

COMO PROMOVER UM CLIMA POSITIVO DE SALA DE AULA: UM CONTRIBUTO PARA A PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA

Jesuína Pereira

Prevenção da indisciplina ou controlo disciplinar

No contexto profissional de uma escola, normalmente, falamos muito mais nos problemas que surgem devido à indisciplina do que em formas de a prevenir.

Slee (1995:170-175) enquadra a problemática da indisciplina no contexto mais amplo duma sociedade que sofreu mudanças profundas nos últimos 30 anos. Neste sentido, recomenda que para aumentar o empenho dos estudantes e o sucesso dos resultados escolares, as políticas educativas devem focar a sua atenção no currículo, na pedagogia e na organização escolar, como partes de uma política global de promoção da disciplina. Fazendo uma distinção ética e epistemológica entre o controlo baseado no medo e na aversão e a disciplina que provém de teorias da aprendizagem e de um modelo de ensino democrático, recomenda, ainda, que a nossa concepção de disciplina deva ser alinhada pelos princípios educacionais, distintos de um controlo orientado pelo paradigma behaviorista. Deste modo, as situações problemáticas devem ser tomadas como oportunidades de socialização dos alunos, como momentos potenciais de crescimento e maturação.

Se bem que a acção da escola se deva centrar mais na prevenção da indisciplina do que no controlo disciplinar, é inevitável a existência de situações que o requerem. E tanto num caso como noutro, a elaboração de regras de funcionamento e de conduta é imprescindível.

De acordo com Domingues (1995), *controlo disciplinar* é o conjunto de todas as actividades que visam exercer alguma espécie de influência sobre o comportamento dos alunos, procurando ajustá-los àquilo que é, para cada professor e para os professores em cada escola, considerado como padrão de «comportamento aceitável». Mas podemos e devemos questionar-nos sobre o que é para cada professor ou para os professores de cada escola um «comportamento aceitável». Assim, no âmbito de uma gestão democrática e participada, a escola tem de se organizar à volta de um conjunto de procedimentos práticos, de regras de funcionamento e de conduta, não podendo dispensar-se a opinião de pais, professores, alunos, auxiliares de acção educativa e pessoal da segurança. A escola deverá reflectir sobre a forma como funciona, de modo a poder gerar um clima propício a um bom trabalho escolar.

Segundo Brunet (1992), o clima escolar é como uma espécie de personalidade, de maneira de ser que é característica do estabelecimento, determinado por uma série de variáveis, entre as quais a estrutura, o processo organizacional e os comportamentos individuais e de grupo.

Numa escola com um bom clima escolar, a maioria dos seus professores conduz as suas aulas sem necessidade de recurso a grandes medidas de controlo disciplinar. Mas se o bom clima da escola influencia o *ethos* das salas de aula, também o

contrário é verdadeiro. O professor que tem bem presente os factores que podem contribuir para um clima positivo de sala de aula, mantém-se alerta e age de forma adequada, neutralizando situações potenciais de indisciplina.

De seguida, será realizada uma resenha bibliográfica sobre alguns dos factores que mostram ter influência na promoção de climas positivos da sala de aula.

O conceito de clima positivo da sala de aula

O clima da sala de aula é um conceito claramente abstracto que ajuda investigadores e professores a compreender a atmosfera ou *ethos* das salas de aula. A base teórica provém principalmente do trabalho de Kurt Lewin (1975) e dos seus muitos colegas, que mostraram como as interacções entre as necessidades dos indivíduos e as condições ambientais eram factores-chave na explicação do comportamento humano (Arends, 1993).

Vários estudos têm demonstrado que o clima da sala de aula não apoiante, crítico e negativo, tem consequências psicológicas e fisiológicas adversas nos alunos; diminui o seu sucesso académico e aumenta as atitudes negativas em relação ao professor (Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Richard e Patricia Schmuck definem clima positivo “aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influência potencial, tanto uns com os outros como com o professor; em que níveis elevados de atracção existem, para o grupo como um todo e entre colegas; em que as normas favorecem a realização do trabalho escolar, bem como maximizam as diferenças individuais; onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo; e onde os processos de trabalhar e desenvolver-se em conjunto, enquanto grupo, são considerados, eles mesmos, relevantes para serem estudados.” (Schmuck e Schmuck, 1988; citado por Arends, *op. c/Y.*: 112). Estes autores fazem depender o clima da sala de aula das relações interpessoais e da dinâmica de grupo que são altamente influenciadas pelas acções do professor.

