

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Escola das Ciências Sociais

Departamento de Sociologia

Curso de Mestrado em Sociologia

Área de Especialização em

Recursos Humanos e Desenvolvimento Sustentável

A VIOLÊNCIA E A INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR

O PAPEL DOS PROFESSORES ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Dissertação de Mestrado apresentada por:

Joaquim de Assunção Mealha da Silva

Orientador:

Professor Doutor Carlos Alberto da Silva

Évora, Dezembro de 2009

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Escola das Ciências Sociais

Departamento de Sociologia

Curso de Mestrado em Sociologia

Área de Especialização em

Recursos Humanos e Desenvolvimento Sustentável

A VIOLÊNCIA E A INDISCIPLINA EM CONTEXTO ESCOLAR

O PAPEL DOS PROFESSORES ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Dissertação de Mestrado apresentada por:

Joaquim de Assunção Mealha da Silva

Orientador:

Professor Doutor Carlos Alberto da Silva



171 831

Évora, Dezembro de 2009

ÍNDICE GERAL

	Pág.
Agradecimentos	v
Prefácio	vii
Resumo	ix
<i>Abstract</i>	x
INTRODUÇÃO.....	1
Justificação da escolha do tema e sua pertinência.....	5
Definição da problemática e clarificação da intenção do estudo.....	8
Enquadramento do tema na actualidade	11
Contextualização	13
Caracterização do meio envolvente	13
Problema da Pesquisa	16
Perguntas de Investigação	18
Objectivos	19
Geral	19
Específicos	19
Estrutura da dissertação	20

CAPÍTULO I – THE STATE OF ART.....	22
Enquadramento teórico e conceptual.....	22
Revisão bibliográfica	30
Os conceitos de violência e de indisciplina	43
A indisciplina na escola – modelos explicativos	61
Problemas de comportamento, de aprendizagem e de ensino	63
A violência escolar e a crise da identidade docente	63
O medo nos professores	64
A escola sob suspeita	65
Indisciplina escolar: percepção social dos professores	67
Estratégias de ensino e relação pedagógica adequada	69
Gestão preventiva da indisciplina e do comportamento inadequado	72
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO	75
Caracterização do estudo	75
Tipo de estudo	75
Tipo de abordagem	78
Método e procedimentos de investigação	80

Delimitação da pesquisa	81
Unidade de análise	81
Modelo de análise	83
Níveis de análise	86
Técnicas de recolha de dados	91
Inquérito por entrevista	91
Técnicas de análise de dados	93
Análise de conteúdo	93
Histórias de vida	97
Limitações do estudo.....	98
CAPÍTULO III – SER PROFESSOR	100
Uma leitura da disciplina e das formas de disciplinar em Durkheim e em Foucault	100
O <i>habitus</i> na trajectória de vida dos professores: uma abordagem em Bourdieu.....	106
O estudo das trajectórias dos professores: uma abordagem da história oral para o estudo da disciplina.....	111
O mal-estar, a insatisfação e o sofrimento dos docentes	115

CAPÍTULO IV – DAR VOZ AOS PROFESSORES	124
O professor em discurso directo	124
Caracterização dos entrevistados.....	124
Síntese e análise das entrevistas	125
Um olhar sociológico nos microcosmos da vida de três professores do 2º.e 3º. ciclos da região do Algarve	132
CAPÍTULO V – ANÁLISE DE RESULTADOS, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	148
Análise geral dos resultados e conclusões.....	148
O dilema dos professores: Valerá a pena?	157
Novas hipóteses de investigação	167
BIBLIOGRAFIA	171
APÊNDICES	182
Apêndice A: Guião das entrevistas:	182

AGRADECIMENTOS

“A ingratidão é a mais imperdoável das fraquezas humanas”

Edison

Um trabalho de índole académica, como este que aqui se apresenta, pressupõe que tenha havido um conjunto de esforços que foram desenvolvidos quer por parte de quem o produziu quer por parte de quem o ajudou a tomar forma.

Ao longo destes anos de recolha, de sistematização e de reflexão sobre estudos, teorias, metodologias de investigação e de dados empíricos, muitos foram os contributos e apoios recebidos e, sem os quais, teria sido impossível a sua materialização num documento escrito pronto para ter a sua apresentação e discussão crítica. Há, contudo, contributos de natureza diversa que não podem, nem devem, deixar de ser realçados. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, dirijo-me ao meu orientador nesta dissertação de mestrado, Professor Doutor Carlos Alberto da Silva, sob a forma do meu eterno obrigado, pela sua infinita paciência e pelos seus conselhos sempre esclarecedores e pertinentes, tendentes à melhoria do trabalho. Ao longo da sua duração, ignorando a distância física que nos separava, soube sempre aliar o rigor científico com a compreensão, o apoio, a paciência e a boa vontade. Sem a sua ajuda, este trabalho nunca teria passado de um simples projecto, de uma ideia a explorar.

À Direcção do INUAF – Instituto Superior Dom Afonso III, em Loulé, nomeadamente ao seu Director Professor Doutor Ventura Mello Sampayo e ao seu Subdirector Professor Doutor Manuel Rebelo Marques, pelo apoio e facilidades concedidas durante o período de realização desta dissertação.

Aos professores que se disponibilizaram para falar das suas experiências, muitas vezes traumatizantes, mas que entenderam ser necessário torná-las objecto de reflexão, prestando-se a entrevistas em que revelaram aspectos que até aí tinham preferido guardar só para si.

À minha colega Guida Dias que muito me auxiliou no processamento de texto e na revisão do mesmo, incentivando-me nos momentos de desânimo e de dificuldades do percurso.

A alguns dos meus colegas do X Curso de Mestrado em Sociologia na Universidade de Évora, de que terei de destacar o Carlos Chambel, que tiveram igualmente a gentileza de me prestarem ajuda em diversas fases do trabalho, pelo que também aqui registo o meu agradecimento.

Aos meus amigos (eles sabem quem são) que manifestaram interesse pelo andamento deste projecto e que tanto desesperaram pela sua conclusão.

Por último, mas sempre num lugar de destaque na minha vida, presente nos momentos bons e menos bons, à minha Família, Helena minha mulher, Susana e Joana, minhas filhas, e Isabel, minha mãe. Um muito obrigado pelo apoio, estímulo, incentivo e compreensão demonstrados durante esta longa caminhada.

BEM HAJAM !

PREFÁCIO

“O medo vence-se com a coragem, a qual não é simplesmente a inexistência de medo, mas a capacidade de pensar, falar e agir, apesar do medo e da vergonha. Sem coragem para enfrentar o medo, permitimos que o medo, a ansiedade e a vergonha se apoderem do melhor que há em nós.”

Harriet Lerner (2007)

“Ensinar é uma forma de ganhar a vida mas, sobretudo, é uma forma de ganhar a vida dos outros... A função de um professor competente e entusiasta é uma das profissões mais belas que existem. Uma função que dá vida, dá palavra, abre a inteligência, dá liberdade.”

Emílio Lledó (2000)

Sou sociólogo e docente, tendo escolhido a vida académica pelo prazer de ensinar, de dialogar com os meus alunos e, diga-se, de aprender com eles. Em conversas informais com outros colegas, verifiquei que uma percentagem significativa procurava ajuda psicológica. Que será que se passa com a nossa classe profissional para que em tão grande número procure auxílio junto dos profissionais de saúde mental? Que sucedeu às motivações que nos levaram a escolher o ensino? Que “medos” surgiram no decurso da profissão, que não existiam antes? Porque será que sofremos?

Assim, procurei levar os professores a falarem de si próprios e dos seus medos e receios perante a indisciplina e a violência escolares. Falaram dos alunos e das situações violentas, das vidas profissionais e familiares, dos problemas em lidar com a desmotivação escolar dos jovens. Só com esta disponibilidade e abertura dos professores que entrevistei me foi possível construir as suas histórias de vida.

A certa altura, muito do que é falado em privado vem para os meios de comunicação social e para a rua, e regista-se um aproveitamento das situações, um empolamento da realidade, procurando transmitir-se uma imagem deturpada e catastrófica, que acaba por servir os objectivos das cadeias de informações.

Os professores são, acima de tudo, pessoas. Pessoas que pensam, sentem e agem. E os alunos também. Logo, devem melhorar-se mutuamente. Devem descobrir o melhor

que cada um tem em si e o melhor que cada um pode dar a si mesmo e aos outros. É a tomada de consciência desse “melhor” que irá ajudar a superar o “pior”.

A tomada de consciência dos nossos medos e problemas pode auxiliar os professores a identificarem as suas fragilidades, criando a partir daí as condições para a melhoria do seu rendimento global. Somos todos alunos e professores, educadores e educandos, da vida. Fazemos parte de um sistema de ensino – aprendizagem permanente e dinâmico.

Na realidade quotidiana escolar, várias são as situações em que os medos dos professores são demonstrados, de uma forma mais ou menos explícita e, ao mesmo tempo, várias são as situações em que esses medos acabam por ser resolvidos, mais cedo ou mais tarde.

Como os professores pouco falam das suas dificuldades e receios em contexto escolar, pouca é a partilha e cooperação no desenvolvimento de estratégias para a resolução dos mesmos.

Importa conhecer o problema, aquilo que os “ameaça” na sua identidade pessoal e profissional, em contexto escolar. As reacções dos docentes perante perigos reais ou aparentes vividos em situação escolar, tais como a indisciplina, a violência, a gestão dos alunos na aula, a avaliação negativa de si próprios vinda dos outros, os obstáculos à realização profissional, a satisfação da necessidade de reconhecimento, a falta de competências de ensino, a gestão da profissão pela tutela, deverão ser objecto de primordial atenção, em qualquer observação da classe profissional docente.

Joaquim Mealha

Portimão, Outubro de 2009

RESUMO

“A violência e a indisciplina em contexto escolar – O papel dos professores entre o passado e o presente”

No mundo do trabalho, o êxito depende da capacidade revelada para conhecer e desempenhar o nosso papel. E a carreira docente não foge a esta regra. À semelhança do que acontece com os actores e as actrizes – que são avaliados pela qualidade que imprimem aos papéis representados – também os juízos de valor sobre os docentes assentam na aptidão demonstrada para dominarem todas as subtilezas inerentes ao papel de professores. A sua forma de actuar perante situações melindrosas e excepcionais, de indisciplina e de violência, o seu sentir, constituirão o objecto de análise neste trabalho.

Os professores, muitas vezes, actuam com base em conceitos veiculados pelos seus pais e formadores, que poderão ter sido válidos para eles, mas que não o são, decerto, hoje em dia. Podem ter resultado no início das carreiras mas, em regra, foram perdendo utilidade em fases posteriores.

Pela análise das histórias de vida dos professores levantam-se várias hipóteses quanto à construção dessas posturas e aos condimentos que possibilitam uma adesão à mudança necessária. Urge implementar uma alteração da sua maneira de pensar a abordagem às situações de indisciplina e de violência escolares, porque tal é essencial para alterar comportamentos que lhes podem ser prejudiciais.

Este trabalho obedeceu a dois propósitos: proporcionar informação enquadrada em bases teóricas sólidas que possa sustentar intervenções ajustadas na sala de aula e suscitar a reflexão dos docentes sobre os seus papéis e as suas práticas. Não temos, contudo, a pretensão de que essa informação seja bastante para a resolução dos problemas de indisciplina mas alimentamos a esperança de que as pistas de reflexão e de acção, bem como os conceitos mobilizados, possam ajudar a uma acção educativa simultaneamente mais eficaz e satisfatória.

Assim, acreditamos que este trabalho estimulará os professores a encarar as situações de indisciplina e violência de um modo mais tranquilo, emocionalmente mais distante, sem o rígido recurso à auto culpabilização ou às hetero-acusações.

Palavras-Chave: Indisciplina, violência, prática docente, medos dos professores, histórias de vida.

ABSTRACT

“The violence and indiscipline in a scholar context - Teachers’ role in the past and today”.

In the working world, success depends on the way we know and play our roles. And the teaching role is not different. An actor (or actress) is evaluated by the quality of his (or her) role performance; in the same way, the value judgements about teachers are linked with their capacity to dominate all the aspects of their teaching role. Their way to intervene in problematic and special situations, dealing with violence and indiscipline, their feelings, are the main objective of this research project.

Many times, teachers act remembering what their parents and old teachers taught them. These old concepts and ideas worked well in the beginning of their careers but are not valid today.

Analysing the life stories of teachers we can find several answers for their positions when facing these problems. It is necessary to compel them to change their minds, to transform their reactions over problematic situations of indiscipline and violence or they will face more problems in the near future.

This research project has two intentions: to give theoretical information helping teachers to act correctly in the classrooms and to show that a time for reflection is necessary, to analyse their roles and procedures.

We are not so naïve in thinking that this project is enough to find a solution for all the indiscipline and violence problems in schools, but we really believe that it will help teachers to face those problems in a more peaceful way, not so emotional and with better results.

Key-words: Indiscipline, violence, teaching work, teachers’ fears, life stories.

INTRODUÇÃO

Este documento consubstancia a investigação conducente à dissertação de Mestrado em Sociologia na Universidade de Évora, na Área de Especialização de Recursos Humanos e Desenvolvimento Sustentável, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Alberto da Silva.

A escola é um espaço de construção de saberes, de convivência e de socialização. Os jovens procuram no sistema escolar desenvolver as suas competências, conhecimentos e aptidões, expandir as relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos que colaboram na formação de identidades. Mas a escola é também um local de produção e reprodução de violência e indisciplina, nas suas mais variadas formas, sendo visível uma tensão entre o sistema escolar e as expectativas dos jovens.

São vários os factores que contribuem para a singularidade dos conflitos no quotidiano escolar. Primeiramente há que observar como é determinado o papel do aluno na dinâmica escolar. A escola estabelece normas que visam organizar o seu funcionamento, mas que, na maioria das vezes, não conseguem responder aos seus objectivos e, além disso, são formuladas e implementadas de forma unilateral, sem se considerar a opinião dos alunos. E o mesmo pode ser dito em relação às punições. Um segundo ponto de conflito é a falta de diálogo dos adultos da escola, representados por professores, directores e outros membros do corpo científico e pedagógico, com os jovens. Denota-se uma falta de interesse pela cultura e condições de vida dos jovens, o que vai além da sua identidade como aluno. É comum a escola rotular alguns dos alunos problemáticos como “sujeitos-problema”, ou seja, indivíduos com atitudes e comportamentos estranhos à instituição, como se a escola não fosse co-responsável da forma de ser desses alunos. A escola tende a considerar a juventude como um grupo homogéneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é “ser jovem”, inviabilizando a noção de sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais.

Paralelamente a esses conflitos e tensões, outras pesquisas revelam a existência de uma visão negativa da escola e das relações sociais que nela se desenvolvem. A falta de interesse e a indisciplina são identificados como dois factores potenciadores das

dificuldades de relacionamento entre alunos e professores. Os problemas disciplinares em sala de aula prejudicam o desempenho de alunos e professores. As interrupções durante a aula, a falta de atenção dos alunos, o barulho, a desordem e a demora para que os alunos permitam que o professor inicie a aula, podem prejudicar de forma significativa o desempenho de todos os actores envolvidos.

O cenário que se cria é o de escolas onde nem sempre as relações sociais são amistosas e harmoniosas, e onde alunos e professores não se unem em torno de objectivos comuns. Pelo contrário, a convivência na escola pode vir a ser marcada por agressividade e violência, muitas vezes banalizadas e naturalizadas, comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem.

Na linha de outras investigações sobre a indisciplina e a violência em contexto escolar, este trabalho visa apresentar relatos das experiências vividas pelos professores, procurando captar a percepção e as vivências desses actores no seu quotidiano profissional.

Múltiplas investigações têm apontado a indisciplina dos alunos como o principal factor de mal-estar dos professores. Nos últimos anos verificou-se um acréscimo da frequência e gravidade das situações de violência nas escolas e de indisciplina dos alunos na sala de aula, o que fomenta um clima de insegurança e medo entre os alunos, os professores, os funcionários e os pais.

Veiga (1999) afirma que o *stress* relacionado com a indisciplina é o factor mais influente no fracasso dos professores, sobretudo nos professores mais jovens e durante os dez primeiros anos de actividade profissional. O mesmo autor refere que muitos professores, confrontados com comportamentos de indisciplina e violência sentem-se ansiosos antes de entrar na aula, durante a aula e depois desta.

Estamos perante uma situação dramática e preocupante. E digo drama porque é disso que efectivamente se trata. Um drama em três vertentes. Na dos professores, pois retira-lhes qualidade de vida, coloca-os em situação de *stress* e desmotiva-os. Na dos alunos pois são os mais marginalizados sempre os que mais indisciplina provocam. É ainda um drama para o País, que investe muitos dos seus recursos num sistema de ensino que, manifestamente, não dá uma solução satisfatória a todos os seus cidadãos.

Não podemos ignorar que estamos inseridos numa época de mudanças no sector da Educação. Novas políticas educacionais, novos processos de avaliação, novos estatutos (da carreira docente, do aluno), modificações no currículo escolar, aprendizagem mediada por novas tecnologias, teorias que estão inovando o quotidiano

das salas de aula, práticas que dão ênfase à construção da autonomia, das competências e da cidadania.

Enquanto avançam as reflexões teóricas e as práticas em diversas áreas de Educação, persistem alguns desafios dentro do espaço escolar. Entre eles destacam-se a indisciplina e a violência. Ambas são inerentes a qualquer sociedade, logo, os indivíduos que compõem a sociedade estão sujeitos a presenciá-las.

Mas, o que é para os professores a indisciplina? Que obstáculo é esse que se vem apresentando não mais como algo de esporádico mas sim como um dos mais graves e generalizados problemas pedagógicos?

Nos últimos anos, a frequência e a gravidade das situações de violência e de indisciplina tem aumentado nas escolas. As agressões verbais e físicas entre alunos, entre alunos e professores e alunos e funcionários, estão a gerar um clima de insegurança nas instituições de ensino.

