

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES SOBRE A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA UM ESTUDO EXPLORATÓRIO¹

*Isabel Estrela Rego &
Suzana Nunes Caldeira*

Universidade dos Açores, Portugal

Resumo

O presente trabalho, numa perspectiva descritiva e exploratória, pretendeu conhecer a opinião de professores sobre os problemas de comportamento escolar, os quais se têm acentuado nas últimas duas décadas. Concebemos, a partir de um primeiro levantamento, algumas situações de desvio em classe, submetendo-as, depois, ao julgamento de professores de 3º ciclo de escolas de Ponta Delgada. Pretendemos, assim, conhecer as situações de desvio a que esses professores atribuem maior gravidade, os factores que acreditam contribuir como agentes facilitadores da indisciplina na aula e os tipos de intervenções que consideram mais eficazes na resolução dessas situações. Na opinião dos professores inquiridos: a) as situações mais graves são as que contêm um elemento de agressividade, especialmente se o mesmo é direccionado para o professor; b) a personalidade do aluno é a principal causa das situações de interrupção; c) a prevenção e a superação de situações de indisciplina na aula passam, em primeiro lugar, por uma intervenção focalizada no aluno.

As sociedades actuais, onde a mudança veloz e a saturação de estímulos ocorrem num cenário de diversidade cultural, de assimetrias demográficas e de desequilíbrios ecológicos, colocam os indivíduos e as instituições perante problemas profundos e novos desafios.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Isabel Estrela Rego, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Rua Mãe de Deus, 53, 9502 Ponta Delgada, Açores, Portugal.

Esta complexidade social, ao afectar a Escola e os seus protagonistas, exige a compreensão da organização institucional e o modo como estes percebem a sua realidade. A multiplicidade de dificuldades e de dilemas que professores e alunos enfrentam diariamente nas escolas e a necessidade, por vezes urgente, de os superar, têm criado a ideia generalizada, na opinião pública, de que "a escola está em crise" e, concomitantemente, motivado o interesse crescente pelo estudo de diferentes problemáticas.

As situações de conflito interpessoal, de indisciplina na sala de aula ou de vandalismo na escola provocam tensão e mal-estar no seio de uma comunidade nem sempre preparada ou na posse dos meios necessários para gerir e resolver tais situações da forma mais eficaz. Conhecer o modo como professores e alunos interpretam e ajuízam as suas experiências em contexto escolar, poderá contribuir para um melhor entendimento do tipo de relacionamentos estabelecidos e do tipo de desempenhos face a situações de conflito, de ambiguidade e de interrupção. Apesar de cientes de que uma compreensão profunda de tais situações requer uma abordagem abrangente aos diferentes intervenientes no sistema educativo, nas suas múltiplas e complexas interacções, optámos, no entanto, por realizar este estudo centrado a nossa atenção apenas nos professores.

Assim, o presente trabalho pretendeu conhecer como os professores avaliam a gravidade de um conjunto de situações de desvio, que factores consideram responsáveis por esses desvios e, por último, que tipos de intervenções crêem mais adequados na solução dessas situações.

I. O professor: pensamento e acção

Até há algumas décadas atrás era reconhecida ao professor uma posição de saliência na sociedade. Aquele era a principal fonte de conhecimentos, situação que reforçava o poder e a autoridade que lhe eram conferidos por delegação social. Por outro lado, as concepções da época relativamente às práticas pedagógicas valorizavam a lição magistral. Esperava-se que o aluno fosse um ouvinte atento (passivo) do discurso do professor. Todos estes aspectos favoreciam uma imagem de professor enquanto elemento detentor do poder instituído, relativamente ao qual o aluno deveria adoptar uma atitude de obediência, de respeito e de subserviência.

As transformações que foram caracterizando a evolução do contexto social tiveram repercussões no plano educativo, nomeadamente no que concerne ao aumento do período de escolaridade obrigatória, à transferência para a escola, por parte da comunidade e da família, de algumas das suas competências sociais e protectoras, à influência crescente dos meios de comunicação social e ao maior acesso às novas tecnologias. Estes aspectos, por um lado, vieram esbater o papel do professor enquanto principal fonte de saber e, por outro lado, levaram a que aumentassem as exigências e responsabilidades da função docente (Esteve, 1992). Hoje, o professor confronta-se com uma multiplicidade acrescida de tarefas, pois deixou de desempenhar exclusivamente a

sua função primordial de *instrutor*, passando a ser-lhe socialmente exigido que desempenhe também outros papéis ligados à função de *educador*.

Este conjunto de transformações terá contribuído também para que os alunos alterassem os referenciais reguladores da relação com o professor enquanto agente de autoridade, não se centrando aqueles tanto no reconhecimento do poder delegado institucionalmente, mas antes na sua competência pedagógica, nomeadamente, nas suas capacidades de gestão do grupo turma.

A perda do monopólio do saber e a ampliação do papel do professor não foram devidamente acompanhadas, nem por mudanças ao nível da sua formação profissional, nem por uma adequação e adaptação de recursos e de estruturas. O novo cenário em que o professor se vê enquadrado cria-lhe exigências de adaptação que muitas vezes são geradoras de diversos conflitos. Aliás, Claude Merazzi (1983, referido por Esteve, 1992) defende que actualmente um dos aspectos mais importantes da competência social do professor reside na sua capacidade de viver e assumir situações de conflito. Estas situações de conflito são diferentemente direccionadas e vivenciadas ao longo da carreira do professor (Super, 1957; Veenman, 1984; Huberman, 1992). Este, durante o ciclo de vida profissional, tem de realizar *maxi-escolhas*, relativas ao desenvolvimento de cada uma das fases da carreira e, em cada fase, vê-se perante a necessidade de decidir sobre aspectos imediatos relativos à sua prática docente. Esta perspectiva das exigências da actividade docente contribuiu para que, a partir de meados dos anos setenta, os estudos realizados no âmbito do paradigma do pensamento do professor o considerassem essencialmente como um *decision-maker* (National Institute of Education, 1975; Clark, 1986).

Concorrem para as decisões do professor um conjunto de construtos, assente na sua história pessoal e profissional, a natureza das situações com que se confronta e o modo como percebe, interpreta e avalia tais situações. Maiores ou menores, todas as decisões se apoiam na dialéctica entre a individualidade psicológica do professor e o contexto social e educacional em que se enquadram.

Segundo Shavelson e Stern (1981), as decisões pedagógicas dependem das atribuições e dos juízos que os professores formulam acerca dos alunos. Tais atribuições e juízos resultam, por sua vez, das diferenças interindividuais que caracterizam cada um dos professores, nomeadamente ao nível das crenças, das concepções sobre os conteúdos a ministrar e da complexidade conceptual; resultam também das informações que os professores detêm sobre os alunos e da natureza da tarefa instrucional.