A gestão das expectativas

Por expectativas entende-se as inferências que o professor faz sobre o presente e o futuro dos alunos, individualmente, ou à turma em geral e dos seus resultados académicos (Brophy e Good, 1974), baseados na observação do seu actual comportamento e tendo em conta determinadas características do aluno, nomeadamente a classe social, etnia, sexo, raça, estilo de comportamento, etc. (Sprinthall e Sprinthall, *op. c/i.*; Diez-Aguado, 1983).

Se bem que seja um fenómeno complexo, pois as expectativas não são só da parte dos professores em relação aos alunos, mas também, da parte destes relativamente aos professores e aos colegas, o que melhor tem sido investigado tem sido o fenómeno da profecia auto-realizada (Chow, 1988; citado em Oliveira, 1992:109).

O fenómeno da profecia auto-realizada traduz-se na ideia de que “as pessoas fazem, em geral, mais aquilo que esperamos delas do que o contrário” (Rosenthal e Jacobson, 1971). “Através da comunicação que estabelece com os alunos, o professor vai-lhes transmitindo, consciente ou inconscientemente, as imagens e expectativas que formula a seu respeito, imagens e expectativas que levam os alunos a agirem em conformidade” (Estrela, 1992:68). “Se eu estou convencido que o aluno pode, ele poderá; se eu espero que ele aprenda, ele aprenderá; se eu confio em que ele estude, ele estudará” (Cunha, 1992:46).

Estas expectativas, transmitidas consciente ou inconscientemente através de linguagem verbal ou não verbal, vão influenciar, de forma notória, a relação professor-aluno e levam os alunos a agirem em conformidade, pois a expectativa controla a conduta (Diez-Aguado, *op.cit.*: 563) e conduz à sua realização (Abreu, 1976).

Outro fenómeno decorrente das expectativas é a etiquetagem ou rotulação, que segundo Amado (1989; citado em Estrela, *op. c/f.*) é uma “espécie de marca ou estigma com que o aluno é identificado”; tem vindo a ser particularmente estudado pelos adeptos do interaccionismo que o relacionam com o comportamento desviante do aluno (Furlong, 1985).

Brophy e Good elaboraram um modelo de análise que permite compreender os mecanismos de transmissão da profecia auto-realizada, isto é, mostram bem como a conduta do professor, influenciada pelas suas expectativas, tem um efeito modulador da conduta dos alunos (*op. c/f.*). Este modelo, que a seguir se sintetiza, é completado por Rogers e por Lee e Porter, citado por Amado (*op.cit.*), assim como por Sprinthall e Sprinthall (*op.cit.*: 375). No início do ano os professores criam expectativas sobre o comportamento e desempenho dos alunos com base em informações de outros professores ou em classificações anteriores, classe social, aparência, conhecimento de irmãos na escola, etc. As expectativas dos professores vão influenciar a sua conduta para com os alunos. Conforme as expectativas assim o professor interage mais ou menos com o aluno; selecciona determinados materiais; dá-lhe mais ou menos tempo para responder, reformulando ou não as próprias questões; varia o nível cognitivo das questões; adopta diferencialmente determinados comportamentos verbais e não verbais para com os alunos, critica e elogia mais ou menos vezes, etc. Este comportamento diferencial do professor é percebido pelo aluno influenciando a sua aprendizagem, a sua motivação, as interações com o professor e com os colegas, e, por fim, o seu auto-conceito e níveis de aspiração. As condutas dos alunos reforçarão as expectativas do professor. Se as expectativas forem positivas, os alunos sobre os quais recaem as expectativas são favorecidos (efeito Galateia); se forem negativas, os alunos serão desfavorecidos (efeito Golem).