Em 1996, o estudo “A violência nas Escolas” de Maria Emília Costa e Dulce Vale, efectuado no âmbito de um protocolo entre o Instituto de Inovação Educacional e a Faculdade de Psicologia do Porto, concluiu que as agressões verbais e físicas são as formas de violência mais comuns, e os insultos, o empurrão e a ameaça são formas de intimidação frequentes.

Carlos Fernandes, professor e investigador em Psicologia na Universidade do Minho, editou juntamente com Paulo Nossa e Jorge Silvério um manual sobre “Incidentes Críticos na Sala de Aula”, em que é lançado um aviso para o facto dos professores estarem a perder autoridade na sala de aula. Aliás, advoga-se nesse trabalho que os professores que saem das universidades deveriam ser preparados para estas situações anómalas, evitando-se desse modo a insegurança demonstrada quando são confrontados com a realidade escolar.

Saul de Jesus na sua obra “Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos”, publicada em 2001, advoga várias estratégias que podem permitir a resolução de algumas situações de indisciplina dos alunos, embora reconheça que não há receitas universais.

Como já referimos, a sociedade contemporânea atravessa um momento singular em que as mudanças são muito expressivas. Neste contexto muitas pessoas sentem-se inseguras, não sabendo em quem e no que acreditar. Os pais não têm a certeza de como educar, considerando ultrapassados os valores transmitidos pela tradição; os jovens e adolescentes resistem em respeitar os limites que visam assegurar uma convivência

democrática e, em alguns casos, chega mesmo a reinar uma falta de compromisso com tudo e com todos.

No contexto escolar, os professores também estão em dúvida sobre quais os caminhos a seguir. Alguns docentes entrevistados neste trabalho referem que “os alunos perderam o respeito pelas pessoas”, que “já tentaram de tudo” e “não sabem mais o que fazer.” Desse modo, manifestam que os “bons valores de outrora” estão sendo desconsiderados e analisam tal fenómeno como fazendo parte de uma crise de moralidade. A maioria atribui as causas da indisciplina a factores externos à escola (à família que não soube educar, à violência que é transmitida pelos meios de comunicação social, à má condição sócio-económica dos alunos e suas famílias, ao uso de drogas), enquanto uma percentagem menor atribui a indisciplina a factores internos ao contexto escolar (problemas da escola, falta de preparação dos docentes).

Assim, movidos pelas incertezas provocadas por estas mudanças, os professores reforçam uma concepção de escola muito diferente da visão formadora que saiba lidar com as tendências, diversidades e complexidades de um mundo globalizado.

Contudo, não podemos esquecer o facto de que a disciplina e a indisciplina são dialecticamente constituintes das relações humanas e da dinâmica das instituições. Então, porquê situá-las como algo externo, que não faça parte das relações interpessoais escolares? A disciplina que ainda persiste no meio escolar, está direccionada apenas ao desejo do professor de obter comportamentos de obediência dos alunos. Está dirigida a um respeito unilateral que tem como finalidade obter a tranquilidade da sala de aula, o silenciamento e a passividade dos alunos. Qualquer variação ao respeito unilateral é interpretada como acto indisciplinado e negativo. Diante deste quadro, o que é possível fazer?

Será necessário reorientar o debate para uma visão inclusiva da indisciplina no contexto escolar, fazendo uma análise mais completa e ampla que considere as muitas variáveis presentes (aspectos culturais, institucionais, psicológicos), embora reconhecamos que não é possível, num estalar de dedos, alterar a escola e as representações que os professores fazem a respeito da indisciplina/violência em contexto escolar.

Justificação da escolha do tema e sua pertinência

Procurámos que este trabalho tivesse um carácter multidisciplinar, e não apenas sociológico. O conhecimento actual relativo à indisciplina e violência nas escolas já está alicerçado em diversos trabalhos de investigação, críticos e pragmáticos, que nos ajudam a compreender tais fenómenos. Contudo, torna-se pertinente desmontar várias ideias feitas relativas a estes problemas, nomeadamente abordando a perspectiva dos docentes e a sua forma de interacção com as situações.

Uma das dificuldades mais nítidas sentidas neste projecto de investigação foi a forma de distinguir, de “separar as águas”, entre a Sociologia e o campo das Ciências da Educação. Corremos o risco de ser “acusados” de efectuar uma investigação mais no domínio das Ciências da Educação, em virtude da temática abordada e das perspectivas em confronto. Contudo, a Sociologia da Educação é considerada como um domínio das Ciências da Educação, não escapando, quiçá reforçando, assim, a ambiguidade mais geral que marca o nascimento do campo científico em que se inscreve.

Para melhor situar a discussão, será oportuno recordar que a Educação constitui um dos principais eixos estruturantes da Sociologia. Recordemos, por exemplo, a importância decisiva das questões da educação na obra de Durkheim, um dos fundadores da Sociologia clássica ou, ainda, a centralidade da temática educativa na produção e no debate metodológico que marcou o confronto, nos anos 70 do século XX, entre as correntes sociológicas lideradas por Pierre Bourdieu e Raymond Boudon.

Assim, não deve constituir surpresa a existência de uma forte componente sociológica no campo científico e institucional das Ciências da Educação. Poder-se-á, até, interpretar tal facto não como um indício de autonomia e de especificidade das Ciências da Educação, mas sim como um prolongamento justificado da disciplina de origem, a Sociologia.

Não se deve importar, assim, para o seio das Ciências Sociais, o debate entre as várias perspectivas de análise da realidade, contrapondo, por exemplo, a Sociologia às Ciências da Educação. Aliás, vários autores reafirmam o carácter falso e estéril do debate em torno das fronteiras das várias Ciências Sociais, procurando compreender essa questão, por um lado, à luz da tensão entre a unidade do social e a diversidade das Ciências Sociais e, por outro, à luz dos factores de conflito social e institucional que acompanham a emergência de novos “campos de investigação científica”.

A nossa ambição foi a de sustentar a especificidade de uma Sociologia da Educação, construída numa perspectiva de investigação em Educação.

Somos confrontados, frequentemente, com uma “histeria” que é alimentada por um certo tipo de comunicação social, e que através da cobertura mediática muitas vezes incute na sociedade ideias erradas sobre o fenómeno em questão. Há quem dramatize a indisciplina e a violência no meio escolar e, por outro lado, quem procure ignorar o problema, refugiando-se no argumento de que as estatísticas públicas não consideram os valores apresentados como significativos. Mas e qual o grau de fiabilidade destas estatísticas? Será que os professores instauram os respectivos processos junto dos Conselhos Executivos das escolas, e, assim, estes seguirão para as competentes Direcções Regionais de Educação? O número de contactos registados na linha telefónica “SOS Professores” parece desmentir os valores apresentados pelas entidades oficiais. Fontes sindicais corroboram o sentimento de insegurança manifestado por muitos professores seus associados, que lamentam ter escolhido esta profissão devido aos riscos que diariamente têm de correr. Há, pois, uma diferença significativa entre aquilo que é registado e apresentado pelas instâncias oficiais e o que os professores reportam e comentam com os colegas. O empolamento das situações por parte da comunicação social acaba por ser tão perverso como o encobrimento das instâncias oficiais.

Definir indisciplina e violência não é uma tarefa fácil. Pensamos ser mais correcto procurar uma definição lata que nos permita identificar a indisciplina/violência no quotidiano escolar (aquilo a que alguns autores apelidam de “micro violências”) e não somente os acontecimentos excessivos ou extraordinários. Esta definição deve basear-se numa abordagem que abranja os comportamentos anti-sociais, as perturbações de conduta, a violência criminal, os delitos periféricos, as micro violências, e a indisciplina. O fenómeno do *bullying* foi propositadamente deixado de fora, pois há muitos trabalhos que já o abordam de uma forma qualificada e científica.

A originalidade do presente trabalho reside na tentativa de abordar esta problemática sob a perspectiva dos docentes, descortinando os factores de risco em que incorrem, não se limitando a descrever a situação mas preocupando-se igualmente com a intervenção. Tentamos repensar, numa perspectiva crítica, a forma antiquada de “pactuar” com a indisciplina e a violência em que se tentava não ver as situações que fugiam à rotina e se adoptavam “máscaras” que permitiam fugir ao problema ou, pelo menos, voltar a instalar a rotina diária, estável e sem conflitos.

Os professores, segundo a maioria dos entrevistados, vêem-se perante situações para as quais não lhes foi dada qualquer formação. Hoje, estando as políticas públicas de educação no foco de um processo de contestação por parte dos docentes, é de registar a secundarização deste tipo de problemas, pois a indisciplina e a violência não arrastam crenças ideológicas e paixões políticas da mesma forma que a discussão, por exemplo, do estatuto da carreira docente ou da avaliação dos docentes.

A falta de estatísticas públicas fiáveis sobre a violência e a indisciplina em meio escolar não é um problema apenas no nosso país. Muitos outros países também não as têm ou, quando as possuem, apresentam lacunas e desfasamentos.

Voltamos a insistir no problema da definição de violência na escola: são só os factos de violência física? Devem incluir-se a violência moral, o assédio e a brutalidade, os distúrbios de comportamento, a indisciplina? Os professores e os alunos que sofrem dirão que pouco importa! O importante é que isso cesse.

Os estabelecimentos escolares são os primeiros a procurar “camuflar” o problema, tentando evitar a espiral de má reputação e, assim, a fuga dos melhores docentes e a descida nos *rankings* dos estabelecimentos de ensino. Por outro lado, as vítimas têm medo e não testemunham junto de quem de direito; à lei do mais forte, corresponde, muitas vezes, a lei do silêncio e do fechar-se sobre si próprio.

Martin (1994) define de um modo bastante abrangente a violência na escola: “A violência nas escolas encontra-se presente em toda a situação na qual um membro da comunidade escolar (professor, estudante, membro do pessoal, familiar ou visitante) é objecto de intimidações, de ameaças ou de uma agressão, ou quando os seus bens pessoais são deliberadamente danificados por outro membro desta comunidade ou pelo público em circunstâncias decorrentes das suas actividades na escola”.

Longe de esgotarmos o prisma de análise, esperamos ter, contudo, contribuído para uma melhor percepção e compreensão da problemática em causa, interessando, porventura, outros investigadores a se debruçarem sobre um campo de pesquisa tão interessante como este.

Definição da problemática e clarificação da intenção do estudo

Não sendo um fenómeno novo, a indisciplina tem assumido uma dimensão crescente no panorama educativo em função das transformações da sociedade e da própria escola.

A escola enquanto sistema aberto em interacção com o meio não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente.

A indisciplina na escola é um fenómeno que decorre da sociedade daí a pertinência e a actualidade desta problemática que perturba a vida de muitas escolas como reflexo dos conflitos e da violência que atinge a sociedade em geral.

Numa perspectiva sociológica, a indisciplina é um conceito relacionado com as normas sociais que definem e regulam os comportamentos dominantes. Desta forma, quando os comportamentos individuais, ou grupais, manifestados em contexto escolar divergem das normas socialmente vigentes, significa que a possibilidade desses comportamentos serem tidos como indisciplina, aumenta.

A própria escola, nas suas mais diversas vertentes, trata, mesmo que inconscientemente, muitas vezes, os filhos dos senhores conhecidos de diferente maneira dos filhos dos senhores não conhecidos.

E estas atitudes, de forma directa ou indirecta, são atitudes geradoras de comportamentos indisciplinados, pois os alunos sentem-se diferenciados e, então, resolvem chamar a atenção dos professores, dos colegas e dos outros alunos da escola de forma a ganharem um certo “estatuto” que os possa identificar num novo espaço – a escola.

Mediante as leituras efectuadas, a indisciplina é definida em torno de quatro vertentes de culpabilização e/ou co-responsabilização. Isto é, se por um lado se regista um acréscimo nas últimas duas décadas de situações de desvio comportamental em aula por parte dos alunos, por outro lado estão os professores que revelam e/ou sentem impotência para agir face ao comportamento manifestado.

Uma outra visão situa-se ao nível do papel desempenhado pelos pais e encarregados de educação cuja contínua desresponsabilização em relação aos valores e atitudes dos respectivos educandos, é evidente.

Curiosamente, e não obstante esta evidência, Daniel Sampaio defende que os pais não devem controlar os filhos na escola, mas falar com eles em casa, ao que acrescenta que “experiências de outros países têm, aliás, demonstrado que a presença constante dos pais na escola não melhorou a indisciplina” (1998:68).

Um quarto pressuposto em que se baseia a reflexão sobre a indisciplina é a função que a sociedade desempenha no meio escolar. Trata-se de uma sociedade cada vez mais agressiva, da qual emergem alunos cada vez mais violentos e indisciplinados. Tendo em atenção os alunos que desde os cinco/seis anos de idade são colocados num autocarro, cerca das oito e meia da manhã, para irem para a escola, regressando a casa muitas horas depois na maioria dos casos, é de referir que a sociedade acima mencionada não dispõe de estruturas físicas nem humanas para acolher e/ou ocupar esses meninos/esses jovens durante o período do dia em que não têm aulas.

Fala-se numa sociedade, na qual se insere a escola, em que apesar de haver (em algumas escolas) um maior controlo das entradas e saídas dos alunos, também não tem capacidade de resposta para o tempo de espera que esses alunos suportam extra-horário escolar.

Portanto, a indisciplina não existe enquanto abstracção isolada de pessoas, culturas e interações. É uma construção social e, por isso, só pode ser tida em conta quando referenciada a um conjunto de valores prevalecente em determinado contexto social, histórico e cultural. Daí que se diga que este conceito – Indisciplina – está relacionado com as normas sociais que regulamentam a conduta individual e colectiva, ou seja, pode ser visto numa perspectiva sociológica.

A escola, enquanto espaço social, reflecte principalmente as normas dos grupos sociais dominantes. Contudo, como já foi referido, quando os comportamentos divergem dessas normas socialmente vigentes, consideram-se indisciplina, mesmo quando não têm subjacente essa intenção.

Existem, todavia, condições favorecedoras dum processo como o que foi mencionado. São as descontinuidades culturais entre a socialização secundária que ocorre na escola e as socializações primárias dos alunos.

Em Portugal, essas descontinuidades têm vindo a acentuar-se pela democratização do acesso ao ensino, trazendo, para o espaço escolar alunos dotados de grande heterogeneidade a nível económico, social e cultural. Como a escola não

desenvolve dinâmicas que trabalhem essa heterogeneidade, não se valorizam diferenças culturais, logo não se promove a integração dos alunos que se distanciam do padrão de “aluno ideal” que, segundo Becker (1977), era materialmente valorizado pelo professor porque era oriundo de grupos socio – culturais favorecidos. Becker insiste ainda que esta valorização originava um tratamento pedagógico diferenciado em função da condição social de origem do aluno.

Desta forma, os alunos vindos dos mais diversos padrões sociais criam expectativas ao entrarem na escola. Porém, a escola não propicia as condições necessárias à sua realização. E a frustração dessas expectativas pode também estar na origem de alguns comportamentos divergentes geradores de indisciplina.

Mas, actualmente também se sabe que a indisciplina é reflexo de problemas familiares, de insatisfação pessoal, de frustração de expectativas, de insucesso escolar, de distúrbios vários dos próprios alunos.

Sabe-se também que a indisciplina pode estar associada a classes menos favorecidas, menos letradas e com menor poder económico, uma vez que os pais e encarregados de educação destes alunos não são muitas vezes conhecedores do regulamento da escola e, por outro lado, relativizam ou ignoram a noção de direitos e deveres dos alunos. São também pessoas que confiam à escola a educação dos seus filhos, porque mantêm a noção de um sistema escolar “antigo” em que a escola era uma instituição de valor e distinção e os professores eram considerados exemplares e incontestáveis na formação do indivíduo.

A indisciplina está múltiplas vezes dependente do professor que toma atitudes díspares, como por exemplo: é agressivo ou indiferente; autoritário ou passivo; prepotente ou inactivo.

Conhece-se ainda a noção de que a indisciplina resulta de uma subordinação à própria estrutura escolar onde há turmas extensas, até porque a própria legislação assim o permite, onde acontece concentrarem-se vários alunos problemáticos na mesma turma, onde a própria escola se revela inerte face aos comportamentos desviantes, onde o regulamento interno da escola se demonstra deficiente neste aspecto de punição de comportamentos ou até onde a escola apresenta aspecto degradado ou más condições de conservação do espaço interior e exterior.

Percebe-se, desta forma, a implicância, activa ou passiva, directa ou indirecta, de pais e alunos, da sociedade em si, dos professores e da própria escola nesta problemática actual e contínua, ou seja, ela resulta da combinação de factores estruturais, de factores sociais e pessoais.

Enquadramento do tema na actualidade

Na escola actual, marcada por alguma ausência de rituais organizacionais e de uma estratégia colectiva do corpo docente, fortemente liderada pelo órgão de direcção (Conselho Executivo), para operar um controlo e sujeição massificada dos alunos, torna-se difícil falar em doutrinação enquanto fenómeno escolar massivo. O que vemos não é tanto uma escola normativa, mas sim mais permissiva. Subjacente a esta ideia temos a de que a escolaridade funciona, muitas vezes, como o único argumento para um retiro temporário de casa/da rua, reproduzindo-se assim os mesmos comportamentos num espaço onde as regras, se não são discricionárias, também não são homogéneas.

A sociedade contemporânea passa por um momento singular em que as mudanças são muito expressivas. A cada dia, surgem novas tecnologias que influenciam o nosso ritmo de vida e alteram as relações entre as pessoas. A inserção irreversível da mulher no mercado de trabalho tem provocado sensíveis transformações no modelo familiar e, com isso, diferentes instituições educacionais são criadas para atender ou cuidar das crianças. As mudanças são tantas e nos mais variados sectores, que podemos dizer que vivemos não uma época de mudanças, mas uma mudança de época. Estamos no terceiro milénio, globalizados e numa sociedade de mercado em busca da modernização.