Apesar de nem sempre as decisões dos professores, no que respeita a disciplinação na sala de aula, estarem relacionadas com as crenças que expressam nesse domínio (Cone, 1978), muitas das investigações realizadas sobre a relação entre as crenças e o desempenho do professor na sala de aula apontam para uma concordância entre os pensamentos e os comportamentos daquele (Tabachnick & Zeichner, 1986). Deve-se referir, neste particular, que as preocupações relativas à disciplina/indisciplina na sala de aula se colocam ao longo do ciclo de vida profissional dos professores, embora com maior ênfase no início e no final da carreira (Veenman, 1984; Boccia, 1989; Huberman, 1992).

Nos anos oitenta, a comunidade científica altera a sua concepção sobre a principal actividade cognitiva do professor. A tomada de decisão deixa de ocupar o lugar central e passa a ser considerada apenas um dos vectores na construção de significações. Torna-se então importante conhecer as crenças dos professores nas diversas vertentes da sua prática, porquanto elas, constituindo como que um "pano de fundo", guiam a acção dos mesmos.

No âmbito do paradigma do pensamento do professor, o conceito de crença tem sido tratado por alguns autores como sinónimo de teorias implícitas e/ou de perspectivas; para outros tem tido um significado distinto. Os autores que entendem tais designações enquanto conceitos idênticos definem-nos como contendo, simultaneamente, um elemento de cognição e outro de predisposição para a acção (Gimeno, 1988, referido por Pacheco, 1995). Os autores que estabelecem a distinção, definem "perspectiva" como *um conjunto organizado de ideias e de acções que a pessoa utiliza na resolução de uma situação* prática (Tabachnick & Zeichner, 1986, p. 85). Partindo do pressuposto que pensamento e comportamento são partes inseparáveis do mesmo acontecimento, o interesse destes autores centra-se nos comportamentos do professor que melhor representem ou expressem as suas ideias. Nesta acepção, uma crença, embora influencie ou mesmo determine a acção, refere-se apenas à vertente cognitiva/intelectual da mesma.

É neste sentido que o presente trabalho se centra no pensamento dos professores, ao estudar o modo como estes ajuízam situações hipotéticas de disrupção na sala de aula e consideram as formas de intervenção mais adequadas à sua superação. O conceito de perspectiva utilizado nesta investigação encerra, por isso, uma significação mais conceptual.

II. Os alunos e a interiorização do conceito de regra

Os trabalhos realizados no âmbito da Psicologia Genética revelam-nos que os indivíduos processam e constroem significados para as suas experiências pessoais, intelectuais, sociais e morais através de métodos qualitativamente diferentes, conforme os níveis de desenvolvimento em que se encontram. Nesta linha de orientação, as investigações de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg no domínio do desenvolvimento moral evidenciam a necessidade de se conhecer o nível de desenvolvimento do aluno para se compreender como este concebe e define a realidade física e social que o circunda e o modo como se relaciona com ela.

Tomando por base as justificações de crianças e de adolescentes relativas às decisões por eles tomadas face a um conjunto de dilemas sócio-morais, Kohlberg (1958) identificou três níveis de moralidade contendo, cada um, dois estádios. No primeiro nível, *pré-convencional*, em que se situam as crianças, alguns adolescentes e muitos jovens e adultos com problemas de criminalidade, as regras e as expectativas da sociedade são entendidas como algo externo ao sujeito. No nível seguinte, o *convencional*, o indivíduo interiorizou e identifica-se com as regras e expectativas dos

outros, especialmente as que provêm do grupo de pares e do poder institucional; encontram-se neste nível a maioria dos adolescentes e dos adultos. No último nível de moralidade, o *pós-convencional*, que só algumas pessoas alcançam, e não antes dos 20 anos, a forte preocupação relativa às expectativas e às regras sociais dá lugar a uma atitude de opção livre por valores baseados em princípios éticos universais.

Sprinthall & Sprinthall (1993), com base na teoria de Kohlberg, avançaram um conjunto de cinco estádios de desenvolvimento da disciplina, no qual, a cada estágio corresponderia um modo de o aluno entender as regras e a ordem. O estágio I caracteriza-se essencialmente pelo recurso a meios físicos no sentido de se obter conformidade à regra/valor estipulado, havendo, por parte da criança, uma obediência proveniente da desigualdade de poderes entre ela e o adulto; no estágio II, a diferença entre comportamentos aceitáveis e não aceitáveis é geralmente compreendida em função do tipo de consequências sofridas; no estágio III, para a definição, compreensão e implementação de comportamentos socialmente aceites e valorizados é de primordial relevância a pressão que o grupo social (pares e adultos) exerce; no estágio IV, o jovem já desenvolveu competências sócio-cognitivas e morais no sentido de se descentrar das perspectivas do grupo de pares e de levar em consideração as normas e as leis da sociedade; no estágio V, o último, o jovem é capaz de raciocinar em função de princípios que estão para além do código normativo das sociedades.

Assim, o estabelecimento de regras e a responsabilidade pelo seu cumprimento, o modo como elas são aplicadas e a razão pela qual os alunos obedecem evoluem de posições essencialmente centradas na figura do professor e em métodos físicos de punição para concepções normativas orientadas por princípios universais de justiça e de igualdade.

Nesta perspectiva, os adolescentes a frequentar o 3º ciclo do ensino básico situam-se predominantemente no estágio III, podendo, no entanto, uma parte destes encontrar-se ainda no estágio anterior ou numa fase de transição para o seguinte. O declínio do egocentrismo materialista, típico do estágio II, e uma sensibilidade crescente face ao grupo de pares, permitem ao jovem um entendimento do poder e da justiça não exclusivamente centrados no adulto. A capacidade, que os alunos passam a manifestar, de levar em consideração os interesses do grupo favorece a realização de actividades colectivas promotoras de cooperação, facilita a participação na elaboração de códigos normativos e propicia a análise de situações de conflito e de indisciplina na classe.

Os comportamentos de indisciplina dos jovens, nesta fase do desenvolvimento, situam-se essencialmente ao nível da relação pedagógica e visam a perturbação da aula com o intuito de atingir o professor. Nos alunos mais jovens as representações de comportamentos indisciplinados incidem na comunicação, na utilização do espaço e na perturbação do trabalho na aula.

Por sua vez, os processos de disciplinação utilizados pelos professores tendem a incidir, independentemente do estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra, na sanção das transgressões cometidas e não na regulação antecipada e explicitada dos comportamentos apropriados. A adopção desta prática disciplinar parece contrariar o processo de passagem da heteronomia à autonomia moral.

