

(Des)Encontros com a Indisciplina

Paulo Lemos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
pmlemos@letras.up.pt

Como citar este artigo:

Lemos, P. (2018) "(Des)Encontros com a Indisciplina. *Revista de Educação Geográfica |UP*, nº.3, p.7-38. Universidade do Porto

ISSN:

2184-0091

DOI:

<https://doi.org/10.21747/21840091/3a1>

Secção: Refletir

Resumo: Atualmente, a indisciplina é um dos maiores problemas das escolas. Considerada pela comunidade científica como um dos principais obstáculos do processo pedagógico, é responsável pela instabilidade emocional e profissional dos professores e compromete, grosso modo, as aprendizagens dos estudantes. Apresenta-se, por isso, como um dos fatores que mais interfere na relação pedagógica, motivando uma permanente tensão que quase impossibilita a (re)construção de um clima relacional que permita o desenvolvimento eficaz e seguro do processo de ensino-aprendizagem. Partindo destas premissas, e reconhecendo que o(s) professor(es) contribui(em) para o processo de formação e socialização dos alunos e que estes colaboram também na sua contínua formação, foi nossa intenção identificar os comportamentos de indisciplina mais frequentes em sala de aula e compreender como procedem alunos e professores perante os mesmos. Para o efeito, recorreremos à aplicação de um inquérito por questionário (alunos) e de entrevistas semiestruturadas (professores). Assim, interrogamo-nos: que regras vigoram na sala de aula e quem as dita e define? Que posições adotam professores e alunos em relação à (in)disciplina? Afinal, quem é o aluno indisciplinado e como é percecionado pelo(s) professor(es)? Os resultados comprovam que a indisciplina é uma realidade socialmente construída, uma mensagem cultural. Perante esta, os professores atuam de formas muito dissemelhantes, recorrendo, normalmente a processos coercivos, que abarcam desde a repreensão ou chamadas de atenção até à expulsão do(s) aluno(s) da sala de aula. A sua principal preocupação não é entendê-la. É eliminá-la! Cientes da complexidade do fenómeno, a nossa intenção não é expor soluções para todas as situações que envolvem este fenómeno escolar e social, mas dar um novo alento a discussões que podem relevar novas possibilidades de (re)pensar a indisciplina.

Palavras-Chave: (In)Disciplina Escolar; Relação Pedagógica; Educação; Prevenção

Abstract: Indiscipline is one of the main problems in contemporary schools. Considered by the scientific community as the greatest weakness of the pedagogical process, it is also responsible for the teachers' emotional and professional instability, which roughly compromises the students learning progress. It is presented, for this reason, as a permanent tension that almost makes it impossible to reconstruct discipline and the relationship climate, which are indispensable for the development of the teaching-learning process.

In the light of these concerns and acknowledging the role of the teacher(s) in learners' educational and socialization processes, without forgetting that they also collaborate in teachers' on-going training development, it was our intention to identify the main undisciplined behaviors inside the classroom and to understand how teachers and learners deal with them. For that purpose, we applied a questionnaire survey (students) and semi-structured interviews (teachers).

Thus, we asked ourselves: Which rules prevail inside the classroom and who dictates and defines them? Which positions are adopted by teachers and learners towards (in)discipline? After all, who is the undisciplined pupil and how is it perceived by the teacher?

The results demonstrate that indiscipline is a socially constructed reality, a cultural message. Under this scenario, teachers implement very dissimilar methods, usually applying coercive processes, ranging from reprehension, calls to attention, or even the expulsion of the learners considered unruly. Their main concern is not to understand it, is to eliminate it!

Aware of the complexity of the phenomenon, our intention is not to come up with solutions for all the situations that involve this educational and social phenomenon, but rather a new impetus for discussions that may reveal new possibilities to (re)think school indiscipline.

Keywords: School (In)Discipline; Pedagogical Relationship; Education; Prevention

1. Nota Introdutória

'Crise da Educação' é, talvez, a melhor expressão que define o tempo em que vivemos, marcado pelo(s) desencontro(s) entre família(s), escola, professores e alunos, onde cada vez mais se torna difícil descobrir soluções e respostas para os (velhos) desafios que se colocam à Educação do século XXI (Aquino, 1998).

Um desses desafios, por sinal muito debatido e polémico no âmbito escolar, é a indisciplina. Encarada pela comunidade científica como não sendo um fenómeno ou problema de hoje, muito menos novo (Hall, 2008), assume-se com maior visibilidade, exercendo um papel de grande

influência sobre o ambiente de ensino-aprendizagem na escola. Aliás, esta apresenta-se actualmente 'mais complexa e criativa' que no passado (Garcia, 1999): multifatorial, multidimensional e sem uma taxonomia definida, é considerada um fenómeno social e um dos maiores obstáculos e desafios pedagógicos atuais (Lopes, 2006). A sua exacerbada complexidade advém da interferência de tantas e diversas variáveis, que se torna quase impossível aferir soluções que certifiquem um sucesso garantido.

Mediante o exposto, consideramos necessário encarar a Escola do século XX não apenas como um veículo de transmissão de conhecimentos e saberes essenciais, mas, fundamentalmente, reconhecê-la

como uma das principais instituições que contribuem para o enriquecimento cultural, cívico e artístico da nossa comunidade estudantil, assim como para a sua realização pessoal, promovendo a sua formação integral. Porém, fruto das profundas mutações sociais e culturais contemporâneas, esta é uma escola que assume papéis muito heterogêneos e diferentes dos que lhe eram atribuídos, acabando por revelar dificuldades de ‘adaptação’ a novas atitudes, comportamentos, culturas, saberes e valores experimentados e adotados pelos nossos alunos, que, grosso modo, não se coadunam com as suas exigências da vida escolar atual.

Assim, para lá dos muros que circundam a escola acumulam-se dilemas que precisam de ser resolvidos. Mas, para isso, necessitamos de renovar o interesse que sentimos por ela e pelos seus problemas (Cachinho & Reis, 1991). Ou seja, como refere Santos Guerra (2003, p.198), é fundamental ‘vivermos a escola’.

2. Objetivo(s) e Metodologia(s)

Com base nestas breves reflexões, equacionamos como ponto de partida um conjunto de questões às quais pretendemos responder de forma clara e concisa no final deste artigo:

- ❖ A (In)Disciplina interfere no (In)Sucesso Escolar?
- ❖ Há alguma relação entre as faltas disciplinares e o sucesso escolar nessas disciplinas?
- ❖ Em que medida é que o(s) contexto(s) em que se insere a escola, os professores, a comunidade estudantil e a própria família dos alunos interferem nos fenómenos de (In)Disciplina e (In)Sucesso Escolar?
- ❖ Que efeitos exerce a prática pedagógica no (In)Sucesso Escolar e na (In)Disciplina em sala de aula?

Para o efeito, definimos como objetivos principais:

- ❖ Identificar e compreender os multifatores e as multidimensões da Indisciplina Escolar;
- ❖ Avaliar a relação entre faltas disciplinares e sucesso escolar nessas disciplinas;
- ❖ Relacionar os contextos socioculturais e familiares com a formação escolar dos

jovens, os seus comportamentos, personalidades e objetivos de vida;

- ❖ Refletir sobre (possíveis) estratégias e medidas de gestão e controlo da (In)Disciplina em sala de aula;
- ❖ Propor possíveis medidas e metodologias pedagógicas e didáticas alternativas para lidar com os fenómenos de indisciplina escolar;

De forma a responder às questões de partida formuladas, adotámos diferentes instrumentos e metodologias de trabalho (*Tabela 1*). Assim, ao longo do ano letivo 2016/2017, começámos por reunir os materiais de suporte ao desenvolvimento do trabalho, conforme a metodologia já esboçada: em primeiro lugar, foi-nos cedido o Relatório Oficial

Tabela 1 – Questões de Partida, Instrumentos de Trabalho e Metodologias

	QUESTÃO DE PARTIDA	INSTRUMENTO(S) DE TRABALHO	METODOLOGIA(S) ADOPTADA(S)
1	A (In)Disciplina interfere no (In)Sucesso Escolar?	Quadros síntese dos Relatórios Oficiais Finais do projeto T.E.I.P. (2015/2016 e 2016/2017) ¹	Análise dos dados de (in)sucesso escolar e de faltas disciplinares por turma.
2	Há alguma relação entre as faltas disciplinares e o sucesso escolar nessas disciplinas?	Quadros síntese dos Relatórios Oficiais Finais do projeto T.E.I.P. e entrevistas semiestruturadas a três entidades responsáveis pelo Programa do A.E.A.N.	Análise dos dados de (in)sucesso escolar por disciplina e de faltas disciplinares por turma, bem como recolha da opinião/contributos de três responsáveis pelo projeto.
3	Em que medida é que o(s) contexto(s) em que se insere a escola, os professores, a comunidade estudantil e a própria família dos alunos interferem nos fenómenos de (In)Disciplina e (In)Sucesso Escolar?	Inquérito por Questionário aplicado às turmas que compõem a nossa amostra e aplicação de entrevistas semiestruturadas a três entidades responsáveis pelo Programa do A.E.A.N.	Análise de conteúdo (através da elaboração de <i>WordClouds</i>) dos contributos facultados pela nossa amostra estudantil e utilização de excertos de opinião/contributos de três responsáveis pelo projeto, como forma de complemento e/ou argumentação.
4	Que efeitos exerce a prática pedagógica no (In)Sucesso Escolar e na (In)Disciplina em sala de aula?	Inquérito por Questionário (amostra estudantil) e aplicação de Entrevistas Semiestruturadas (entidades responsáveis pelo programa T.E.I.P. no A.E.A.N.).	Análise de conteúdo dos contributos facultados pela nossa amostra estudantil e utilização de excertos de opinião/contributos de três responsáveis pelo projeto, como forma de complemento e/ou argumentação.

Final Anual do Agrupamento de Escolas António Nobre (AEAN) relativo ao ano letivo 2015/2016, bem como os dados dos Relatórios Oficiais Finais Periódicos do 1º e 2º Períodos Escolares de 2016/2017. A opção de não trabalharmos os anos

precedentes, desde a inserção do AEAN no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), reside no facto de que, inicialmente, a nossa intenção era avaliar a progressão dos fenómenos e comportamentos de indisciplina nas turmas em que tivemos a oportunidade de lecionar.

Contudo, ao tratarmos os dados dos Relatórios Oficiais Finais Anual (2015/2016) e Periódicos (2016/2017), apercebemo-nos que nas nossas turmas a ocorrência de faltas disciplinares era ínfima, pelo que trabalhar apenas estas seria incipiente do ponto de vista da representatividade do nosso universo (alunos do AEAN). De facto, após um primeiro exercício de análise dos resultados preliminares, concluímos que as turmas do Ensino Secundário Regular não possuíam um número significativo de ocorrências disciplinares que permitisse poder correlacionar as variáveis deste estudo (sucesso/insucesso escolares e número de faltas disciplinares por disciplina e turma).

Por seu turno, e de acordo com os documentos do TEIP, era nas restantes escolas com 3º Ciclo do Ensino Básico do AEAN (designadamente, Escolas Básicas Nicolau Nasoni e Areosa) que os valores de insucesso escolar e de faltas disciplinares eram expressivos, o que nos levou a abranger-las neste projeto.

De realçar, ainda, que para efeitos de comparação entre ambos os anos letivos o período de análise não é exatamente o mesmo: o relatório TEIP do atual ano letivo só possui dados dos dois primeiros períodos, enquanto o de 2015/2016 contempla dados dos três períodos letivos. Este facto justifica-se porque, aquando da realização do presente estudo, ainda não estavam disponíveis os dados oficiais do 3º Período do Relatório Oficial do ano letivo em vigor. Neste contexto, só procedemos ao levantamento dos dados referentes às faltas disciplinares e à taxa de sucesso escolar, por disciplina e por turma, dos três níveis de ensino do 3º Ciclo do Ensino Básico das 3 Escolas do AEAN, no início do 3º Período. Esta opção de levantamento tão tardia, deve-se ao facto de, para efeitos de comparação dos dois anos letivos, não ser aconselhável ter apenas os dados referentes ao 1º Período Escolar de 2016/2017. Foi portanto necessário aguardar pela divulgação dos dados referentes ao 2º Período, para que os conseguíssemos englobar no nosso estudo e assim

aferir, no panorama geral das turmas que compõem o 3º Ciclo do Ensino Básico do AEAN, aquelas que registavam os valores extremos das duas variáveis em causa.

Neste âmbito, e de acordo com a *Tabela 2*, no término do primeiro decénio do mês de Abril de 2017 a nossa amostra estava já completa e circunscrita a 179 alunos, distribuídos por 9 turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico, alojadas nas 3 Escolas referidas.

Tabela 2 – Estratificação da Amostra, por Escola do A.E.A.N. (início do 3º Período de 2016/2017)

Escola do A.E.A.N.	Turma(s)				Nº Alunos
E.B. 2º e 3º Ciclos da Areosa	7º Aa	7º Ba	7º Ca	7º Da	72
E.B. 2º e 3º Ciclos Nicolau Nasoni	7º Bn		8º An		29
Escola Secundária de António Nobre	8º As	9º As	9º Bs		78
AMOSTRA DO PROJETO	9 Turmas				179

Fonte: Dados Retirados do Relatório T.E.I.P. (2º Período) do A.E.A.N.

Após a aplicação e tratamento estatístico dos inquéritos por questionário, percebemos que este projeto ficaria muito limitado se só nos reportássemos, por um lado, aos números apresentados nos Relatórios Oficiais Finais Anual (2015/2016) e Periódicos (2016/2017) do Agrupamento e, por outro, às imprescindíveis contribuições prestadas pelos alunos das turmas que compõem a nossa amostra. Com efeito, ficaria a faltar a perspetiva dos responsáveis e/ou colaboradores do programa.

Nesse sentido, resolvemos aplicar entrevistas semiestruturadas a três responsáveis pelo programa TEIP do AEAN: Dra. Alice Barbosa (Psicóloga do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família – GAAF), Dra. Teresa Fonseca (Mediadora do GAAF) e Dra. Maria Salomé Ribeiro (Coordenadora do TEIP do AEAN).

Recolhidos em Maio de 2017, estes instrumentos de trabalho permitiram-nos adquirir informações valiosas que nos possibilitaram responder às questões de partida deste relatório de uma forma mais clara, objetiva, concisa e completa.

Assim, e recapitulando os objetivos sugeridos, a *Tabela 3*, permite demonstrar como se desenvolverá o capítulo seguinte ao relacionar as questões de partida com os objetivos propostos.

Tabela 3 – Associação entre Objetivos e Questões de Partida

OBJETIVO(S)	QUESTÃO DE PARTIDA			
	1	2	3	4
Identificar e compreender os multifatores e as multidimensões da Indisciplina Escolar.	X			X
Avaliar a relação entre faltas disciplinares e sucesso escolar nessas disciplinas.		X		X
Relacionar os contextos socioculturais e familiares com a formação escolar dos jovens, os seus comportamentos, personalidades e objetivos de vida.		X	X	
Refletir sobre (possíveis) estratégias e medidas de gestão e controlo da (In)Disciplina em sala de aula.	X		X	X

3. (Breve) Revisão da Literatura

É perfeitamente aceitável pensar-se que a indisciplina é, nos dias que correm, um dos principais problemas das nossas escolas e um dos maiores dilemas com que se confrontam, em plena sala de aula, os nossos professores, contribuindo, sobremaneira, “(...) para uma crescente imagem negativa da escola (...)” (Amado, 2000, apud Couto, 2013, p. 20). Uma imagem protagonizada por “ (...) alunos [que] não têm regras, não sabem ou não querem comportar-se dentro das normas, estão desmotivados (...)” (op. cit., p. 20) e carregada de expressões e palavras como ‘indisciplina’, ‘mau comportamento’, ‘irreverência’ e ‘falta de respeito’ (Amado, 2000; Boarini, 2013; Lima, 2017; Monteiro *et al.*, 2015; Renca, 2008).