Neste contexto, muitas pessoas sentem-se inseguras quanto ao seu futuro e ao das suas crianças, não sabendo em quem e no que acreditar. Os pais não têm a certeza de como educar. Consideram ultrapassados os valores transmitidos pela tradição e vêem-se indecisos em saber qual o melhor caminho a seguir. As crianças e os adolescentes resistem em respeitar os limites que visam assegurar uma convivência verdadeiramente democrática e, em alguns casos, reina uma falta de compromisso com tudo e com todos.

No contexto escolar, os professores também estão com dúvidas sobre quais os caminhos a seguir. Em contactos efectuados frequentemente com docentes, estes afirmam, por exemplo, que “os alunos perderam o respeito pelas pessoas”, que “já tentaram tudo” ou que “ não sabem o que fazer”. Desse modo, manifestam que os “bons valores de outrora” estão sendo desconsiderados e analisam tal fenómeno como “uma verdadeira crise de moralidade”. Esta situação traduz uma óptica pessimista e conduz-nos, inevitavelmente, a uma reflexão sobre os valores morais e a ética do quotidiano escolar.

Sem dúvida, as mudanças contemporâneas são motivos que fazem da ética um tema de interesse para vários segmentos. A palavra ética está presente nos jornais, nas rádios, na TV, nas livrarias e penetrou também no contexto escolar. A ética tornou-se um tema transversal indicado para compor a formação do aluno. Pensar a ética no contexto escolar é hoje, pois, uma experiência de lei, que tem por objectivo problematizar valores e regras, visando o desenvolvimento moral.

Porém, é preciso saber qual a ética de que realmente se fala no quotidiano escolar. Os professores, na sua maioria, valorizam o termo quando associado à disciplina e indisciplina na escola. Estão imediatamente interessados em estabelecer controlos para os comportamentos que consideram inadequados nos alunos. Os mesmos professores tecem várias explicações para a origem e motivos da indisciplina: a grande maioria atribui as causas da indisciplina a factores externos à escola, dizendo, por exemplo, que o comportamento indisciplinado vem da família que não soube educar, é consequência da violência transmitida pelos meios de comunicação, vem da condição de pobreza dos alunos e do uso de drogas; outros professores atribuem a indisciplina a factores internos ao contexto escolar, como, por exemplo, problemas da própria escola e da falta de preparação dos professores, ausência ou diminuição do poder dos docentes.

Com esta leitura da realidade, maioritariamente ancorada num determinismo externo prévio sobre a indisciplina, ficamos diante de uma espécie de imobilismo no sistema educacional para lidar com esta questão. Assim, a escola e os professores não podem fazer nada, vêem-se desprovidos de mecanismos de actuação e sentem-se muitas vezes isentos de cumprir o seu papel de facilitadores do processo de constituição do “sujeito – aluno”. Movidos pelas incertezas provocadas pelas mudanças contemporâneas, os professores reforçam uma concepção de escola instruidora, muito distante de uma escola formadora necessária à constituição de alunos que saibam lidar com as tendências, diversidades e complexidade de um mundo globalizado.

Actualmente, um aluno tem a sua escolaridade obrigatória até ao 9º.ano. Considerando todo esse tempo que o aluno passa na escola, não seria caso de admitir que muitos aspectos organizadores da indisciplina são produzidos no próprio contexto escolar?

Além disso, é preciso indagar se a indisciplina é constituída apenas por aspectos negativos. Do ponto de vista da construção socio-histórica da infância, a indisciplina sempre existiu. Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento ela é, inclusive, necessária para a superação de limites impostos pelos adultos, até porque nem sempre os adultos estarão correctos nas suas concepções.

O facto indesmentível é que a disciplina e a indisciplina são dialecticamente constituintes das relações humanas e da dinâmica das instituições. Então, porque situá-las como algo externo e que não faz parte das relações interpessoais escolares? A disciplina que actualmente ainda atravessa o meio escolar, tal como em décadas passadas, ainda está direccionada apenas para o desejo do professor em obter comportamentos de obediência dos alunos. Está dirigida a um respeito unilateral, que tem como finalidade obter a tranquilidade da sala de aula, o silêncio e a passividade do aluno. Qualquer variação ao respeito unilateral é interpretada como acto indisciplinado e negativo. Diante deste quadro, o que fazer? Torna-se necessário reorientar o debate para uma visão inclusiva da indisciplina no contexto escolar.

Contextualização

Caracterização do meio envolvente

A problemática da indisciplina e da violência na escola (e na sala de aula) tem vindo a constituir uma preocupação cada vez mais generalizada no quadro dos sistemas educativos. A inquietação cresce quando a problemática se associa à intensificação da delinquência juvenil. Não é de estranhar que, em face dos factos e dos números relativos a esta delinquência, as atenções se voltem para a escola – instância de socialização por excelência – e se questione o aparente fracasso da sua missão de educação e de inserção das jovens gerações numa sociedade que se pretende norteadas pelos valores de uma sã convivência democrática.

A investigação tem-se vindo a multiplicar desde a década de 1970 e nas mais diversas partes do mundo, na busca da compreensão e no apoio às acções preventivas e de intervenção.

Verifica-se frequentemente a atribuição do carácter de “violento” a comportamentos que o não possuem; por outro lado, limita-se o conceito de “violência escolar”, a formas de agressividade “injustificada e cruel”, caracterizáveis fundamentalmente “pela intenção deliberada de causar sofrimento” a outrem (Ortega Ruiz *et al.*, 1997), esquecendo que há também “violências” no contexto escolar que não possuem essa intenção.

A causa desta indefinição está no facto de se tratar de um fenómeno complexo, pelos contextos a ter em conta, pela multiplicidade de factores que lhe estão subjacentes, pelas suas variadas formas de expressão, pela sua relação com as interpretações, intenções, sentimentos e valores dos sujeitos nele envolvidos (de quem agride e de quem é agredido), dos sujeitos que o testemunham (cuja visão se reporta a determinadas normas sócio-culturais) e de quem o investiga (paradigmas diversos e referências multidisciplinares). A forte relação com a cosmo visão de quem está envolvido nos factos explica, também, que o que pode ser considerado como violência por uns, possa não o ser por outros. O mesmo se pode dizer da dependência contextual dos fenómenos; a perspectiva histórica (Ferreira, 2001; Debarbieux, 1996) mostra como os olhares e as (in)tolerâncias relativamente a uma ou outra manifestação de “desvio” comportamental e de violência escolar têm mudado ao longo tempo, em correlação não só com novas representações da infância, da educação, e da escola, mas também com progressos do pensamento e da prática em torno dos direitos humanos, dos direitos da criança e da vitimização nos mais diversos contextos.

É indubitável, pois, que os factores relacionados com o clima social que se vive no contexto em que a escola está implantada, estão ao cimo da lista. A proximidade de elementos perturbadores e desestabilizadores, como bairros sociais degradados, tráfico e consumo de droga, comércio de bebidas alcoólicas, conflitos raciais, carência de estruturas familiares e sociais de apoio deixando os jovens “na rua”, à mercê de companhias com valores não conformistas e desviantes às quais se juntam por uma necessidade de “pertença” e de protecção, constituem, por certo, contextos de risco empurrando os jovens para a marginalidade (Sebastião, 1998; Pais, 1993).

Por outro lado, não é alheio a tais comportamentos o facto da escola ter sido «madrasta» para muitos dos filhos destes bairros (compostos em grande parte por

imigrantes e excluídos), quer pela experiência no insucesso a que na realidade os sujeitou (aos níveis cognitivo, social e afectivo), quer porque não soube adaptar-se nem integrar a diversidade cultural que a entrada destes alunos impunha, nem soube ver a “pessoa” que neles habitava, com as suas razões, as suas certezas e dúvidas, os seus projectos de futuro e a sua história de vida pessoal, por vezes trágica (Pinheiro, 2004; Pereira, 2004).

Contudo, se nos déssemos a uma análise das variadas definições encontraríamos, como denominador comum, que a violência se traduz no facto de alguém, de forma esporádica ou persistente, entrar no espaço íntimo de outrem, a fim de pela força nele exercer controlo e domínio. De acordo com esta constatação, a violência não se limita a actos de agressão sobre o corpo de outrem, como a violência física e a violência sexual; engloba as formas mais subtis de agressão psicológica e de abuso de poder. Portanto, o que está em causa no acto violento é o ataque à integridade física, psicológica e moral de alguém.

A experiência do ensino como uma actividade quotidiana na qual todos nos podemos implicar, e especialmente a experiência que todos temos como alunos, faz deste ofício uma profissão familiar. Não temos quaisquer dúvidas de que a actividade dos professores está desprovida do “mistério” em que envolvemos os profissionais que não observámos a trabalhar tantas vezes como o fizemos com os nossos professores, quando fomos alunos. A partir dessa experiência é muito frequente dar-se por adquirido que todos sabemos o que um professor é e faz e, de algum modo, pré-julgamos e questionamos o seu saber.

Sarason (1993) diz que “numa democracia, a formação dos professores deveria preparar as pessoas para a realidade do ensino e proporcionar-lhes alguns fundamentos conceptuais e de atitude para superar e conseguir alterar essas realidades”. O processo de aprendizagem deverá ser permanente, durante toda a vida profissional, dada a importância atribuída ao papel dos professores na qualidade do sistema educativo mediante a sua dedicação ao fenómeno específico do ensino. A suposição implícita é, assim, a aceitação de que a qualidade do professor depende em grande medida da formação recebida.

Gimeno e Pérez Gomez (1983) já afirmavam que “toda a reforma da educação tem de passar pela transformação qualitativa da mesma; e a melhoria da qualidade de ensino passa necessária e inevitavelmente pela transformação do pensamento, das atitudes e do comportamento dos professores”. Claro que não será suficiente apenas

uma reforma da formação do professorado para que os problemas do ensino respeitantes à indisciplina e à violência sejam superados.

Renovar o sistema educativo e atribuir-lhe uma função importante no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades implicará manter e, quiçá, aumentar, as expectativas sobre o papel que os professores desempenham para a consecução desse objectivo. A sociedade espera que os docentes, através da sua acção, transmitam aos alunos a capacidade de enfrentar, com confiança em si mesmos, os desafios da sociedade globalizada. Mas para tal, esses docentes têm que ter condições para o êxito da sua missão.

É reconhecido que actualmente graves problemas sociais “saltam os muros da escola” e entram nela. Dos professores espera-se que enfrentem estes problemas, ajudem os alunos a desenvolverem a sua capacidade de os enfrentar e de não fracassarem.

Jacques Delors afirmou em 1996 que “a competência, o profissionalismo e a dedicação que se exigem aos docentes fazem com que recaia neles uma árdua responsabilidade. É muito o que se lhes pede, e as necessidades que lhes compete satisfazer parecem quase ilimitadas”. É um alargamento visível das funções da escola e dos professores, que no actual contexto de incerteza cria o que muitos apelidam de “mal-estar docente”.

Shulman (1987) refere que “os professores são gente comum a quem se pede algo de extraordinário”, na medida em que lhes é exigido um papel integrador nos complexos processos de mudança da sociedade actual. Confrontados com problemas quotidianos, a que não estavam habituados, os professores adoptam uma postura passiva, sem voz nem pensamento, incomodados pelos actos de indisciplina e de violência com que são confrontados, numa tarefa extraordinária para a qual se consideram incompetentes.

Problema da Pesquisa

A indisciplina e a violência na escola “vendem-se e vendem-se bem”. Vendem-se através dos meios de comunicação social, através de programas e concursos, de patrocínios, de fundações, de receitas milagrosas, de militância bem intencionada (ou não!). Elas implicam grupos de trabalho, reuniões, comités, comissões, observatórios.

Quem deve, quem sabe, quem pode lidar com elas? Os psicólogos, os sociólogos, os antropólogos, os políticos? Os professores, os pais? O Estado?

Não existe nenhum período mais propício ao desenvolvimento destas preocupações do que aquele que se segue à existência de situações graves de indisciplina ou violência, envolvendo feridos, agressões ou mesmo mortes. Contudo, até aqui a globalização é visível: um professor morto numa escola do Brasil, por exemplo, dificilmente será notícia; um docente assassinado num país europeu ou da América do Norte saltará para a abertura dos noticiários! Mesmo mortas, as vítimas são desiguais.

O que chama particularmente a atenção do público são as mortes em massa que acontecem nas escolas, os massacres escolares. Contudo, sem deixar de considerar a existência destes, somos esmagadoramente confrontados, diariamente, com situações menos dramáticas mas que nem por isso deixam de ser inquietantes.

A pesquisa sobre indisciplina e violência na escola parece suspeita a muitos níveis. Será que a indisciplina e a violência na escola são os maiores problemas da escola e quais as acções que deveriam ser levadas a cabo para dar resposta a este problema?

Antes de se implementar qualquer acção de prevenção, são muitos os investigadores que pensam que “deve ser estabelecido um diagnóstico sólido” (Cusson, 2002). Só conhecendo a verdadeira dimensão do problema se pode começar a pensar na sua solução. Alguns dos entrevistados reconheceram que o insucesso escolar e o abandono escolar são problemas mais importantes e urgentes do que as questões de indisciplina e violência. Esta situação não nos foi propícia, pois era nosso desejo construir o nosso trabalho sobre esta problemática.

O nosso campo de pesquisa já se encontrava estruturado por alguns relatórios oficiais (por exemplo, Elton, 1989; Fotinos, 1995) e pelas pesquisas emergentes que se referem directamente à “violência na escola” (Charlot & Émin, 1997). As próprias instituições europeias vão desempenhar um papel relevante no alargamento das pesquisas. O programa “CONNECT” consagrou uma parte dos financiamentos à luta contra a violência na escola, o que permitiu a criação do nosso “Observatório Europeu da Violência em Meio Escolar”.

A profissão docente será uma forma “de ganhar a vida”? Será uma profissão de aprendizagem? Será uma profissão “sombria”, com rotinas, corporativismo, predomínio de interesses pessoais, “síndrome de funcionário público”, definida pelas “sombras” que os docentes projectam nela? Será um “mar de contradições” provocadas pelas

exigências sobre os seus membros, muitas vezes sem apoios suficientes para responder adequadamente?

É tudo isso, e muito mais. É tentador acusar os professores de tudo o que possa correr mal, criando-se uma imagem pouco abonatória perante a sociedade. Nenhum colectivo profissional gosta de se “ver ao espelho” e descobrir-se “indesejável”. Serão, por acaso, os professores alguém diferente?

Perguntas de Investigação

Achamos de toda a pertinência a colocação das seguintes questões, que nos foram surgindo à medida que avançávamos no aprofundamento da problemática em análise:

- Será possível conceptualizar o quotidiano dos professores partindo das suas vivências diárias, com rotinas e situações de excepção (incidentes disciplinares e/ou violentos)?
- Quais são as principais razões para a debilidade actual da profissão docente?
- Corresponderá a imagem que os professores transmitem às expectativas que a sociedade tem acerca deles?
- Que mudanças no seu trabalho, procedimentos e estratégias, terão de fazer os professores, para lidarem com sucesso com as situações anómalas de indisciplina e violência, que se lhes deparam no seu quotidiano?
- Quais os procedimentos e estratégias que utilizam na sala de aula para prevenir e lidar com os comportamentos de indisciplina e de violência com que são confrontados?

Objectivos

Objectivo Geral

- Salientar e caracterizar um conjunto de dimensões do pensamento dos professores acerca da problemática da indisciplina e da violência escolares, nomeadamente percepções e crenças, analisando as práticas e estratégias educativas e disciplinares que declaram adoptar na sala de aula, e suscitar uma reflexão sobre os seus papéis, o poder que detêm e as formas de o manifestarem, através de uma análise de histórias de vida de docentes.

Objectivos Específicos

- Estimular os professores a encarar as situações de indisciplina e violência de um modo mais tranquilo, mais distante, sem “medos”, sem o rígido recurso à auto-culpabilização ou às hetero-acusações;

- Perceber como os professores interiorizam as necessidades de mudança, através das representações sociais que elaboram para criar uma escola de sucesso para todos;

- Proporcionar informação enquadrada em bases teóricas sólidas que possa sustentar intervenções mais ajustadas na sala de aula.

Estrutura da dissertação

O núcleo central da presente dissertação é composto pela introdução a que se seguem cinco capítulos que constituem o corpo principal do trabalho, concluindo-se com a bibliografia consultada e apêndices.

Na introdução procura-se apresentar e justificar não só as razões de escolha e pertinência do tema da pesquisa realizada, mas também tecer algumas breves considerações sobre o enquadramento do tema na actualidade e sua contextualização, assim como definir os objectivos, geral e específicos, que norteiam a investigação.

O corpo principal do trabalho é composto por cinco capítulos como já referido. O primeiro capítulo aborda o “estado da arte” sendo abordados o enquadramento teórico e conceptual, a revisão bibliográfica sobre os conceitos de violência e indisciplina escolares, os modelos explicativos da indisciplina escolar, os problemas de comportamento, de aprendizagem e de ensino e a crise da identidade docente. São referidos ainda neste capítulo as suspeitas de que a escola actualmente é alvo, assim como se descrevem as estratégias de ensino e relação pedagógica mais adequadas para gerir preventivamente a indisciplina.

O segundo capítulo aborda o percurso metodológico e descreve e caracteriza o estudo, ou seja, indica qual o tipo de estudo, o tipo de abordagem e procedimentos de investigação. Neste capítulo focam-se igualmente as perguntas de pesquisa, a definição de alguns conceitos, delimita-se a pesquisa, apresentam-se a unidade de análise, o modelo de análise, os níveis de análise, assim como as técnicas de recolha de dados e as técnicas de análise desses mesmos dados (análise de conteúdo), terminando-se este capítulo com uma referência às limitações da investigação.

Encontra-se uma leitura da disciplina e das formas de disciplinar em Durkheim e Foucault no terceiro capítulo, em que a forma de ser professor e a sua trajectória de vida são relacionadas com o conceito de *habitus* de Bourdieu. A importância da história oral é realçada, assim como se abordam o mal-estar, a insatisfação e o sofrimento que os docentes manifestam de uma forma cada vez mais visível.