III. A disciplina e a indisciplina em classes de adolescentes

Os problemas relativos à disciplinação/controlo da turma, embora sejam mais prementes para os professores em início de carreira, mantêm-se durante toda a profissão docente, pois, todos os professores, mesmo os experientes, sentem cada vez mais dificuldade em proceder ao controlo de turmas de pré-adolescentes e de adolescentes (Fuller & Brown, 1975; Cruz & Mesquita, 1989, referidos por Nogueira, 1991; Esteve, 1992; Freire, 1993).

Um dos factores interpretativos dos comportamentos de indisciplina dos jovens parece advir de aqueles considerarem que os sistemas normativos vigentes nas escolas resultam de uma determinação unilateral e exterior aos alunos. Com efeito, o professor é um agente educativo que, por delegação social, exerce uma função normativa. Tal função visa (1) *prosseguir os fins e os valores preconizados pelo sistema educativo* e (2) *criar condições favoráveis que possibilitem essa prossecução* (Estrela, 1995).

Para que a aprendizagem se processe em moldes desejáveis, incida ela em aspectos predominantemente cognitivos (aprendizagem de conteúdos) ou em aspectos do domínio sócio-cognitivo (formas de cooperação, hábitos correctos de trabalho) (Denscombes, 1985, referido por Magalhães, 1989), importa que o professor, ao exercer a função mencionada, conduza a aula num clima de razoável harmonia e tranquilidade. Assim, o que se pretende é que durante a aula os alunos estejam o maior tempo possível envolvidos na tarefa, sendo então entendido por comportamento adequado aquele que está de acordo com os objectivos pedagógicos.

Definir comportamento desadequado, disruptivo ou indisciplinado afigura-se mais difícil. Como referem Houghton *et al.* (1988, p. 297), *frequentemente os professores apontam como um dos seus maiores problemas na sala de aula os relativos aos comportamentos dos alunos. No entanto, quando se lhes pede para definirem problemas de comportamento têm muita dificuldade em serem específicos.* Parece, portanto, que o conceito de indisciplina não se define por si; antes, encerra diversas significações e surge predominantemente como uma negação ou uma violação de normas, de valores, de prossecução de objectivos ou até de expectativas. Com efeito, no quotidiano da sala de aula é frequente o aluno aprender as regras de comportamento violando-as e sendo, por isso, alvo de interacções negativas.

Para se compreender o conceito de indisciplina escolar há, provavelmente, que atender a três conjuntos de factores, a saber: 1. as normas, regras ou padrões; 2. o contexto pedagógico-relacional; 3. os intervenientes, com as suas crenças e apreciações subjectivas.

Numa tentativa de ultrapassar a polissemia do termo, M. T. Estrela definiu a indisciplina escolar como aquela que decorre da *desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas e/ou da perturbação ao nível do funcionamento da aula* (1992, p. 15). Considera, por isso, que os comportamentos de indisciplina só podem ser compreendidos quando relacionados com a norma pedagógica e as funções de produção em curso na aula, constituindo a rotura da regra que as caracteriza uma resposta dos

alunos. Essa resposta poderá visar a relação com o professor ou então a perturbação da comunicação na aula.

M. T. Estrela (1991) identifica ainda dois tipos de comportamentos de indisciplina, afastando, neste caso, a sua atenção da orientação do desvio para colocar a ênfase na frequência e na gravidade dos comportamentos desviantes. Refere-se a comportamentos considerados pouco graves mas que perturbam pelo facto de se repetirem constantemente (por exemplo, não ser pontual, falar fora de vez, não trabalhar e faltar às aulas) e também a comportamentos que ocorrem com baixa frequência, mas cuja intensidade e gravidade interferem com a função docente e com a dinâmica da aula (estão nestes casos o abuso verbal e a agressão física) (Houghton *et al.*, 1988; Denscombes, 1984; Lawrence & Steed, 1986, referidos por Freire, 1993). Nesta perspectiva, professores e alunos encontram-se de acordo; crêem que a introdução de desordem nas sessões lectivas reside predominantemente na frequência com que ocorrem certos comportamentos triviais e não tanto na gravidade dos mesmos quando considerados de *per si* (Estrela, 1991).

Muitas vezes o desvio à norma surge como uma defesa ou como uma forma de adaptação do aluno ao tipo e à qualidade das interacções existentes no interior da aula. Com efeito, a sala de aula continua a caracterizar-se pelas seguintes condições: assimetria na maioria dos sistemas de comunicação; função magistral do professor (embora mais ou menos encapotadamente); e ausência de pares, formalmente detentores de poder e de autoridade, que apreciem a existência (ou não) de arbitrariedade nas condutas dos professores. É assim que a oposição à regra, definida fundamentalmente pelo professor, encontra no desvio uma forma de defesa ou de adaptação do aluno.

R. Merton (referido por Amado, 1991), considera que os alunos podem desenvolver cinco tipos de comportamentos de adaptação, a saber: conformismo, inovação, ritualismo, retraimento e rebelião.

Também na perspectiva de M. T. Estrela (1986), o comportamento desviante assume um carácter funcional, pois desempenha uma função defensiva ou ofensiva relativamente aos processos pedagógicos em curso. A autora considera que os comportamentos desviantes podem destinar-se a cumprir cinco funções pedagógicas distintas, designadamente:

- função de proposição: manifestação de comportamentos que induzem alterações a favor do aluno, quer pela facilitação ou substituição da tarefa, quer pela alteração temporária das normas que a regulam;

- função de evitamento: o aluno alheia-se da tarefa, por um período de tempo mais ou menos longo; este alheamento não provoca perturbações na classe, a não ser uma possível intervenção do professor dirigida á esse aluno;

- função de obstrução: há manifestação de comportamentos que interferem com o funcionamento de toda a classe desviando-a dos objectivos principais, que são remetidos para um papel secundário;

- função de contestação: o aluno questiona, refuta, e desafia a autoridade do professor de forma directa e explícita, o que implica que o professor ou mantém firme a

sua posição de força ou cede; qualquer destas tomadas de posição comporta consequências para a dinâmica da classe e, sobretudo, para o estatuto do professor dentro da sala de aula;

- **função de imposição:** os comportamentos dos alunos, para além de contestatários, pretendem subverter o curso da aula, originando novos instituídos.

Estas funções, quando consideradas relativamente às suas consequências para o decurso da aula, podem ser agrupadas em três grandes categorias: aquelas cuja resolução dos comportamentos desviantes pode permitir que a sessão lectiva evolua num sentido mais positivo e favorável (funções reinstituíntes); aquelas em que o desvio causa a rotura na organização necessária ao bom andamento da aula mas não impõe uma contra-organização (funções anti-instituíntes); por último, aquelas que quebram as regras estabelecidas, causam desordem e impõem uma contra-organização (funções contra-instituíntes) (*id*).