Outorgada como sendo ‘tão antiga como a própria escola’ (Aires, 2010), “(...) sem nacionalidade, endereço ou classe social (...)” (Boarini, 2013, p. 124), a indisciplina é um fenómeno, comportamento e simultaneamente um problema (interdisciplinar e transversal) da qual não só a instituição escolar não consegue estar isenta, como também a própria sociedade.

Face ao exposto, compreendemos que a indisciplina não é só uma realidade escolar de difícil resolução, mas também uma mensagem cultural (Alarcão, 2001; Davis, 1989; Garcia, 2002; Hattie & Timperley, 2007), cuja compreensão nos parece ser delicada, complexa e complicada, fruto do contínuo ‘processo de [re]invenção’ a que este conceito está sujeito (Garcia, 2009, p. 315). Enunciaríamos mesmo, conforme Estrela e Amado (2000, p.251), que “(...) quando falamos em indisciplina, não falamos de um fenómeno, mas de uma diversidade de fenómenos por detrás de uma mesma designação (...)”, e isso proporciona-nos uma certa dificuldade em conseguirmos definir, com razoável consenso, o que é (ou não) um comportamento

dito ‘indisciplinado’ e, por inerência, o que é a indisciplina. Até porque, “(...) embora os professores apontem o comportamento dos alunos como um dos maiores problemas na sala de aula (...)”, determinados comportamentos parecem assumir conotações distintas consoante os intervenientes e contextos em que ocorrem (Pinto, 2014, p. 5).

Esta falta de coerência e, em certa parte, de uniformização, acabam por dificultar a perceção dos alunos sobre que atitudes e/ou comportamentos são, afinal, catalogados como ‘indisciplinados’. A este propósito, Carita & Fernandes (2002, p.17) esclarecem-nos que quando nos reportamos não às aceções, significados ou interpretações que formulamos dos comportamentos e das atitudes protagonizadas pelos nossos alunos, mas, pelo contrário, nos focamos nos seus comportamentos e nas suas atitudes, torna-se extremamente complicado e difícil “(...) proceder a uma caracterização generalizável do que é a indisciplina, uma vez que é praticamente impossível estabelecer universalmente quais os comportamentos ou situações concretas merecedoras de tal adjetivação (...)”. Complementando esta premissa, Estrela (2007), Garcia (2009), Lima (2017) e Rey (2004) alertam-nos que estes diferentes entendimentos resultam de, nalguns casos, a indisciplina se reportar aos comportamentos e noutros às significações.

Desta forma, se procurarmos o significado do conceito de indisciplina vemos que este tende a ser definido pela “(...) privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas (...)” (Estrela, 2002, p. 17). Ou seja, e em sentido mais lato, a indisciplina surge como negação da própria disciplina (Assis *et al.*, 2010; Carvalho, 2014; Couto 2013; Esteves, 2015; Estrela & Amado, 2000; Hargreaves, 1978; Lima, 2017; Ramos, 2008; Sousa & Palmeirão, 2015).

De origem latina (no étimo *discere*, que significa «aprender»), à disciplina se encontram frequentemente associadas as ideias de instrução, ensino, educação, aplicar e fundamentar princípios morais; o seu antónimo – indisciplina – expressa desobediência, confusão ou negação da ordem (Dicionário de Língua Portuguesa de Houaiss e Villar, 2003, p. 1363). Ademais, Palma (2011, p.13) ainda nos alerta que

(...) o conceito de indisciplina é uma concepção imprecisa e vaga, uma vez que envolve aspetos de referência multidisciplinares, ângulos diversos através dos quais vários fenómenos podem ser perspetivados (a evolução histórica (...), os agentes, as vítimas, as causas, os efeitos e os contextos) e não pacífica, porque decorre de tomadas de posição sob paradigmas de abordagem que estão longe de ser consensuais.

Neste contexto, cientes de que não podemos negar, marginalizar ou até mesmo refutar o ‘caráter polissémico’ (Estrela, 1992) que tanto caracteriza estes dois termos, o Conselho Nacional de Educação (Parecer Nº. 3/2002, p. 5480), salienta que por indisciplina escolar devem entender-se, “(...) todos os comportamentos que reflitam o propósito de perturbar os processos de aprendizagem que decorrem na escola, dificultando o exercício da função docente, inibindo uma efetiva cooperação discente, perturbando a convivência da comunidade educativa no seu todo”.

Além do mais, revendo-nos na definição de inúmeros outros autores - dos quais destacamos, Böck (1986), Garcia (2001), Lima (2017) e Neves & Silva (2006) - e como Palma (2011, p.14) salienta, a indisciplina materializa-se no incumprimento das “(...) regras estabelecidas, (...), impostas ou negociadas (...) e impede ou prejudica (...) as interações entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade (...)”. Apresenta-se, ainda, como um grave e sério obstáculo que “(...) impede ou dificulta o decorrer do processo de ensino-aprendizagem (...)” (Silva, 2001, p. 9).

Esta obstrução à relação pedagógica é abordada por Aquino (2016), que não deixa de frisar a indisciplina como a reação encetada pelos estudantes que, subordinados arbitrariamente ao sistema de ensino se rebelam contra as normas geradas, promulgadas e, em certos casos, impostas pela comunidade educativa. Tal ato de rebeldia e afrontamento, intitulado por Amado (2001) como ‘fuga à regra’, consubstancia-se pelo facto destes alunos não se encontrarem preparados para uma vivência coletiva baseada em normas funcionais e proibições que se fundem em ‘modelos de escolas idealizadas’ por professores, diretores e funcionários. Neste caso, e de acordo com Chagas (2001) e Camacho (2001, p.130), a indisciplina, surge, então, como um ‘sintoma positivo’, uma

virtude ou, ainda, um “(...) instrumento de resistência à dominação, à submissão, às injustiças, às desigualdades e às discriminações em busca da identidade e dos direitos (...)”.

Portanto, a indisciplina escolar passa a ser também perspetivada como um fenómeno relacional e interativo (Amado, 2000), que abraça todos aqueles “(...) comportamentos e atitudes [entendidos] como perturbadores e inviabilizadores do trabalho que o professor pretende realizar (...)” (Jesus, 1999, p. 31). São por isso mesmo uma grave violação de normas (formais ou informais) estabelecidas, o que, em contexto escolar, sobretudo em sala de aula, dificulta e fragiliza a relação pedagógica, apresentando-se ainda como “(...) um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar, já que integra comportamentos e atitudes que perturbam e inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem.” (Amado, 1991, apud Silva & Neves, 2004, p. 1).

Assim sendo, admite-se que hoje não podemos ensinar do mesmo modo que aprendemos, fazendo uso, única ou maioritariamente, das velhas práticas e metodologias ‘tradicionalistas e conservadoras’ (Sampaio, 1997). Essas, feliz ou infelizmente, já não são suficientes para suprir as necessidades vividas e sentidas pela escola, a quem se atribui a responsabilidade de superar, ou pelo menos minorar, as grandes desigualdades sociais que nos afetam (Estrela, 2002).

Perspetivada como peça fulcral de qualquer sistema social, a escola parece possuir uma incapacidade inata de ficar imune às tensões e problemas que assolam as sociedades contemporâneas, vivendo o que Formosinho (1992) designou ‘Crise Social Importada’. Neste paradigma, a escola vê-se como que obrigada a (ter que) saber lidar, e em parte, resolver, os “(...) conflitos entre gerações, crise da família [e muitos outros problemas sociais] (...) que traduzem o estado crítico da civilização (...)” (Dottrens, 1973, p. 30). No fundo, acaba por assumir, ainda que involuntariamente, responsabilidades e funções que até então não lhe estavam confiadas e para cujo exercício nem sempre se tem mostrado preparada.

Com efeito, muito embora tenhamos conquistado o direito à liberdade de e para aprender, marco fulcral da evolução e modernização das sociedades - e consagrado por Formosinho & Machado (2011,

p.16) como 'a faceta mais visível da democratização da educação' - esta universalização do ensino "(...) nem sempre se veio a exprimir num concomitante sucesso (...)" (Lourenço, 2015, p. 4). Na verdade, advindo da recuperação da Democracia Portuguesa em abril de 1974, o processo de universalização da escola, perspectivada para subtrair e encurtar disparidades socioeconómicas e culturais, acabou por gerar e por vezes reforçar "(...) algumas práticas que mantêm, mascaram ou acentuam as diferenças." (ibidem). É o caso concreto do progressivo aumento da escolaridade obrigatória, que Formosinho (1992, p.23) encara como o principal "(...) instrumento de transformação da crise social em crise escolar (...)" e que, atualmente, tem conduzido muitos jovens a não vislumbrarem quaisquer vantagens em frequentar a escola com aproveitamento, pois continuam a ser alvo de exclusão, não lhes sendo garantida a possibilidade de ascensão na hierarquia social. Alunos, pais e encarregados de educação acabam por desvalorizar a imagem da escola, considerando que esta perdeu já o seu potencial de inclusão social, facto que contribui para a desmotivação da comunidade estudantil, para a adoção de comportamentos indisciplinados agressivos e, ainda, para uma certa atitude de rejeição latente perante a escola (Parecer Nº. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Hoje, fruto dos reflexos do nosso passado, é indissociável do ensino o aumento das taxas de insucesso e abandono escolar precoce, associados, em grande parte, à forte heterogeneidade do público que frequenta a escola. Embora o contexto sócio-escolar atual seja marcado pela premissa da igualdade de oportunidades, consideramos "(...) que a seleção deixou de ser essencialmente social para passar a ser predominantemente escolar (...). De uma seleção dos «melhores», que caracterizou a escola (elitista) das «certezas», passou-se para um processo seletivo orientado para a «exclusão» dos piores, por exclusão relativa (...)" (Lourenço, 2015, p. 9).

Ainda que muitos tenham sido já os esforços efetivados no sentido de promover a inclusão escolar e garantir a igualdade de direitos e de oportunidades, a escola parece manter inalterável a sua 'cultura' (Machado, 2010), pois a 'gramática escolar' (como a designa Cabral, 2014) por ela apresentada continua a deter características que, no nosso entender, são muito pouco flexíveis: além de

comummente criticada pela uniformidade de normas, espaços e tempos, de alunos, professores e de saberes, é também fortemente reprovada pelos processos de inculcação que objetivam como principal finalidade 'ensinar a muitos como se fossem um só' (Moura, 2009, p. 11). Ou seja, como sublinha Roldão (2000, p. 125) a escola

"(...) continua a servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinha estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogéneo e socialmente pré-selecionado (...)". Desta forma, constata-se a existência de uma uniformidade curricular apelidada por Formosinho (1985; 1987) de 'currículo pronto-vestido de tamanho único', em que se verifica um mesmo currículo "(...) para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que transmitem e dos que recebem e das condições da sua implementação (...)" (Formosinho, 1988, p. 113). Retrata-se, assim, um ensino baseado na unicidade que ignora as características, interesses e aptidões dos alunos e faz "(...) imperar os princípios da uniformidade e da impessoalidade (...)".

Assim, coloca-se em causa a uniformização escolar que, arcaica, já não é compatível com o público estudantil atual. Aliada a esta realidade, ainda, se discute a desvalorização (propositada?) de que se tem revestido o conceito de inclusão (escolar): talvez por receio, ou por não estar preparada para sofrer mais mudanças, a escola acaba por desconsiderar as diferenças individuais como um dos principais 'pontos de partida' para a elaboração de propostas e recomendações pedagógicas que reflitam e traduzam as necessidades sócio-escolares atuais dos alunos que todos os anos acolhe. E é precisamente pela falta destas medidas que, cada vez mais, sofre não só com o aumento do insucesso escolar, como também pela ocorrência frequente de situações indisciplinadas que acabam por traduzir sentimentos de revolta, incompreensão e de exclusão que assolam o seu público estudantil (Carvalho, 2014; Renca, 2008).

Neste contexto, hoje, talvez mais do que nunca, estamos seriamente comprometidos em concluir que a escola contemporânea tem de ser uma escola inclusiva. Uma escola onde todos os alunos, marcados por diferenças socioculturais e

económicas, religiosas e políticas, étnicas e com diferentes ritmos de aprendizagem, devam e possam “(...) encontrar a resposta à sua individualidade e à sua diferença num espaço educativo aberto, diferenciado e personalizado” (Lourenço, 2015, p. 15). Mas, para que tal se possa concretizar, a escola necessita de compreender *a priori* que

(...) diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social (Roldão, 1999, p. 53).

É neste enquadramento que surgem os TEIP (Barbieri, 2003; Ferreira & Teixeira, 2010; Formosinho & Machado, 1998c). Ao assentar em políticas de igualdade na educação, através de medidas que visam combater os fatores de desigualdade no acesso à escola e ao sucesso (Aquino, 2016; Cherkaoui, 1978), este programa objetiva o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um, garantindo a universalização da educação e a promoção do sucesso educativo, princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Como Barbieri (2003, p.43) deixa transparecer, os TEIP “(...) constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e (...) escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades”.

Pretende-se, portanto, estimular e em certa medida animar o diálogo entre a escola e a família, fortalecer e cimentar os meios de promoção do acesso e sucesso escolares e promover também a inclusão dos estabelecimentos de ensino e a sua interação com o meio e a gestão dos recursos comunitários existentes.

Em suma, ressaltamos que a ênfase atual concedida à qualificação do ensino, acentuando a visão ‘utilitária’ do aprender a conhecer e do aprender a fazer, teve como principal desfecho a desvalorização da educação, mormente nos domínios do aprender a conviver e do aprender a ser. Assim, no processo de educação, é a formação universal do indivíduo que está em causa, assente no presumível equilíbrio entre a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências, a assimilação e interiorização de valores e de condutas e, o mais importante, o pleno desenvolvimento harmonioso da personalidade como ser humano. Por isso, não admira que hoje seja preocupação primordial de todas as instituições escolares, incutir nos estudantes a responsabilidade que devem ter perante si mesmos e perante os outros; a consciência de deveres e de direitos, bem como o ‘impulso’ para a solidariedade e para a participação cívica, ponderada e consciente; o sentido de pertença a um grupo, a uma comunidade e de partilha; a insatisfação perante o que é realmente injusto ou o que está errado e a vontade inata de querer aperfeiçoar e de servir; o incentivo a um espírito de inovação, de audácia e de risco, o pensamento que age e a ação que se pensa.