No quarto capítulo dá-se voz aos professores e eles utilizam o discurso directo para “dizer de sua justiça”, apresenta-se uma caracterização dos docentes entrevistados e uma síntese das entrevistas efectuadas, assim como três histórias de vida de

professores, que se achou pertinentes e elucidativas, e que representam um olhar sociológico nos microcosmos da vida de três professores da região do Algarve.

No quinto e último capítulo apresentam-se uma análise dos resultados, as conclusões, algumas recomendações e novas hipóteses de investigação. Procura-se fornecer uma panorâmica geral da problemática abordada, indicar novos rumos que justifiquem acções de investigação e, simultaneamente, reflectir sobre o dilema de muitos docentes: Será que valerá a pena?

CAPÍTULO I – THE STATE OF ART

Enquadramento teórico e conceptual

A própria sala de aula é, na maioria dos casos, transformada num laboratório de vivências e descobertas quotidianas, em que as representações muitas vezes se revestem de aspectos insólitos e até desconcertantes.

O professor perante situações problemáticas socorre-se daquilo a que Goffman (1993) designou de “recursos seguros” (*safe supplies*) isto é, banalidades de uso frequente, expedientes de subsistência para assegurar a conversação e o diálogo, permitindo fabricar uma “ordem negociada” que anule as situações problemáticas de indisciplina ou violência latente.

Quando a ordem social da interacção na sala de aula é quebrada, ou mesmo só perturbada, podem surgir reacções de evitamento ou de indulgência, incluídas, contudo, no processo de dramaturgia da sala de aula.

Segundo Goffman (1993), um conceito que atravessa grande parte da sua obra, é o carácter ritual e teatralizado das interacções «cara a cara», que são bem visíveis em contexto de sala de aula. Os actores, professores e alunos, actuam como numa peça teatral, são manipulados como num jogo estratégico, tudo tendo como pano de fundo uma situação concreta de interacção. Quando surgem situações desconcertantes, de indisciplina ou mesmo de violência, os participantes na interacção providenciam os “ajustes” ou “correções” possíveis para aquilo que aparece como desconcertante.

Na escola, e na sala de aula em particular, apresentam-se as entidades colectivas sociais tradicionais (grupos, classes) ao lado dos indivíduos (actores, agentes, sujeitos), assim como são observáveis as referidas situações de interacção.

Os instrumentos analíticos usados (a focalização dramaturgica e a análise da conversação) enquadram-se num paradigma sociológico denominado pelo mesmo autor como “situacionismo metodológico”, que se distingue de outros paradigmas dominantes das ciências sociais, como sejam o «holismo» (estruturalismo, materialismo histórico) ou o “individualismo metodológico”.

A vida quotidiana escolar pode, e deve, ser apreendida não tanto a partir de lógicas que apelam para uma quantificação do social, mas sobretudo, a partir de uma

lógica decifradora, que é própria das metodologias qualitativas. Como decifrar o sentido das expressões e representações que fazem parte da vida escolar quotidiana?

Deu-se primazia à experiência subjectiva dos actores (professores e alunos, mas na nossa investigação essencialmente aos primeiros) como matéria-prima do conhecimento sociológico e ainda ao interesse em desvendar como as pessoas experimentam o mundo que compartilham e constroem em interacção. Debatemo-nos com o desafio de revelar o social através do imediatismo do quotidiano, de recapturar o social na sua aparente factualidade.

Outro autor, Simmel (1993), oferece-nos retratos da realidade mas abstrai-se voluntariamente da totalidade da mesma, num movimento oscilante de descobrimento e encobrimento, de revelação e de ocultação. Mas não é neste movimento de oscilação que o real se insinua? Nesta forma de aproximação ao social, a realidade apenas se insinua, não se entrega totalmente.

O que se passa no quotidiano escolar é rotina, costuma afirmar-se. É o hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira, por recurso a práticas constantemente adversas à inovação. Os professores de gerações mais antigas, apostam na regularidade, normatividade e repetitividade, em que o quotidiano escolar se manifesta como um campo de ritualismos. A rotina é, aliás, um elemento básico das actividades escolares destes professores.

No entanto, as raízes etimológicas da rotina apontam para outro campo semântico, associado à ideia de rota (caminho) do latim *via*, “rupta”, donde derivam as expressões “rotura” ou “ruptura”: acto ou efeito de romper ou interromper; corte, rompimento, fractura. Ora é nestas rotas – caminhos de encruzilhada entre a rotina diária da escola e a ruptura, evidenciada nos actos de indisciplina e na violência – que se devem procurar os significantes mais do que os significados.

Importou não só o que os professores viviam nas suas rotinas diárias, mas também o “que se passava quando nada se passava”, pois só assim se conseguem descortinar os itinerários ou caminhos abstractos que escapam numa observação mais aligeirada.

As formas de “transgressão” (indisciplina e violência) em relação às constâncias ou rotinas dos professores foram, assim, um objectivo prioritário da abordagem.

Encontrou-se um “tecido” de maneiras de ser e de estar, diferenciado de um conjunto de meros efeitos secundários de causas estruturais. As “maneiras de fazer”

adoptadas pelos professores nas situações de excepção à rotina são tanto ou mais significativas do que os resultados das práticas rotineiras quotidianas.

Adoptou-se uma perspectiva metodológica mais do que um esforço de teorização, privilegiando a “intimidade” da compreensão dos actores e fugindo às “insensíveis” explicações teóricas que, em muitos casos levantam barreiras entre os fenómenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas.

Interessou mais mostrar o que se passava do que em demonstrar, evitando geometrizar quadros teóricos e conceitos (ou preconceitos) de partida, bem assim como hipóteses demasiado rígidas que, à força, se procuram demonstrar num processo em que o conhecimento explicativo se divorcia do conhecimento descritivo e compreensivo. Os conceitos e teorias deverão ser entendidos como instrumentos metodológicos de uma investigação mas estando ao serviço da capacidade criadora de quem está a investigar. Quando assim não acontece, corre-se o risco de que as imagens sejam artificialmente constrangidas a se orientarem no sentido do que se pretende demonstrar ou explicar.

Se como afirma Robert Nisbet (1976) na sua obra *Sociology as Art Form*, há diferença entre uma lógica de demonstração e uma lógica de desconhecimento, sem dúvida que a lógica de uma investigação como a nossa se deve pautar pelo descobrimento, pela revelação, tomada no sentido fotográfico (*snapshots*) de Simmel, pois interessa-nos revelar a vida social escolar na textura da rotina “aparente” de todos os dias.

Ao investigar-se a temática do projecto, a pouco e pouco, é perceptível estar-se em presença daquilo a que se podia chamar de “submundo” da vida social escolar, com aspectos efervescentes, espontâneos e perturbadores, que afectam a interacção dos diferentes actores.

A rotina dos professores, repousante e inerte mas quiçá superficial, oculta aspectos que implicam um abordagem “matreira”, nada desprezando mas sim interessando-se por tudo o que os nossos sentidos possam captar. Goffman e Simmel aconselham este tipo de abordagem, ao mesmo tempo saltitante e deslizante, com pequenos solavancos, distrações, recuperações, suspeitas, indícios. Não se perde nada embora se corra o risco de perda no nada.

Os professores, seja qual for a sua antiguidade, apresentam um universo de crenças. Por duas razões principais: em primeiro lugar porque a realidade – a plena e autêntica realidade – não é a realidade que pensam ser real, mas aquela que acreditam

ser real; em segundo lugar, o peso das crenças sente-se nas manifestações de carácter religioso que proliferam pelo mundo académico.

Moscovici (1988) afirma que o social vivido é constituído por todos aqueles factos anónimos, quotidianos, transitórios, que na sua sequência repetitiva acabam por nos socializar e formar uma unidade de interesses, de mentalidade ou de personalidade: “ a marca que deixam sobre os pensamentos e sobre os sentimentos dos homens é tão profunda quanto a marca das lembranças que emigram da vida consciente para o inconsciente” (Moscovici, 1988). O inferno da indisciplina e da violência que alguns professores vivem, acaba por fazer tombar as certezas inabaláveis que detinham no início da carreira, criando dúvidas que vêm abalar a estabilidade e a reputação do sistema em que se encontram inseridos.

O conhecimento científico sempre se preocupou com a desordem. Embora não seja possível separar a ordem da desordem, o certo é que a modernidade aviva a consciência da desordem, a tal ponto que o recurso à explicação pela ordem vai fazendo cada vez mais apelo à desordem.

Balandier (1988) afirma que as ciências sociais agitam-se, distanciam-se dos antigos sistemas de referência e modos explicativos, procuram novos objectos, interrogam o seu próprio saber. Outrora obcecada pela ordem e pelo equilíbrio, a sociologia vê-se fortemente incitada a explorar o ponto de vista da desordem. A atenção é cada vez mais dada ao conflito, à instabilidade, à assimetria, a diversidade. A desordem, a indisciplina o inesperado e a turbulência fascinam; afinal, esta preocupação actual acaba por ter um efeito de democraticidade sobre os investigadores e comunidades científicas, levando-as a viverem num estado de maior controvérsia, maior diferenciação, menos integração.

Se a realidade nos aparece “mascarada”, é sensato não desprezar as máscaras para melhor lidarmos com elas. Uma máscara, como disse Lévi-Strauss (1979), não pode explicar-se por si só. A máscara que os professores colocam quando confrontados e ameaçados pelas situações de ruptura com a rotina só pode ser entendida em confronto com outras máscaras.

Mas o que é irónico é que querer ver as coisas através do ponto de vista de quem as vive (os professores) pode confundir as coisas, em si mesmas, com as representações que delas se têm. Esta situação pode ser enfrentada por alguns professores recorrendo à ironia, a figuras de estilo que exprimem o contrário do que aparentemente significam, tal como verificámos nas entrevistas efectuadas. Neste processo de “ironização”, os



professores jogam com as representações sociais e com o saber comum do quotidiano, obtendo uma realidade construída sob aparências. Os professores querem compreender a sua vida quotidiana e as rupturas com a desejada rotina. Querem entender as dificuldades, as contradições, as tensões e os problemas que se lhes impõem.

Teve-se de lutar contra um obstáculo: não se depara com um sistema conceptual e teórico coerente e próprio, que enquadrasse a temática em análise, de forma inequívoca e não susceptível de levantar dúvidas. A rotina dos professores e a sua confrontação com as ditas situações anómalas no quotidiano escolar, revelaram-se num lugar privilegiado de análise sociológica na medida em que foram reveladores de determinados processos de funcionamento do grupo (turma) e da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários), das suas transformações e dos conflitos que os atravessam.

Viu-se que é difícil isolar a vida escolar quotidiana dos professores da realidade social de que fazem parte; contudo, tal facto não deve fazer esquecer que enquanto os conceitos nas ciências ditas exactas têm um significado preciso, aqui, no campo da sociologia, as diferentes teorias instrumentalizam conceitos relativamente vagos e ambíguos. A pergunta que de imediato se depara foi: Será possível conceptualizar o quotidiano dos professores, partindo das suas vivências diárias, com rotinas e excepções?

Para autores como Schutz (1997) tal é possível, na medida em que defende que a sociologia deve começar por uma descrição das estruturas fundamentais, da realidade que parece evidente aos olhos do senso comum. E esta realidade é, para Schutz, o mundo da vida quotidiana (no nosso caso, da vida quotidiana dos professores). Os etnometodólogos como este autor defendem a estrita correlação entre a teoria e a praxis, tomada esta, contudo, como ponto de partida. É certo que a produção e a reprodução das rotinas, conduzem ao estabelecimento de uma “quotidianeidade”, onde cada indivíduo “aprende” a assimilar e manipular as relações sociais, inserindo-se num processo de socialização e de ritualização.

O modelo apresentado por Goffman (1993), por sua vez, explicita também as normas que permitem manter uma definição comum de uma dada situação e as que permitem reparar as infracções que se produzem, de forma que a situação não se torne irremediavelmente comprometida. Do ponto de vista sociológico não é apenas importante aquilo que fixa as regularidades da vida social mas também aquilo que a perturba. A vida quotidiana é também, contudo, um espaço do ingovernável – donde

pode surgir o imprevisível, o aleatório, o imprevisto. Portanto, encontram-se redes de dependências, proibições e obrigações mas, por outro lado, a par da rotina, existem zonas de turbulência, onde também se cruzam acontecimentos aleatórios.

O interaccionismo admite que a acção social tem lugar no interior das estruturas e organizações sociais, que constituem um marco mas que nem sempre são o factor determinante da acção social. Tais estruturas e organizações estabeleceriam condições para o desenvolvimento das referidas unidades de interacção, mas não as determinam.

Ao privilegiarem a subjectividade dos actores, as abordagens interaccionistas secundarizam as variáveis sociais mais estruturais.

Como Goffman (1993) afirma, a vida quotidiana, e a vivência escolar incluída, restringe-se muitas vezes aos aspectos mais rotineiros e teatralizados, fora de qualquer contexto institucional ou das estruturas de poder e de autoridade. O mesmo autor sustenta que a vida parece um “desfile de máscaras”, atrás das quais os indivíduos se escondem, escondendo a sua própria identidade – e os professores adoptariam esta postura, de uma forma natural, numa interacção com os alunos, em situações de indisciplina e de violência, cada um procurando convencer o outro do que realmente pretende ser, mas descobrindo ao mesmo tempo a “falsa identidade do outro.”

Esta teoria reflecte uma nova cultura, feita de contactos “cara a cara” e em que “tudo se passa aqui, tudo se passa em ti.”

Numa época de mudança substancial dos métodos de exercício de poder, este já não se exerce apenas reprimindo ou ameaçando, mas também gerindo a auto-realização dos sujeitos, ajudando-os a estar de acordo consigo mesmos, oferecendo-lhes uma linguagem com a qual eles mesmos falarão uma voz de autoridade.

Dentro do próprio interaccionismo vislumbra-se uma corrente mais radical – a etnometodologia. Influenciada pela fenomenologia e valorizando os aspectos mais mundanos da rotina quotidiana, “procura compreender a situação social tal como aparece a quem a vive, tratando de transmitir o sentido que os próprios indivíduos têm das coisas, hostilizando a conceptualização e a abstracção” (Garfinkel, 1976). O paradigma dominante é, assim, um paradigma interpretativo, que convida a apreender a realidade social “atrás dos olhos do actor”, analisando as práticas e os modos como os indivíduos (professores) constroem a estabilidade do seu mundo social, ao mesmo tempo que o fazem descritível, observável e objecto de informação.

Goffman (1993) toma como fundamentais os encontros casuais e espontâneos que se formam e diluem continuamente. E a realidade escolar quotidiana é fértil nestes

aspectos. O mesmo autor afirma que é nos episódios da vida diária que se manifesta este complexo jogo de regras e normas. Os actores lutam e cooperam para definir o sentido da realidade do seu microsistema (a sala de aula) mas, ao mesmo tempo, para o integrar noutras estruturas mais amplas (a escola), a um nível macro, onde são pautadas as interações sociais. E as questões do poder e do seu exercício, sempre presentes.

O exame das práticas quotidianas não implica um puro retorno aos indivíduos, desenquadrados do contexto social em que se movem. Verifica-se sim, como sentido global do pensamento de Goffman (1993), a tentativa de explicitar a natureza social dos aspectos considerados normalmente como espaços livres de expressão individual, correctamente tomados como os mais espontâneos, os menos convencionais e menos sujeitos a controlo.

Contudo, mesmo os aspectos mais banais do quotidiano escolar mostram a existência de um controlo social informal, com mecanismos de difusão da sociabilidade que expressam a sua natureza profundamente reguladora.

A percepção de que a indisciplina nas escolas portuguesas é “extremamente grave” ou até “incontrolável” é certamente exagerada e deve esse facto aos órgãos de comunicação social que, de uma certa forma, contribuem para empolar a realidade.

Os casos de agressões violentas ainda não são muito numerosos em comparação com as situações de indisciplina. Não deixa, porém, de ser preocupante a facilidade com que elementos exteriores à escola se arrogam no direito de participar no que lhes não deveria ser devido (nomeadamente na avaliação dos alunos), injuriar professores e direcções de escolas e até, em certos momentos, agredir funcionários ou professores (escolhendo usualmente vítimas com aspecto vulnerável e frágil, para que as agressões “corram bem” e representem um risco mínimo para os seus autores).

O problema em Portugal tem vindo a adquirir crescente intensidade, não só pela referida visibilidade que lhe tem sido conferida pela comunicação social mas também pelas transformações que o sistema educativo tem registado nos últimos anos.

Sendo a relação pedagógica inscrita num “quadro complexo de relações mediatizadas pelo saber e pelas condições institucionais criadas para essa transmissão/apropriação” (Estrela, 1992), é facilmente compreensível a instabilidade introduzida no sistema, quer pelo grupo numeroso de alunos desinteressados da apropriação do saber, quer pelos professores formados “em massa”, a cujas dificuldades na “transmissão do saber” acresce o generalizado desconhecimento de métodos de gestão e organização da sala de aula.

Deve-se aceitar que não existem explicações únicas para o problema da indisciplina nas escolas e tão pouco perspectivas únicas.

Quando se pensa em “indisciplina”, na esmagadora maioria dos casos ocorre atribuir em exclusivo aos alunos os actos que usualmente se englobam sob essa designação. Contudo, é possível que os alunos não sejam os únicos depositários de tais comportamentos. Basta assistir-se a algumas reuniões realizadas por professores, a conferências ou simples encontros em que a assistência é composta por adultos/docentes, para depressa ser percebido que as conversas, a distração, os comentários laterais e a indisciplina pessoal e colectiva não se afastam muito daquilo que é exibido pelos alunos (crianças ou adolescentes) nas salas de aula.

Nunca será demais realçar que os comportamentos dos alunos nas salas de aula estão intrinsecamente ligados às teias relacionais que aí se desenvolvem, quer no sentido vertical (professor-alunos) quer no sentido horizontal (alunos-alunos). Assim, se por vezes é visível o carácter grupal da indisciplina, com turmas que no seu conjunto são difíceis de lidar, outras situações há em que a acção de apenas 2 ou 3 alunos específicos (às vezes até de um só) se revela potencialmente (ou efectivamente) perturbadora.