Actualmente, a autoridade do professor na sala de aula decorre cada vez menos da delegação do poder instituído. Pelo contrário, o professor ganha autoridade/respeito dos alunos quando aqueles lhe reconhecem competência pedagógica e científica. No entanto, verifica-se que os processos de disciplinação utilizados pela maioria dos professores limitam-se a tentativas de correcção, que vão desde a advertência à sanção. Estes processos, por vezes, têm efeitos perversos, na medida em que podem não resolver o aspecto funcional da situação pedagógica (o restabelecimento da ordem). Por incorrecta ou arbitrariamente aplicados, podem ainda reforçar o comportamento que o professor desejaria extinguir. O nível de tolerância ao desvio subtrai, por sua vez, muito do valor que tais processos de correcção pretendem assumir.

Em síntese, as questões de disciplina/indisciplina escolar são complexas, pois, embora todos os comportamentos considerados desviantes concorram para a perturbação da dinâmica da aula, os desvios podem ser "desculpáveis" mas frequentes ou, pelo contrário, esporádicos mas graves; são complexas ainda porque ao envolverem vários intervenientes do processo educativo, particularmente professores e alunos, integram diversas representações e vivências individuais. Uma melhor compreensão do fenómeno, se se pretende a resolução e especialmente a prevenção de situações dessa natureza, requer o conhecimento das crenças e juízos dos intervenientes.

O presente trabalho tem como objectivo conhecer o que os professores pensam acerca de comportamentos de indisciplina na sala de aula. Para o efeito procede-se a uma recolha de opiniões, através de inquérito por questionário, incidindo em três aspectos distintos, a saber: a) a gravidade atribuída a um conjunto de situações de desvio na classe; b) os factores que podem contribuir para o desencadear dessas situações; c) os tipos de intervenção mais eficazes na resolução das mesmas.

IV. Metodologia

Nas últimas décadas, grande parte das investigações educacionais têm vindo a adoptar metodologias de carácter qualitativo, quer nos processos de recolha, quer nos de análise de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Estamos conscientes da importância deste tipo de procedimentos para a obtenção de elementos acerca do que fundamenta, suporta ou valida a actuação do professor. O presente trabalho, ao proceder a uma recolha de dados através de um conjunto de questões, sob o formato de questionário, afasta-se desse tipo de orientação. Com efeito, o questionário permite recolher informação sobre o modo como os professores ajuízam determinada situação sem, no entanto, proporcionar elementos que justifiquem as suas posições. Cientes de que esta opção constitui, por isso, uma limitação, em particular à análise e interpretação dos resultados obtidos e ao entendimento desta questão na globalidade, ela permite-nos, não obstante, uma primeira aproximação ao conhecimento das perspectivas dos professores relativamente a situações específicas de interrupção na sala de aula.

1. Questionário

Com a finalidade de se recolherem dados junto dos professores, foi elaborado um questionário contendo duas partes (Anexo 1). A primeira corresponde aos dados pessoais e profissionais do professor e inclui as variáveis sexo, idade, habilitações académicas, situação na profissão e número de anos de serviço. A segunda confronta o professor com descrições de seis situações de indisciplina na sala de aula e solicita-lhe, num primeiro momento, que as classifique em função do grau de gravidade que atribui às mesmas, recorrendo, para o efeito, a uma escala de tipo Likert, em que atribuirá 1 à situação que ajuizar de *nada grave* e 4 àquela que ajuizar de *muito grave*. Num segundo momento, procede-se à identificação dos factores que, do ponto de vista do professor, mais contribuem para aquela situação. Consideram-se como variáveis de influência *a personalidade do aluno, as características da turma, o modo como o professor faz a gestão da aula, as normas e os valores vigentes na escola e as características da família*. Recorrendo a uma escala do tipo mencionado, o professor deve seriar as variáveis referidas, atribuindo 1 à situação de menor influência e 5 à situação mais influente. Num terceiro momento procura-se averiguar o modo como os professores creem poder resolver as situações apresentadas. Respeitando os factores atrás inventariados, o professor é confrontado com cinco possibilidades de intervenção: *a intervenção focalizada no aluno, a intervenção relativa à turma, a modificação do comportamento do professor, a alteração das regras da escola e a modificação das características e das condutas da família*. O professor deve proceder a uma hierarquização do grau de influência de cada um destes tipos de intervenção, do mesmo modo que nos momentos anteriores.

As situações hipotéticas apresentadas no questionário foram elaboradas a partir de situações observadas em contexto de aula conjugadas com informação proveniente da literatura. Atendendo à função que os comportamentos de rotura desempenham para o aluno, pensamos poder agrupar as seis situações enunciadas nas seguintes categorias: evitamento (situações 2 e 4), obstrução (situações 1 e 5) e contestação (situações 3 e 6). As referidas situações foram posteriormente submetidas a um estudo-piloto em que colaboraram sete professores. Cientes das limitações da amostra consideramos, todavia, que ela permite atender às apreciações qualitativas dos professores.

O questionário foi bem acolhido, quer no que respeita ao conteúdo das situações descritas, quer no que concerne ao tipo de questões formuladas. Nenhum professor do estudo piloto propôs alterações ou fez comentários negativos.

2. Caracterização da amostra

Constituíram a amostra trinta e sete professores do 3º ciclo do ensino básico que voluntariamente acederam participar neste estudo exploratório. A participação neste estudo não foi pré-definida em função de variáveis pessoais e profissionais, isto é, sexo, idade, habilitações académicas, situação na profissão e número de anos de serviço dos professores.

Foram distribuídos quarenta e cinco questionários, quinze por cada uma das três escolas secundárias de Ponta Delgada.

Quadro I — Distribuição dos professores por escola

Escola	Frequências	Percentagens
Antero de Quental	14	37.8
Domingos Rebelo	11	29.7
Laranjeiras	12	32.4
Total	37	100.0

A taxa de retorno foi elevada (86.7%), pois, mesmo após se terem eliminado os que estavam incorrectamente preenchidos, obtivemos trinta e sete questionários válidos, conforme consta do Quadro I².

Quadro II — Distribuição dos professores em função do sexo e das habilitações académicas

Sexo	Bacharelato		Licenciatura		Total	
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.
Feminino	2	5.4	29	78.4	31	83.8
Masculino	0	0.0	6	16.2	6	16.2
Total	2	5.4	35	94.6	37	100.0

A maioria dos docentes que integrava a amostra era do sexo feminino, possuía o grau de licenciatura (Quadro II) e encontrava-se na situação de professor profissionalizado efectivo (Quadro III).