“Se todos os professores criam expectativas sobre o comportamento e aproveitamento dos alunos, nem todos se acautelam contra os efeitos que as expectativas negativas possam gerar.” (Estrela, *op.cit.*: 69). Brophy e Good definem três tipos de professores quanto ao modo como gerem as expectativas. Os

professores proactivos, que se caracterizam por interagirem com os alunos, individualmente, e com a turma, sendo flexíveis as suas expectativas. Os professores reactivos, que dão grande protagonismo a alguns alunos da turma, apresentando, também, expectativas flexíveis. E, por último, os professores sobre-activos que marcam desde cedo e excessivamente os alunos, tratando-os em função das primeiras expectativas que se mantêm fixas, rígidas e estereotipadas (*op.cit.*: 303).

A partir de um questionário passado a professores, Silberman determinou quatro atitudes básicas dos professores em relação aos alunos: ligação afectiva, interesse, indiferença e rejeição. Brophy e Good retomam o trabalho de Silberman alterando alguns aspectos metodológicos e verificam que essas atitudes originam no professor comportamentos diferentes de ordem quantitativa e qualitativa em relação aos alunos que são delas objecto e que essas atitudes se ligam ao estatuto que os professores atribuem aos alunos. Assim, por exemplo, aqueles alunos que suscitam a ligação afectiva do professor e os que participam segundo as regras estabelecidas são os melhores alunos. Os alunos que suscitam rejeição são alunos fracos ou não, mas participantes fora das regras estabelecidas. Estes últimos, pelo seu comportamento, provocam a crítica, um controlo constante e uma diminuição do *feedback* positivo (*idem*). Nesta linha, Oliveira acrescenta “assim, o professor, com medo de perder o controlo, dispensa-se de lhes dar elogios e trata-os mais friamente, o que os desmotiva ainda mais, e daí o menor desempenho; ao contrário, favorece os melhores alunos com elogios, motivando-os ainda mais (*op.cit.*: 117). Citado por este autor, Ross e Jackson verificaram que os professores alimentam mais expectativas negativas a respeito dos rapazes do que das raparigas por aqueles serem tidos como mais indisciplinados.

Neste sentido vão também os estudos sistemáticos de Fry (1983) sobre a expectativa dos professores face ao comportamento disciplinado/indisciplinado do aluno – confirmam a natureza diferenciada das interações na aula mediada por representações e expectativas do professor relativamente ao comportamento dito disciplinado ou indisciplinado.

Estrela releva a importância dos “erros de alvo” que o professor comete quando faz advertências disciplinares a um aluno que considera indisciplinado desde que a perturbação surja do “sector” em que ele se encontra. O aluno, alvo das expectativas negativas do professor, tudo fará para as concretizar (*op.cit.*: 68).

“Mesmo inconscientes, os professores sentem menos simpatia pelos alunos que faltam às aulas ou que, por norma, chegam atrasados. Com base na «avaliação contínua», muitos professores contabilizam as faltas dadas como participação nula. Assim, em casos de dúvida entre passar e reprovar um aluno, os professores tenderão a ser mais benevolentes para com aqueles que assistiram às aulas” (Estanqueiro, 1990:44).

Rinne elaborou uma série de exercícios de controlo, quer para as expectativas dos professores em relação aos alunos, quer para as expectativas dos alunos em relação aos professores (1984:56-66).

As competências sociais e emocionais do professor

É bem conhecida a distinção entre “conhecimentos científicos”, “competências metodológicas” e “competências pessoais”, classificação que corresponde aproximadamente à de Gilles Ferry (1974): a do “saber”, a do “saber fazer” e a do “saber ser”.