E é por tudo o que aqui fomos referindo que, em pleno século XXI, “(...) a escola não esgota a educação mas é o seu centro, reflete todas as crises e contradições do nosso tempo e das nossas sociedades” (Sampaio, 1999, p. 5). E é talvez também porque, curiosamente, “(...) nunca tantos deixaram de acreditar [nela: n]unca tantos a desejaram e procuraram [n]unca tantos a criticaram e nunca, como hoje, foram tão grandes as dúvidas sobre o sentido da sua mudança” (Barroso, 2001, p. 204).

Da sinopse teórica realizada, infere-se que a indisciplina é uma realidade ‘complexa e ‘criativa’ (Garcia, 1999, p. 103), sendo hoje encarada como um ‘sintoma de doença’ da nossa escola (Estrela & Ferreira, 2001). Uma escola que, em virtude dos reflexos de um passado, se encontra munida de mais dificuldades que estímulos ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos que acolhe. E isto tem-nos intrigado:

Qual o aluno que poderá interessar-se profundamente pelo seu trabalho quando este é tão fragmentado, desconexo, caótico, ao sabor das mudanças de actividades e de

disciplinas, do ritmo das campanhas e de outros toques, da contínua troca de professores e dos respectivos temperamentos, das pressas e dos tempos mortos? Qual o aluno que poderá, por imposição, tornar-se activo ou passivo e escutar ou concentrar-se, falar ou escrever, questionar ou responder só porque recebeu a ordem do professor, no momento determinado que este julga oportuno? (...) Qual o aluno que poderá aprender por tentativas e erros, expor as suas questões e as suas dúvidas, quando “tudo aquilo que possa dizer pode ser utilizado contra si”, dá lugar a apreciações, a sarcasmos, a comentários anotados na caderneta? (Perrenoud, 1995, p. 18).

Não obstante, Estrela (1998, p.13), cuja opinião é partilhada por Afonso (1991), refere ainda que os fenómenos de indisciplina em contexto escolar são também mais recrudescentes quando, por sinal, continuamos a observar a existência de

(...) turmas numerosas; escolas superlotadas, que nas grandes cidades funcionam como fábricas em elaboração contínua; edifícios degradados e [com] falta de equipamentos didácticos adequados; fraco nível de remuneração dos docentes, que afasta do ensino os mais capazes; persistência de pessoal docente sem formação profissional e de pessoal auxiliar subqualificado; percentagens elevadas de alunos oriundos de meios economicamente degradados; presença de minorias étnicas a quem não se proporcionou formas de acolhimento facilitadoras da sua inserção escolar e social; taxas enormes de insucesso escolar; seletividade e competitividade do ensino (...); falta de saídas profissionais para os alunos do ensino básico e secundário, ligada à falta de um sistema coerente de formação profissional (...).

Assim, e na tentativa de propor medidas e estratégias que permitam, dentro das nossas possibilidades, minorar os problemas que se manifestam dentro do recinto da escola, torna-se imperativo (re)conhecermos as inúmeras variáveis e fatores inerentes à personalidade da indisciplina escolar (Amado & Freire, 2009; Carita & Fernandes, 1997; Estrela & Amado, 2002). Isto porque, é através delas que, para além da indisciplina poder assumir “(...) manifestações variadíssimas que [podem ir desde a] “perturbação do trabalho” às agressões a colegas e professores (...)” (Amado,

1998, p. 35), o que realmente tem preocupado e angustiado a comunidade educativa e científica é o facto de “(...) não se sabe[r exatamente] onde começam e acabam as causas e os efeitos, a responsabilidade deste ou daquele agente, deste ou daquele fator, devido às múltiplas implicações e à causalidade circular (...)” que estas mesmas variáveis parecem assumir numa determinada ocorrência indisciplinar (Amado, 2001, p. 317).

Nesta medida, Amado (2000, p. 6) tem proposto, ao longo das últimas duas décadas, que se classifique este fenómeno em níveis, “(...) como se falássemos de indisciplinas (no plural, portanto) diferentes pela sua natureza intrínseca e não de uma só (...)”. Acrescenta, ainda, que o desenvolvimento destes níveis ocorre(ria) sempre que os atos perpetrados pelos alunos, pela sua natureza ou pela sua reincidência depois da advertência do docente, transporta(ria)m a uma progressiva diminuição da assimetria de poder na relação pedagógica. Ou seja, à medida que se progride nos níveis, “(...) aumenta a sua agressividade intrínseca, mas a sua extensão é menor na medida em que abrange menos situações e envolve cada vez um menor número de intervenientes” (Palma, 2011, p. 15).

O primeiro nível, apelidado por Amado & Freire (2002a) “indisciplina de carácter pedagógico”, é (re)conhecido pelos comportamentos e atitudes ou condutas que, de alguma forma, constituem um desvio “(...) às regras da comunicação verbal e não verbal, (...) da “mobilidade” e ao cumprimento da tarefa” (op.cit, p. 15), acabando por impedir o bom funcionamento da aula.

Estas infrações, não são frequentemente explícitas, isto é, os alunos cometem-nas por vezes de forma ‘clandestina’, mantendo aparentemente o respeito pela regra. Até porque, este tipo de desvio também pode ser caracterizado por não ser constante, ou seja, alguns alunos ora cumprem as regras, ora cometem infrações a essas mesmas regras (Gonçalves, 2008). São, assim, comportamentos desviantes considerados menos graves, uma vez que não se reportam diretamente ao professor e/ou à sua autoridade, pelo que até estes revelam uma certa permissividade, tolerância e flexibilidade perante a ocorrência deste tipo de infrações, atuando somente quando atingem o seu estado de saturação. Contudo, parece-nos importante realçar que até esta certa condescendência é inconstante e

incerta, pois, varia “(...) de professor para professor e até, com o mesmo professor, de aula para aula ou de aluno para aluno” (Gonçalves, 2008, pp. 55-56). Pelo que não nos surpreende “(...) que, por vezes, o aluno não saiba exactamente quais são os limites” (op.cit., p. 56).

Já o segundo nível corresponde(ria) à “indisciplina social” (Amado & Freire, 2002a, p. 50). Uma indisciplina que coloca em causa o bom, ou pelo menos razoável, relacionamento existente entre pares, cujos comportamentos desviantes se traduziriam por “(...) jogos rudes, comportamentos associativos e *bullying*” (Amado, 2005b, p. 7).

Embora aplicados com maior frequência no recreio, estas posturas desviantes são passíveis de coexistirem em sala de aula, precisamente em “(...) turmas pouco coesas [naquelas onde não se verifica o sentimento de destino comum (Estrela & Amado, 2002, p. 198)] e frente a um professor sem pulso, os problemas do recreio prolongam-se na aula” (Gonçalves, 2008, p. 56). Assim,

Na escola, sistema social aberto, inserida numa comunidade onde as marcas de violência são cada vez mais frequentes, (...) são múltiplos os fatores que contribuem para o fortalecimento de uma cultura de violência. (...) Fazem medo e alaçam onde reina um vazio de pertença e de comunicação, onde escasseia o respeito pelo outro, a empatia, a cooperação. Esta é a situação de alguns alunos vítimas de violência, que vivem um quotidiano de medo, insegurança, mal-estar físico e psicológico, que desinvestem na relação com os colegas e nos estudos. (op.cit., pp. 56-57).

Por fim, no terceiro nível coloca-se em causa não só as normais condições de trabalho, como também o salutar relacionamento hierárquico. Ou seja, poderemos referir que os comportamentos concretizados têm o claro propósito de pôr em causa o professor, enquanto pessoa e profissional, bem como a sua autoridade em sala de aula. Neste nível da indisciplina, Amado & Freire (2002a) inferem que os cânones colocados em questão – ou seja, a cooperação, o respeito e a obediência que os alunos deverão demonstrar pelo (trabalho do) professor – à semelhança do que se sucede com as regras que acabam por perturbar o normal funcionamento da aula, são, excepcionalmente, numeradas e esclarecidas, uma vez que se pressupõe que estas estejam ou venham a ser adquiridas de uma forma pacífica e gradual. Porém,

“(...) quando é necessário fazê-lo é porque as relações professor-aluno já estão deterioradas” (Gonçalves, 2008, p. 57), o que acaba por se consumir em comportamentos desviantes graves, como “(...) agressões físicas a professores, ameaças e insultos, grosserias, obscenidades e atentados ao pudor, réplica à acção disciplinadora, desobediência, desvio-dano à propriedade do professor e da instituição” (Amado & Freire, 2002a, p. 70). Destas, as condutas mais graves, como as agressões ao professor ou os danos materiais à escola e ao professor, são menos frequentes do que as contestações que se fazem sentir contra a acção disciplinadora, o que nos permite “(...) supor uma escalada de progressiva intensidade e de gravidade” dos fenómenos de indisciplina (Amado & Freire, 2002a, p. 70).

Além destes níveis reconhecidos por Amado (2000), o mesmo autor ainda nos proporciona um momento de reflexão sobre os fatores que poderão estar por detrás dos comportamentos disruptivos: como fenómeno extremamente complexo, que se expressa dos mais distintos modos e graus de intensidade, alberga ainda múltiplos fatores de índole social, económica, cultural, familiar, pessoal e escolar que, a nosso ver, devem ser sempre e em qualquer circunstância, considerados.

A este propósito e com base na interpretação de inúmeras obras de âmbito nacional e internacional, Amado (2001) salienta-nos que os fatores de ordem sociopolítica potenciadores de fenómenos de indisciplina são aqueles que acabam por espelhar os interesses, os valores e os estilos de vida de classes sociais divergentes. Coadjuvados com o aumento do índice de desemprego e do emprego precário, acabam por acentuar os contextos sociais desfavorecidos, onde impera a agressividade, a delinquência e são frequentes as atitudes de racismo, discriminação e xenofobia (Estrela, 2007; Weishew & Peng, 1993; Willis, 1987). Além do mais, Amado (1999, apud Caldeira, 2007) ainda salienta que o alargamento da escolaridade obrigatória constituiu também uma razão elucidativa para a ocorrência frequente de fenómenos de indisciplina, uma vez que encaminhou para a escola alunos oriundos de culturas e de grupos sociais diversos, levando alguns autores (i.e. Amado & Freire, 2009; Carita & Fernandes, 1997) a julgar a existência de um fosso entre as culturas docente e estudantil. Mesmo assim, parece-nos que hoje a escola detém

particular importância, já que se assume como um dos possíveis 'antídotos' a este conjunto de fenómenos (anti-)sociais, ao adotar como paradigma atual o educar os nossos jovens para a vida em sociedade.

Aliás, não podemos deixar de frisar que o atual desencontro entre os valores inculcados pela instituição escolar e aqueles que são acolhidos pela família, acabam também por propiciar fenómenos de indisciplina. Muito mais importante que a escola, a família é o principal alicerce na definição do caráter e da forma de conduta dos jovens (Amado, 2000; Estrela, 2002; Gonçalves, 2008; Palma, 2011). Assim sendo, os problemas que a assolam – como o disfuncionamento do agregado familiar, a desestruturação familiar, os maus-tratos, a falta de afeto, carinho, negociação e de diálogo, bem como a adoção de estilos repressivos ou permissivos de autoridade familiar (Dornbusch *et al.*, 1987) – acabam por, direta ou indiretamente, afetar os mais jovens, constituindo-se como principais fatores de risco para a agressividade, por eles adotada e revelada em meio escolar (Docking, 1987; Fernández, 2004; Weishew & Peng, 1993). Por isso é que Amado & Freire (2009, p.142) defendem que se deve retomar "(...) uma cooperação forte entre a escola e a família (...) para que os problemas de indisciplina, em geral, e de agressão e de vitimização, em particular, sejam efectivamente afrontados".

Não obstante, os fatores de ordem institucional formal, de que fazem parte os espaços, horários, *currículum*, e *ethos*, pelo facto de se encontrarem desajustados com os interesses e os ritmos dos estudantes, acabam também por revigorar a ocorrência de fenómenos de indisciplina (Amado & Freire, 2009; Lawrence *et al.*, 1985). O mesmo sucede com os de ordem institucional informal, onde a interação, a coesão, o diálogo e a(s) liderança(s) que naturalmente se fundam no grupo-turma acabam por provocar não só desequilíbrios, como gerar intrigas e propiciar a adoção, por parte de alguns elementos da turma, de condutas disruptivas que, em alguns casos, podem assumir feições bastante graves (Amado & Freire, 2009; Hargreaves, 1976).

Há também que salientar os fatores de ordem pedagógica. Estes são particularmente importantes, uma vez que acabam por abranger tanto a figura do professor como a do aluno: como

Amado (2001) alerta, uma relação pedagógica problemática pode provocar uma reação contrária à pretendida pelo professor, sobretudo quando este exprime: falta de autoridade e de firmeza; falta de experiência que o leva a atuar de forma autoritária; revela falta de coerência entre aquilo que profere e aquilo que realmente faz, ou então age de modo injusto na avaliação e nos procedimentos disciplinares. Ademais, "(...) o comportamento distante, a despersonalização da relação [com o aluno] ignora[ndo] o [seu] nome (...), a brandura quando é esperada a força são (...) situações que suscitam a retaliação do aluno" (Estrela, 2002, p. 88).

Por outro lado, os fatores de ordem pessoal também possuem a sua quota parte de culpa: o professor pode reger-se por valores, crenças, estilo(s) de autoridade ou expectativas que podem não se conciliar com aqueles que são adotados e defendidos pelo grupo de alunos (Amado & Freire, 2009; Naiff, 2009; Jesus, 2008); por outro lado, estes acabam por transpor para dentro da sala de aula as suas angústias e os seus problemas familiares e individuais, mormente a sua baixa auto-estima e autoconceito, o seu pouco ou nenhum interesse pelos conteúdos abordados, a sua falta de adaptação à escola, ao professor, à disciplina, podendo ainda apresentar sérias dificuldades de desenvolvimento cognitivo e moral, bem como de hábitos de trabalho (Naiff, 2009; Pacheco, 2006; Sotoriva, 2009; Zechi, 2008).

Neste contexto da relação pedagógica, Amado (2001) refere ainda as estratégias de ensino – aprendizagem inadequadas. Embora não as possamos considerar, por si só, produtoras de comportamentos de indisciplina, acabam por assumir especial importância porque condicionam a natureza das relações (pré)estabelecidas e definem o funcionamento e a dinâmica da turma (Amado & Freire, 2009; Carita & Fernandes, 2002). Por exemplo, ao socorrer-se sobretudo de um método expositivo - pela preocupação em cumprir o programa curricular da disciplina ou por receio de ocasionar um ambiente de sala de aula muito liberal - o professor, ainda que inconscientemente, incita a distração, a desmotivação e a indisciplina por parte dos seus estudantes, já que inibe a interação e impede o confronto de ideias entre os elementos da turma (OECD, 2009). Ou seja, acaba por condicionar o desenvolvimento da sua autonomia e contribui para que a aula se torne

(...) desinteressante e repetitiva (...). Na perspectiva dos alunos, [estas são] aquelas [aulas] em que não há “nada para fazer”, em que o professor “nunca sai da matéria” ou está a ser “desinteressante”, “chato”. Além do desinteresse, desmotivação e consequentes desvios de comportamento, estas aulas trazem uma espécie de entorpecimento e habituação à desordem e à preguiça. Também a ausência de sentido da matéria lecionada, muitas vezes referida pelos alunos, por considerarem que esta não é adequada aos seus interesses e capacidades de aprendizagem, é fator de desmotivação e aborrecimento (...), levando ao aparecimento de comportamentos de indisciplina (Amado, 2001, apud Palma, 2011, p. 17).