Quadro III — Distribuição dos professores em função da situação na profissão

Situação na Profissão	Freq.	Perc.
Em profissionalização	1	2.7
Profissionalizado efectivo	32	86.5
Profissionalizado	2	5.4
Provisório (com hab. própria)	1	2.7
Provisório (sem habilitação)	1	2.7
Total	37	100.0

Pela leitura do Quadro IV, que apresenta a distribuição dos professores em função da idade e do número de anos de serviço, verifica-se que oito professores se encontram em início de carreira (0-3 anos de serviço), sete dos quais têm menos de 30 anos e um com idade compreendida entre os 30-39 anos. Dos três professores que contam entre quatro e seis anos de serviço, um deles tem menos de 30 anos e os restantes dois situam-se entre os 30 e os 39 anos. Existem ainda vinte e seis professores que têm entre sete e vinte e cinco anos de docência. Destes, quinze situam-se na faixa etária dos 30-39 anos e dez na dos 40-49 anos, tendo um único mais de 50 anos de idade.

Quadro IV — Distribuição dos professores em função da idade e do número de anos de serviço

Idade	0 a 3		4 a 6		7 a 25		25 e mais		Total	
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.
Menos de 30 anos	7	18.9	1	2.7	0	0.0	0	0.0	8	21.6
30 a 39 anos	1	2.7	2	5.4	15	40.5	0	0.0	18	48.6
40 a 49 anos	0	0.0	0	0.0	10	27.0	0	0.0	10	27.0
Mais de 50 anos	0	0.0	0	0.0	1	2.7	0	0.0	1	2.7
Total	8	21.6	3	8.1	26	70.3	0	0.0	37	100.0

Assim, segundo a classificação de Huberman (1992), a maioria dos professores do presente estudo encontra-se, em princípio, na fase de "diversificação e questionamento", enquanto os restantes se situam, predominantemente, na fase de "sobrevivência e descoberta".

V. Resultados

A análise das respostas ao questionário incidiu sobre as frequências e as percentagens obtidas para cada uma das condições investigadas em cada descrição, a saber: o nível de gravidade atribuído a cada situação (Quadro V), as variáveis que contribuem para a mesma (Quadro VI) e aquelas que influem na sua resolução (Quadro VII).

Quadro V — Nível de gravidade atribuído às situações de indisciplina

Nível de Gravidade	Sit. 1		Sit. 2		Sit. 3		Sit. 4	
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.
Nada Grave	1	2.7	0	0.0	0	0.0	1	2.7
Pouco Grave	9	24.3	1	2.7	2	5.4	9	24.3
Grave	26	70.3	24	64.9	11	29.7	24	64.9

Através da observação do Quadro V podemos verificar que os professores dizem considerar todas as situações como contendo alguma gravidade, variando, porém, o nível daquela de acordo com o conteúdo das descrições. A leitura deste quadro permite ainda identificar dois agrupamentos distintos das seis situações: por um lado, o par 1 e 4 e, por outro, o conjunto das situações 2, 3, 5 e 6.

Os resultados obtidos nas situações 1 e 4 colocam-nas numa posição idêntica entre si e distinta das demais, pois, em ambas, as escolhas distribuem-se por todos os níveis de gravidade apresentados, embora recaiam predominantemente nas categorias intermédias — *grave*, em primeiro lugar (70.3% e 64.9%) e *pouco grave*, em segundo lugar (24.3% em ambas).

Nas restantes situações (2,3,5 e 6), o nível *nada grave* não foi seleccionado e as escolhas dos professores concentram-se nas atribuições de maior gravidade. A situação 2 é considerada grave pela maioria dos professores (64.9%); outros indicam que é *muito grave* (32.4%). As situações 3, 5 e 6 foram aquelas que os professores classificaram de *muito graves* em primeiro lugar (respectivamente 64.9%, 83.8% e 97.3%) e de *graves* em segundo lugar (respectivamente 29.7%, 16.2% e 2.7%). Entre estas, as situações 5 e, particularmente, a 6 distinguem-se pela qualificação de *muito grave*. Assim as designaram a quase totalidade dos inquiridos.

O padrão de resposta obtido neste trabalho parece, pois, sugerir que o nível de gravidade com que os professores classificam as diferentes situações de indisciplina está

mais relacionado com alguns aspectos do conteúdo das mesmas, do que com as funções pedagógicas que os comportamentos desviantes, manifestados pelos alunos, pretendam cumprir.

As situações consideradas pelos professores como mais graves são aquelas que contêm um elemento de agressividade (situações 3, 5 e 6), principalmente se o mesmo é direccionado para o professor. Estes dados vão ao encontro de estudos que indicam que o professor desvaloriza pequenos desvios, que condicionam mas não impedem o trabalho na classe, e só considera, efectivamente, como indisciplina o comportamento que compromete abertamente e visa directamente a figura do professor, enquanto pessoa e enquanto profissional (Estrela, 1995).

As situações consideradas menos graves parecem resultar: a) de distrações que não perturbem e que não interrompam a função de produção da classe (situação 4), e b) de interrupções que, embora frequentes, se centrem nos conteúdos programáticos (situação 1). Esta última situação parece contrariar a informação resultante de trabalhos anteriores, nos quais tende a haver consenso entre professores e alunos sobre a perturbação provocada pela frequência de certos comportamentos triviais (Houghton *et al.*, 1988; Freire, 1990; Estrela, 1995). No presente caso, somos levados a pensar que os professores não consideraram esta situação com um nível de gravidade muito acentuado, pois poderão admitir que é o interesse do aluno pela temática em estudo que o leva a colocar questões; parecem assim proceder a uma desculpabilização deste comportamento e a uma desvalorização deste tipo de desvio.

Apesar de não se ter procedido ao cruzamento das variáveis “estádio da carreira” e “nível de gravidade atribuído às situações”, a elevada percentagem de professores que as classifica nos níveis *grave* e *muito grave* permite admitir a hipótese de que os professores inquiridos, independentemente da idade e do número de anos de serviço, manifestam opiniões semelhantes.

Relativamente ao tipo de variáveis que os professores consideram contribuir para as situações de interrupção (Quadro VI), a personalidade do aluno (com valores que oscilam entre 27.9% e 31.5%) e as normas e os valores vigentes na escola (com valores entre 11.4% e 14.6%) assumem, respectivamente, a maior e a menor importância em todas as situações.