Gerir um grupo não é tarefa simples, pelo que gerir uma sala de aula é também particularmente difícil. Estas dificuldades aumentam quando os alunos ficam mais velhos. Daí que os professores devam dar cada vez mais atenção à gestão da sala para que o ensino não seja totalmente inviabilizado. Esta gestão de sala de aula é, de acordo com Doyle (1986), o conjunto de acções e estratégias que os professores utilizam para resolver o problema da ordem. O problema é complexo porque a ordem é alcançada conjuntamente por professor e alunos (que podem não estar muito interessados nisso) e porque há outras circunstâncias imediatas que podem afectar o processo.

Mas, o que é um professor eficaz? Não é tarefa simples definir este conceito, até porque os critérios sobre a “eficácia do ensino” são altamente dependentes de considerações ideológicas quanto aos objectivos do ensino.

A partir dos anos 70 do século passado, desencadeou-se um forte movimento de investigação sobre a forma como o ensino eficaz se estabelece e se desenvolve. Interessava analisar a forma como o professor eficaz influenciava o aluno, como este contribuía para o desenvolvimento do professor eficaz, como este último geria os comportamentos na sala de aula, sobre a forma como implementava estratégias de ensino.

Um professor poderá ser altamente eficaz num determinado contexto e num outro, com a alteração de variáveis situacionais, ser bastante ineficaz. Esta situação contribuirá, no mínimo, para o desenvolvimento de uma certa tensão provocada pela necessidade de adaptação contínua a situações novas e desafiadoras.

Revisão bibliográfica

É um facto que um dos principais problemas que perturba o ambiente e a qualidade de ensino na sala de aula e nas escolas é o comportamento de indisciplina dos alunos. A literatura especializada, nesta ampla área de investigação, tem estudado a enorme complexidade dos factores associados à disciplina/indisciplina escolar, os diferentes níveis de análise do problema – alunos, professores, escola, família, comunidade, organização social – bem como as múltiplas interações entre eles.

Também as linhas de investigação mais recentes alargaram consideravelmente o seu campo de estudo, ao perspectivarem a indisciplina em contexto escolar como resultado de comportamentos multideterminados, em cuja etiologia participam também as crenças e representações que o professor e os alunos envolvidos na relação educativa organizam sobre ela.

As grandes transformações que têm vindo a ocorrer, ao longo das últimas décadas na generalidade dos países industrializados, provocaram mudanças profundas no contexto social do ensino, contribuindo fortemente para uma escalada dos problemas disciplinares nas escolas. Como assinala Esteve, no prefácio à obra de Jesus (1997), nos países ocidentais o sistema de ensino pensado para uma educação de elites foi substituído por um sistema de ensino massificado, o que implicou o acesso a uma escolaridade obrigatória mais prolongada de uma população estudantil heterogénea com diferentes níveis sociais, culturais e académicos. Esta situação obrigou ao estabelecimento de novos objectivos e metodologias educativas e à assunção de novas responsabilidades por parte dos professores, processo que nem sempre tem ocorrido da melhor maneira até porque os sistemas de formação inicial e em serviço não se modificaram para responder adequadamente a estes novos desafios (Jesus, 1997).

Ao analisar a questão da indisciplina/violência e formação de professores no nosso país, Estrela (1996) aponta a intensidade e amplitude que o fenómeno da indisciplina atingiu, referindo criticamente que “um dos principais problemas que afecta a vida nas escolas e a qualidade de ensino tenha merecido tão pouca atenção no nosso

País aos investigadores em Ciências da Educação, às instituições de formação e aos responsáveis pela definição das políticas de formação e investigação” (Estrela, 1996). Esta situação reflecte-se de modo óbvio, segundo esta autora, no facto de a grande maioria dos programas de formação inicial e contínua de professores negligenciarem ou ignorarem por completo os problemas relacionais e disciplinares com que estes profissionais se deparam.

As competências necessárias para lidar com os problemas disciplinares com que os docentes se debatem actualmente nas suas aulas devem assentar no essencial numa formação de professores centrada em dois eixos aglutinadores: (i) o professor enquanto agente normativo e (ii) o professor enquanto organizador da aula (Estrela, 1996).

Esta investigadora fundamenta a sua abordagem na que considera ser a mais marcante das chamadas correntes pedagógicas – *a classroom management*. O nome desta corrente aqui traduzido como gestão de sala de aula, tal como o faz, por exemplo, Lopes (1998) (embora a opção de Estrela de o traduzir como organização de aula pareça igualmente adequada) foi designado, na revisão da literatura efectuada por Doyle (1986), mais especificamente como *classroom organization and management*.

Também os movimentos actuais de reforma educativa procuram repensar e reestruturar os currículos, bem como o facto de as salas de aula continuarem cada vez mais a ter uma diversidade de alunos no que diz respeito às suas origens étnicas e culturais, capacidades e deficiências, voltaram a colocar de novo as questões da gestão de sala de aula no centro da agenda educativa (Evertson & Harris, 1999).

No essencial, a investigação em *classroom management* aborda o complexo contexto de sala de aula e as interacções que nele têm lugar, centrando-se nas “acções que o professor pode fazer para criar e manter a ordem (...) acções essas que vão da organização e planeamento das aulas até à distribuição de recursos, explanação de regras pedagógicas e interacção com o comportamento individual e de grupo” (Doyle, 1986).

Ao valorizar a dinâmica e estrutura de funcionamento do contexto de sala de aula e o importante papel que nele desempenha o professor, Doyle, na linha de Kounin, sustenta que existe uma forte articulação entre a função instrucional do professor (*instructional function*), dirigida à aprendizagem dos seus alunos, e a função de gestor (*managerial function*), na qual a organização de grupos, o estabelecimento de regras e procedimentos e a prevenção e controlo da indisciplina e violência são condições co-ocorrentes à manutenção da ordem e à maximização da aprendizagem. Um outro

aspecto que Doyle (1986) destaca é a forte ligação existente entre os processos de gestão na sala de aula, o pensamento do professor e os processos cognitivos que lhe estão subjacentes. Esta orientação é congruente com os dados apresentados por Clark e Peterson (1986) segundo os quais os professores têm teorias e sistemas de crenças (*belief systems*) que influenciam as suas percepções, planos e acções, na sala de aula.

Estas áreas de investigação, centradas na gestão de sala de aula e no pensamento do professor, constituem referências fundamentais para o enquadramento do nosso estudo, em especial no que se refere à clarificação das percepções e crenças dos professores sobre a indisciplina e violência que enformam os contextos de sala de aula e de escola. No quadro destas teorias de referência, existem duas questões que importa equacionar e posteriormente clarificar no âmbito da fundamentação da pesquisa:

- (i) Os problemas colocados pela disciplina e pela conduta do aluno são comuns aos contextos de sala de aula e de escola, e as salas de aula são, decerto, influenciadas pelo contexto mais amplo em que se integram. Obter mais informação sobre quando e de que formas ocorrem essas influências é uma questão essencial para a formulação de políticas de escola que apoiem a eficácia dos professores na gestão de sala de aula (cf. Doyle, 1986);

- (ii) A articulação e co-ocorrência das funções instrucionais do professor e das funções de gestão e controlo disciplinar no contexto de sala de aula, que como já referimos, foi posta em evidência por Doyle e por outros investigadores nos anos oitenta do século passado, continua a ser na actualidade uma relevante assunção teórica. No entanto, é perspectivada de diferentes formas e está na origem de distintos modelos e programas de intervenção. O problema continua a ser como devem os professores articular, de forma adequada, a organização e gestão disciplinar de sala de aula com o desenvolvimento de comportamentos e atitudes sociais positivas nos alunos e com a promoção de níveis elevados de aprendizagem na sala de aula (cf. Freiberg, 1999; Brophy, 1999; Evertson & Harris, 1999).

Na revisão de literatura que efectuou sobre estes estudos, Jones (1996) concluiu que as actuais linhas de investigação não separam o estudo do clima e da gestão de sala de aula das questões associadas ao clima de escola, à sua estrutura organizacional e aos tipos de tomada de decisões e de apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes. Esses estudos também evidenciam, segundo a autora, que um clima positivo de escola é um factor fundamental para a qualidade do ensino e para a diminuição dos problemas de comportamento e que a melhoria do ambiente social no interior das escolas é uma importante componente na criação de contextos de aprendizagem mais seguros e produtivos.

A importância de um clima positivo na sala de aula (*supportive classroom climate*) que seja orientado por uma ética de apoio/cuidado (*ethic of caring*) é, também, apontada por Brophy (1999) como uma condição para que se possam estabelecer contextos positivos de aprendizagem para todos os alunos independentemente das suas diferenças individuais.

Tendo em conta os propósitos deste estudo, interessa particularmente na abordagem de Hargreaves (1998) às culturas de ensino, o facto de ele sublinhar que as crenças e valores partilhados pelos professores de uma determinada comunidade docente afectam os estilos e estratégias de sala de aula que eles usam habitualmente – o que tem óbvias implicações no domínio específico das crenças e práticas disciplinares dos professores que é proposto investigar.

Um outro aspecto decorrente deste, e igualmente importante para a clarificação dos propósitos deste trabalho, é a necessidade de ter em conta as significações atribuídas pelos professores aos processos de mudança educacional em que são envolvidos (Fullman, 1991, cit. por Hargreaves, 1998), o que nem sempre é tido em consideração por aqueles que dirigem as reformas educativas, colocando assim em causa o sucesso delas. De facto, alguns dados da literatura e da prática educacional dos anos 90 do século passado apontam a frustração crescente com os repetidos fracassos das reformas educativas e a obstinada resistência dos professores a uma mudança imposta do exterior (Sarason, 1993; Huberman, 1993, cit. por Hargreaves, 1998). Nesse sentido, argumenta-se que as escolas devem tornar-se locais de trabalho em que haja uma valorização e apoio efectivo à partilha de valores e crenças ao desenvolvimento de relações de confiança e colaboração entre professores, professores e alunos e restante comunidade educativa.

O problema é que investigação e teorias educacionais reconhecem que a maioria das escolas dos países industrializados está longe de ter uma cultura de escola e um nível organizacional que lhes permita responder de modo adequado às enormes mudanças com que se defrontam na actualidade. No entanto, para que as escolas se preparem para lidar com esses desafios é fundamental que nelas tenham lugar mudanças significativas, mudanças essas que só ocorrem “quando aqueles que trabalham nas / e com as escolas tiverem oportunidade de desenvolver as atitudes, crenças, conhecimento e competências necessárias para transformar as novas ideias e conceitos em planos específicos de mudança e incorporá-los nas suas rotinas do dia-a-dia. E o desenvolvimento profissional é fundamental para atingir este nível de mudança” (Hixson & Tinzmann, 1990).

Novas estratégias e práticas de desenvolvimento profissional são, aliás, indispensáveis para se alcançar este nível de mudança, pois a poucos professores foi fornecida, na sua formação inicial ou contínua, o conhecimento de base e as competências necessárias para trabalhar com sucesso em salas de aula de escolas urbanas com grupos diversificados de alunos e para lidar com as múltiplas estratégias de ensino e avaliação adequados aos diferentes padrões de aprendizagem e capacidades dos seus alunos (Hixson & Tinzmann, 1990).

Estes investigadores vincam o facto de as novas abordagens ao desenvolvimento profissional dos professores diferirem significativamente das abordagens tradicionais. Estas últimas decorrem de uma concepção reducionista da educação, que valoriza um desenvolvimento fragmentário e parcelar de competências e estratégias docentes dirigidas à resolução de problemas educativos específicos, negligenciando, assim, a complexidade e interdependência de todos os aspectos que caracterizam o processo educativo.

O que se vem observando nos últimos anos é um crescente reconhecimento de que não basta estudar o conhecimento e práticas dos professores e as interações que estas dimensões estabelecem entre si, mas que é também indispensável investigar as formas como elas interagem com o pensamento e as crenças dos professores.

Daniel Sampaio (1996) na sua obra “*Voltei à escola*”, relata experiências de trabalho com alunos e professores e apresenta um capítulo específico sobre prevenção da indisciplina. P. Perrnoud (1995) questiona na sua obra “*Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*” o sentido do trabalho do aluno e propõe várias estratégias novas, baseadas na negociação e na criatividade de professores e alunos.

M.T. Estrela apresenta um texto de referência para as questões da indisciplina na sua obra de 1994 “*Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*”, embora excessivamente centrado no contexto escolar.

Numa perspectiva histórica, J. Azevedo (1994), na sua obra “*Avenidas de liberdade*”, apresenta um texto sobre os problemas do sistema de ensino, dando a dimensão das alterações ocorridas no últimos anos e dos problemas por resolver.

A questão da violência e indisciplina escolares é hoje, como já foi referido, um problema global, e numerosos são os investigadores que têm discutido o problema.

Ortega & Mora-Merchán (1997) afirmam que o tema começou a ser estudado nos países escandinavos, no início da década de setenta do século passado, atingindo depois, progressivamente, outros países como o Reino Unido, a Holanda e a Espanha, já nos anos oitenta e noventa. Foi a gravidade do tema que conduziu à conferência da Comissão Europeia sobre a Segurança na Escola, que se realizou em Utrech (Holanda), em Fevereiro de 1997. O objectivo desta primeira reunião internacional sobre o problema, foi discutir a necessidade de se ter escolas mais seguras. Situações semelhantes às registadas na Europa, são também visíveis nos Estados Unidos e no Japão, onde os primeiros trabalhos de investigação surgiram no ano de 1992.

No Brasil, as investigações iniciaram-se a partir da década de 1980 e início da de 1990. Guimarães (1988), Zaluar (1992), Adorno (1992) e Moraes (1995) são autores de referência. Esta temática ganhou expressão e tornou-se alvo de debate público, ocupando um largo espaço nos meios de comunicação social, a partir da década de 1990, que difundiram a apelidada “explosão de violência escolar.”

Todo este cenário destaca a importância da reflexão e da pesquisa. É necessário um entendimento actualizado e mais aprofundado da relação professor – aluno, aspecto fundamental da relação pedagógica e razão de ser da instituição escolar.

Durante muito tempo, a atitude dos docentes diante dos seus alunos era presumível. As suas atribuições, o seu campo próprio de intervenção, enfim, as suas funções e tarefas, eram socialmente muito mais bem definidas. Na actualidade, isto já não se passa assim; há toda uma complexidade em torno do consenso social sobre o que deve ser a “missão da educação” e um aumento das exigências em relação aos professores.

Como é afirmado por Esteve (1995) “há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento actual o professor não pode afirmar

que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.: a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma”.

Entre essas novas e diversificadas competências que a sociedade “cobra” do professor, destaca-se a aptidão para enfrentar situações conflituosas. Como refere Aquino (1998) a escola já deixou de ser aquele local idílico para fomentação do pensamento e conhecimento humanos e transformou-se num campo de pequenas “batalhas”, de “guerra civil”, pequenas em dimensão mas suficientemente visíveis para causarem um mal-estar colectivo nos professores. Os problemas disciplinares da escola e os conflitos quotidianos já ultrapassaram os simples “atritos verbais” ou as brigas de crianças no recreio. Regista-se um incremento das acções violentas no interior da escola e das agressões físicas e verbais contra alunos e professores, assim como se tornam visíveis outras situações graves como o porte de armas, as brigas entre grupos de jovens (muitas vezes da mesma escola), que obrigam à presença frequente e sistemática de forças policiais junto dos estabelecimentos de ensino.

João Barroso (1995), ao estudar a *“Organização pedagógica e a administração dos liceus em Portugal (1836-1960)”* chama a atenção para as consequências (no plano da indisciplina e da violência) da organização do ensino “em classes” e da “pedagogia colectiva”, determinada a partir da reforma de Passos Manuel. Esta nova organização assentou na suposição de uma pretensa homogeneidade entre os alunos, o que tornaria possível “ensinar a muitos como se fossem um só”; por outro lado, e na sequência de Foucault (1987), Bourdieu (1993) e Passeron (1985), Barroso (1985) sublinha como esta organização se constituiu numa forma explícita do currículo, enquanto estrutura disciplinadora, conferindo à escola um carácter centralizador e opressor. Compreende-se, desse modo, como diz o autor, que à violência da “disciplina”, por imperativo de imposição, se responda com a violência da indisciplina, por imperativo de contestação.

João Caramelo (2000), retomando as propostas de Bowles e Gintis (1976), analisa as *“(Des)ordens da disciplina”* no Ensino Técnico, num período marcado pela ideologia do Estado Novo (1950-1970). A problemática disciplinar numa Escola Técnica, simultaneamente comprometida com o mundo do trabalho e com o mundo escolar (tendo em conta o contexto histórico), constitui domínio privilegiado para compreender como “se promove uma homologia estrutural entre as relações sociais no

interior do sistema educativo e as relações sociais na esfera da produção” (Caramelo, 2000) e como através dessa homologia se alcança a socialização dos alunos para o mundo do trabalho onde “manda quem pode e obedece quem deve”.

Jorge do Ó (2003), inscrevendo-se explicitamente no modelo foucautiano, preocupa-se, como ponto de partida de um longo percurso de investigação, por traçar a genealogia das convicções actuais (ideias, normas, instituições) em matéria de Educação. Procura mostrar, por isso, como desde o século XIX, “o poder político liberal transferiu para os espaços em que decorria a socialização escolar o essencial das tarefas destinadas à efectivação das categorias modernas de pessoa e de cidadão: logo desde os bancos da escola o homem novo seria formatado nas ideias do humanismo, das luzes, do progresso, da autonomia e da responsabilidade pessoal” (Jorge do Ó, 2003). Mas os grandes objectivos desta acção da escola, longe de serem puramente educacionais, eram sobretudo, o de concretizar uma “política da consciência”, capacitando os cidadãos para a auto-inspecção e auto-governo, e o de proporcionar uma espécie de domesticação da população infantil em perigo e risco moral.