Ao contrário das duas primeiras categorias, a dimensão do “saber ser” tem sido tradicionalmente pouco investigada. Rogers (1985) foi um dos primeiros autores a referir-se especificamente às qualidades humanas e às capacidades de relacionamento do professor, enquanto pessoa. Com base neste autor e outros investigadores, Carckuff desenvolveu um modelo sequencial constituído por oito competências inter-pessoais, que utilizado por Brederode Santos, permitiu desenvolver um trabalho com alunos sobre as competências que caracterizavam o “bom professor” (op. cit.:36). Segundo esta autora, a preferência vai para o “respeito” seguido do “calor” e da “empatia”. Entende-se o respeito “como o considerar os alunos como pessoas dignas de consideração e de confiança, o acreditar no valor e no potencial de cada aluno, na sua capacidade para assumir responsabilidades, para resolver os seus problemas e para se aperfeiçoar. (...) não há professor «bom» que não possua esta competência” (Gtem:41).

De entre as várias referências dos alunos no que envolve o respeito, referem-se “à disciplina como necessária para o trabalho e criada por todos e não uma imposição unicamente do professor à custa de castigos e ameaças” (*ibidem*:42).

A partir da revisão dos resultados obtidos por diversos investigadores sobre as representações que os alunos têm dos professores, Gilly (1980) refere que, independentemente da metodologia utilizada, todos os trabalhos realizados enfatizam a importância dos aspectos afectivos e relacionais do comportamento do professor. O calor afectivo, a disponibilidade, a atitude positiva ou o respeito são alguns desses aspectos.

A disposição é também um dos critérios com que os alunos avaliam os professores. A preferência dos alunos vai para os que são mais carinhosos, bem-humorados, amigos e compreensivos (Woods, 1979). A amizade e a compreensão são também encontradas por Estrela a partir de redacções de alunos do ex-ciclo preparatório e secundário (op. cit.).

Good e Brophy (1979) consideram que para uma gestão bem sucedida o professor deverá ter respeito e afeição pelos alunos; ser consistente e portanto credível e alguém em quem se possa confiar; responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos, considerando que a sua primeira função é ensinar; valorizar e gostar de aprender e esperar o mesmo dos alunos; comunicar estas expectativas aos alunos e modelar-lhes o comportamento.

O conhecimento do aluno das suas necessidades, sentimentos, opiniões e características pessoais proporciona maior proximidade, contribui para a prevenção dos problemas e permite respostas e soluções mais adequadas (Carita e Fernandes, op. cit.: 47). A capacidade do professor em ouvir o aluno com

atenção e aceitá-lo é talvez a condição fundamental necessária ao desenvolvimento de um clima afectivo confiante onde o estudante possa alcançar níveis mais construtivos de comportamento (Lembo, 1975:88).

Ser credível e inspirar confiança implica atitudes de coerência entre o que o professor diz e o que faz. O que não pode ser realizado não deverá ser prometido e quanto a ameaças, as que não puderem ser concretizadas é melhor nem sequer falar delas. No início do ano, por exemplo, explicar a razão de ser das regras e ser consistente na sua aplicação contribui para a credibilidade do professor, permite reduzir a tendência dos alunos para o testarem ao longo do ano e faz com que estes aceitem a responsabilidade do seu próprio comportamento. A credibilidade e o respeito fazem do professor alguém a quem os alunos querem agradecer e não apenas obedecer (Good e Brophy, op. cit.).

Jennings e Greenberg defendem que as competências sociais e emocionais do professor, que designam por SEC (*social and emotional competences*), contribuem não só para uma boa atmosfera na sala de aula, como aumentam a eficácia da própria gestão da aula, promovendo o entusiasmo e o gosto pela aprendizagem e guiando e dirigindo o comportamento dos alunos, gerindo mais facilmente situações de conflito. Por outro lado, mostram-se, também, mais eficazes na implementação em sala de aula de competências sociais e emocionais previstas no currículo (2009:493).

As regras no percurso para a autonomia

Qualquer organização social, para alcançar os seus objectivos, tem de regulamentar as relações e as condutas dos seus membros. Estes necessitam de alguns pontos de acordo que orientem em comum as acções de cada um deles; as acções resultam, pois, do conhecimento comum e geral sobre que tipo de comportamento é aceitável e em que contextos (Doyle, 1979: 49). Nesta perspectiva organizacional, as regras são estáveis, fixas e externas ao indivíduo.

