

INDISCIPLINA: ALGUNS RESULTADOS SOBRE ESCOLAS DE S. MIGUEL

Suzana Nunes Caldeira

Universidade dos Açores

Resumo

Existe a ideia generalizada de que a indisciplina escolar tem vindo a aumentar e, em alguns casos, a evoluir para situações de violência. Neste artigo procura-se compreender a difusão dessa ideia à luz do enquadramento sócio-político vivido em Portugal desde o último quartil do século XX, apresenta-se o início das preocupações e das investigações portuguesas sobre o tema, numa perspectiva preventiva e pedagógica, e partilham-se alguns dados sobre investigações empíricas realizadas em S. Miguel, nos Açores. No âmbito destas, procura-se desvendar o que pensam professores e alunos acerca da indisciplina escolar e, por fim, emergente dos dados, propõe-se uma tipologia de procedimentos adoptados pelos professores para lidar com a indisciplina dos alunos.

Questões de (in)disciplina escolar: enquadramento sócio-político

Em Portugal, até meados dos anos setenta, viveu-se sob um regime político ditatorial onde todas as questões de educação eram delimitadas e controladas pelo Estado. O professor, além de simbolizar o saber, era também o representante do Estado na escola. Ninguém, por isso, ousava opor-se à sua metodologia ou ao seu conhecimento e, dado o seu estatuto, o professor detinha uma grande autoridade sobre os alunos. Era uma relação verdadeiramente assimétrica, desigual e, em casos mais extremos, de *ultimatum*. O acto pedagógico estabelecia, indiscutivelmente, uma relação de ascendência-submissão reveladora da superioridade do professor e da inferioridade do aluno.

Paralelamente, a Escola era claramente selectiva. A concentração dos estabelecimentos de ensino nas grandes cidades e o elevado custo dos livros e do material didáctico, por exemplo, constituíam condições favorecedoras do abandono escolar de crianças e jovens provenientes de famílias populares. Acresce que, para estas, o trabalho infantil representava, muitas vezes, um contributo significativo para a economia familiar. Assim, a maioria das crianças e dos jovens que avançava nos estudos era oriunda de famílias com recursos financeiros e com uma cultura familiar próxima da cultura escolar. Pode dizer-se, então, que a probabilidade de ocorrência de situações conflitantes decorrentes de uma diversidade ou de um hiato cultural era reduzida.

Com a mudança de regime, em 1974, ocorreram várias transformações no sistema educativo que visaram beneficiar o nível cultural da população portuguesa. Fala-se, em particular, da dupla expansão quantitativa vertical e qualitativa horizontal (Montandon, 1994). A primeira traduz-se num aumento e numa diversificação da população escolar, decorrente da criação de mais condições sociais de acesso à escola e de frequência da mesma e, ainda, do prolongamento do tempo de escolaridade obrigatória. A segunda significa

que o trabalho a desenvolver se centra em novos conteúdos e metodologias promotoras do desenvolvimento pessoal e social. Procura-se educar para a cidadania e para a expressão individual e não mais para a submissão, para a docilidade ou para a conformidade.

Porém, a velocidade a que algumas dessas transformações se processaram colocou problemas de reajustamento que, por vezes, não se compatibilizaram com o intervalo de tempo disponível para este novo alinhamento. Esta fugacidade poderá ter contribuído para algum dissenso na leitura e na interpretação do que se vivia na escola, havendo mesmo autores que falam num fosso entre (pelos menos) duas culturas: a dos alunos e a dos professores (Amado, 1999). Os problemas de indisciplina, de disrupção e de desvio à norma nas escolas começam, então, a ganhar visibilidade.

A introdução da investigação preventiva em Portugal

Maria Teresa Estrela (1986, 1992) interessou-se por estes problemas, afirmando que a indisciplina dos alunos pode ser o resultado de uma tentativa de adaptação, de defesa ou de fuga a determinada situação de aula. Com efeito, na óptica da autora, as características gerais da vida na aula continuam a assentar numa assimetria da maioria dos sistemas de comunicação, em conteúdos programáticos afastados de interesses e contextos de vida de alguns alunos, em ritmos indiferentes a necessidades individuais e numa ausência de pares formalmente legitimados para julgar a arbitrariedade das condutas dos professores. É, então, na fuga ou na oposição ao instituído que o aluno encontra defesa ou forma de adaptação aos diferentes constrangimentos. Assim, o desvio surge com um carácter funcional cuja apreensão de significado passa pela sua contextualização (Estrela, 1986, 1992). Novos itinerários de investigação pedagógica foram, então, abertos pela autora, ao induzir e inventariar funções específicas do desvio em relação aos processos pedagógicos

postos em acção nas situações vividas na aula (Estrela, 1986, pp. 294-294; 1992, p. 83). As funções são:

- proposição – manifestação de comportamentos que visam mudar a situação a favor do aluno, quer pela facilitação ou substituição da tarefa, quer pela alteração temporária das normas que a regulam;
- evitamento – comportamentos de alheamento da tarefa, por períodos breves ou prolongados, não provocando perturbações na classe, a não ser uma possível intervenção do professor dirigida ao aluno alheado;
- obstrução – comportamentos que interferem e impedem o funcionamento da aula, desviando toda a classe dos objectivos principais, os quais são remetidos para um papel secundário;
- contestação ou oposição – visam pôr em causa, de forma directa e explícita, a autoridade do professor, compelindo este ou a manter firme a sua posição de força ou a ceder; qualquer destas tomadas de posição comporta consequências para a dinâmica da classe e, sobretudo, para o estatuto do professor dentro da sala de aula;
- imposição – os comportamentos visam contestar a organização, subverter o curso da aula e impor uma contra-organização.

Investigações empíricas em S. Miguel - Açores

Na esteira desta linha de investigação preventiva, um dos primeiros trabalhos empíricos realizado nos Açores contou com a participação de alunos e professores do 3º ciclo do ensino básico de duas escolas da ilha de S. Miguel (Caldeira, 2000). Procurou-se desvendar como alunos e professores percebem o fenómeno da indisciplina escolar, isto é, como vêem o seu comportamento disciplinar, que causas lhe atribuem e que procedimentos consideram eficazes para alcançar a disciplinação. Procurou-se, ainda, estu-

dar, relativamente à (in)disciplina, a coerência entre o pensamento e o comportamento destes actores do contexto escolar.

A recolha de dados decorreu em duas escolas distintas para permitir uma constituição mais heterogénea e realista da amostra experimental. Os métodos utilizados foram o inquérito por questionário e a observação de classes. O questionário foi respondido por 54 professores e por 217 alunos. A observação decorreu em duas classes consideradas perturbadoras pela direcção das respectivas escolas.

Para a análise dos dados procedeu-se a uma classificação dos comportamentos indisciplinados dos alunos num sistema de sete categorias, o qual resultou de uma adaptação de estudos anteriores, realizados por outros investigadores portugueses (Amado, 1989, 1998; Estela, 1986; Freire, 1990). As categorias designam-se por: Distracções e Entretenimentos, Deslocações e Movimentos, Relação Aluno-Aluno, Convenções Sociais, Barulhos, Relação Professor-Aluno e Trabalho.

A primeira categoria de comportamentos, Distracções e Entretenimentos, corresponde a acções do tipo olhar pela janela, fazer palhaçadas, fazer desenhos, falar com os colegas. Em Deslocações e Movimentos encontram-se comportamentos como balancear-se na cadeira, atirar papéis, circular pela sala sem permissão. A Relação Aluno-Aluno abarca acções como impor-se à intervenção dos colegas, dificultando a sua participação na aula ou impedindo-os de pôr dúvidas ao professor, assim como ameaçar ou tratar mal os colegas. Convenções Sociais é uma categoria que se caracteriza por distintos comportamentos, como comer ou dormir na aula, dizer ou desenhar obscenidades, chegar atrasado. Como exemplo de Barulhos, tem-se: cantar, gritar, assobiar ou arrastar mesas e cadeiras. Na Relação Professor-Aluno situam-se actividades como repetir, em voz baixa, as palavras do professor, interromper a sua exposição com questões sem interesse, rir-se do professor, insultar, ameaçar ou agredir o professor. Finalmente, na categoria Trabalho encontram-se comportamentos como não cumprir com as tarefas na aula, estu-

dar para outra disciplina, não fazer o trabalho de casa, ter e não usar o material adequado para as tarefas.