São apenas alguns exemplos de linhas de investigação que têm vindo a ser desenvolvidas, também, por outros autores (Cruz, 2003; Ferreira, 2001; Crespo, 1990) dentro de uma perspectiva que designamos por histórico-organizacional (cf. Amado & Freire, 2002). Com esta deriva, ainda que muito sucinta, quisemos mostrar, com recurso aos autores de referência e alguma investigação que nas suas propostas de análise se fundamenta, como a problemática da indisciplina e da violência escolar está intimamente associada a factores de ordem política e social que não podem ser ignoradas se se quiser compreender rigorosamente a questão.

Em Portugal, embora tardiamente em relação à Europa, realizaram-se estudos em Sociologia da Educação de carácter etnográfico, consagrados à escola e/ou à sala de aula – nomeadamente os trabalhos de Estrela, A. (1984) e Estrela, M., T. (1986), respectivamente sobre a observação de aulas e sobre a indisciplina, além das intervenções de Benavente sobre o insucesso escolar (1981,1987). Mais tarde e a propósito da influência do clima e da cultura, Carvalho (1992), Gomes (1993) e Quintela (1994), interrogaram-se sobre a identidade profissional dos professores. No quadro das relações da escola com a comunidade convém mencionar os estudos d’Epiney & Canário (1994), sendo este último também autor de trabalhos sobre a inovação nas escolas (1992).

Para além da sua dimensão sociológica, estes trabalhos têm em comum, por um lado, o facto de romperem com o esquema de Durkheim de uma consciência colectiva impondo-se ao Homem – olhado como agente passivo que responde de forma estereotipada e previsível às escolhas impostas – e, por outro lado, o desejo de apreender a intuição dos indivíduos, ou, pelo menos, o sentido que atribuem às suas actividades – como actores livres que têm as suas próprias metas e apostam nas suas próprias estratégias com os seus próprios recursos.

Enfim, e para terminar esta alínea, será importante lembrar uma realidade evidente, ainda que nem sempre reconhecida, que é o facto de todos os alunos, até à idade limite estipulada por lei, estarem na escola, por imposição e, portanto, “obrigados”. É certo que, em função de várias situações, a que não é alheia a sua proveniência social, mas também muitos outros factores, alguns deles (não muitos) estão lá, simultaneamente “obrigados e satisfeitos”. A maioria, tal como também o pudemos constatar (Amado, 2001), está lá “obrigada e resignada”. Finalmente, uma outra parte, com características muito próprias (por onde passa, geralmente, a experiência precoce do insucesso escolar e outras experiências de risco), está lá “obrigada e revoltada”. Claro que esta divisão, ainda que fortemente relacionada com factores que transcendem a natureza das interacções na aula e na escola, não pode deixar de se prender também com estes mesmos factores e com o modo como são negociados “acordos de trabalho” consensuais entre os professores e os diferentes grupos de alunos. É esse sentido do passo seguinte que nos permitirá estar mais perto do aluno e do modo como vive o seu “ofício” (Perrenoud, 1994).

A análise micro-sociológica do problema, com base no interaccionismo simbólico, estabelece uma íntima relação entre os comportamentos de alunos e professores com as interpretações que uns e outros fazem da situação em que estão envolvidos (gestos e palavras que se verificam ou se trocam no dia a dia escolar). Autores incontornáveis deste quadro teórico de referência são, entre outros, H. Becker (1977) e E. Goffman (1993). A chamada de atenção destes autores para fenómenos constituintes das interacções – a rotulação de um comportamento (e do seu autor) como desviante, a estigmatização (associável ao fenómeno do preconceito rácico ou outro), os rituais de interacção e os “dispositivos de mortificação” observáveis nas “instituições totais”, a natureza e o papel das representações, das expectativas mútuas e da profecia auto-realizada, e muitas outras, - foram essenciais para a compreensão do quotidiano na aula e na escola e permitiram o estabelecimento de uma espécie de causalidade

microsociológica dos fenómenos da indisciplina e da violência. Assim, na base dos comportamentos diferenciados dos alunos está a avaliação que eles fazem do desempenho dos seus professores, logo a partir dos sinais revelados no “primeiro encontro”. Nessa avaliação o que está em causa é a sua competência, simpatia e humor, a “legitimidade” das suas exigências, e o modo como sabe dosear as bases do seu poder (tradição, legalidade, carisma). No confronto possível ficam em jogo dimensões como a identidade individual ou de grupo, a negociação e a rotura de acordos, a acomodação e sobrevivência estratégica e a resistência mais ou menos aparatosa (Mclaren, 1992; Jackson, 1991; Delamont, 1987; Willis, 1988; Werthman, 1984; Woods, 1979).

A perspectiva pedagógica, combinando a análise de “práticas” e a multi-referencialidade teórica (a que não são estranhos os referenciais anteriores), visa identificar factores, compreender a significação e função específicas dos comportamentos em contexto educativo e pedagógico, e fundamentar cientificamente projectos de intervenção preventiva, remediativa e correctiva. O enfoque destes estudos é variável; destacamos, para a investigação portuguesa, vertentes como: análise do ensino, da relação pedagógica, da dinâmica/gestão da turma, incluindo as representações dos actores (Cadima, 2004; Oliveira, 2002; Amado, 2001; Maya, 2000; Vaz da Silva, 1998; Oliveira 1998; Baginha, 1997; Afonso, 1991; Estrela, 1986); relação entre a problemática em causa com o clima de escola e políticas organizativas (Lespagnol, 2005; Freire, 2001), com a relação escola-família (Villas-Boas, 2001; Veiga, 1999) e com aspectos diversos da formação de professores (Espírito-Santo, 2003; Caldeira, 2000; Santos, 1999).

O estudo de Estrela (1986), inspirando-se na fenomenologia, mas sem deixar de ser sensível a diversas propostas teóricas (interaccionismo simbólico, “classroom management” de Kounin, 1977), procura colocar entre parêntesis ideias pré-concebidas e partir para a sala de aula simultaneamente atenta aos fenómenos, às situações e às representações dos sujeitos. Para além de erros de organização e relacionais, a autora identifica e categoriza as “finalidades” pedagógicas da indisciplina dos alunos: *proposição* com vista à mudança de rumo da aula, *evitamento* da tarefa, *obstrução* do trabalho, *contestação* do professor e *imposição* de uma nova ordem.

Verifica-se, entre outros aspectos, que as “condições” da indisciplina e de violência se verificariam desde que os alunos deparassem com um professor permissivo ou autoritário, pouco credível (por exemplo nas ameaças), rotineiro nas estratégias de

ensino, desorganizado nas tarefas, confuso na comunicação, com “preferências” nas interações didáticas e de controlo.

Enfim, conclui-se que a expectativa dos alunos é a de encontrarem um professor que saiba ensinar e constranger com humanismo.

Freire (2001), confirmou que os panoramas mais “negros” se associam a um clima institucional negativo traduzido, entre outros aspectos, numa ambiente de concorrência, na falta de entendimento, comunicação e colaboração entre professores, na ausência de participação e de envolvimento do aluno a diversos níveis, na desorganização, falta de regras e de normas claras conhecidas e aceites por todos, na irregularidade do regime de punições e num sentimento de impunidade ou de injustiça, nos currículos desfasados dos interesses dos alunos.

De referir também o estudo de Costa e Vale (1998) que, através de questionário aplicado a 4952 alunos do 8º e 11º anos, de 962 escolas distribuídas pelos diversos distritos do País, procura caracterizar o fenómeno da violência escolar e proceder ao levantamento dos seus factores. Exclusivamente centrada nos problemas da violência entre pares, deve referir-se a investigação iniciada por uma equipa da Universidade do Minho (Almeida, Pereira & Valente, 1994). Este estudo (adaptação do questionário de Dan Olweus, 2000) e os que se lhe seguiram (Almeida, 2000; Pereira, 2002), evidenciaram a existência de características idênticas do fenómeno da violência entre pares em diferentes regiões do país, bem como em relação às populações estudantis de diferentes países europeus. A preocupação pelo tema da violência entre pares continua a ser pretexto para mais estudos, em ordem à sua caracterização e à avaliação de projectos de intervenção (Martins, 2003; Ribeiro, 2003; Veiga Simão et al., 2003; Grave & Caldeira, 2003).

Quando se fala de violência escolar não podemos, contudo, deixar de considerar que ela não é apenas exercida pelos alunos. Os estudos por questionário, como o de Costa e Vale (1998) são bem explícitos a esse propósito: 13% dos alunos inquiridos referem ter sido insultados e 8% ameaçados com palavras ou gestos por “outras pessoas da escola”. As entrevistas, a observação participante e a análise documental dão conta de muitas outras situações em que os alunos se consideram vítimas da agressão verbal (e não só), da exclusão e marginalização por parte dos seus professores na economia das interações na aula.

Considerando o estatuto de poder e de autoridade que tradicionalmente se tem conferido (e se quer ver conferido) ao professor, é fácil ignorar as situações em que os

limites (estabelecidos a propósito dos direitos da criança, do estatuto do aluno e da ética profissional) são ultrapassados. A inconsciência do fenómeno prende-se, desse modo, a uma espécie de legitimação que é conferida à prática disciplinadora do professor, enquanto agente mediador da socialização exercida pela escola; pode-se dizer que através dessa legitimação, o professor é um instrumento da violência da escola, acima caracterizada.

Tal como os actos de indisciplina e de violência dos alunos nem sempre foram os mesmos nem do mesmo modo foram valorizados ao longo da história, também a autoridade e a prepotência dos professores têm sido re-significadas de diversos modos, paralelamente à evolução das concepções da infância, da criança, do aluno, do papel da escola e da natureza da educação. Em nome do “bem da criança” e do seu futuro moral, desde sempre se “justificaram” as atitudes de grande severidade dos professores, traduzidas em castigos físicos e em muitas outras formas mais subtis. Entre educar e punir parece ter havido sempre uma “inevitável e íntima complementaridade” como diz Prairat (1994).

A investigação aponta para o facto de, pelo menos a “escola primária” em Portugal, durante boa parte do século XX, ser ainda conotada com uma grande violência física e simbólica; isto, apesar de um largo movimento da opinião, encabeçado pelos pedagogos da Escola Nova, contra o castigo e a favor de uma pedagogia do “auto-governo”, da justiça no trato, da “persuasão”, da “responsabilização”, do reconhecimento das “consequências” da própria infracção; e apesar de várias recomendações oficiais e de legislação no sentido de que o castigo fosse aplicado “paternalmente”; esta expressão permitia, no entanto, uma grande margem de interpretações.

A impunidade dos professores só era posta em causa quando, perante casos graves, a inspecção ou a denúncia levavam a um processo disciplinar. Os motivos mais comuns para os castigos eram a indisciplina geral, a desobediência, a falta de pontualidade e de assiduidade. A violência dos professores acabava por adquirir diversas formas com primazia para os castigos físicos (palmatoada, varada e tabefe).

Nos liceus as práticas disciplinares seriam mais subtis, ainda que não fosse de todo excluída a violência física. Com o objectivo de defender a boa ordem e a economia da instituição, desde a primeira hora, surgem os regulamentos que consagram os deveres dos alunos e as penalidades. Estas vão, em geral, desde a repreensão dada na aula pelo professor, seguida da repreensão pública pelo reitor, passando pela expulsão temporária

e podendo ir até uma expulsão definitiva. Os seus objectivos seriam os de atingir a sensibilidade moral do infractor provocando-lhe sentimentos de vergonha e, ao mesmo tempo, propiciar a reparação da falta infringida e exercer sobre os restantes elementos da turma uma acção dissuasora contra a prática de desvios similares. Contudo, a orientação disciplinar geral era a de apelar ao carácter paternal da relação pedagógica e à formação moral e social do aluno, princípios que vão ser recorrentes em posteriores reformas, tanto do período republicano como do Estado Novo.

Vê-se, pois, que a polémica em torno do problema disciplinar na escola, não é nova. Um dos aspectos interessantes da análise histórica é o de provar que nesta dimensão, as ideias e as práticas poucas mudanças tiveram ao longo de séculos. Pode falar-se de uma continuidade “estranha” e “problemática”, exigindo prudência em relação a tudo quanto podemos considerar como inovação; por outro lado, encontra-se nesta análise uma boa argumentação contra o “discurso da saudade” dos que só vêem catástrofes na escola de hoje, como se nos “outros tempos” tudo tivesse sido ideal. É à luz desta “continuidade” que gostaríamos de desenvolver, ainda, algumas notas sobre três tópicos que se mantêm actuais: a autoridade do professor, a “eficácia educativa” do castigo e o “estatuto do aluno”.

A questão da autoridade do professor tem alimentado polémicas estereis dos que não querem ver que a escola, ao integrar todas as crianças, acabou por ter de se abrir “a todos os problemas sociais” (Nóvoa, 2001), o que não poderia deixar de provocar grande perturbação. A investigação (Amado, 2001; Freire, 2001; Maya, 2000) está longe, porém, de defender o facilitismo ingénuo ou o autoritarismo e a exclusão. O que se lhe depara é uma nova vocação da escola, a exigir mudanças curriculares, organizativas e na formação de professores. A respeito deste último ponto, o que se conclui é pela necessidade de formar no professor a capacidade para estabelecer e exigir o cumprimento de regras e normas de comportamento, sem deixar de ser capaz de “negociar” com os alunos (reconhecendo-lhes, por isso, trajectos e projectos, razão e sensibilidade, direitos e deveres) as situações indispensáveis para que todos se empenhem no trabalho escolar.

Quanto à eficácia educativa do castigo, apesar da investigação dispersa e em função de paradigmas bastante diferenciados, a grande tendência é para o considerar como um último recurso (Oliveira, 2002; Freire, 2001; Carita et al., 1998), a usar apenas depois do falhanço das medidas preventivas e da correcção. Nota-se no entanto, ultimamente, um movimento internacional no sentido voltar a defender e a legitimar o

castigo físico na escola. A investigação que neste domínio, como se calcula, não é fácil, tem demonstrado (Damião, 2003) que o seu uso não é exclusivamente de último recurso (o que mesmo assim não a justificaria); além disso, verifica que os alvos privilegiados são os alunos desfavorecidos, das minorias e dos primeiros anos de escolaridade. A sua eficácia é momentânea, tal como a maioria dos actos punitivos, mas desencadeia outros problemas não menos graves (escalada de violência, fobia, ódios, revoltas). Note-se que muitas destas consequências se podem encontrar já em outros actos punitivos, mesmo que não os físicos e em outros contextos, como o familiar sobretudo se os procedimentos usados (quaisquer que sejam) forem interpretados pelos alunos (e aqui voltaríamos à necessária explicação interaccionista), como arbitrariedades, injustiças e prepotências por parte dos professores (Amado, 2001).

Finalmente, tem-se verificado, nos últimos anos, e nos mais diversos sistemas educativos, a necessidade de enquadrar legalmente o “estatuto do aluno”, ao mesmo tempo que, por essa via, se procura uma “reabilitação” da autoridade do professor tida como “um pilar estruturante da vivência escolar e das boas aprendizagens”. Os objectivos são: valorizar a responsabilidade dos diferentes parceiros, consagrar os direitos e os deveres dos alunos, “qualificar” o conteúdo das infracções disciplinares e distinguir as medidas sancionatórias, das mediadas cautelares, preventivas e de integração.

Os conceitos de violência e de indisciplina

Pretende-se nesta alínea do trabalho apresentar uma caracterização global da problemática da indisciplina e violência na escola, abordando-as de uma forma multidimensional que integre, de modo articulado, os dados da literatura considerados mais significativos sobre o estado actual da questão. Nesse sentido, apresentam-se os dados e perspectivas teóricas que apontam para as tendências e direcções mais relevantes, quanto a nós, nesta área de investigação. No âmbito dos objectivos que estabelecemos para o nosso trabalho, daremos uma maior atenção aos factores ligados à escola, aos professores e à sua interacção com os alunos.

Começar-se-á por focar a atenção num aspecto específico, mas que é essencial considerar, quando se pretende estudar a indisciplina e violência na escola e na sala de aula: a questão das regras, sanções e procedimentos disciplinares de escola e de sala de

aula e a sua articulação com a disciplina/indisciplina/violência. Nesse âmbito são abordadas também as diferentes concepções de regras e os modelos disciplinares baseados na obediência ou baseados na responsabilidade dos alunos, e a importância destes últimos para a construção de uma disciplina verdadeiramente educativa.

A caracterização global da temática prossegue no sentido de avaliar a gravidade e extensão do problema da indisciplina na escola e o tipo de relações que estabelece com a violência em contexto escolar. Com esse objectivo, analisam-se estudos e pesquisas sobre a situação no nosso país e em outros países industrializados e procura-se clarificar as relações entre comportamentos disruptivos e comportamentos agressivos. Dá-se também uma especial atenção aos factores de risco para que a agressividade e violência tenham lugar na escola e aos factores protectores e modelos de intervenção conducentes a uma cultura não violenta de escola. A crescente valorização da aprendizagem social e emocional e as novas abordagens educativas que parecem configurar a emergência de um novo paradigma educativo, com amplos reflexos na nossa área de estudo, serão também analisados.

O termo “disciplina” é polissémico designando, quer um determinado conjunto de conteúdos a serem ensinados, quer padrões de comportamento considerados adequados no contexto escolar (Turner, 1998; Freiberg, 1999). Neste âmbito, Teresa Estrela (1994) destaca que o conceito de disciplina assume simultaneamente o carácter de fim educativo, que se materializa na aprendizagem e interiorização de regras prescritas socialmente, e de condição de acção educativa propiciadora das aprendizagens institucionalmente organizadas. O conceito de indisciplina relaciona-se assim com o de disciplina “e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (Estrela, 1994).

Na mesma linha, Fernandes (1998) caracteriza a indisciplina em contexto escolar como “um conflito entre alunos e professores que, regra geral, se traduz numa (ou mais do que uma) infracção às regras que enquadram o trabalho escolar e as actividades em que este se desmultiplica ou ainda na perturbação das relações entre professores e alunos, ou dos alunos entre si”. Também Amado (1998) vinca a importância das regras ao caracterizar a indisciplina na sala de aula como um “fenómeno relacional e interactivo que se caracteriza no incumprimento das regras que orientam as tarefas na aula e no desrespeito de normas e valores que orientam a relação entre pares e a relação com o professor”.