Quadro VI — Variáveis que contribuem para as situações de indisciplina

Variáveis	Sit.1	Sit.2	Sit.3	Sit.4	Sit.5	Sit.6
	Freq. Perc.	Freq. Perc.	Freq. Perc.	Freq. Perc.	Freq. Perc.	Freq. Perc.
A personalidade do aluno	165 29.7	155 27.9	171 30.8	159 28.6	170 30.6	175 31.5
As características da turma	118 21.3	126 22.7	102 18.4	99 17.8	106 19.1	97 17.5
O modo como o professor faz a gestão da aula	122 22.0	117 21.1	99 17.8	137 24.7	98 17.6	83 14.9
As normas e os valores vigentes na escola	63 11.4	64 11.5	64 11.5	70 12.6	79 14.2	81 14.6
As características da família	87 15.7	93 16.8	119 21.4	90 16.2	102 18.4	119 21.4

As restantes variáveis ocupam posições intermédias, podendo destacar-se os seguintes padrões de resposta: a) *o modo como o professor faz a gestão da aula* é considerado como a segunda variável mais importante nas situações 1 e 4; nas situações 3, 5 e 6 esta variável encontra-se na penúltima posição de influência; b) *as características da família* estão na segunda posição nas situações 3 e 6 e em quarto lugar nas situações 1, 2 e 4; c) *as características da turma* contribuem, na segunda posição, para o desenvolvimento das situações 2 e 5;

É nas situações consideradas moderadamente graves (1 e 4) que os docentes parecem atribuir maior responsabilidade ao modo como o professor faz a gestão da aula. Nas situações consideradas efectivamente graves, afigura-se-nos que o desvio é imputado a variáveis externas ao docente, nomeadamente à turma e à família.

No Quadro VII podemos observar o modo como, do ponto de vista dos professores, as variáveis consideradas neste estudo influenciam a resolução das situações de indisciplina. Assim, os docentes apontam, em todas as situações, que a resolução das mesmas passa, em primeiro lugar, por uma *intervenção focalizada no aluno* (valores entre 29.2% e 31.3%); o aspecto regulador e normativo da escola é aquele que surge pontuado em última posição (valores entre 11.3% e 13.5%).

Quadro VII — Variáveis influentes na resolução das situações de indisciplina

Variáveis	Sit.1	Sit.2	Sit.3	Sit.4	Sit.5	Sit.6
	Freq. Perc.	Freq. Perc.	Freq. Perc.	Freq. Perc.	Freq. Perc.	Freq. Perc.
Intervenção focalizada no aluno	157 30.1	162 29.2	162 29.2	166 29.9	174 31.3	174 31.3
Intervenção relativa à turma	130 23.4	122 22.0	109 19.6	108 18.9	113 20.4	100 18.0
Modificação do comportamento do professor	121 21.8	115 20.7	112 20.2	126 22.7	93 16.7	84 15.1
Alteração das regras da escola	66 11.9	69 12.4	63 11.3	63 11.3	73 13.1	75 13.5
Modificação das características e das condutas da família	81 14.6	87 15.7	109 19.6	92 16.6	102 18.4	122 22.0

Se se atender às variáveis nas posições intermédias, observa-se que a hierarquia das mesmas é igual nas situações 1 e 2, respectivamente, com as intervenções centradas na turma, no comportamento do professor e na família; para os pares de situações 3-4 e 5-6, a hierarquia dessas variáveis intermédias é idêntica, situando-se a diferença ao nível da *modificação das características e das condutas da família* e da *intervenção relativa à turma*. Na situação 3, as intervenções centradas na turma e na família surgem ambas com as mesmas pontuações, na terceira posição, enquanto na situação 4 ocupam, respectivamente, a terceira e quarta posições. No referente ao par 5-6, observa-se uma permuta de posições dessas variáveis; ou seja, as intervenções centradas na turma e na família encontram-se, respectivamente, nas segunda e terceira posições, na situação 5, e na ordenação inversa, na situação 6.

Importa referir a diferença acentuada entre as posições ocupadas pelo papel do professor nas situações 3 e 6 (respectivamente, segunda e quarta posições), pois em ambas há o relato de comportamentos de agressividade direccionados para o professor. Um elemento explicativo desta diferença pode consistir no facto de a agressividade se processar de formas distintas nos dois casos, a saber, comportamento de agressão oral, na situação 3, e comportamento de agressão física, na situação 6.

Quando se comparam os resultados dos Quadros VI e VII, verifica-se que, na maioria dos casos, as causas que os professores consideram desencadeadoras da indisciplina na classe têm correspondentes da mesma natureza nos modos de resolução das situações. A análise cruzada destas duas condições evidencia que os professores apontam, em primeiro lugar, factores intrínsecos ao estudante como responsáveis pelas suas manifestações comportamentais desviantes e que individualizam a intervenção centrando-a no aluno. Parece, pois, que desenvolvem expectativas relativamente ao papel desempenhado pelo aluno, enquanto estudante numa classe, atribuindo-lhe elevados níveis de responsabilidade pelo tipo e pela qualidade das suas participações. Contrariamente, a baixa pontuação atribuída a factores normativos relativos à escola parece demonstrar que os regulamentos escolares e/ou outras normas de carácter global têm pouco alcance junto dos diferentes intervenientes da classe; a considerar-se tal ideia pode-se supor que as regras estabelecidas, sobretudo quando explicitadas por cada professor dentro da sala de aula, têm maior influência junto dos alunos do que um sistema normativo mais global e mais distanciado deles próprios.

As situações 1 e 3 são aquelas em que não há uma correspondência exacta entre os dois tipos de variáveis. Na situação 1 observa-se uma troca entre a segunda e a terceira posições, relativamente aos papéis desempenhados pelo professor na turma. Na situação 3 a permuta de posições ocorre entre as variáveis família e professor. A família surge na segunda posição quando a análise incide nas causas da indisciplina e passa a figurar em terceiro lugar (em concomitância com a turma) quando o objectivo da análise é o levantamento de possibilidades de resolução da situação. Neste caso, o modo como o professor faz a gestão da aula surge com um papel proeminente (segunda posição), embora seja atribuída pouca influência a esta mesma variável aquando da manifestação inicial do comportamento de indisciplina.

Temos presente que, neste trabalho, a amostra de docentes não foi confrontada nem com a possibilidade de justificar as suas escolhas, nem com a oportunidade de actuar e, por isso, estas poderão ter constituído condições para que os docentes considerem existir outras influências mais fortes do que a *modificação do comportamento do professor*. Com efeito, uma análise focalizada no papel do professor junto de jovens adolescentes com comportamentos de indisciplina parece remetê-lo para valências intermédias, não o comprometendo nem com factores potenciadores da indisciplina na classe, nem com aspectos que possam contribuir para o saneamento das situações de disrupção.