De facto, a indisciplina poder estar relacionada com o fraco sucesso escolar dos alunos: o insucesso escolar é fruto, em grande parte, do pouco investimento que determinados estudantes depositam nas atividades escolares, bem como no crescente desinteresse que nutrem pela escola. Muito embora seja comumente aceite que este insucesso se associe às classificações aferidas nas diversas disciplinas, o facto é que o desenvolvimento de certas emoções negativas acabam por espelhar determinados valores inculcados pelos professores, que certos alunos se recusam a interiorizar e obedecer porque não se revêem neles. Consequentemente, revelam condutas de agressividade, apatia, desmotivação, desatenção e ‘imaturidade’, que se agravam ainda mais quando não perspetivam a escola como lugar motivacional que contribui para o seu sucesso escolar; ou ainda, porque não encontram em si mesmos ou na família estímulos e dedicação suficientes para a sua aprendizagem.

Face ao exposto, seria necessário, no parecer de Dozena (2009), uma ‘receita mágica’ que, imolada numa série de programas e políticas públicas de prevenção e intervenção, colocasse termo a esta ‘agrura’ escolar e social. Neste sentido, é importante discutir métodos, políticas e programas educativos que convirjam para uma resolução adequada desta problemática, o que “(...) será fundamental para ajudar a ultrapassar uma das questões essenciais de ensino – a sua qualidade” (Silva & Neves, 2004, p. 37).

Neste sentido, e para finalizarmos este corpo teórico, é nosso intento apresentar algumas sugestões de prevenção da indisciplina, procurando

transmitir ao leitor uma mensagem: não basta querer inovar; é necessário “(...) conseguir a diferença quando se inova” (Lopes & Silva, 2015, p. 3). E é precisamente através dessa ‘diferença’, que estaremos a contribuir decisivamente

(...) para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos [e] para a qualidade de vida e do bem-estar social nas escolas em geral “ao minorarmos, através de ações preventivas o “(...) insucesso, desmotivação (...) abandono escolar, (...) a delinquência e a exclusão social (Amado & Freire, 2009, apud Palma, 2011, p. 24).

Assim admitimos, até pela vasta bibliografia nacional e internacional, que a grande dificuldade sentida pelos professores em lidar com as questões disciplinares no interior das salas de aula, se reporta essencialmente a um problema de prevenção. Como Amado refere (2000, p.9), compartilhando as premissas de outros autores (Carita & Fernandes, 1997; Estrela, 1992, 2007;), prevenir a sua ocorrência e manifestação implica fundamentalmente “(...) organizar as situações de aula, de gerir as atividades e de dar expressão a um conjunto de atitudes relacionais, de tal modo que se afastem ou anulem os factores de perturbação e desvio” e, em simultâneo, se consiga promover e potencializar o processo de ensino-aprendizagem, fomentando a (re)construção da disciplina na escola e na sala de aula.

A missão dos professores não é fácil... Até porque,

(...) não há receitas aplicáveis e as soluções são em geral construídas momento a momento, sob a pressão dos acontecimentos. [Entre] os processos utilizados, a investigação efetuada (...) considera a utilização de estratégias preventivas e de resposta, incluindo estas últimas as medidas corretivas e punitivas (Pinto, 2014, p. 23).

A este desígnio e concordando com Amado (2000), por mais que procuremos prevenir é quase inevitável a ocorrência de condutas desviantes, que acabam por dar alento à intervenção corretiva ou punitiva, por parte do professor. Entre ambas, Palma (2011), Amado (2000) e Pinto (2014), revelam a sua preferência pelas ações disciplinares corretivas. Neste âmbito, Amado (2000, 2001) estabelece três tipos fundamentais de processos corretivos usualmente utilizados pelos professores em sala de aula. No primeiro tipo, designado “Correção pela Integração/Estimulação”, a

resolução dos problemas comportamentais assenta no recurso ao diálogo com os alunos, em situações que já não são de prevenir, mas de corrigir. São situações onde, como Amado (2000, p.29) evidencia, "(...) prevalecem as bases pessoais do poder do professor (poder referente), as bases de poder normativo (o apelo às regras) ou a partilha de poderes com os alunos (...)", com o claro objetivo destes alterarem a sua conduta comportamental. Já o segundo tipo, apelidado "Correção pela Dominação/Imposição", releva-nos que as relações são vinculadas numa base de poder legítimo-coercitivo, onde as posições de advertência adotadas são nitidamente de ameaça e de intimidação (Amado, 2000): a atitude do professor é alavancada não só por gritos de menor/maior intensidade, como por distintas manifestações físicas de aproximação ao aluno, como meio de aviso.

Contudo, a eficácia da utilização destas metodologias, depende da credibilidade da mensagem transmitida, ou que se pretende transmitir, e das interpretações que eventualmente dela se concebem, já que, por vezes, os efeitos surtidos são contrários aos pretendidos. Mesmo assim, consideramos, pertinente ressaltar que a advertência é considerada uma medida corretiva, consagrada pelo Decreto-Lei N.º51/2012 de 5 de setembro, alusivo ao Estatuto do Aluno e Ética Escolar dos Ensinos Básico e Secundário (Palma, 2014).

Por fim, o terceiro tipo fundamental que Amado (2000) identifica é designado "Correção pela Dominação/Ressocialização". Aqui, a ação do professor, aparentemente muito próxima da atribuição de um castigo, tem como intenção prioritária dar ao aluno uma oportunidade de modificar o seu comportamento.

Estrela & Amado (2000) ainda complementam estes processos corretivos com três orientações de prevenção, que consideramos essenciais na (re)construção, compreensão e (re)valorização da disciplina e das regras na escola e, muito particularmente, no interior das salas de aula.

Na primeira medida de prevenção – construção de um clima relacional assente em normas e regras –, os autores reportam-se à capacidade de liderança e ao estilo de autoridade adotado pelo professor; ao seu relacionamento com a turma; ao civismo e à criação de um bom e propício ambiente

(democrático e participativo) de trabalho, assente na definição coletiva de um conjunto claro, simples e objetivo de regras e normas (Amado, 2000). Pretende-se, assim, que os estudantes fortaleçam a sua vertente cívica, cresçam, reflitam e participem ativamente na (re)construção da disciplina e das regras: uma vez envolvidos na sua formulação, acabam por aceitá-las, compreendê-las e cumpri-las muito mais facilmente do que se estas fossem impostas de uma forma autoritária pelo professor (Amado, 2000; Carita & Fernandes, 2002).

A propósito da construção de um clima de abertura ao aluno (segunda medida de prevenção enumerada pelos autores citados), espera-se que o professor seja reflexivo, democrático e cumpridor das regras e normas de conduta que, conjuntamente com os seus alunos, concebeu. Que se preste em 'dar a palavra', em saber escutar e, acima de tudo, orientar, por forma a poder apoiá-los, quer no âmbito escolar e educativo, como na vertente sociopsicológica, a fim de, consciente e eticamente, (re)construírem e (re)orientarem a sua autoestima e autoconceito. Até porque, segundo diversos outros autores (Carita & Fernandes, 2002; Simões & Serra, 1987; Veiga, 1995), os professores que menosprezam estas conceções acabam por conduzir os seus estudantes ao desinteresse, à desmotivação e à procura de outros colegas com quem se identifiquem e que, na grande maioria das vezes, se regem à margem das regras (pré)estabelecidas e acordadas. Carita & Fernandes (2002) inferem também que, para se conceber este 'clima de abertura', é necessário existir uma saudável relação de cooperação, interesse, interajuda, responsabilidade, autonomia e motivação entre professor(es) e alunos. Ademais, ainda deixam transparecer como premissas importantes para o sucesso deste paradigma o sentido de humor, de responsabilidade e de compreensão do professor: um professor que sabiamente concebe uma aula dinâmica, interessante e flexível; que se revele mais batalhador pelos seus alunos e pouco rigoroso na marcação de faltas disciplinares e de castigos; um professor que, a seu jeito, permita que o 'aprendiz' se transforme em 'mestre', dando-lhe a liberdade de escolher, de criar e de desenvolver trabalhos que animem aulas e que fomentem a sua autonomia e gosto pela cultura escolar.

Por fim, Estrela & Amado (2000) ainda referem que a atuação do professor tem de ser dinâmica,

surpreendente e cativante. Para que isso ocorra, é-lhe exigida não só a formação inicial, como a 'formação ao longo da vida'. Através dela, o professor pode encontrar estratégias de prevenção para lidar com a indisciplina, que se materializam na forma como aborda os assuntos mais atuais dos conteúdos programáticos que leciona; na criatividade que deposita na construção dos seus materiais didáticos e na própria cultura pedagógica de que é titular, que lhe permite implementar metodologias de cooperação e dinâmicas de grupo que acabam por favorecer o desenvolvimento da auto-estima, da solidariedade, da cooperação, da responsabilidade e do respeito.

Todas estas medidas de cariz preventivo, acabam por possibilitar à comunidade escolar, e muito particularmente aos docentes, a (re)criação de uma conduta de prevenção perante a ocorrência de fenómenos e comportamentos indisciplinados, fomentando, por seu turno, a articulação de diálogos entre professores e alunos na (re)construção e (re)valorização da disciplina e das regras.

Já as medidas punitivas, que extrapolam todos os âmbitos da negociação, surgem, por vezes, como sanções exigidas pela comunidade estudantil "(...) em nome da ordem e do respeito na aula" (Amado, 2001, p. 175). Encontram-se, por isso, consagradas no Regulamento Interno das escolas ou mesmo na própria legislação em vigor, e conseguem colocar termo à indisciplina "(...) por um tempo curto, (...) não produz[indo] uma mudança de comportamento duradoura" (Curwing, 1987, apud Amado, 2001, p. 176). Nalguns casos, a sua aplicação acaba por ser perspectivada como um reforço positivo à conduta desviante efetivada.

Ainda que estas medidas sejam, vulgarmente, consentidas e aceites pela própria comunidade estudantil como um 'mal necessário' para se restabelecer a ordem dentro da sala de aula, a literatura consultada ainda considera a relação pedagógica como um dos principais fatores potenciadores da indisciplina (Estrela & Amado, 2000; Jesus, 2008; Palma, 2014; Renca, 2008). Por isso, urge recriarmos essa mesma relação didático-educativa, agora envolta num ambiente de estímulo, rodeada de expectativas positivas e fortalecida no respeito e na compreensão, na negociação e no diálogo. Acreditamos que, se assim for, a aproximação entre professores e alunos será

mais fácil e mais harmoniosa. Essa '(re)aproximação', estamos também em crer, será mais proveitosa se a comunidade educativa tiver como principal preocupação instruir o aluno para a autodisciplina e para a responsabilidade, surgindo, para o efeito, a necessidade da regra, como um dos fatores basilares na liderança da turma em sala de aula (Amado, 2000). Aliás, é indispensável e, diríamos nós, insubstituível, a existência de um sistema de regras que seja claro e bem definido, para que estas premissas se concretizem (Bostroom, 1991; Estrela, 1992, apud Amado, 2000). Até porque, como já referimos anteriormente, os alunos aceitam com facilidade a existência de regras, desde que as compreendam e apreendam os motivos da exigência do seu cumprimento (Amado & Freire, 2005).

Assim, salienta-se

(...)a necessidade das regras obedecerem à "regra das regras", isto é, certos princípios básicos que devem reger as regras. Estas devem ser: "poucas: "não muito mais do que três ou quatro"; "simples: de modo a que se compreendam e retenham facilmente"; "positivas: exprimindo os comportamentos que se desejam e não os que são de evitar"; "claras: permitindo a percepção de quais os comportamentos que obedecem à regra e de quais os que a infringem"; "fundamentais: referindo-se ao que não é negociável ou ao que já está negociado" (Ramos, 2008, p. 19).

Quando não se cumprem as premissas referidas e se verifica, no decorrer da aula, inconsistência por parte do docente, os alunos acabam por se sentirem injustiçados e protestam. Ou porque as regras não são razoáveis ou aplicáveis, ou porque quando, perante a ocorrência de comportamentos indisciplinados, o professor não os testemunha; ou também porque não revela «pulso» suficiente relativamente à implementação de uma regra ou sanção.

Portanto, Kounin (1970, apud Gomez, 2000, p. 34) enuncia dois factores essenciais para obter êxito no controlo de uma turma: a capacidade do professor conhecer o que se passa na aula e dar a entender aos seus alunos que detém esse conhecimento e a destreza de dirigir duas ou mais situações em simultâneo. (op.ci., p. 20).

Temos ainda de salientar mais dois aspetos que julgamos essenciais. Um deles é a utilização do reforço social, do sistema de créditos e da gestão

de contingências como algumas estratégias de prevenção da indisciplina e da mudança de comportamento(s). De facto, a aplicação

(...) da estratégia do reforço social, permite que o aluno receba uma resposta socialmente recompensadora como um elogio, um sorriso, uma atenção e o feedback positivo, após a ocorrência de um comportamento adequado, o que vai favorecer a sua frequência. No entanto, (...) [para que esta metodologia surta efeitos, julgamos necessário a adoção de outras medidas], tais como: – Ignorar o comportamento inadequado, quando pretende que este seja eliminado e escolha um que pretende acentuar e reforçar a atenção e o elogio sobre esse comportamento; – O reforço deve ser atribuído imediatamente ao comportamento positivo, revelando-se aí a sua eficácia; – O reforço deve ser individual, devendo-se adequar a cada aluno, consoante as suas próprias características e gostos; – Reforçar as tentativas que o aluno faz para atingir o comportamento desejado, ajudando-o e encorajando-o a conseguir os objetivos pretendidos. Após a concretização do comportamento desejado deve-se passar a reforçá-lo de forma intercalada, diminuindo assim o número de reforços para que o aluno o interiorize na sua conduta como um ato normal (Valente, 2014, p. 43).

Um outro método ou metodologia que pretende estimular e reforçar, de forma sistemática, a ocorrência de comportamentos agradáveis e corretos por parte dos alunos, é a gestão de contingências. Este tipo de estratégia permite a existência de uma certa «negociação» entre professores e alunos, tendo como principal objetivo a supressão de condutas e comportamentos que se revelem inadequados e indisciplinados, procurando substituí-los por outros que sejam pretendidos e positivos, e atribuindo-se, sempre que se processe (com êxito) a conclusão do objetivo proposto, uma recompensa – Princípio de Premack. Assim sendo, e com a utilização de tal metodologia, “(...) o aluno, para além de se sentir recompensado, também vai aprender a assumir a sua responsabilidade no processo, permitindo-lhe a cooperação com o professor em vez do confronto e das manifestações de comportamentos ‘indesejáveis e perturbadores’ (Valente, 2014).

Por fim, ainda ressaltamos, a adoção da metodologia “Sistema de Créditos”: uma estratégia que compreende a atribuição de créditos ao aluno

sempre que evidencie comportamentos, condutas ou atitudes desejáveis e que estejam explícitos num contrato celebrado entre professor(es) e alunos da turma.