Verifica-se, assim, que para os investigadores portugueses referidos, assume particular relevo, na caracterização da indisciplina em contexto escolar, a negação, infracção ou incumprimento das regras por parte dos alunos. De facto, a questão das regras e o papel que desempenham na criação e manutenção da disciplina na escola, na sala de aula e na criação de um contexto favorável à aprendizagem, tem merecido uma intensa atenção da parte de muitos dos investigadores que se debruçam sobre esta área.

Alguns autores reduzem mesmo a disciplina à aplicação e reforço das regras como fazem Jones (1979) e Cotton (1990) para quem “a disciplina, definida da forma mais simples, consiste na actividade de reforçar as regras da sala de aula que facilitam a aprendizagem e minimizam a disrupção”.

Regras, sanções e procedimentos, devem ser desenvolvidos com a participação dos alunos, ser claramente especificados e ser dados a conhecer a todas as pessoas na escola. Alguns investigadores descobriram que a participação dos alunos no desenvolvimento e revisão dos regulamentos de disciplina da escola, cria um sentido de pertença. Para além disso, “uma ampla disseminação do conhecimento das regras e procedimentos estabelecidos, assegura que todos os alunos, professores e outros profissionais, compreendem o que é e o que não é aceitável” (Cotton, 1990).

Esta análise aproxima-nos de uma questão básica, colocada pelos problemas de indisciplina na escola, que se exprime no uso que se continua a fazer de políticas e práticas educativas e disciplinares, que a investigação especializada tem vindo a mostrar claramente ao longo das últimas décadas serem completamente ineficazes e características de organizações escolares com baixa qualidade educativa e disciplinar. De facto, uma escola cujas regras são vagas ou desconhecidas, onde os professores ignoram os comportamentos de indisciplina ou lhes respondem de forma ambígua ou inconsciente, apresenta algumas das características mais reveladoras do seu fracasso normativo e educativo (Cotton, 1990).

No entanto, a questão das regras na escola suscita problemas que a investigação especializada tem mostrado não serem pacíficos, na sua articulação com as formas de autoridade, controlo e obediência que a escola deve promover para que sejam respeitadas. Para Freiberg (1999) só chegaremos ao cerne desta questão quando compreendermos que é a nossa filosofia acerca da natureza de ensinar, de aprender, e dos alunos que determina o tipo de ensino e de disciplina existente na escola e nas salas de aula.

As regras e procedimentos disciplinares da escola reflectem a sua “constituição, valores, e crenças essenciais, acerca da forma como as pessoas interagem nesse contexto” (Elias, 1998), o que tem óbvias implicações na aprendizagem dos alunos, pois esta é influenciada pelas formas como se organizam as “interacções sociais, relações inter-pessoais, e comunicação com os outros” (*American Psychological Association Learner Centered Principles*, 1994).

No entanto, como assinala Latham (1998) numa resenha da literatura acerca deste tópico, existem diferentes concepções das regras e normas disciplinares, nomeadamente dos objectivos e estratégias educativas que devem presidir à sua elaboração. Uma das abordagens, que designa de burocrático-administrativa, concebe as regras basicamente como um meio de manutenção de disciplina, desenhado e pensado pelos professores, relacionando-as, assim, só indirectamente com o contexto de aprendizagem, do qual são o garante. Esta perspectiva conduz a um paradoxo, pois encoraja a aceitação passiva das regras pelos alunos em vez de promover uma atitude crítica e reflexiva face a elas (Boostrom, 1991, cit. por Latham, 1998) assumindo também a sua elaboração exclusiva pelos professores um carácter autoritário e anti-ético face ao desenvolvimento social e cívico dos alunos numa sociedade democrática (Schimmel, 1997; Blumenfeld-Jones, 1996, cit. por Latham, 1998).

À concepção burocrático-administrativa das regras, contrapõe Latham (1998) uma abordagem do “processo de feitura das regras como uma experiência de aprendizagem em potência (...) que é parte integrante do processo educativo” e no qual as escolas devem envolver professores, alunos e famílias em formas activas de participação.

A criação das regras e normas da escola e da sala de aula com a participação dos alunos, sendo um processo que exige mais tempo e esforço, justifica-se por facilitar a interiorização e respeito por regras que os próprios alunos ajudaram a criar (Simmel, 1993, cit. por Latham, 1998) e por os conduzir à reflexão e resolução negociada de problemas com os seus pares, o que funciona como catalizador eficaz do desenvolvimento do auto-conceito e pensamento crítico dos alunos (Castle & Rogers, 1994, cit. por Latham, 1998).

Também Brophy (1999) critica a apresentação dos princípios de gestão da sala de aula aos professores como técnicas que visam conduzir os alunos a obedecerem às suas exigências, o que considera não ser compatível com os actuais modelos de aprendizagem que, consistentemente, privilegiam a construção social do conhecimento

e a colaboração com os alunos no sentido de estes ficarem aprendentes mais autónomos e mais auto-regulados. Na mesma linha, Slee (1999) assinala que modelos educativos que defendam a importância da aprendizagem cooperativa e de resolução de problemas entram necessariamente em conflito com práticas disciplinares autoritárias ou coercivas.

Wilson (1971) estabeleceu uma distinção fundamental entre os conceitos de controlo e de disciplina: controlo representa um valor instrumental e manifesta-se em procedimentos ordeiros, respeitadores das regras e normas; disciplina exprime um valor racional que implica uma auto-avaliação dos fins e dos meios requerendo não só conformidade face às regras mas também compreensão dos valores que as fundamentam. No fundo, uma questão essencial que se coloca às escolas e às políticas educativas é se favorecem a emergência de “modelos de obediência”, baseados no controlo externo dos seus alunos ou se promovem “modelos de responsabilidades”, centrados na auto-disciplina dos alunos (Freiberg, 1999; Brophy, 1999).

Neste âmbito, Slee (1999) caracteriza o número crescente de suspensões, encaminhamento para turmas especiais e categorização de alunos problemáticos como tendo necessidades educativas especiais, que se tem verificado nos últimos anos na Austrália, Nova Zelândia, Grã-Bretanha e Estados Unidos como modalidades de controlo e punição características de modelos disciplinares de escola rígidos e autoritários, que mais não fazem do que agravar os problemas já existentes. Para este investigador a crescente ênfase em mecanismos de controlo, punição e patologização dos comportamentos disruptivos é o resultado de “abordagens reducionistas da indisciplina” na escola, mais preocupadas em alcançar uma eficiência burocrática do que construir práticas educativas consistentes com uma cidadania democrática (Slee, 1999). Face a estas abordagens dos problemas disciplinares, que considera unidimensionais, contrapõe uma perspectiva multidimensional que aborde os comportamentos disruptivos no contexto dos diferentes níveis da escola e das interações educativas. Nesse sentido, aponta a necessidade de reconceitualizar o conceito de disciplina propondo, na esteira de Knight (1988), uma “teoria educacional da disciplina” que articule de forma consistente as orientações e práticas disciplinares com os propósitos do currículo, as pedagogias utilizadas e os processos de organização de gestão das escolas (Slee, 1999).

A necessidade de consistência entre os códigos de comportamento e os modelos de aprendizagem é também vincada por Burden (1992) quando indica que “as abordagens pragmáticas à promoção do bom comportamento dos alunos nas escolas têm

um valor limitado se não forem contextualizadas numa teoria coerente do ensino e aprendizagem”.

No entanto, pode-se constatar que uma importante questão que se coloca é o que fazer para que as práticas disciplinares em toda a escola e nas salas de aula deixem de se basear em estratégias punitivas e de controlo social inadequadas ao desenvolvimento de padrões elevados de aprendizagem, assegurando ao mesmo tempo um contexto de aprendizagem seguro e tranquilo.

A indisciplina escolar ao longo dos tempos tem assumido diferentes características decorrentes da organização social e dos sistemas de ensino. David Hargreaves (1998) afirma, nesse sentido, “que qualquer situação que tenha a ver com o ensino e a aprendizagem inclui o problema da disciplina, desde a escola primária à universidade, ainda que exista uma enorme variedade na extensão da problemática”. É também amplamente reconhecido que níveis significativos de indisciplina e violência colocam em causa os próprios objectivos da instituição escolar, sendo fundamental para a qualidade de ensino assegurar e manter a cooperação dos alunos, pois sem essa cooperação a escola e a sala de aula não podem funcionar de um modo conducente à aprendizagem. Mas se a indisciplina escolar não é exactamente um problema novo, qual a justificação para o enorme interesse que o campo educativo, os meios de comunicação e a opinião pública lhe têm dedicado nos últimos anos?

Segundo Teresa Estrela, (1994) “o que há de novo actualmente é a intensidade e a amplitude que esse fenómeno atingiu na escola dos nossos dias”, situação essa que as escolas actuais parecem ter dificuldades em controlar. Verifica-se também ao longo dos últimos anos, que as questões tradicionais associadas à disciplina/indisciplina na escola têm vindo a ser, em grande parte, secundarizadas por preocupações crescentes da comunidade educativa e da sociedade em geral com a ocorrência de comportamentos agressivos e violentos no espaço escolar e com o despoletar de um sentimento de insegurança que se vive em algumas escolas.

A investigação e literatura especializadas que se têm debruçado sobre a indisciplina e a violência na escola, embora nem sempre tenham convergido na avaliação do problema, apresentam dados que evidenciam a sua presença nas escolas e numerosos estudos estatísticos e pesquisas confirmam alguma gravidade da situação na generalidade dos países industrializados.

A iniciativa “Violência na Escola”, lançada em 1997 pela Comissão Europeia, surge em resposta à constatação que a indisciplina e a violência, embora assumindo

diferentes níveis de gravidade nos países membros, estão a contribuir para a criação de um clima de insegurança na vida das escolas. Esta iniciativa elegeu uma série de actividades tais como projectos-piloto, constituição de redes de várias instituições europeias para recolha e troca de informação e organização de conferências e seminários. Em Portugal, diversos investigadores e instituições, entre as quais a Universidade do Minho, a Universidade do Porto e a Faculdade de Motricidade Humana participaram nestas actividades.

Mais recentemente, no entanto, o problema da violência nas escolas portuguesas começou também a surgir em dados oficiais. Um artigo no semanário Expresso, de 25 de Março de 2000, referia que o Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, em 1999, registou 55 casos de professores agredidos por alunos ou encarregados de educação nas escolas portuguesas, num total de 1300 agressões contra alunos, professores e funcionários, comunicadas ao Ministério da Educação. Nesse mesmo artigo, uma dirigente do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, Manuela Lourenço, referia que muitas agressões contra alunos professores não chegam a ser comunicadas oficialmente porque “os professores que são vítimas de violência têm vergonha de revelar o incidente”.

A situação de violência nas escolas é normalmente referida como assumindo contornos mais gravosos em escolas inseridas em comunidades com fortes desequilíbrios sociais e económicos e estruturas familiares perturbadas. A Presidente do Conselho Executivo de uma Escola Básica 2,3 situada numa zona degradada da área da Grande Lisboa, numa carta publicada na “Escola Informação” n.º 151, editada pelo Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, assinalava que na sua escola de “há uns três anos a esta parte (...) a violência física e psicológica gratuita tende a instalar-se.” O facto de na origem dos problemas, segundo essa profissional, se encontrar um reduzido número de alunos – 10 alunos, numa escola com cerca de 400 – não impedia que perturbassem todo o clima de escola, pois “estes 10 alunos tomam todo o nosso tempo, obrigam-nos a fazer uma gestão de resposta a problemas de ocasião, não nos deixando planificar a escola e a educação de todos os alunos”.

As diferentes formas de vitimização de alunos por outros colegas da mesma turma ou escola, conforme se tem vindo a verificar, é uma manifestação importante, mas não a única, da eclosão e desenvolvimento de comportamentos perturbadores, agressivos ou mesmo claramente violentos no contexto das escolas. De facto, existe uma diversidade de comportamentos que configuram a ampla disseminação da

indisciplina escolar, comportamentos esses que a literatura designa de diferentes formas, nem sempre distintas ou mesmo com sobreposições pouco claras.

As percepções dos professores acerca dos problemas de comportamento e problemas de aprendizagem evidenciados e o modo como caracterizam os alunos envolvidos nessas situações são, reconhecidamente, um factor de relevo a considerar numa visão ampla e coerente do problema da indisciplina e violência nas escolas. Assim, existe um risco acrescido para o desenvolvimento dos jovens que representa a associação entre problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem. O número de comportamentos perturbadores é largamente superior ao número de comportamentos “perturbados”, isto é, o que muitos professores consideram ser comportamentos “indisciplinados” têm origem em alunos sem qualquer patologia (Lopes, 1998).

Já em meados dos anos oitenta do século passado, Galloway, Ball, Bloomfield e Seyd (1984) lembravam que designar um comportamento de disruptivo é fazer um juízo de valor e não uma descrição objectiva desse comportamento, e que uma definição satisfatória de comportamento disruptivo deve reconhecer a natureza subjectiva do conceito e a importância da figura do professor na sua caracterização. Nesse sentido, definem comportamento disruptivo como qualquer comportamento que surja como problemático, inapropriado e perturbador para os professores. Contudo, Galloway e os seus colegas, vincam que, em rigor, o comportamento dos alunos não pode ser descrito somente como “normal” ou como “disruptivo”; pelo contrário, consiste num *continuum* que vai do muito cooperativo até ao totalmente inaceitável. Poucos alunos ocupam sempre o mesmo ponto no *continuum*, mudando o seu comportamento conforme os professores, a sua idade e as suas circunstâncias familiares.

O comportamento violento deve ser igualmente abordado como integrando um *continuum* desenvolvimental de comportamentos que se inicia com formas menores de agressão, podendo chegar a formas extremamente gravosas de violência física (Flannery & Singer, 1999). De facto, o que é considerado um comportamento violento ou agressivo para um aluno do 1.º ano de escolaridade é, sem dúvida, diferente daquele que é considerado violento para um aluno do 2º ou 3º ciclos. Outros investigadores, de forma consistente com esta abordagem, indicam que o comportamento disruptivo e violento dos alunos tem muitas vezes origens comuns. Disrupções contínuas no normal ambiente escolar facilitam a criação de um clima no qual a violência pode irromper (Aleem & Moles, 1993, cit. por Walker, 1995).

Para que se estabeleça uma estrutura de prevenção centrada na escola é necessário conhecer os factores de risco e compreender os factores protectores que as escolas podem utilizar e promover para reduzir os riscos de envolvimento dos seus alunos em comportamentos gravemente disruptivos ou violentos. Os factores de risco associados à disrupção e à violência, na maioria dos casos resultam de uma complexa interacção de factores individuais, sociais e familiares e de factores relativos à escola. Existe um amplo reconhecimento da parte da investigação que as causas da violência na escola não residem só, ou primariamente, na escola.

Num estudo recente, Coleman & Deutsch (2000), no âmbito de uma abordagem sistémica à violência na escola, indicam que a negligência e maus-tratos das crianças, a cultura de violência, a injustiça social e económica contribuem, sem dúvida, para a ocorrência da violência, mas em grande parte não dependem do controlo da escola. No entanto, Coleman & Deutsch (2000) dão especial ênfase ao muito que as escolas podem fazer para prevenir a emergência de comportamentos agressivos e limitar ou reagir contra as influências perniciosas exteriores.

Flannery (1997), a partir de uma ampla revisão da literatura, sistematiza seis categorias de risco para a agressividade e violência nas escolas:

1. Temperamento e risco perinatal;
2. Aptidões cognitivas e factores de escola que influenciam o sucesso educativo;
3. A estabilidade e início precoce do comportamento agressivo;
4. Factores familiares;
5. Exposição à violência e ao abuso;
6. A influência dos media no comportamento agressivo e violento.

A literatura acerca do temperamento e risco perinatal é limitada, refere Flannery. Existem, no entanto, vários estudos que demonstraram que existe uma associação entre factores de risco associados ao temperamento e ao nascimento, e comportamento violento. Flannery destaca um amplo estudo retrospectivo levado a cabo por Rayne, Brennan e Mednick (1994) em 4000 crianças que mostrou que diversas complicações no nascimento estavam relacionadas com actos criminais violentos aos 18 anos de idade – mas só em combinação com níveis elevados de rejeição maternal no primeiro ano de vida. Também Werner (1994, cit. por Flannery, 1997), que seguiu uma larga amostra de

crianças, do nascimento a adultos, verificou dois aspectos importantes nesta área de investigação: (i) o impacto do risco perinatal no funcionamento da criança diminuíu ao longo do tempo e (ii) o resultado desenvolvimental de qualquer condição de risco biológico dependia da qualidade do meio familiar.

A hipótese veiculada por esta linha de investigação considera que factores de risco individuais associados às complicações no nascimento (como, por exemplo a preclampsia e anóxia) podem resultar em disfunções cerebrais que, directa ou indirectamente, conduzem a défices cognitivos que, por sua vez, conduzem ao insucesso crónico na escola e à marginalização social e, por fim, ao envolvimento em comportamentos violentos e anti-sociais (Moffitt, 1990, cit. por Flannery, 1997). Outros factores de risco individuais estão relacionados com o temperamento difícil da criança caracterizado pela impulsividade, nível elevado de actividade, inflexibilidade, fraca tolerância à frustração e fácil distração (Brier, 1995, cit. por Flannery, 1997).

Os alunos com Distúrbio Hiperactivo de Défice de Atenção (DHDA) e Dificuldades de Aprendizagem (DA) estão particularmente expostos ao risco de desenvolverem um comportamento anti-social, desordem de oposição e delinquência, segundo uma meta-revisão de estudos nos EUA, publicada pelo *Appalachian Educational Laboratory* (APEL, 2000). Aí considera-se também que os DHDA e as DA representam não só um factor de risco, mas uma constelação de factores que em interacção com outros multiplicam as possibilidades de emergência de comportamentos agressivos.