A análise das respostas dos alunos ao questionário permite concluir que, em geral, estes se vêem como bem comportados (49,5%) ou que acreditem portar-se bem numa disciplina e mal noutra (47,35%); os que se descrevem como indisciplinados ou mal comportados, ainda que só às vezes, apontam comportamentos que caem de forma prevalectante na categoria de Distracções e Entretenimentos (42,8%) seguida, embora de forma distanciada, da categoria Relação Professor-Aluno (14,9%). As suas percepções coincidem com os seus comportamentos, aspecto que, como já dito, foi estudado através da observação de classes. Relativamente a causas da indisciplina, os alunos centram-nas na família (os itens mais pontuados correspondem a *falta de participação dos pais na vida escolar* e a *falta de responsabilização dos pais para com os filhos*) e em seguida fazem atribuições ao professor (*falta de respeito do professor pelos alunos*). Pese embora a maior concentração das causas da indisciplina na família, os alunos atribuem, fundamentalmente, ao professor a capacidade e a responsabilidade de criar condições de disciplina. Assim, consideram que entre os comportamentos eficazes dos professores para lidar com a disrupção se situam os seguintes:

- a repreensão do aluno indisciplinado, mas sem erros de alvo;
- a explicitação de expectativas do professor acerca do comportamento dos alunos na aula;
- a capitalização de aproximações sucessivas ao comportamento desejado;
- a tentativa de contextualização dos comportamentos desadequados, com vista à sua compreensão e ao lidar mais eficientemente com a situação de disrupção;
- a criação de oportunidades para reposição dos actos cometidos.

Não obstante a orientação predominantemente positiva deste tipo de actuação docente, os alunos também se referem ao uso, pelo professor,

do poder institucionalmente delegado como factor de criação e manutenção de ordem.

No respeitante aos professores, pode-se concluir que, maioritariamente (59.3%), consideram que os alunos se comportam bem numas disciplinas e mal noutras. Os comportamentos de distração ou de entretenimento não são tão valorizados como no caso dos alunos. Os professores centram a sua atenção nas questões do relacionamento interpessoal (Relação Aluno-Aluno (25,0%) e Relação Professor-Aluno (21,3%)), porque as consideram mais graves. Relativamente a causas da indisciplina, os professores estão em sintonia com os alunos, pois também referem a falta de implicação e de responsabilização dos pais relativamente aos filhos, sobretudo no respeitante às tarefas, às actividades e aos comportamentos escolares. Todavia, assumem, ainda, que os problemas existentes em sala de aula também se atêm ao seu próprio comportamento. Com efeito, os itens mais pontuados são *falta de responsabilização dos pais para com os filhos, falta de participação dos pais na vida escolar, falta de diálogo dos pais com os filhos e falta de firmeza dos professores*. Finalmente, quando se procura averiguar qual a forma para se conseguir classes disciplinadas, os professores parecem considerar muito eficaz:

- o encorajamento dos comportamentos desejados;
- a diversificação dos métodos e dos meios de instrução;
- a co-responsabilização dos alunos;
- o envolvimento parental na educação.

Pode, então, dizer-se que os professores opinam que estão atentos à sua actividade docente, introduzindo variedade no ambiente de ensino aprendizagem e que actuam de acordo com processos de mediação com os alunos e com os pais.

Contudo, apesar da leitura que os professores efectuam da sua acção disciplinadora, os dados da observação directa apontam para um cenário relativamente distinto. Com efeito, em muitos casos os professores ig-

noram (42,5%) as situações de indisciplina, ou não se dão conta de que as mesmas estão a ocorrer (22,5%), seja porque estão centrados no trabalho, porque têm a sua atenção direccionada para outro grupo de alunos que não o indisciplinado, porque a sua localização na aula os impede de ver todos os alunos em simultâneo ou, ainda, (possivelmente) porque não as quiseram ver. Deste modo parece sobressair uma atitude de tolerabilidade, por parte dos professores, ao que consideram perturbação da sessão lectiva (65,0%). Observou-se, igualmente, que, nas restantes situações, quando intervêm para parar o desvio, reagem autoritariamente, adoptando sobretudo comportamentos de interacção verbal negativa (cerca de 15% das interacções), traduzidos numa asserção, interrogativa ou imperativa, perante a turma, e concretizada, principalmente numa ordem, numa advertência ou numa ameaça.

Estes resultados deram origem a um sistema de categorias de comportamento de resposta do professor à indisciplina dos alunos que contempla quatro situações: prevenção, repreensão correctiva, repreensão censuradora e punição (Caldeira, 2000). A descrição de cada categoria é a seguinte:

- prevenção – é a regulação antecipada dos comportamentos dos alunos, a definição clara e atempada das normas (e respectivos castigos para as infracções), o uso estável e seguro dos critérios estabelecidos para o funcionamento da classe e, também, a actuação rápida face ao indício de desvio, impedindo o seu desenvolvimento;
- repreensão correctiva – o aluno castigado ou repreendido é, de facto, aquele que cometeu a falta; isto é, não existem erros de alvo. Para além disso, o aluno sabe porque está a ser repreendido e são-lhe criadas as condições para que desenvolva o comportamento adequado;
- repreensão censuradora – traduz-se em ameaças (por exemplo, “vou levar-te ao conselho executivo”), chantagem (por exemplo, “ou mudas de comportamento ou baixo-te a nota”), repreensão da

turma em geral (cometendo erros de alvo) ou comentários depreciativo sobre a pessoa do aluno (por exemplo, “és um insolente”);