Embora todos estes métodos, metodologias e programas educativos (de que faz parte o programa TEIP) sejam substanciais para ressaltar um papel pró-ativo e inclusivo da escola contemporânea, não poderemos deixar de frisar a importância de que se reveste o envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola e na vida escolar dos seus educandos, facilitando a articulação de diálogos que permitem a (re)construção da disciplina escolar. Em verdade, não há qualquer dúvida de que a escola e a família são os dois alicerces fundamentais e de apoio mútuo na (re)construção e sustentação de qualquer ser humano. Nesta medida,

(...) quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito. Basta pensarmos na definição das regras escolares, se estas forem ao encontro daquilo que é praticado em casa podemos obter uma modelação de comportamentos desejáveis, uma vez que o aluno também em seio familiar possui regras e referências. Pelo contrário, se não existirem padrões comuns podemos estar a pedir atitudes e comportamentos que não são aqueles que fazem parte do quotidiano familiar, o que provocará um choque com a cultura escolar, manifestando-se muitas vezes em comportamentos disruptivos e indisciplinados (Afonso, 2006, p. 114).

Assim, os pais devem procurar integrar modelos adequados de condutas comportamentais para os filhos e devem responsabilizar-se e envolver-se ativamente no seu processo educativo, colaborando com os professores e empregando estratégias educativas consonantes com aquelas que são aplicadas na escola. Isto quer dizer, segundo alguns autores (i.e. Amado, 2000, Palma 2014 e Valente 2014), que devemos ter em consideração que a não aplicação de punições por parte dos professores passa também pelas famílias dos alunos não as empregarem. Até porque, se assim não for, para muitos estudantes esta será a única linguagem corretiva conhecida, o que acaba por apresentar sérios entraves e dificuldades ao êxito da aplicação de outras estratégias, nomeadamente as preventivas. Torna-se pois,

(...) imprescindível que os pais retomem o reconhecimento, o respeito e a colaboração com os professores, tentando em conjunto contribuir para um processo educativo mais adequado, a bem dos alunos (...) e da sociedade. (...) É importante [também] que se assuma que os professores não podem substituir os pais na educação dos filhos. Os pais são os primeiros modelos para os filhos, tendo sobre eles uma influência que os professores não podem ter (Jesus, 2003, p. 27).

Em jeito de conclusão, deixamos aqui imortalizado o ‘conselho’ de Amado & Freire (2009, apud Valente 2014), ao qual introduzimos apenas uma breve e pequena modificação por forma a completá-lo (acrescentando o conselho da letra T). Um conselho, estamos em crer, que certamente ajudará tanto pais como professores e restante comunidade educativa a lidarem com os fenómenos e comportamentos de indisciplina na escola e, muito particularmente, em sala de aula:

ABC da Prevenção da Indisciplina

- A** dquira cada vez maior consciência de si em ação.
- B** atalhe pela colaboração dos pais na vida da escola.
- C** rie uma atmosfera de respeito pelos outros.
- D** escubra o seu estilo de professor.
- E** nvolve os alunos ativamente nas tarefas.
- F** aça um inventário das necessidades e interesses dos alunos.
- G** uie-se por comportamentos assertivos.
- H** abitue o aluno a cumprir as regras previamente acordadas.
- I** mplemente estratégias que promovam a autoconfiança e a autoestima.
- J** ogue com os aspetos cognitivo e sócio – afetivo.
- L** eve os alunos a serem autodisciplinados.
- M** ostre entusiasmo nas atividades de ensino.
- N** ão rotule o aluno.
- O** rganize atividades extracurriculares.
- P** lanifique aulas motivadoras.
- Q** uestione-se sobre os motivos da indisciplina.
- R** eforce o comportamento adequado dos alunos.

S eja coerente com os seus comportamentos e os que deseja do aluno.

T enha muita calma e paciência!

U se métodos de ensino adequados às situações.

V isualize toda a sala de aula.

X eque-mate à ‘pedagogia-saliva’.

Z ele por uma boa organização e gestão de aula

4. Resultados e Discussão

Este item será subdividido em quatro pontos, cada um deles correspondendo às questões de partida elencadas na Nota Introdutória e nos Objetivos e metodologias.

4.1.A (In)Disciplina interfere no (In)Sucesso Escolar?

Para responder a esta primeira questão, socorremo-nos dos dados referentes à Taxa de Sucesso (TS) e Faltas Disciplinares (FD) que constam nos Relatórios Oficiais Finais Anual (2015/2016) e Periódicos (2016/2017) do AEAN.

Como a nossa intenção é, por um lado, averiguar a progressão destes fenómenos no Agrupamento em causa e, por outro, inferir se a disciplina (ou a falta dela) interfere no sucesso escolar, optámos por elaborar 4 gráficos, reportando-se os dois primeiros ao ano letivo 2015/2016 e os dois últimos ao ano letivo atual (2016/2017), estando estes aglutinados em dois grupos: os dois primeiros gráficos de cada ano letivo (Gráficos 1 e 3) foram concebidos com base nos valores da TS das turmas que compõem a nossa amostra. A partir deles, foi-nos possível catalogar as turmas por ordem crescente de TS e associar-lhes os respetivos valores de FD. Por seu turno, invertendo o processo, os dois últimos gráficos de cada ano letivo (Gráficos 2 e 4) colocam em evidência, também por ordem crescente, as turmas que registaram mais/menos FD, associando-lhes, igualmente, os respetivos valores da TS.

O objetivo é aferir, quando muda a variável, se o comportamento dos valores de TS e FD se mantêm inalteráveis ou, ocorrendo alteração, quais as razões explicativas dessa transformação.

Assim, analisaremos esta primeira questão sob duas perspetivas distintas mas complementares, cada uma delas correspondente às duas variáveis em estudo: a primeira (Gráficos 1 e 3), onde se coloca em evidência a premissa do (in)sucesso escolar; a segunda (Gráficos 2 e 4), onde se valorizam as faltas disciplinares.

Da observação de conjunto, é impossível não reparar que a turma do 7º Aa é aquela que regista, simultaneamente, a menor TS do Agrupamento e o mais elevado número FD (63 registos de

ocorrências disciplinares, sendo a Medida Disciplinar Corretiva mais utilizada a ordem de saída do ‘aluno indisciplinado’ da sala de aula. Poderíamos, portanto, inferir, que os fenómenos de indisciplina parecem efetivamente ter efeitos negativos no processo de ensino-aprendizagem dos nossos estudantes.

Contudo, não querendo extrair ilações precipitadas (e com base apenas na análise genérica do comportamento de uma das turmas), quando observamos os resultados obtidos, concluímos que a TS foi superior a 50%. E se porventura

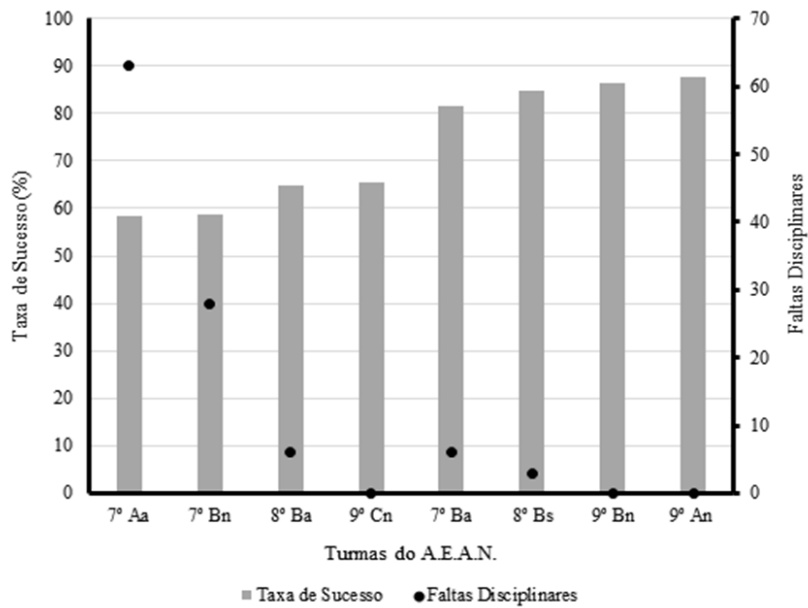


Gráfico 1 – Taxa de Sucesso e Faltas Disciplinares por Turma (Ano Letivo 2015/2016 – Relatórios T.E.I.P.)

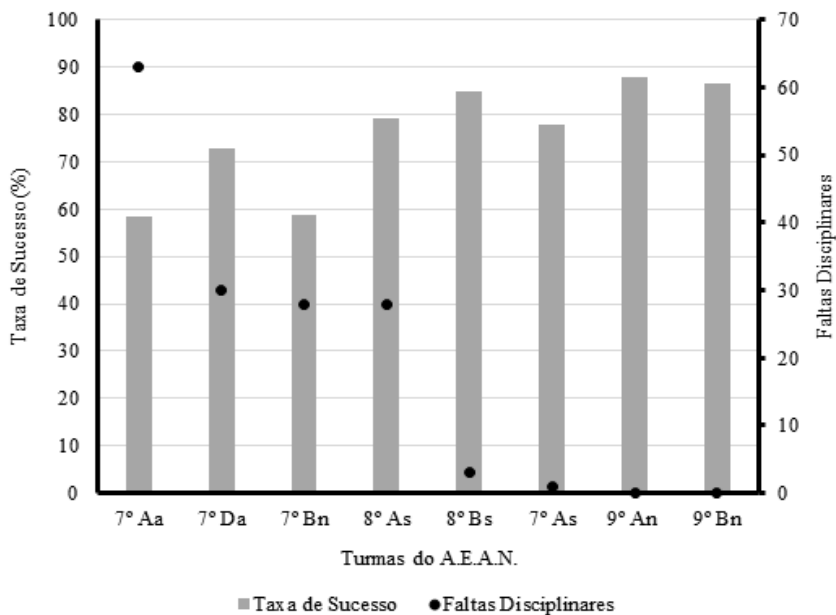


Gráfico 2 – Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2015/2016 – Relatórios T.E.I.P.)

pressuporíamos, *à priori*, que as turmas que detêm as maiores TS são as que registam os valores mais baixos de FD, quando analisamos com algum pormenor os gráficos, notamos que esta premissa nem sempre se verifica: existem turmas onde embora não ocorram FD, a TS não é superior a outras que averbam registos de tal variável. Veja-se, a título de exemplo, o caso da turma do 9º Cn: embora não registre nenhuma FD, possui uma TS muito inferior à do 7º Ba que assinala a ocorrência de FD (Gráfico 1); ou, ainda, a turma do 7º As que

apesar de contabilizar apenas uma falta disciplinar apresenta uma TS inferior à do 8º As, que regista um considerável valor de FD (Gráfico 2).

Ainda da leitura destes gráficos, verifica-se que a turma do 7º Bn é a segunda com valores mais baixos de sucesso e mais elevados de ocorrências disciplinares, e que o 7º Da, embora registre uma TS superior a 70% é a segunda turma com mais FD (30 ocorrências).

Embora consideremos que outras variáveis podem explicar estes resultados, tais como a relação

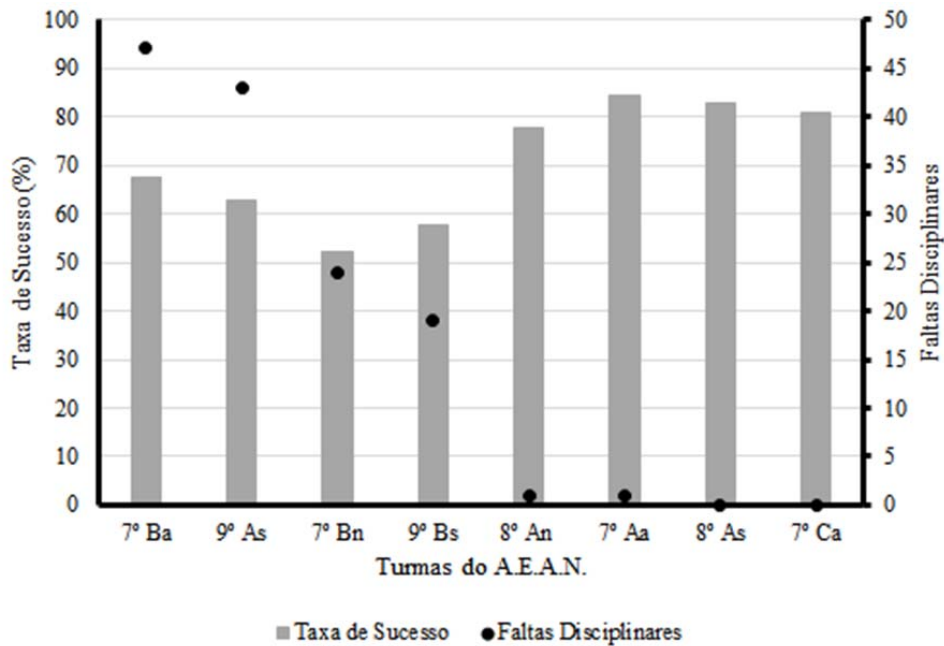


Gráfico 3 – Taxa de Sucesso e Faltas Disciplinares por Turma (Ano Letivo 2016/2017 – Relatórios T.E.I.P.)

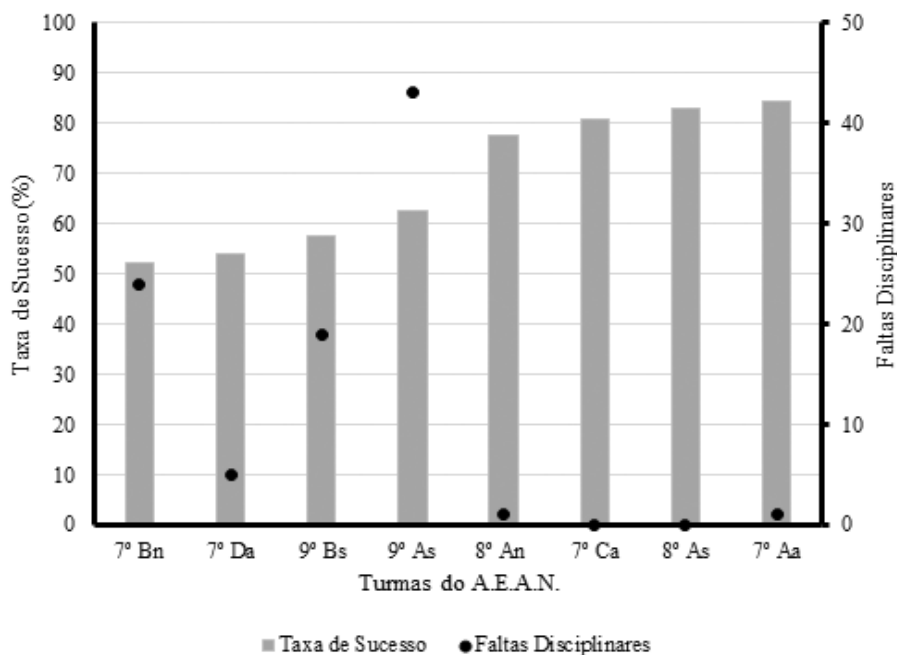


Gráfico 4 – Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2016/2017 – Relatórios T.E.I.P.)

pedagógica, as perspetivas dos estudantes e o seu contexto socioeconómico e familiar, podemos concluir que, em 2015/2016, a indisciplina teve efeitos na TS das turmas do Agrupamento.