Numa perspectiva funcionalista, a regra tem um papel de instrumento de socialização, pretendendo-se que os membros do grupo pautem as suas acções por um conjunto de normas mais ou menos comum, estável e preexistente (Parsons, 1968: 474).

Numa visão interaccionista, para além de um certo carácter instável, contínuo e indeterminável de definições pessoais da situação, existem acções conjuntas planeadas colectivamente, onde a regra existe de forma a permitir um consenso temporário (Blumer, 1982: 53). As regras são, assim, segundo Arends, afirmações que “especificam as coisas que se espera que os alunos façam e não façam” (op. cit.: 191). Como diz Furlong, “as regras fazem parte de um conhecimento comum acerca da sala de aula, desenvolvido por professores e alunos, e é este conhecimento que lhes permite entender as imputações de desvio mesmo quando não se fazem referências às regras em jogo” (op. cit.: 141).

Na sala de aula, segundo Estrela, as regras adquirem um papel instrumental de socialização, mas também viabilizam o processo pedagógico de carácter singular que decorre em cada momento, influenciado pelas

dinâmicas relacionais que se geram entre os protagonistas (*op.cit.*).

A "experiência humorística" pode resultar "gratificante" pois "permite um momento de descanso e a recuperação da mente", melhorando o "clima afiliativo no contexto de trabalho" (Zabalza, 1994: 158).

Diversos autores, nas mais variadas perspectivas, consideram que um sistema de regras bem definido é indispensável para se obterem os objectivos previstos, na medida em que permite ao estudante melhor saber o que se espera dele (Doyle, *op. c/f.*; Estrela, *op.cit.*). A sua ausência torna insuportável a vida dos grupos, impossibilita o trabalho da aula e afecta todos os alunos, mas muito especialmente os que estão "em risco" (Schmuck e Schmuck, 1992:204).

Short e colegas falam das "regras das regras", isto é, nos princípios básicos a que deve obedecer a sua formulação, e que se resume a poucas, simples, positivas, claras e fundamentais (1994: 44). Mas, segundo Arends, ainda se deve acrescentar dois princípios importantes: que elas dirijam o comportamento do aluno e que o professor seja consistente na sua aplicação (*op. c/f.*: 207).

As regras devem cobrir as principais áreas do comportamento. Arends circunscreve essas áreas aos movimentos e conversas dos alunos, assim como à ocupação dos mesmos nos tempos mortos. Adianta, ainda, que na apresentação das regras convém discutir os comportamentos específicos esperados no âmbito de cada uma, enfatizando a parte positiva da mesma. As regras devem ser apresentadas como meios e não como fins em si mesmos, devendo ser explicadas ao aluno, indicando a sua fundamentação moral ou prática (*idem*), pois, "uma das razões que alimenta o seu incumprimento reside na incompreensão sobre os seus fundamentos, sobre as razões da sua existência e mesmo na aparência arbitrária de muitas delas" (Carita e Fernandes, *op. c/f.*). Há que proporcionar um clima que permita a discussão franca e construtiva num contexto de responsabilização onde as regras de comportamento sejam estabelecidas em conjunto (Lembo, *op. c/f.*:87).

As discussões acerca das razões subjacentes às regras, conduzidas a um nível adequado à compreensão da criança ou do jovem, podem ajudar a promover o desenvolvimento. Ao dar oportunidade a discussões na aula acerca das regras e das razões que estão na sua base, o professor deverá estar vigilante, de forma a detectar sinais de raciocínio mais elevado e mais complexo. Mesmo nas piores situações disciplinares, os alunos mostram ter um elevado potencial de crescimento. O conceito de equilíbrio assimilação-acomodação torna isto claro, pois quanto maior for o crescimento, menos tempo é necessário dispensar para (re)formular, manter e vigiar as regras. Ficará mais tempo para a aprendizagem (Sprinthal e Sprinthal, *op. c/í.*: 543).