- punição – refere-se a assimetrias entre o estatuto institucional do professor e o do aluno que conduz a uma aplicação autocrática de penalizações ou de castigos. O aluno é condenado sendo-lhe omitida qualquer pista ou indicação sobre comportamentos alternativos, nomeadamente sobre o tipo de comportamento adequado que deveria desenvolver.

Sublinhe-se o esforço pessoal despendido pelo professor ao adoptar um estilo disciplinar punitivo ou de repreensão censuradora, já que qualquer uma dessas formas de funcionamento envolve comprovações permanentes e repreensões constantes. A adopção destas vias de actuação representa, por isso, um grande desgaste para o professor além de estabelecer um clima muito negativo na aula e, ainda, provocar o risco de inculcar contravalores nos alunos. Estes aspectos têm sido sucessivamente lembrados por vários autores, entre os quais Gordon e Burch (1998), que afirmam que os professores desejam centrar-se no ensino e não em questões de disciplinação. Também Carita e Fernández (1997) são da mesma opinião, pois entendem que o professor deve fazer tudo para não gastar o seu tempo e a sua energia na resolução de infracções e no castigo dos infractores.

A conjugação de toda esta informação faz ressaltar a importância da formação dos professores. Com efeito, na linha de pensamento de Martínez Bonafé (2005), a capacitação e a habilitação de professores ainda vive num suposto de homogeneidade e com um desejo de uniformidade que se encontram absolutamente alheados da complexa realidade de cada dia. Urge ultrapassar essa limitação através, por exemplo, de um investimento na formação inicial e contínua, com acções relacionadas com a vida prática e real das escolas.

Naturalmente, não se pode ignorar que a Escola reflecte a organização e a estrutura sociais. Deste modo, o trabalho a desenvolver não se esgo-

ta na formação docente. Carece de ampliação, por exemplo, a zonas de intersecção de interesses e esferas de actuação no domínio escola-família, ou ainda à conceptualização e implementação de ofertas formativas com significado efectivo para os alunos e sentido estruturante dos seus projectos de vida. Por último, é fundamental assinalar que a Escola não pode estar só neste desiderato!

Contacto: Suzana Nunes Caldeira, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Rua Mãe de Deus, 9501 – 801 Ponta Delgada. Correio electrónico: snc@notes.uac.pt

Referências Bibliográficas

- Amado, J. S. (1998). *Interação pedagógica e indisciplina na aula - um estudo de caso de características etnográficas*. Dissertação de Doutoramento (policopiado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amado, J. S. (1999). Indisciplina na sala de aula: regras, tarefas e relação pedagógica. *Psicologia, Educação e Cultura, III*, 53-72.
- Araújo, A. Taveira, M. C., & Lemos, M. S. (2004). Uma experiência de intervenção precoce no desenvolvimento vocacional em contexto pré-escolar. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira & J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 197-209). Coimbra: Almedina.
- Araújo, M. S. (2004). Desenvolvimento vocacional na infância: conclusões e orientações gerais para uma intervenção vocacional precoce. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira & J. Leonardo. *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 211-218). Coimbra: Almedina.
- Bonafé, J. M. (2005). "La formación del profesorado y el discurso de las competencias." Comunicación presentada en el *XI Congreso Internacional de formación del profesorado: Europa y calidad docente; convergencia o reforma educativa?* Segovia.
- Caldeira, S. N. (2000). *A indisciplina nas escolas dos Açores. Estudos no 3.º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento (policopiado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Presença.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. T. (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e formação de professores. *Inovação, 4*, 29-47.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

- Gordon, T., & Burch, N. (1998). *P.E.E. Programa do Ensino Eficaz*. Lisboa: Escola Superior João de Deus.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Lopes, A. (2004) Desenvolvimento vocacional na infância e prevenção do abandono escolar: contributos dos Serviços de Psicologia e Orientação. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira & J. Leonardo. *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 191-196). Coimbra: Almedina.
- Montandon, C. (1994). L'articulation entre les familles et l'école. Sens comum et regard sociologique. In G. Vincent (Org.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 149-171). Lyon: Press Universitaires de Lyon.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.