras de convivência*. Comunicação apresentada no X Congresso Galego Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho (9-11 de Set.).
- Andréo, C. (2005). *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école*. Villeneuve d'Ascq : Presse Universitaire de Septentrion.
- Becker, H. (1985). *Outsiders. Études de Sociologie de la Déviance*. Paris: A. M. Métaillié.
- Bronfenbrenner, U. (1998). The Ecology of development processes. In Richard Lerner (Ed.) *Theoretical Models of Human Development*. New York: John Wiley & Sons, Inc
- Caldeira, S. (2000). *A Indisciplina em Classe: contributos para a abordagem preventiva*. Tese de Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Campos, L. (2007). *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais.
- Dishion, T. & McMahon, R. (1998). Parental Monitoring and the Prevention of Child and Adolescent Problem Behavior: A Conceptual and Empirical Formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, Volume 1, Nº 1, pp. 61-75
- Estrela, M. T. (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC.

Estrela, M. T. (2002, 4ª ed.). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. & Amado, J. (2002). A Turma – Espaço de Encontros e de Negociações. In M. S. Lemos e M.T. Carvalho (Orgs.). *O Aluno na Sala de Aula* (pp. 197-220). Porto: Porto Editora

Fernandez, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea Ediciones.

Fotinos, G. (2006). *Le climat des écoles primaires – Etats des lieux, Analyse, Propositions*. MGEN.

Freire, I. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Freire, I., Ferreira, A., Prata, C., Rodrigues, N. & Santos, C. (2009a). Perspectivas de alunos do 1.º Ciclo acerca do ambiente escolar a partir da aplicação de um questionário. *Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Escola Superior de Educação do I. P. de Bragança (30/4 a 2/5, de 2009).

Freire, I., Henriques, S., Luciano, A. & Silva, E. (2009b). Relação com os órgãos de Gestão e Clima sentido na Escola – Um estudo de caso-múltiplo. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Escola Superior de Educação do I. P. de Bragança (30/4 a 2/5).

Freire, I. (2011). *Ethos de Escola e Disciplina*. In S. N. Caldeira e F. H. Veiga (coords.). *Intervir em Situações de Indisciplina, Violência e Conflito*, (pp. 175-198). Lisboa: Fim de Século.

Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T. & Amaral, A. (2012). Emotional Teacher's Training: an exploratory study. *Atas 4ème Conférence Internationale Education, Economy & Société - Paris 2012*.

Freire, I., Caetano, A; Simão, M., Lopes, F. (2012). *Cyberbullying – perspectives of portuguese students and challenges for teacher education*. ATEE Winter Conference – 2-4 April. University of Coimbra.

Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio d'Água.

Gottfredson, D. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gouveia-Pereira, M. (2008). *Percepções de Justiça na Adolescência. A Escola e a legitimação das Autoridades Institucionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kounin, J. (1977). *Discipline and Group Management*. New York: Robert E. Krieger Publishing.

Matos, Armanda (2006). *Televisão e Violência. (Para) Novas formas de olhar*. Coimbra: Almedina.

Matos, A, Vieira, C., Amado, J., Pessoa, T. (2012). *Initial findings from the research project: cyberbullying - the diagnosis of the situation in Portugal*. ATEE Winter Conference – 2-4 April. University of Coimbra.

Merle, P. (2005). *L'Élève humilié. L'École, un espace de non-droit?* Paris: PUF.

Moffitt, T. & Caspi, A. (2002). Como prevenir a continuidade intergeracional do comportamento anti-social. In A. Fonseca (Org). *Comportamento anti-social e família. Uma abordagem científica*. Coimbra: Almedina.

Pollard, A. (1996). *The Social World of Children's Learning*. London: Cassel.

Reynolds, D. (1976). The delinquent school. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.). *The Process of Schooling*, (pp.217-230). London: Routledge and Kegan Paul e Open University Press.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A.. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.

Steinberg, L., Blatt-Eisengart, I. & Cauffman, E. (2006). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Homes: A Replication in a Sample of Serious Juvenile Offenders. *Journal of Research on Adolescence*, Volume 16, Number 1, March 2006, pp. 47-58 (12).

Trzesniewski, K., Moffitt, T., Caspi, A., Taylor, A. & Maughan, B. (2006). Revisiting the Association between Reading Achievement and Antisocial Behaviour: New Evidence of an Environmental Explanation from a Twin Study. *Child Development*, Volume 77, Number 1, pp. 72-88.

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

Woods, P. (1979). *The Divided School*. London: Routledge and Kegan Paul.