Já quando estudamos o ano letivo 2016/2017, da análise de conjunto (Gráficos 3 e 4) podemos ressaltar que as turmas com maior TS são aquelas que apresentam os valores mais pequenos de FD e que, por seu turno, as que possuem as menores TS do Agrupamento evidenciam os valores mais elevados de ocorrências disciplinares. Significa isto que, mais uma vez, parece ser possível validar a premissa de que a (in)disciplina possui efeitos significativos no processo de ensino-aprendizagem dos nossos estudantes, bem como nos resultados que desse processo aferem.

Podemos referir, no entanto, que tal não pode ser generalizado (Gráfico 4). Por exemplo, nem sempre turmas que registam menos FD são as que possuem mais sucesso: o 7º Ba, com mais registos de ocorrências disciplinares em 2016/2017, possui, todavia, mais 10 pontos percentuais de TS que a turma do 9º Bs. Note-se, ainda, que a turma que regista a maior TS acaba por ocupar o terceiro lugar da categoria das turmas com menos FD. Ou seja, embora a indisciplina possua grandes reflexos no sucesso escolar dos nossos alunos, esta não dita a sua TS. Apenas, e no melhor dos cenários por nós perspetivados, a condiciona.

De sublinhar, ainda, que os valores atuais da TS são inferiores àqueles que foram alcançados e registados no ano letivo 2015/2016, o mesmo acontecendo com o registo de ocorrências disciplinares. Pensamos que tal realidade se justifica pelo facto da comunidade educativa encarar, cada vez mais, as Medidas Preventivas e as Medidas Disciplinares Corretivas como os principais mecanismos que permitem (re)criar uma conduta de prevenção perante a ocorrência de fenómenos e comportamentos indisciplinados, assente na articulação de diálogos entre professores e alunos em prol da (re)construção e (re)valorização da disciplina e das regras em sala de aula (Estrela & Amado, 2002; Amado & Freire, 2009).

4.2. Há alguma relação entre as faltas disciplinares e o sucesso escolar nas respetivas disciplinas?

Depois de evidenciarmos que a ocorrência de fenómenos de indisciplina possui reflexos no sucesso escolar da comunidade estudantil (ainda

que não generalizáveis), foi nossa principal preocupação identificar as disciplinas que, nas turmas da nossa amostra, apresentam os valores mais elevados de FD.

Na tentativa de facilitar a leitura e interpretação dos dados, optámos por apresentar os resultados obtidos por escola, ano de escolaridade e turmas, ordenadas alfabeticamente (Gráficos 5 e 6).

Da análise do Gráfico 5, verifica-se que as disciplinas apresentam uma TS média bastante positiva, sendo a mais baixa pouco superior a 30% e muito poucas são as que ultrassam 90%. Na verdade, este facto só ocorre três vezes em 2015/2016: duas delas à disciplina de Geografia, nas turmas do 9º ano de escolaridade da ESAN; e na disciplina de Inglês que detém, dos dados de conjunto, a TS mais elevada (100%) na turma do 9º As da mesma escola. Significa isto, numa primeira observação, que existiram turmas em 2015/2016 que registaram TS elevadíssimas (quase todos, ou mesmo todos, os alunos da turma aferiram classificação final positiva à disciplina) e, mesmo assim, registaram a ocorrência de FD.

É notório, ainda, que a escola que apresenta mais disciplinas e turmas com FD é a Escola Básica da Areosa: todas as turmas se reportam ao 7º ano de escolaridade, ano de iniciação do 3º Ciclo de Ensino Básico, e as disciplinas com mais FD (Português – com registos em 2 turmas –, Geografia, Matemática e Francês – com registos em 3 turmas) são, muito curiosamente, comuns a todas elas. Não obstante, note-se que dessas disciplinas, Francês e Geografia são as que registam as maiores TS da escola em questão.

A disciplina de Matemática é aquela que, em 2015/2016, aparece evidenciada em várias turmas de todas as escolas do Agrupamento e, em algumas delas, possui a menor TS (como se observa na turma do 7º Aa da Escola Básica da Areosa). As disciplinas de Geografia e de Português são comuns apenas a duas escolas do AEAN e delas, a disciplina de Geografia é a que possui melhores resultados, sendo a de Português a mais preocupante pelo facto de registar um valor de 18 FD numa das turmas (7º Aa).

Face ao exposto, estamos em crer que não existe uma relação linear entre o (jn)sucesso escolar das turmas representadas e as faltas registadas às diversas disciplinas. Podemos, no entanto, considerar que, em certa medida, estas variáveis se influenciam mutuamente. Mas, mais que elas, estamos cientes que será a própria relação

pedagógica, os contextos em que se insere e vive a nossa heterogénea comunidade educativa, bem como a delimitação, compreensão e respeito das regras e até a própria capacidade dos professores em lidar e liderar as suas turmas, que estão por detrás dos resultados alcançados em 2015/2016. Como argumenta a Coordenadora TEIP do Agrupamento – Maria Salomé Fernandes Ribeiro –

todos. [Quando os estudantes não participam da sua construção, não as compreendem ou se recusam a cumpri-las, é inevitável o aparecimento de fenómenos de] indisciplina. (...) Um conhecimento das diferenças que os diversos contextos sociais, económicos e familiares imprimem na pessoa, aliada a uma intervenção sem preconceitos e com uma visão holística, pode permitir uma convivência

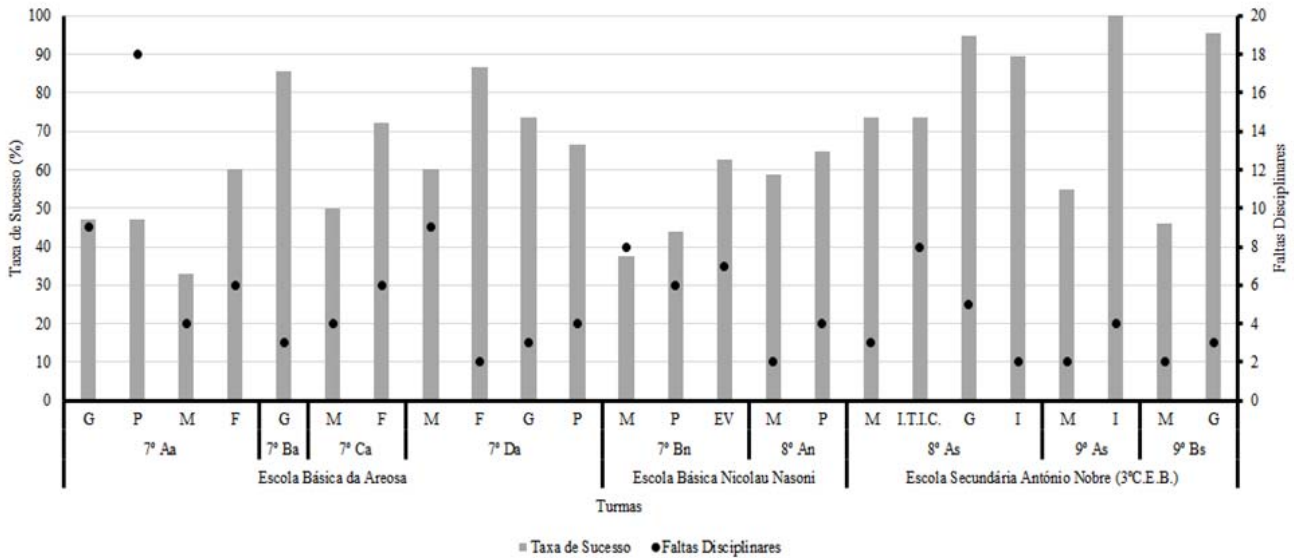


Gráfico 5 – Disciplinas que registam mais Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2015/2016 – Relatórios T.E.I.P.)

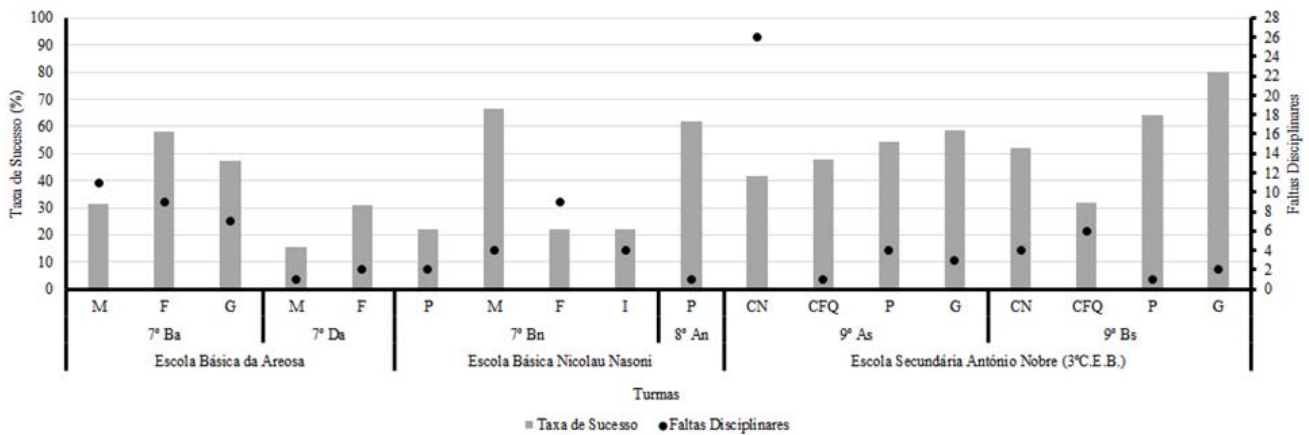


Gráfico 6 – Disciplinas que registam mais Faltas Disciplinares e Taxa de Sucesso por Turma (Ano Letivo 2016/2017 – Relatórios T.E.I.P.)

(M – Matemática; F – Francês; G – Geografia; P – Português; I – Inglês; CN – Ciências Naturais; CFQ – Ciências Físico – Químicas)

no âmbito das questões que lhe fomos colocando sobre a importância das regras e da relação pedagógica em sala de aula,

pedagógica em que as pontes se vão construindo e a distância se vai desvanecendo.

As normas devem ser trabalhadas com os discentes, para que desde cedo estes consigam perceber que estas são sustentadas numa matriz de premissas produtoras de ações que visam o equilíbrio das relações humanas e que permite uma convivência harmoniosa entre

4.3. Em que medida é que o(s) contexto(s) em que se insere a escola, os professores, a comunidade estudantil e a própria família dos alunos interferem nos fenómenos de (In)Disciplina e (In)Sucesso Escolar?

Para responder a esta questão, socorremo-nos, em primeiro lugar, da aplicação de um Inquérito por Questionário às 9 turmas do presente estudo, por modo a compreendermos qual a sua posição perante as regras, a escola, os professores e os colegas. Para o efeito, com base num pequeno excerto de banda desenhada, os estudantes tinham de ordenar um conjunto de frases (da mais para a menos importante) ilustrativas de possíveis justificações, que remetem para o âmbito da responsabilidade, do respeito pelo professor, pelas regras e pelos colegas, para a adoção de comportamentos disruptivos por parte do Zé Gato, a principal personagem (Quadro 1).

Quadro 1 – Possíveis justificações para o comportamento disruptivo do Zé Gato (excerto do Inquérito por Questionário)

Ordem:	Situação de (In)Disciplina
	Porque, como não passa para o caderno o que está no quadro, não está a ser responsável. [Responsabilidade]
	Porque, ao atirar papelinhos à professora, não está a respeitar a professora. [Respeito pelo Professor]
	Porque, como está sem atenção às explicações da professora, não respeita as regras da turma. [Respeito pelas Regras]
	Porque, ao distrair os colegas com a sua brincadeira, não está a respeitar os colegas. [Respeito pelos Colegas]

Antes de apresentarmos os resultados do Inquérito por Questionário, convém frisar que, aquando da sua aplicação, nem todos os 179 alunos estavam presentes e, nalguns casos, os inquiridos não responderam de forma adequada ao que lhes era solicitado. Assim sendo, os resultados do nosso estudo acabam por ser «prejudicados», pois cerca de 30% dos estudantes não colaboraram nele. Todavia, a nossa amostra é ainda bastante significativa, pois 70% correspondeu às nossas expectativas.

Desta forma, o Gráfico 7 ilustra o grau de importância que os alunos inquiridos atribuíram às quatro opções possíveis da questão “Por que razão o Zé Gato está a ser indisciplinado?”.

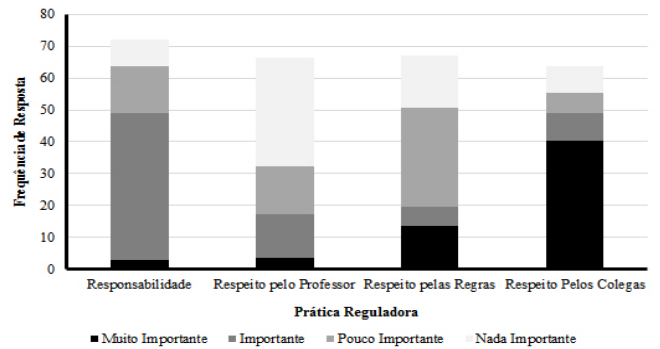


Gráfico 7 – Frequência de Resposta, à questão: “Por que razão o Zé Gato está a ser indisciplinado?”

Da análise dos resultados, podemos ressaltar que os inquiridos referem que o Zé Gato está a ser indelicado, em primeiro lugar, para com os seus colegas. Ao distraí-los, está a prejudicá-los. Por isso, o Respeito pelos Colegas é a primeira razão e/ou consequência que os inquiridos atribuem aos «alunos indisciplinados», como o Zé Gato.

Como segunda premissa mais valorizada, encontra-se o princípio da Responsabilidade: ao não registar e não participar e colaborar nas aulas, a nossa amostra considera que os «alunos indisciplinados» não só prejudicam os colegas, como acabam por deteriorar o *ethos* da sala de aula (Reynolds, 1982), impedindo ou fragilizando a interação, a coesão e o diálogo (fatores de ordem institucional informal mencionados por Amado & Freire, 2009).

O Respeito pelas Regras e o Respeito pelo Professor são duas premissas pouco valorizadas pelos nossos estudantes. Ou porque, como já referimos, os alunos se questionam quanto à capacidade de liderança e ao estilo de autoridade adotado pelo professor; ou porque acabam por não ter a oportunidade de participar na elaboração das regras a cumprir em sala de aula. Certo é que, para inverter estes resultados, os professores necessitam de ‘desmonopolizar’ o ambiente de liderança que possuem em sala de aula, tornando-o mais democrático e participativo, assente na definição coletiva de um conjunto claro, simples e objetivo de regras e normas. Ao participarem da sua formulação, os estudantes acabam por aceitá-las, compreendê-las e cumpri-las muito mais facilmente do que se estas forem impostas pelo(s) professor(es) (Amado, 2000; Carita & Fernandes, 2002), (re)construindo, assim, a disciplina.

Em conformidade com estas premissas e com base no mesmo excerto de banda desenhada aplicado para o *Quadro 1*, os inquiridos tinham que colocar, novamente por ordem de importância, um conjunto de frases que tinham como principal objetivo analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do contexto regulador da prática pedagógica dos professores, frases essas que remetem para questões de controlo pessoal, posicional, pessoal com explicitação e imperativo (*Quadro 2*).