A pouca saliência que os professores atribuem ao papel que desempenham não constitui a melhor atitude, do ponto de vista das perspectivas preventivas da indisciplina na sala de aula. Sabe-se que todos os professores, quando confrontados com situações de indisciplina, reagem de modo análogo; por esta razão, entre outras, é importante que as preocupações da formação inicial e contínua de professores e destes enquanto profissionais se centrem no conhecimento da natureza das situações de indisciplina numa perspectiva preventiva. A investigação tem apontado a organização e a gestão da classe como um poderoso elemento de prevenção de comportamentos disruptivos. Com efeito, no relatório Elton (referido por Wheldall, 1992) afirma-se que o problema fundamental da indisciplina poderá tornar-se significativamente menor se se prepararem os professores para organizarem de forma mais eficaz as actividades nos tempos e nos espaços lectivos. Outros estudos vão no mesmo sentido, ao concluírem acerca da importância do papel do professor enquanto agente de organização e de disciplinação da sala de aula (Kounin, 1970). A responsabilidade e a importância do papel do professor são ampliadas se considerarmos que a disciplina escolar, enquanto aprendizagem e interiorização de regras vigentes na sociedade, constitui um factor do processo educativo que visa a inserção do adolescente num social mais lato.

Conclusão

No estudo agora apresentado sobre o comportamento disciplinar dos alunos na perspectiva dos professores, os docentes questionados revelaram estar de acordo sobre um conjunto de variáveis intervenientes e caracterizadoras de situações de indisciplina na classe. Com efeito, quando inquiridos relativamente ao nível de gravidade com que definiam cada uma das situações descritas, em geral, as respostas concentraram-se nos níveis de maior gravidade. Também se manifestaram de acordo quanto a factores de maior e de menor influência, quer no desencadear de situações de disrupção, quer na superação das mesmas. Nestas duas condições, registou-se, aliás, unanimidade no tipo de resposta. Isto é, todos os professores atribuíram ao aluno a principal responsabilidade pelas situações de disrupção e, simultaneamente, consideraram-no como o único alvo das acções de intervenção que se impõem. No outro extremo encontram-se as normas e os valores vigentes na escola, os quais surgem sempre posicionados em último lugar.

Este estudo, centrado na opinião dos professores, não contemplou nem justificações nem comportamentos dos mesmos. Não obstante, permitiu evidenciar quão importante é a perspectiva dos professores na análise e na compreensão do fenómeno de indisciplina escolar. Importa, por isso, descobrir quais são os suportes sócio-cognitivos dos professores, bem como o tipo de consistência que deverá existir entre a expressão de uma opinião e o comportamento manifesto dos mesmos. Importa explorar aspectos que possam vir a resultar em intervenções profícuas na prevenção de comportamentos desviantes dos adolescentes.

NOTAS

- 1 O trabalho do presente artigo foi apresentado, em formato de comunicação, no VII Seminário "A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos" - Adolescência(s), Évora, 1997.
- 2 Todos os resultados percentuais apresentados, neste quadro e nos seguintes, foram arredondados às décimas, por excesso.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. (1991). A indisciplina na escola. *O Professor*, nº 13 (3ª série), pp. 33-53.
- BOCCIA, J. A. (1989). *Begining Teachers Speak Out: A Study of Professional Concerns in the First Three Years of Teaching*. Paper presented at the *World Basque Congress*, Bilbao, Spain. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 312 321).
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CLARK, C. M. (1986.) *Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking*. In M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes, (eds.), *Advances of Research on Teacher Thinking*. Berwyn: ISATT.
- CONE, R. (1978). *Teachers' Decisions in Managing Student Behavior: A Laboratory Simulation of Interactive Decision-Making by Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Canada. Toronto.
- ESTEVE, J. M. (1992). *O mal estar docente*. Lisboa: Escher.
- ESTRELA, M. T. (1986). *Un étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, M. T. (1991). *Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e formação de professores*. *Inovação*, Vol. 4 (1), pp. 29-48.
- ESTRELA, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (1995). *Valores e normatividade do professor na sala de aula*. *Revista de Educação*. Vol. 5 (1), pp. 65-77.
- FREIRE, I. P. (1990). *Disciplina e indisciplina na escola - perspectivas de alunos e professores de uma escola secundária*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa (policopiado).

- FREIRE, I. P. (1993). Indisciplina e desenvolvimento curricular. *IV Colloque National de L'AIP ELF/AFIRSE*. Lisboa, pp. 559-609.
- HOUGHTON S., WHELDALL, K., MERRET, F. (1988). Classroom Behavior Problems which Secondary School Teachers say they find most Troublesome. *British Educational Research Journal*, Vol. 14 (3), pp. 297-312.
- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- KOHLBERG, L. (1958). *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen*. Ph.D. Dissertation, University of Chicago.
- KOUNIN, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Robert E. Krieger Publishing Company.
- MAGALHÃES, O. (1989). A causa das coisas - indisciplina e escola. *Aprender*, nº 9, pp. 39-43.
- NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION (1975). Teaching as clinical information processing Report of Panel 6, *National Conference on Studies in Teaching*. Washington D.C.: National Institute of Education.
- NOGUEIRA, J. (1991). Uma perspectiva desenvolvimentista da disciplina - As regras de comportamento na sala de aula. *O Professor*, nº 13 (3ª série), pp. 54-59.
- PACHECO, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PETERSON, W. (1964). Age, Teacher's Role and the Institutional Setting. In B. Biddle & W. Elena (eds.), *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. New York: Holt, Rinehart.
- PIAGET, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*. New York: The Free Press. (Publicado originalmente em 1932).
- PRICK, L. (1986). *Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- SHAVELSON, R. & STERN, P. (1981). Research on Teachers Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions and Behavior. *Review of Educational Research*, Vol. 51, nº 4, pp. 455-498.
- SPRINTHALL, A. N. & SPRINTHALL, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- SUPER, D. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper.
- TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K. M. (1986). Teacher Beliefs and Classroom Behaviors: some teacher responses to inconsistency. In M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (eds.), *Advances of Research on Teacher Thinkink*. Berwyn: ISATT, Swets North America Inc.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Begining Teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 54 (2), pp. 143-178.
- WHELDALI, K. (Ed.) (1992). *Discipline in Schools. Psychological Perspectives on the Elton Report*. London: Routlege.

II. Do seu ponto de vista, indique a importância/influência dos aspectos abaixo mencionados para a situação descrita. (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

A personalidade do aluno.	
As características da turma.	
O modo como o professor faz a gestão da aula.	
As normas e valores vigentes na escola.	
As características da família.	

Outras. Quais: _____

III. Acredita que a resolução desta situação passa por:
 (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

Uma intervenção focalizada no aluno.	
Uma intervenção relativa à turma.	
Uma modificação do comportamento do professor.	
Uma alteração das regras da escola.	
Uma modificação das características e das condutas da família.	