O estabelecimento de rotinas para a gestão da sala de aula logo no início do ano é posto em relevo por Arends (*op.cit.*) e Lemlech (1988:52): refere-se à importância das primeiras três semanas de aulas. Os trabalhos de Everson *et ai.* (1983; citados por Arends, *idem*) revelam, inclusive, uma maior dificuldade ou mesmo impossibilidade de conseguir a cooperação dos alunos mais tarde no ano lectivo.

Dadas as características gerais da vida na sala de aula, como, por exemplo, a simultaneidade e a imprevisibilidade dos acontecimentos (Doyle, *op. cit.*), não é de estranhar que os alunos, quando a ocasião se apresentar propícia, ultrapassem, mesmo, os limites do tolerável no desafio às normas (Vasquez e Martinez, 1996: 138). Se invocarmos a perspectiva interaccionista, o "desvio é visto ao mesmo tempo como produto e como processo da interacção social, fruto de um conjunto complexo de transacções entre uma pessoa que se comporta de determinado modo e outra pessoa ou grupo que responde de modo peculiar" (Hargreaves, 1986). Como diz Albert Cohen, "cada regra cria um desvio potencial" (1971: 19).

Contudo, a atitude dos alunos relativamente às regras e à disciplina escolar, posta em evidência pela investigação de Cullinford, revela que os alunos não questionam a necessidade de regras, antes pelo contrário, consideram-nas imprescindíveis para o estabelecimento de uma ordem que evite o caos (1988).

Mas em cada momento, a adesão dos alunos às regras não acontece só porque elas foram definidas. É necessário ensiná-las, tal como se faz com qualquer outro conteúdo e a sua interiorização depende do seu uso consistente. "Os gestores eficazes da sala de aula são consistentes no cumprimento das regras e na aplicação dos procedimentos. Se não o forem, qualquer conjunto de regras e de procedimentos rapidamente se dissolve" (Arends, *op. cit.*). Este autor aponta duas razões para as dificuldades dos professores principiantes com a consistência: não conseguem prestar atenção a várias coisas ao mesmo tempo (uma das competências de gestão da sala de aula de Kounin;1977), uma das quais constitui o desvio às regras, num ambiente em que a simultaneidade de acontecimentos é inerente à complexidade da aula e uma das suas características; o cumprimento das regras requer "energia" e "coragem pessoal" (responsáveis por parte do desgaste e stress da profissão) o que leva os professores principiantes a refugiarem-se num aparentemente mais cómodo, mais fácil e menos ameaçador ignorar de comportamentos inadequados. Estrela explica, também, a falta de consistência pelo facto de os professores sacrificarem "frequentemente a generalidade da regra ao pragmatismo e funcionalidade da situação pedagógica experienciada no momento" (1986), pois é essa funcionalidade que dita se a regra deve ser ou não aplicada, como e quando (Doyle, *op.cit.*: 419). A este propósito, Buckley e Cooper observaram que a consistência dos professores é maior nas regras que todos os alunos aceitam facilmente do que naquelas em que surge alguma resistência por parte de algum deles (1978: 412).

Nas escolas que apresentam baixos níveis disciplinares, Burns considera que, além de outros factores, verifica-se a falta de acordo entre os professores no que se refere à implementação das mais simples regras, falta de consistência na sua aplicação e mesmo falta de comunicação das regras que se esperam ver cumpridas. A inconsistência normativa do professor ressalta igualmente dos estudos de opinião dos alunos quanto a problemas

disciplinares (1935: 479). Cullinford afirma que as crianças, mesmo antes de deixarem a escola primária, estão tão conscientes da fragilidade das regras quanto da sua necessidade e já aprenderam como manipular o professor (*op.cit.*).

Relativamente ao controlo dos comportamentos inadequados, Hargreaves salienta a necessidade de utilizar processos não humilhantes para o aluno. O controlo dos comportamentos inadequados dos alunos é feito de formas diversas, tendo em conta a sua adequação e oportunidade. Embora seja previsível que a forma utilizada deixe o aluno descontente, ela deve ser moralmente aceitável para não ter repercussões negativas na relação. A humilhação do aluno deve ser por isso excluída das intervenções disciplinares (*op.cit.*).