Quadro 2 – Possíveis “avisos” dos docentes para com o Zé Gato
(excerto do Inquérito por Questionário)

Ordem:	Situação de (In)Disciplina
	Zé, o melhor é dares-me o invólucro dessa caneta, porque assim estás a distrair-te e não prestas atenção à aula. [Controlo Pessoal]
	Zé, vais acabar com essa brincadeira, porque as regras da turma são para cumprir. [Controlo Posicional]
	Zé, isso é uma falta de respeito para comigo e para com os teus colegas, porque estás a prejudicar o nosso trabalho. [Controlo Pessoal, com explicitação]
	Pára imediatamente com isso e guarda o invólucro da caneta. [Controlo Imperativo]

Os resultados evidenciam uma certa dificuldade da nossa amostra em aferir qual das afirmações plasmadas no *Quadro 2* é a mais importante. Mesmo assim, compreendem que o Controlo Posicional e o Controlo Pessoal com Explicitação são ambos muito importantes e têm como principal objetivo “(...)gerir as situações de indisciplina, corrigindo mais do que punindo” (Palma, 2011, p. 25), integrando-se no âmbito do primeiro processo corretivo de Amado (2000) – Correção pela Integração/Estimulação.

Assim, o Gráfico 8 ilustra o grau de importância que os alunos inquiridos atribuíram às quatro opções possíveis da questão “Se algum dos teus professores se tivesse apercebido do que se passou, o que é que ele/ela teria dito ao Zé Gato?”.

Por seu turno, desvalorizam o Controlo Imperativo precisamente porque, como já tivemos a oportunidade de referir, os estudantes aceitam as regras e os ‘avisos’ dos professores desde que possam participar da sua definição, tornando-se

mais responsáveis e mais conscientes do trabalho dos professores e da função e finalidade da escola.

Quando não respeitam as regras pré-estabelecidas ou impostas, “(...) as interações entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade” (Palma, 2011, p. 14) saem lesadas e chegam a constituir-se mesmo como um grave e sério obstáculo que “(...) impede ou dificulta o decorrer do processo de ensino-aprendizagem” (Silva, 2001, p. 9).

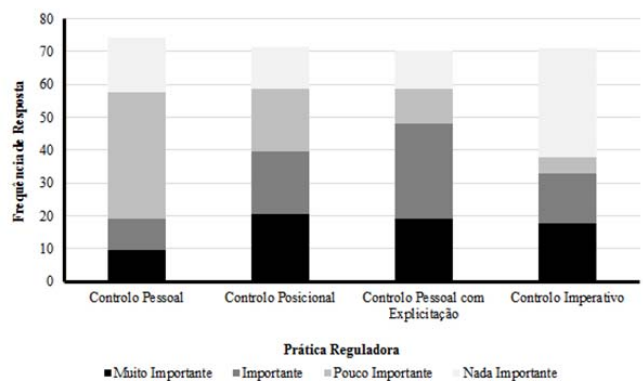


Gráfico 8 – Frequência de Resposta, à questão: “Se algum dos teus professores se tivesse apercebido do que se passou, o que é que ele/ela teria dito ao Zé Gato?”

A segunda parte do Inquérito por Questionário tinha como principal objetivo analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do contexto regulador da prática pedagógica dos professores. Para o efeito, apresentámos um outro excerto da mesma banda desenhada, onde três amigos – a Marta, o Pedro e o André – numa conversa informal, acabam por adjetivar uma das suas professoras.

Assim, e para cada uma das seguintes questões explanadas, os nossos estudantes tinham que escolher a professora que mais se identificava com os seus professores, justificando a sua escolha. Foi a partir dessas justificações que procedemos à análise de conteúdo, com recurso à formação de *WordClouds* (Figuras 1, 2 e 3).

- 1- *Achas que os teus professores têm uma atuação mais parecida com a professora da Marta, com a professora do Pedro ou com a professora do André?*

- 2- Se pudesses escolher gostavas que os teus professores fossem como a professora da Marta, como a do Pedro, ou como a do André? Porquê?
- 3- Com qual das professoras – do Pedro, da Marta ou do André – é que achas que a tua turma teria pior comportamento? Porquê?
- 4- Com qual das professoras – do Pedro, da Marta ou do André – é que achas que a tua turma teria melhor comportamento? Porquê?

determinadas condutas conforme o professor. No entanto, é claro que estes os compreenderiam melhor se, com eles, os professores (re)construíssem um clima de abertura (Estrela & Amado, 2000), onde se espera que o professor seja reflexivo, democrático, seguro de si e das suas atitudes. Que cumpra as regras e normas de conduta pré-estabelecidas e acordadas com os seus alunos e que se saiba impor, que consiga manter a «ordem». Mas que consiga também propiciar a criação de uma relação de cooperação, interesse, interajuda, responsabilidade, autonomia e motivação entre alunos e, muito particularmente, entre eles e o(s) professor(es).

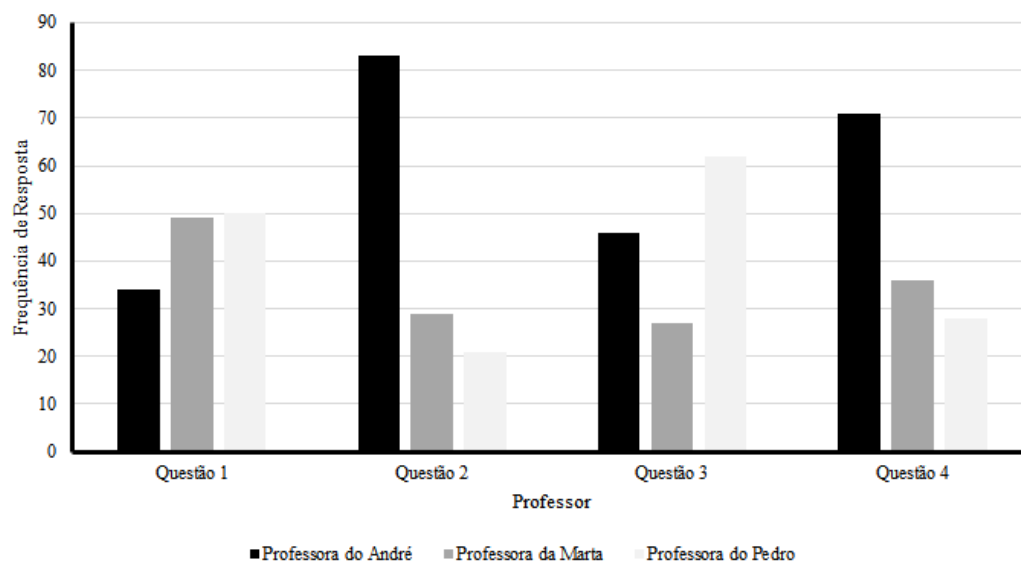


Gráfico 9 – Frequência de Respostas da nossa Amostra às 4 questões da Parte 2 do Inquérito por Questionário

O Gráfico 9 permite colocar em evidência que, para a grande maioria dos alunos inquiridos, os seus professores atuam em sala de aula como as professoras da Marta e do Pedro (Questão 1), muito embora gostassem que os seus professores procedessem como a professora do André (Questão 2). Admitem, ainda, que seria com a professora do Pedro que a sua turma se comportaria pior e, por oposição, em conformidade com a Questão 2, seria com a do André que se comportariam melhor.

Esta sinopse, permite-nos concluir, juntamente com as Figuras 1, 2 e 3, que os alunos adotam

No fundo, é isto que os alunos precisam para alterarem os seus comportamentos disruptivos: de um professor que se revele persistente, resiliente e batalhador. Um professor que, como já frisamos, permita que o 'Aprendiz' se transforme em 'Mestre'.

Não obstante, e a propósito da opinião da Coordenadora do Programa TEIP do AEAN, Alice Barbosa e Teresa Fonseca ainda salientam que

Os professores têm vindo a sentir a necessidade de aplicar novas metodologias e práticas dentro da sala de aula, procurando fugir ao modelo tradicional de exposição verbal/teórica e desta forma potenciar a motivação e o interesse dos alunos, com reflexo positivo ao nível comportamental.

Contudo, nem sempre é fácil (re)criar um ambiente em que todos os alunos da turma desfrutem (ou queiram desfrutar) e aproveitem (ou queiram aproveitar) a aula, com a mesma motivação e o mesmo empenho que o professor. Este fosso entre o desejo do professor e a realidade da turma que à sua frente se apresenta, gera inevitavelmente confrontos e consequências que fragilizam não só o processo de ensino-aprendizagem como, principalmente, a relação pedagógica. A este propósito, Maria Salomé Fernandes Ribeiro refere que,

Por vezes, [as] sanções são necessárias, no entanto deve imperar o bom senso. O professor deve ter sempre presente que é a autoridade dentro da sala de aula e por isso deve munir-se de mecanismos que permitam controlar os comportamentos desajustados. Esses mecanismos passam muitas vezes pelo diálogo.

Alice Barbosa e Teresa Fonseca vão ainda mais longe e recomendam: “Consideramos que pode ser benéfico para a melhoria do comportamento, quando o aluno e o encarregado de educação são envolvidos numa maior consciencialização sobre as atitudes desadequadas e em conjunto ser definido um plano de intervenção no sentido da melhoria”.

5. Considerações Finais

Percorremos um «longo caminho» para concretizar este estudo, mas temos a perfeita consciência que muito ficou ainda por fazer e dizer. Mesmo assim, fica perpetuada uma das nossas principais conclusões sobre a problemática pedagógica em debate: a indisciplina escolar é um símbolo

Isto porque, quando instadas a responder à questão “No seu entender, porque é que um aluno sancionado repete o comportamento que o levou a ser castigado?”, as três responsáveis pela aplicação e monitorização do Programa TEIP comungam do princípio de que estes “(...) tendem a reincidir, tanto mais se não se trabalhar a causa de tal atitude, que está a potenciar estes comportamentos.” (Alice Barbosa e Teresa Fonseca). Ou seja, e indo ao encontro da argumentação exposta por autores como Carita & Fernandes (2002), Estrela & Amado (2002) e Santos (2015), estamos em crer que “(...) Se o problema for refletido conjuntamente, pode alterar e melhorar a relação professor-aluno” (Maria Salomé Fernandes Ribeiro), desconstruindo as velhas realidades que muitas vezes ouvimos, de que não adianta de nada ensinar, porque o aluno não quer, nem vai aprender.

Ressalvamos, assim, desta breve análise das entrevistas semiestruturadas realizadas às entidades responsáveis pelo programa TEIP do Agrupamento em questão, que a relação pedagógica é um processo dinâmico, vivo e vivido, onde cada indivíduo é extramente importante na criação e manutenção da educação e do saber. E é esta a realidade que precisamos de demonstrar à comunidade educativa: que os professores não são hoje os únicos detentores do conhecimento. A este propósito, e desta questão fundamental da relação pedagógica e dos seus efeitos diretos e indiretos no sucesso e na disciplina escolares dos nossos jovens, recordamos, com um carinho especial, as sessões de Didática da Geografia, onde fomos compreendendo que ninguém é tão ‘grande’ que não possa aprender, nem tão ‘pequeno’ que não possa ensinar...

intrínseco das novas gerações e, constitui-se, também, como um ‘amuleto’ para nos guiar na descoberta do futuro da escola e da sociedade.

Desta forma, a presente investigação pretende(u) ser um contributo para o estudo da temática em causa. Uma temática que suscitou, ao longo das últimas décadas, a curiosidade de muitos investigadores nacionais e internacionais sobre um

fenómeno atemporal, multidisciplinar, multicausal e multifactorial e que não possui ainda uma taxonomia nitidamente definida (Lopes, 2006). Um fenómeno que, em virtude das suas constantes transformações, impossibilita a existência ou até a criação de 'receitas' e 'fórmulas' que permitam minorar a sua manifestação na sociedade e muito particularmente na escola, onde grassa também o insucesso escolar, frequentemente apontado como uma das principais causas e consequências da Indisciplina.

Assim, não podemos deixar de ressaltar que a atividade de ensino-aprendizagem deve apoiar-se em motivações sustentadas no estado atitudinal e nos diversos interesses revelados quer pelos alunos, quer pelos professores. Será até importante e interessante - conforme nos foi possível aferir com base nos diversos contributos prestados não só pela nossa amostra estudantil, como também pelas três responsáveis pela monitorização do projeto TEIP do AEAN - salientar que os fenómenos de indisciplina e insucesso escolar podem ser minorados se se apostar numa *transversalidade curricular* que albergue programas curriculares com conteúdos alusivos aos sentimentos, às atitudes e aos valores, de forma a estimular e trabalhar o conhecimento interpessoal/psicológico e as relações. Neste âmbito, e indo ao encontro de diversos autores nacionais e internacionais, Alice Barbosa, Teresa Fonseca e Salomé Ribeiro sugerem a inclusão de técnicas de mediação de conflitos e a utilização, em sala de aula, de metodologias que permitam reforçar sentimentos de entretajuda, de respeito e de solidariedade, além das estratégias de desenvolvimento de empatia e a reciprocidade moral.

Compreendendo que a "(...) Pedagogia não é uma receita, é uma procura" (Debesse apud, 1996, p. 36), para a realização do nosso estudo empírico, optou-se por uma metodologia que combinou a análise qualitativa (através da aplicação de entrevistas semiestruturadas a três entidades responsáveis pela monitorização do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária do AEAN e da análise de conteúdo, com recurso à formação de *WordClouds*, com base na opinião fornecida pela nossa Amostra Estudantil) e quantitativa (com a aplicação de um inquérito por questionário a 179 alunos das 3 escolas com 3º Ciclo do Ensino Básico do AEAN).

Dos seus resultados, a primeira questão norteadora deste projeto deixa-nos cientes que o domínio dos conteúdos e das variadas formas da sua transmissão são alicerces fundamentais da competência docente, mas certamente podem constituir-se como fundações frágeis, do ponto de vista da possibilidade de desencadear comportamentos menos adequados nos alunos, se não forem acompanhados da «trave-mestra» que é a competência relacional. Todos sabemos que há muitos professores capazes de estabelecer uma boa relação com os seus alunos, mas que fracassam, porque não dispõem de competência científica e didática que apoie a competência relacional que detêm. Assim como também sabemos que existem outros que, embora muito seguros nas matérias que lecionam, têm mais dificuldade em estabelecer uma dinâmica relacional equilibrada. De uma forma ou de outra, é certo, ainda assim, que as competências relacionais são suscetíveis de aquisição e treino.

Ainda quanto à primeira questão de partida, devemos frisar que as noções e conceções que construímos de disciplina e indisciplina, sucesso e insucesso escolar não são lineares, estáticas e unidirecionais. Não afetam - como constatado pela resposta à segunda pergunta de partida - todas as disciplinas por igual e nem todos os professores. Aliás, e abordando a terceira questão norteadora da nossa investigação, não são sequer relações exclusivamente comportamentais e, deve-se sublinhar, muitas vezes estes comportamentos disruptivos só ocorrem porque o professor ou é demasiado autoritário ou permissivo; ou porque o sistema de regras em sala de aula não é claro e democrático, contando com a opinião dos estudantes; ou, até, em última análise, porque a escola e o meio onde se insere condicionam determinados cânones comportamentais que, antes de se inserirem na escola, os estudantes já vivenciavam.