Outras. Quais: _____

Situação 2:

Na aula, enquanto o professor explica a matéria, o aluno conversa e mostra objectos que trouxe de casa aos colegas que se sentam ao pé de si. Este comportamento, que é muito frequente neste aluno, gera desatenção e burburinho.

I. Enquanto professor, como classifica esta situação (assinale com uma cruz (X) a condição correspondente à gravidade que atribui à situação) :

1. Nada Grave.	
2. Pouco Grave.	
3. Grave.	
4. Muito Grave.	

II. Do seu ponto de vista, indique a importância/influência dos aspectos abaixo mencionados para a situação descrita. (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

A personalidade do aluno.	
As características da turma.	
O modo como o professor faz a gestão da aula.	
As normas e valores vigentes na escola.	
As características da família.	

Outras. Quais: _____

III. Acredita que a resolução desta situação passa por:
 (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

Uma intervenção focalizada no aluno.	
Uma intervenção relativa à turma.	
Uma modificação do comportamento do professor.	
Uma alteração das regras da escola.	
Uma modificação das características e das condutas da família.	

Outras. Quais: _____

Situação 3:

O aluno não realizou os trabalhos de casa, situação que se repete no comportamento escolar deste aluno. O professor adverte-o, salientando que os trabalhos de casa constituem uma componente importante para o processo de aprendizagem e que são contemplados na avaliação da disciplina. O aluno responde que não faz os trabalhos porque se está nas tintas para a disciplina e que se o professor quiser que os faça ele.

I. Enquanto professor, como classifica esta situação (assinale com uma cruz (X) a condição correspondente à gravidade que atribui à situação) :

1. Nada Grave.	
2. Pouco Grave.	
3. Grave.	
4. Muito Grave.	

II. Do seu ponto de vista, indique a importância/influência dos aspectos abaixo mencionados para a situação descrita. (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

A personalidade do aluno.	
As características da turma.	
O modo como o professor faz a gestão da aula.	
As normas e valores vigentes na escola.	
As características da família.	

Outras. Quais: _____

III. Acredita que a resolução desta situação passa por:

(Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

Uma intervenção focalizada no aluno.	
Uma intervenção relativa à turma.	
Uma modificação do comportamento do professor.	
Uma alteração das regras da escola.	
Uma modificação das características e das condutas da família.	

Outras. Quais: _____

Situação 4:

É frequente o aluno estar alheio ao decurso da aula, quer a olhar pela janela, quer a fazer desenhos ou simplesmente estando nas nuvens. Não perturba os trabalhos que decorrem na sala de aula.

I. Enquanto professor, como classifica esta situação (assinale com uma cruz (X) a condição correspondente à gravidade que atribui à situação):

1. Nada Grave.	
2. Pouco Grave.	
3. Grave.	
4. Muito Grave.	

II. Do seu ponto de vista, indique a importância/influência dos aspectos abaixo mencionados para a situação descrita. (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

A personalidade do aluno.	
As características da turma.	
O modo como o professor faz a gestão da aula.	
As normas e valores vigentes na escola.	
As características da família.	

Outras. Quais: _____

III. Acredita que a resolução desta situação passa por:

(Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

Uma intervenção focalizada no aluno.	
Uma intervenção relativa à turma.	
Uma modificação do comportamento do professor.	
Uma alteração das regras da escola.	
Uma modificação das características e das condutas da família.	

Outras. Quais: _____

Situação 5:

No decurso da aula dois alunos começam por se insultar e acabam por se agredir fisicamente. São regulares os desentendimentos entre estes alunos.

I. Enquanto professor, como classifica esta situação (assinale com uma cruz (X) a condição correspondente à gravidade que atribui à situação) :

1. Nada Grave.	
2. Pouco Grave.	
3. Grave.	
4. Muito Grave.	

II. Do seu ponto de vista, indique a importância/influência dos aspectos abaixo mencionados para a situação descrita. (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

A personalidade do aluno.	
As características da turma.	
O modo como o professor faz a gestão da aula.	
As normas e valores vigentes na escola.	
As características da família.	

Outras. Quais: _____

III. Acredita que a resolução desta situação passa por:
 (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

Uma intervenção focalizada no aluno.	
Uma intervenção relativa à turma.	
Uma modificação do comportamento do professor.	
Uma alteração das regras da escola.	
Uma modificação das características e das condutas da família.	

Outras. Quais: _____

Situação 6:

O professor ao tentar pôr fim à situação anteriormente descrita é ameaçado por um dos alunos que pegou numa cadeira e levantou-a no sentido do professor.

I. Enquanto professor, como classifica esta situação (assinale com uma cruz (X) a condição correspondente à gravidade que atribui à situação) :

1. Nada Grave.	
2. Pouco Grave.	
3. Grave.	
4. Muito Grave.	

II. Do seu ponto de vista, indique a importância/influência dos aspectos abaixo mencionados para a situação descrita. (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

A personalidade do aluno.	
As características da turma.	
O modo como o professor faz a gestão da aula.	
As normas e valores vigentes na escola.	
As características da família.	

Outras. Quais: _____

III. Acredita que a resolução desta situação passa por:
 (Proceda a uma hierarquização, utilizando a escala de 1 a 5 em que o 1 corresponde a situação que menos influência exerce na situação e o 5 corresponde ao aspecto mais influente.)

Uma intervenção focalizada no aluno.	
Uma intervenção relativa à turma.	
Uma modificação do comportamento do professor.	
Uma alteração das regras da escola.	
Uma modificação das características e das condutas da família.	

Outras. Quais: _____

TEACHERS' PERSPECTIVES ON STUDENTS DISRUPTIVE BEHAVIOUR: AN EXPLORATORY RESEARCH

Abstract

In the last decades parents, teachers, and educators in general have been feeling an increasing concern about students disruptive behaviour in schools. Underlying these concerns are the growing number of students with disruptive behaviour, the severity of these behaviours, and their manifestation in ever younger pupils. Therefore, to remain in school becomes a permanent stressful situation for teachers and other educational agents. Teachers and students usually agree on what behaviours can be considered deviant. However, when asked to define a *disruptive behaviour* neither teachers nor students produce a consensual statement and a broad variety of definitions can be found. In this descriptive and exploratory study, disruptive behaviour is defined as, *the disorder resulting from the breaking of the established rules and/or the disturbance of the classroom functioning*. A set of situations containing classroom disruptive behaviours were created and later presented to teachers of grades seven to nine. We aimed at finding out which of these situations teachers considered more severe in terms of disruption, which factors they believed were more influential, and what kind of interventions they considered more appropriate to deal with those situations.