Quanto à rigidez de princípios e normas na aula, ela é vista por alguns autores como contraproducente, já que pode dar origem a regras informais do grupo-turma que podem colidir com as regras formais que o professor quer impor – torna-se necessário alguma flexibilidade e tolerância no interior de limites razoáveis (Schmuck e Schmuck, *op.cit.*).

Por outro lado, para alunos com algumas dificuldades de ordem cognitiva, e para aqueles provenientes de meios carenciados ou culturalmente muito afastados da cultura da escola, pode ser difícil interiorizar um determinado sistema normativo, daí o esforço por parte da escola e do professor no sentido de ajustar as exigências às necessidades de cada caso (Doyle, *op. cit.*: 413; Lemlech, *op. cit.*: 18; Nogueira, 1995).

No contexto do interaccionismo simbólico da sala de aula, a relação entre professor e aluno assume-se sempre como uma “actuação conjunta” (Delamont, 1987: 56; Woods, 1990: 56), onde o professor surge como uma pessoa-referência que exerce uma influência marcante no desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos pelo poder de modelagem do seu comportamento (Carita e Fernandes, *op. cit.*: 23).

A interacção, entendida como um “dar e receber” diário entre professor e aluno (Delamont, *op. cit.*: 39), valoriza a visão subjectiva do mundo e da liberdade de cada um, atribuindo a alunos e professores um papel importante na construção das realidades vividas na sala de aula e na escola (Estrela, *op.cit.*: 142).

Como escreveu Perrenoud, “a aprendizagem da vida num mundo restrito e numa organização burocrática prepara também, para lá da escolarização, a viver e a funcionar noutras organizações, quer seja como trabalhador, como cliente, como doente, como réu, como utilizador, ou a viver noutros grupos restritos. (...) É aprendendo o seu ofício de aluno, que se aprende também o ofício de cidadão, de actor social ou de trabalhador” (1995).

Considerações finais

Durante os últimos 20 anos, a investigação tem demonstrado que as competências sociais e emocionais do professor e a gestão adequada das actividades de ensino promovem o sucesso académico e a adesão intrínseca ao cumprimento das regras.

Amado considera “que uma boa organização e direcção de aula (*management*) está intimamente

associada ao sucesso escolar, à satisfação e autoconceito positivo do aluno e à diminuição dos desvios à norma” (1991:40). Mais tarde, reitera como fundamental “o conjunto de comportamentos e atitudes do professor (...) destinados a orientar a acção do aluno, a promover um ensino “eficaz”, a cativar a adesão afectiva e a estabelecer uma relação que evite os problemas. Refere três procedimentos a desenvolver na sala de aula, no âmbito da dimensão preventiva da indisciplina: o estabelecimento de regras e a “definição da situação” pelo professor; o estabelecimento de um clima de “responsabilização” e de mútua “confiança e a gestão adequada das actividades de ensino” (2001).

“É necessário intervir no sentido de viabilizar um clima relacional que alie ao seu poder estimulante um carácter predominantemente tranquilo, securizante e satisfatório para ambas as partes e que, justamente porque é assim, facilita o seu investimento mais eficaz na tarefa que é suposto realizarem em comum” (Carita e Fernandes, 1997:2).

“A capacidade que tenhamos de conseguir responder com sucesso às diferentes necessidades, de diferentes indivíduos, de diferentes contextos e famílias através de diferentes professores e com diferentes procedimentos será, provavelmente, o maior e eterno desafio de um sistema educativo. No entanto, e sem pessimismo, tememos por vezes que, como alguém dizia, diferenciação em pedagogia seja algo de que todos falam, que alguns sabem o que é, e que poucos praticam” (Morgado, 1999:83).