Podemos também concluir, quanto à quarta questão norteadora deste projeto, que a prática pedagógica exerce grandes e significativas influências sobre a (in)disciplina e sobre o (in)sucesso escolar. Nesta medida, é nosso dever realçar, à luz das entrevistas semiestruturadas realizadas a Maria Salomé Fernandes Ribeiro (Coordenadora do projeto TEIP do AEAN), Alice Barbosa (Psicóloga do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família – GAAF) e Teresa Fonseca (Mediadora

do GAAF), que a abordagem preventiva é aquela que melhor pode favorecer a (re)construção da disciplina escolar: intervir, e intervir precocemente, funciona como uma mais-valia neste processo, uma vez que muitos dos problemas disciplinares existentes nas escolas só se vão agudizando porque não há intervenção por parte da comunidade educativa e da família.

No término da presente investigação, não podemos de forma alguma deixar de mencionar alguns dos seus principais limites e constrangimentos: o primeiro foi de cariz temporal, já que o espaço de tempo que dedicamos à sua realização foi muito curto e escasso, pelo que nem sempre conseguimos expor, explorar e tirar ilações devidamente ponderadas da nossa investigação. O segundo, diríamos nós, é que, tratando-se de um estudo de carácter exploratório, as conclusões que aqui fomos explanando são somente aplicáveis a este contexto geográfico e escolar e os dados obtidos só com muita cautela poderão ser objeto de alguma generalização. Significa isto, portanto, que os resultados aferidos têm, necessariamente, um valor restrito à realidade do Agrupamento de Escolas de António Nobre. Ademais, o nosso estudo e as ilações que dele retirámos, não usufruíram do contributo de todos os 179 alunos escolhidos para perfazer a nossa amostra.

Não obstante tais constrangimentos, ainda estamos cientes de que as estratégias e recomendações que fomos elencando e explorando representam, também elas, apenas um pequeno contributo para o desenvolvimento e melhoria das práticas de atuação dos professores do AEAN face aos fenómenos e comportamentos de indisciplina. Isto porque, como já tivemos a oportunidade de o frisar, esta é uma problemática que, em virtude da sua complexidade, requer respostas variadas e diversificadas em função dos 'dilemas' diagnosticados, considerando as diferentes situações e contextos sociais e escolares em que ocorre.

Consideramos, assim, que este projeto tem uma mensagem explícita, ao se revestir de uma série de anotações que nos parecem essenciais para conhecer e prevenir a indisciplina, conhecer e reverter o insucesso escolar, conhecer e frisar a importância que pais e escola assumem quando, juntas, batalham pelo bem comum dos seus filhos e alunos; e uma implícita que só agora, bem no final

do 'nosso percurso', temos a ousadia de revelar: falar e opinar de (in)disciplina e de (in)sucesso escolar, todos somos e seremos sempre capazes. Todavia, poucos serão aqueles que, ao lerem projetos de investigação-ação como este, compreenderão que

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra!

(Anísio Teixeira)

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. (1999). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, S. (2006). *A Indisciplina e a Escola: Um estudo de caso sobre as representações dos docentes do 2º e 3º CEB*. Porto: Universidade Portucalense.
- Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos (s/d). *Perceção dos Professores acerca dos comportamentos em contexto de sala de aula*.
- Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aula - Um guia de boas práticas para professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Silabo.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alves, R. (s/d). Educação do Olhar. Obtido de Pais & Filhos: <http://www.paisefilhos.pt/index.php/opiniao/63-rubem-alves/2324-educacao-do-olhar>
- Amado, J. (2005). *Contextos e formas da violência escolar*. *Revista Portuguesa de História*. Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra. Instituto de História Económica e Social, XXXVII, 299-319.
- Amado, J. (2001). A indisciplina e a formação do professor competente. *Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores* (pp. 1-19). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Amado, J. (2001). Compreender e contruir a (in)disciplina. *Cadernos da Criatividade*. pp. 41-54.
- Amado, J. (2000). *Interação Pedagógica e Indisciplina na sala de aula*. Porto: Asa.

- Amado, J.; Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: FEP/UCP.
- Amado, J.; Freire, I. (2002). *Indisciplina(s) na escola. Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J.; Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: Asa Editores.
- Aquino, J. (2016). Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. pp. 664-692.
- Aquino, J. (1998). A Indisciplina e a Escola Atual. *Revista da Faculdade de Educação*. Vol.: 24. Nº.: 2. São Paulo.
- Arantes, A. (s/d). Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula de Aula: Uma Análise da Realidade. *Revista De Magistro de Filosofia*, pp. 124-141.
- Aurélio. (2002). *O mini dicionário da língua portuguesa*. 4ª Edição revista e ampliada. 7ª Impressão. Rio de Janeiro.
- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de 'perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, Porto, pp. 43-75.
- Barbosa, F. (2009). Indisciplina Escolar: Diferentes Olhares Teóricos. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - PUCPR* (pp. 4830-4840). Curitiba: EDUCERE-PUCPR.
- Boarini, M. (2013). Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Psicologia Escolar e Educacional*. Psicologia Escolar e Educacional, pp. 123-131.
- Brito, S. & Santos, L. (2009). Indisciplina e Violência na Escola. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE & III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - PUCPR* (pp. 10719-10729). Curitiba: EDUCERE-PUCPR.
- Cachinho, H. & Reis, J. (1991). Geografia Escolar: (re)pensar e (re)agir. *Finisterra*, pp. 429-443.
- Caldeira, S. (2000). A indisciplina em classe: contributos para a abordagem preventiva. Açores: Universidade dos Açores.
- Caldeira, S. (2005). *Indisciplina: Alguns Resultados Sobre Escolas de S. Miguel. Arquipélago - Ciências da Educação*, pp. 9-21.
- Caldeira, S. et al. (2007). *(Des)Ordem na Escola - Mitos e Realidades*. Lisboa: Quarteto.
- Carvalho, M. e. (2014). *Indisciplina(s) na escola: Para uma prática integrada e sustentada de intervenção*.
- Couto, V. (2013). *Indisciplina na Escola: Um estudo sobre os comportamentos de (in)disciplina de alunos de Cursos Profissionais*. Porto: Universidade do Porto.
- Cunha, M. et al. (2009). Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares. *Educar*, pp. 197-210.
- Esteves, V. (2015). *Liderança Intermédia e Indisciplina, numa Escola Secundária/3 do Norte de Portugal Continental*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Estrela, M. et al (1986). Indisciplina, Violência e Delinquência na Escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.1,2,3, pp. 249-271.
- Estrela, M. T. (1991). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*. Nº 37.
- Estrela, M.T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2007). (In)disciplina na aula: Uma revisão bibliográfica de autores portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 193-198.
- Estrela, M.; Amado, J. (2000). Indisciplina, Violência e Delinquência na Escola. *Revista portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.º 1,2,3, pp. 249 – 271.
- Estrela, M.; Ferreira, J. (Eds.). (2001). Indisciplina e violência na escola. *Actas do XI Colóquio AFIRISE/AIPELE*. Lisboa: SPCE, FPCEUL e AFIRISE.

- Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In *CRSE, Medidas que promovam o Sucesso Educativo*. (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME.
- Formosinho, J. et al. (1999). *Comunidades educativas – Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2000). *Autonomia, projeto e liderança*. In I. F. Ferreira, J. Formosinho & J. Machado. Políticas educativas e autonomia das Escolas. (p. 117-138). Porto. Edições ASA.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2009a). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2009b). Os professores e a diferenciação docente. Da especialização de funções à avaliação de desempenho. *Elo - revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, Guimarães, pp. 307-324.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. (2009). Conceções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. (pp. 19-36). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Escola, Igualdade e Autonomia. *Elo - revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, Guimarães, pp. 15- 25.
- Formosinho, J.; Machado, J.; Mesquita E. (2012). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, pp.1-11.
- Freire, I. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Garcia, J. (1999). Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, pp. 101-108.
- Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *ETD - Educação Temática Digita*, pp. 124-132.
- Garcia, J. (2008). Indisciplina na Escola: Questões sobre mudança de paradigma. *Revista Contraponto*, pp. 367-380.
- Garcia, J. (2009). Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Revista Educação* Universidade Federal de Santa Maria, pp. 311-324.
- Gomes, C. et al. (2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista*, pp. 93-104.
- Gomes, R. (2001). A Globalização da escola de massas: Perspectivas institucionalistas e genealógicas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 135-167.
- Gonçalves, S. (2009). *Concepções, Representações e Práticas Disciplinares*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, S. (2008). *Concepções, Representações e Práticas Disciplinares*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educacion*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, D.; Hester, S.; Mellor, F. (1975). *Deviance in Classrooms*. Londres: Routledge y Kegan.
- Houaiss, António & Mauro de Salles Villar (2002-2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 6 vols. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Jesus, A. (2012). *A Indisciplina em Sala de Aula. Um Estudo das Causas, Dificuldades de Gestão e Estratégias de Controle na Tura de 5ª Série B do Ensino Fundamental*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação PUCRS*, pp. 21-29.
- Lima, S. (2017). *Indisciplina em sala de aula: concepções, interação social e ação docente - uma análise qualitativa*. Investigação Qualitativa em Educação (pp. 836-846). Salamanca: CIAIQ.
- Lopes, E. (2006). *Indisciplina em Contexto Educativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, J. (2012). *Indisciplina em Sala de Aula: Perspetivas de Diferentes Atores da Comunidade*

- Escolar. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Lopes, R. & Gomes, C. (2012). Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, pp. 261-282.
- Lourenço, S. (2015). *O Professor em contexto TEIP: Ações conducentes ao Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Lourenço, A. (2003). *Indisciplina na escola: uma abordagem comportamental e causal*. Tese de Mestrado, não publicada. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa
- Machado, J. (2010). Escola, Igualdades e Diferenças. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*. Nº.:1. pp.39-44.
- Martins, E. (2009). A interface entre o papel da escola e a (in) disciplina escolar. *UBILetras*, pp. 1-19.
- Martins, M. (2001). O Problema da Violência Escolar: Uma Clarificação e Diferenciação de Vários Conceitos Relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 93-115.
- Martins, M. (2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. *Profforma*, pp. 1-6.
- Mayer, B. (2000). *The Dynamics of Conflict Resolution*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mendes, I. &. (2011). Representações Sociais do Bom Professor de Português. *Revista Interações*, pp. 11-27.
- Monteiro, A.; Barroso, R. & Simões, M. (2015). Gestão da Indisciplina na Sala de Aula: Uma abordagem. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, pp. 28-37.
- Monteiro, C. (2009). *Indisciplina e Violência Escolar*. Porto: Universidade Portucalense.
- Moraes, C. & Varela, S. (2007). *Motivação do Aluno durante o Processo de Ensino-Aprendizagem*. Obtido de UniFil - Centro Universitário Filadélfia: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educa-cao/Artigo_06.pdf.
- Naiff, L. (2009). Indisciplina e violência na escola: reflexões no (do) cotidiano. *Educação Unisinos*, pp. 110-116.
- Novais, E. (2004). É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *Revista Linguagem & Ensino*, pp. 15-51.
- Oliveira, M. (2009). Fatores psico-sociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. *Linhas Críticas*, pp. 289-305.
- Oliveira, R. (2009). Reflexões sobre a indisciplina escolar a partir de sua diversidade conceitual. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - ESBP* (pp. 4503-4514). Curitiba: EDUCERE e ESBPp.
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school: prevalence estimation, a useful evaluation design and new national initiative in Norway*. Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers. Nº.:23.
- Pacheco, F. (2006). A Gestão de Conflitos na Escola a Mediação como Alternativa. Lisboa: Universidade Aberta.
- Palma, C. (2011). A Formação De Professores Para a Intervenção na e a Prevenção da Indisciplina. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Parecer Nº 1 do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
- Paulilo, A. (2002). Saberes bandoleiros: indisciplina e irreverência na produção escolar. *Revista Brasileira da História da Educação*, pp. 27-45.
- Penna, M. (2010). Relações entre professores e alunos: algumas considerações sobre a indisciplina. *Educação Unisinos*, pp. 11-16.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva*. Obtido de O Portal dos Psicólogos: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0484
- Pinto, S. (2014). *Indisciplina na Sala de Aula: A perspectiva de professores do 3º Ciclo do Ensino*

- Básico e do Ensino Secundário*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ramos, M. (2008). *A Indisciplina dos Alunos e o Estilo do Professor*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior.
- Renca, A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Alunos e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, M. (2010). *Ver e Viver a Indisciplina na Sala de Aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ruivo, J. et al. (2008). *Ser Professor - Satisfação Profissional e Papel das Organizações Docentes (Um estudo Nacional)*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco e Associação Nacional de Professores.
- Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: Um signo geracional?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, I. (2008). *Diversidade na Educação: uma prática a ser construída na Educação Básica*. Paraná: Universidade Estadual do Norte do Paraná.
- Santos, P. (2015). *Os jovens na Escola: Sentidos (des)iguais e projetos de futuro*. Porto: Universidade do Porto.
- Sartório, M.; Costa, M. & Arlaque, P. (2006). *A Indisciplina na Escola*. Guaíba.
- Seals, D., & Young, J. (2003). *Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression*. *Adolescence*, 38, 735–747.
- Sampaio, D. (1999). *Indisciplina: um signo geracional*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional (<http://www.iie.minedu.pt/biblioteca/ccgeog/caderno6.pdf>).
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa Editores.
- Serrate, R.(2009). *Lidar com o bullying – Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. Sintra: K Editora
- Silva, L. & Matos, D. (2014). As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 731-729.
- Silva, M. & Neves, I. (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interação pedagógica. *Revista de Educação*, pp. 37-57.
- Silva, R. & Vaz, J. (2015). Quando os Problemas de Comportamento criam Necessidades Educativas Especiais - Intervenção Comportamental numa Perspetiva Sistémica. *EXEDRA - Revista Científica ESEC*, pp. 28-45.
- Silva, R. (2016). *Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro*. Obtido de Educação & Realidade: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000200533&lng=pt&nrm=iso
- Silva, H & Lopes, J. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos alunos. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia da UTAD*, pp. 62-81.
- Silva, M. (2001). *Indisciplina na aula: um problema dos nossos dias*. Edições Asa
- Soares, M. (2000). O que são Agrupamentos TEIP. *Ozarfaxinars*, pp. 1-14.
- Sotoriva, A. (2009). *Indisciplina Escolar: Percepção Social dos Professores*. 29ª. *Reunião Anual da ANPED* (pp. 1-6). Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) .
- Sousa, F. & Palmeirão, C. (2015). As práticas de ensino e suas implicações na (in) disciplina na sala de aula. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, Vol. II – Comunicações Livres (pp. 613-623). Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Sposito, M & Galvão, I. (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, (pp. 345-380). Florianópolis.

Valente, H. (2014). *A (In)disciplina na Escola: A Voz dos Alunos - Um contributo para um estudo na Escola Secundária com 2.º e 3.º ciclos*. Professor Reynaldo dos Santos. Lisboa: Universidade Aberta.

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais (edição revista e aumentada)*. Coimbra: Almedina.

Zechi, J. (2008). *Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

Zidane, M. (2010). *Para lá dos Muros e do Portão: Um Estudo sobre a Conflitualidade nas Escolas*. Porto: Universidade do Porto.