Se bem que o papel do professor seja insubstituível e primordial na promoção de um clima positivo da sala de aula e na gestão eficaz das actividades de ensino, é de realçar, como atrás referimos, que as políticas educativas foquem a sua atenção no currículo, na pedagogia e na organização escolar, pois a indisciplina, mais que um problema escolar é um problema social.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M.V. (1976). O Efeito Pigmalião. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano X.
- Amado, J. (1991). A indisciplina na escola. In *Professor*, Janeiro, n.º13, III Série.
- Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Arends, R.I. (1993). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Sª Hora.
- Brederode Santos, M.E. (1991). *Os Aprendizizes de Pigmalião*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Brophy, J. & Good, T. (1974). *Teacher-Student Relationships*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Brunet, L.V. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Burns, J. (1985). Discipline: why does it continue to be a problem? Solutions are in changing school culture. In *Naasp-Bulletin*, vol. 69, n.º479.
- Carita A. & Fernandes G. (1997). *Indisciplina na sala de aula – Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cohen, A. K. (1971). *La Déviance*. Gembloux: Ed. Duculot.
- Cullinford, C. (1988). School rules and children's attitudes to discipline. In *Educational Research*, vol. 30, n.º1, pp.3-8.

- Cunha, D'Orey (Orient.), (1992). *Relação Pedagógica baseada na autonomia*. In *Guia da Reforma Curricular- Documentos de Trabalho*. Lisboa: Texto Editora.
- Delamont, S. (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Díez-Aguado, M. J. (1983). Lãs expectativas en la interaccion Profesor-Alumno. In *Revista Espanola de Pedagogía*, Ano XLI, n.º 162.
- Doyle, W. (1979). Making Managerial Decisions in Classrooms. In Duke, D. L. (Ed.) *Classroom Management*. Chicago: NSSE - University of Chicago Press.
- Estanqueiro, A. (1990). *Aprender a Estudar*. Lisboa: Texto Editora.
- Estrela, M.T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa : INIC.
- Estrela, M.T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferry, G. (1974). *A Prática do Trabalho de Grupo*. Porto Alegre: Globo.
- Fry, P.S. (1983). Process measures of problem and non-problem children's classroom behaviour: the influence of teacher behaviour variables. In *British Journal of Educational Psychology*, vol.53, pp. 89-99.
- Furlong, V. (1985). *The Deviant Pupil - Sociological Perspectives*. London: Open University Press.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève, roles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- Good, T. & Brophy, J. (1979). Behavioral Expression of Teachers Attitudes. In *Journal of Educational Psychology*, vol. 63, n.º 6, pp. 617-624.
- Hargreaves, D. H. (1986). *Lãs Relaciones Interpersonales en la Educación*. Madrid: Narcea.
- Jennings, P. A., Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. In *Review of Educational Research*, vol. 79, N.º1, pp. 491-525.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and Group Management*. New York: Robert E. Krieger Publishing.
- Lembo, J.M. (1975). *Por Que Falham os Professores*. S.Paulo: Universidade de São Paulo.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management*. London: Longman.
- Lewin, K. (1975). *Psychologie dynamique - Lês relations humaines*. Paris : PUF.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica*. Lisboa : Editorial Presença.
- Nogueira, P. (1995). Preventing and Producing Violence: a critical analysis of responses to school violence. In *Harvard Educational Review*, vol.65, n.º2.
- Oliveira, J.B. (1992). *Professores e Alunos Pigmalhões*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Ed.Guadarrama.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rinne, C. H. (1984). *Attention: The Fundamentals of Classroom Control*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co..
- Rogers, C.R. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pymalion à l'École*. Paris : Casterman.
- Sampaio, D. (1996). *Indisciplina: Um signo geracional?* (Cadernos de organização e gestão escolar; 6). Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. (1992). *Group processes in the Classroom*. EUA: W. C. Brown Publishers.
- Short, P. et al. (1994). *Rethinking Student Discipline*. Califórnia: Corwin Press.
- Slee, R. (1995). *Changing Theories and Practices of Discipline*. London: The Falmer Press.
- Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Vasquez, A. & Martinez, I. (1996). *La socialización en la escuela - Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1979). *The Divided School*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. (1990). *Teacher Skills and Strategies*. London: The Falmer Press.
- Zabalza, M. A (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