Nessa interacção de múltiplos factores de risco, que podem conduzir estas crianças a comportamentos agressivos situam-se também as dificuldades que elas têm na leitura e em *skills* de resolução de problemas, na comunicação interpessoal e interpretação e gestão de situações sociais - factores estes que conduzem a um percurso escolar marcado pelo insucesso e pela ausência de envolvimento com a escola, o que facilita o surgimento de comportamentos agressivos quer em relação aos pares, quer em relação aos professores e funcionários.

Um outro factor de risco evidenciado pela literatura (cf. Flannery, 1997) é a precocidade e estabilidade do comportamento agressivo ao longo do desenvolvimento. As crianças que são agressivas em pequenas, quando crescem tendem a ser adolescentes violentos e adultos violentos. Em especial, as crianças que revelam comportamentos agressivos antes dos oito anos de idade exibem níveis elevados de frequência e severidade de comportamentos anti-sociais em adolescentes e adultos. Que o maior

indicador de um futuro comportamento violento seja uma história prévia de violência é um dado fundamental da investigação (Robins, 1966; Olweus, 1979; Farrington, 1991; Blumstein, 1995) e fundamenta o imperativo para os educadores de planearem e levarem a cabo nas escolas programas centrados na diminuição do comportamento agressivo nas crianças e nos jovens (Flannery, 1997).

O facto de os professores terem um contacto regular com os seus alunos na sala de aula ao longo de vários meses (ou mesmo anos), coloca-os numa posição privilegiada para identificar as crianças agressivas, mesmo nos primeiros anos de escola, e para desempenharem um papel fundamental na prevenção e intervenção precoces. Tendo em conta o início precoce e a estabilidade e recorrência dos problemas de comportamento, e a complexa interacção de factores que tornam mais difícil a melhoria dos comportamentos da criança à medida que esta vai crescendo – tais como o insucesso escolar repetido, a rejeição dos pares, os conflitos persistentes com os professores e a afiliação a outros pares em risco, - a prevenção e a intervenção precoces a nível de escola assumem uma grande importância (Constantino, 1995, cit. por Flannery, 1997).

Os factores familiares constituem factores de risco para o comportamento hostil e agressivo das crianças e dos jovens que têm sido amplamente estudados pela investigação. Esta sugere uma forte evidência da gravidade das consequências emocionais e comportamentais que esses factores podem provocar. É em casa e na família que ocorre a socialização e é aí, desde muito cedo, que as crianças aprendem a lidar com a frustração, a reagir a limites e consequências e a resolver problemas e disputas de forma eficaz.

Estilos parentais pobres, incluindo maus-tratos e abuso, negligência, rejeição, punições frequentes duras mas inconsistentes e ineficazes, história parental de comportamento criminoso e clima hostil no lar, constituem factores familiares de risco para a eclosão de comportamentos agressivos e violentos na criança que são amplamente referenciados na literatura (Patterson & Yoerger, 1993, cit. por Flannery, 1997). Uma grande atenção tem sido concedida ao estilo coercivo de interacção pai/criança, pois pode conduzir à aprendizagem pela criança de um estilo agressivo de relacionamento interpessoal, que passa a fazer parte do seu repertório social no relacionamento com pares e professores (Fraser, 1996, cit. por Flannery, 1997).

Outros factores familiares de risco igualmente referenciados pela literatura como estando associados a comportamentos agressivos incluem uma diversidade de aspectos

tais como (cf. APEL, 2000): pobreza, privação económica, desemprego de longa duração, baixo nível de escolaridade, em especial da mãe, conflitos familiares frequentes, pais ausentes e/ou ausência de supervisão da criança por adultos significativos.

A exposição à violência, ao abuso e à vitimização pela violência na escola, na escola, na comunidade ou em casa é precursora de comportamentos agressivos e violentos nas crianças e nos jovens que estão claramente referenciados pela investigação (Widom, 1991; Singer, Anglin, Song & Lunghofer, 1995, cit. por Flannery, 1997) como estando relacionados com numerosas consequências emocionais e comportamentais, tais como ansiedade e depressão, stress pós-traumático, comportamentos auto-destrutivos e níveis elevados de hostilidade e agressão. Alguns estudos neste domínio indicam que 50% das crianças expostas a situações traumáticas antes dos dez anos desenvolvem problemas psiquiátricos em jovens e adultos, nomeadamente ansiedade e depressão.

A exposição crónica à violência é inibitória de um adequado desenvolvimento psicossocial e intelectual, perturbando também o emergir de sentimentos de independência, eficácia e mestria face ao meio envolvente que, muitas vezes, são substituídos nos adolescentes violentos por uma necessidade de gratificação imediata e por um sentimento de desesperança acerca do seu futuro (Eron, Gentry & Schlegel, 1993; Osofsky, 1997, cit. Flannery, 1997).

A influência dos *media* no comportamento agressivo de crianças e jovens, mau grado a resistência evidenciada por alguns sectores de opinião, tem vindo a ser comprovada ao longo dos últimos quarenta anos pela investigação na área das ciências e humanas. Existe, sem dúvida, evidência de que os *media* em todas as suas formas, mas particularmente a televisão, exercem uma poderosa influência nas tendências e comportamentos agressivos das crianças e jovens. Como referem Huesmann e Moise (1996), mais de 100 estudos ao longo das últimas décadas, mostraram que, pelo menos algumas crianças após serem expostas a exposições visuais de violência se comportavam de forma mais agressiva, quer em relação a objectos inanimados, quer em relação a outras crianças. Estes resultados foram comprovados em diferentes países, quer na forma de pesquisas laboratoriais e estudos de campo, quer em amplas revisões da literatura. Já nos anos setenta do século passado um estudo de Huesmann e colegas concluiu que os hábitos de ver televisão em crianças com 6/7 anos prediziam aumentos subsequentes de agressão entre crianças do sexo masculino na Finlândia, e em ambos os sexos nos EUA, Polónia e Israel.

Nos EUA, uma pesquisa da *American Psychological Association* (APA, 1993) estimou que quando uma criança alcança a idade de 18 anos já testemunhou cerca de 200.000 actos de violência televisiva, incluindo cerca de 33.000 homicídios. De uma forma geral, a violência na televisão ocorre frequentemente e, nas suas formas típicas, tem as seguintes características: é igualmente praticada por heróis ou vilões, não arrasta consigo consequências gravosas, e põe fim a confrontações de forma rápida, eficaz e sem necessidade de paciência, negociação ou compromisso (Sege & Dietz, 1994, cit. por Aidmann, 1997). Neste contexto, a investigação sugere que a visão frequente de programas televisivos violentos pode ter impacto nos jovens espectadores em três áreas (cf. Aidmann, 1997): (i) pode encorajar as crianças a aprenderem atitudes e comportamentos agressivos, (ii) pode levá-las a cultivar atitudes de receio e pessimismo acerca do mundo que as rodeia e (iii) pode dessensibilizar as crianças em relação à violência e às suas consequências e conduzi-las a fantasiarem a violência.

“Por que motivo algumas crianças sobrevivem e florescem nas condições mais adversas?” Esta questão colocada por Freiberg (1994) resume, no essencial, as preocupações de um domínio específico da investigação centrado no estudo da resiliência (*resilience*).

Para Freiberg “resiliência é a capacidade da criança para aprender e procurar alcançar os elementos positivos, (e não potenciar os negativos) do seu meio envolvente” (Freiberg, 1994). Verificamos que nesta abordagem, a resiliência é perspectivada como resultando de uma capacidade do indivíduo para se tornar mais pró-activo que reactivo face ao contexto adverso em que se encontra.

Os investigadores usam o termo *resilience* para descrever três tipos de fenómenos nas crianças (cf. Flannery, 1997): (i) ter bons resultados apesar de um estatuto de alto risco, (ii) não perder competências debaixo de forte *stress*, e (iii) conseguir recuperar de situações de trauma.

Os estudos sobre a resiliência identificaram diversos factores protectores que permitem que alunos em risco se adaptem com sucesso à vida adulta. Os factores protectores, tal como os factores de risco, podem ser localizados nos indivíduos, nas famílias e nas escolas e comunidades.

A nível individual, as crianças mais resilientes nascem com temperamentos relativamente fáceis, tem uma boa saúde mental, *skills* cognitivos adequados e competência social – factores protectores que auxiliam a criança a desenvolver um

comportamento pró-social e a aproveitar as oportunidades que lhe surgem para estabelecer relações positivas com os outros (APEL, 2000).

As famílias das crianças resilientes disponibilizam-lhes envolvimento, afecto e apoio emocional. As crianças que com os pais, ou com aqueles que cuidam delas, têm a possibilidade de estabelecer relações mútuas de vinculação e são supervisionados e acompanhados por esses adultos significativos têm mais hipóteses de ultrapassar situações adversas como a pobreza e o abandono precoce. Segundo os investigadores reunidos no *Appalachian Educational Laboratory* (APEL, 2000) ressalta da investigação que o factor crítico mais importante, que parece influenciar o desenvolvimento do comportamento pró-social, é a vinculação da criança, pelo menos com um adulto que acredite nela e lhe forneça apoio e aceitação incondicional.

Gottfredson (1987) afirmava que “a tarefa de educar e socializar crianças requer que as escolas sejam organizadas de modo a produzir o resultado desejado”. Assim, para melhorar o comportamento dos alunos e a segurança nas escolas é necessário apoiar práticas de prevenção e tratamento que, ao mesmo tempo, reduzam os factores de risco e cultivem a resiliência nas crianças. Reduzir os factores de risco implica desenvolver iniciativas de prevenção centradas na escola, nas seguintes áreas (cf. APEL, 2000): (i) organização e eficácia da escola (gestão, cultura e clima de escola), (ii) sucesso dos alunos e intervenção precoce, (iii) “partenariados” com os pais e a comunidade e (iv) desenvolvimento profissional dos docentes.

Para se cultivar a resiliência na escola é, sem dúvida, necessário desenvolver orientações e práticas educativas que promovam a transferência de comportamentos e crenças pró-sociais para os alunos, o que na óptica de Hawkins (1995) passa por:

- i) Maximizar as oportunidades da criança e do jovem para estabelecer vínculos com a escola e com os professores;
- ii) Melhorar a competência académica, social e emocional dos alunos;
- iii) Criar um sistema consistente de expectativas, regras e consequências que modele o comportamento das crianças.

Quando se pretende ligar os alunos à escola e a modelos de comportamento pró-sociais é indispensável o desenvolvimento de uma cultura de apoio/cuidado (*ethic of caring*) em toda a escola que crie as oportunidades para o estabelecimento de relações de colaboração e apoio entre professor/aluno, professor/professor e professor/pai

(Benard, 1995). Neste sentido, estas orientações e práticas educativas não isolam e alienam desnecessariamente as crianças em risco colocando-as em turmas especiais ou aplicando-lhes suspensões e expulsões que ainda mais os marginalizam.

As escolas que apoiam o desenvolvimento da competência académica e da competência social das crianças devem procurar identificar e apoiar as diferentes necessidades dos seus alunos. Para isso é indispensável levar a cabo uma avaliação multidisciplinar que determine as necessidades especiais dos alunos, nomeadamente os com DHDA e DA, avaliando o seu funcionamento a nível adaptativo, social e emocional e cognitivo (Hawkins, 1995).

A investigação indica que só mediante o estabelecimento de expectativas positivas para todos os alunos, de um claro sistema de regras que sejam consistentemente reforçadas, e de um clima colaborativo e de apoio, é que as escolas podem contribuir para que todas as crianças e jovens desenvolvam atitudes pró-sociais e se envolvam activamente nas tarefas de aprendizagem. Trata-se, portanto, de passar de medidas disciplinares reactivas e punitivas para medidas pró-activas e preventivas (Gottfredson, 1986).

As escolas também comunicam as suas expectativas aos alunos na forma como estão organizadas e estruturadas, lembra Benard (1995) que a este propósito destaca os seguintes aspectos:

- (i) Um currículo que apoie a resiliência respeita a forma como os alunos aprendem, devendo para isso ser temático, experiencial, estimulante e incluir múltiplas abordagens à aprendizagem;
- (ii) Os métodos educativos que apoiam a resiliência mobilizam os diversos estilos de aprendizagem dos diferentes alunos, os seus interesses experiências e criam-lhes oportunidades de participação na sala de aula, resolução de problemas, auto-reflexão e diálogo; agrupam também os alunos de forma a promover a heterogeneidade e a inclusão e um sentido de pertença;
- (iii) Por fim, a avaliação que apoia a resiliência incide nas inteligências múltiplas, avaliação formativa e desenvolvimento da auto-reflexão e espírito crítico.

No entanto, o que se verifica muitas vezes é que as escolas estão longe de veicular expectativas positivas da forma que acabámos de referir; pelo contrário, estão organizadas de forma a que os alunos entrem em competição uns com os outros – o que induz o uso da coerção e hostilidade e potencia a frequência e gravidade dos conflitos no contexto de escola.

O que está em causa é a necessidade de caminhar para uma cultura não violenta de escola que operacionalize mudanças significativas ao nível disciplinar, curricular, pedagógico e cultural que permitam prevenir a violência e estabelecer uma cultura de paz no interior das escolas que providencie os seus alunos com experiências de segurança, inclusão e justiça (Colemann & Deutsch, 2000).

Neste âmbito, dois investigadores que têm marcado fortemente os novos paradigmas que defendem a transformação da escola no sentido da cooperação e da não violência são David Johnson e Roger Johnson. Eles dão especial ênfase à criação de contextos cooperativos de aprendizagem e ao desenvolvimento de procedimentos de resolução construtiva de conflitos e de mediação entre os alunos. Segundo estes autores, ensinar a todos os alunos procedimentos e *skills* de negociação e implementar um programa de mediação entre pares resulta num programa de disciplina ao nível de escola que auto-capacita/dá poder (*empowerment*) aos alunos para regular e controlar as suas próprias acções (cf. Johnson & Johnson, 1999). Nesta abordagem, as relações positivas entre os pares são consideradas como elementos indispensáveis à promoção da saúde mental, do desenvolvimento cognitivo e social e de atitudes e valores pró-sociais nos alunos.

Pensa-se que o facto da Assembleia Geral das Nações Unidas ter proclamado o ano 2000 como Ano Internacional para a Cultura de Paz, e a Década de 2001-2010 Década Internacional para a Cultura de Paz e da Não Violência para as Crianças do Mundo, foi revelador das preocupações da comunidade internacional em construir uma educação para a paz que rejeite a violência como forma de resolução de conflitos, e que forneça às crianças e jovens de todo o mundo “os valores, *skills* e conhecimento que formem a base do respeito pelos valores humanos e princípios democráticos” (*Unesco’s Medium Term Strategy, 1996-2001*).

Não é fácil, após a visão panorâmica que foi apresentada sobre as questões associadas à disciplina e violência na escola, estabelecer de uma forma unívoca um conjunto consistente de orientações e estratégias, fundamentadas em resultados da investigação, capazes de responder à clássica questão desta área de estudo, em tempos

assim formalizada no *Elton Report* (1989, cit. por Bennett, 1992): “que acções devem ser tomadas (...) para garantir a atmosfera ordeira necessária nas escolas para que um eficaz ensino e aprendizagem tenham lugar?”

No entanto, como se procurou evidenciar na análise dos diversos estudos e pesquisas, na atenção concedida às formas de intimidação física e psicológica e aos comportamentos disruptivos e agressivos em contexto escolar, existem núcleos consistentes de conhecimento já estabelecidos pela literatura e investigação especializada que permitem sistematizar, claramente, um conjunto de factores de risco que facilitam, ou podem mesmo desencadear, comportamentos gravemente disruptivos ou violentos nas crianças e jovens em idade escolar.

Existe igualmente um considerável conhecimento dos factores protectores que podem ser mobilizados ou apoiados para evitar, em larga medida, a emergência desses comportamentos. No âmbito dos factores protectores, privilegiámos nesta análise o forte impacto do conceito de resiliência, quer na investigação centrada nos alunos em risco, quer nos estudos que se debruçam sobre as mudanças a nível de escola necessárias para que esses alunos sejam efectivamente apoiados a ultrapassar as condições adversas em que se encontram. Para que essas mudanças ocorram, conclui-se que é necessário desenvolver estruturas de comunicação, consenso e coesão entre toda a comunidade educativa que permitam melhorar a qualidade de vida nas escolas.

Verificou-se, também, que há um reconhecimento claro, por parte da literatura, das dificuldades inerentes à mudança de orientações e práticas educativas no sentido de responderem de forma mais adequada aos problemas e desafios que um crescente número de alunos vem colocando às escolas nos tempos actuais. Essas dificuldades radicam também na própria complexidade inerente aos comportamentos de risco e às suas causas. As escolas não são ilhas no universo social, são, pelo contrário, fortemente influenciadas pelas características das comunidades em que se inserem e pela estrutura social mais ampla de que fazem parte. Nesse sentido, mudanças efectivas e sustentadas da qualidade de vida e do ensino e aprendizagem nas escolas dependem também das políticas educativas e sociais adoptadas a nível local, governamental e mesmo internacional.

As preocupações evidenciadas há mais de uma década pelo *Elton Report* (1989), acerca da indisciplina nas escolas inglesas, continuam a fazer parte da agenda educativa dos países industrializados. O facto de existir uma percepção, amplamente difundida entre os professores e o público em geral que a indisciplina está a aumentar, mesmo que

em rigor não corresponda a uma evidência, é em si um facto importante, pois essa crença afectará a forma como os incidentes disciplinares são interpretados, argumentava Bennett (1992) numa análise ao *Elton Report*. Esta foi uma questão que também procurámos destacar, até pelo marcado interesse de que se reveste para o estudo que levámos a cabo, pois foram exactamente as crenças e percepções dos professores sobre a indisciplina na escola e na sala de aula que elegemos como objecto da nossa pesquisa.

Ao procurar clarificar o tipo de relações existentes entre os comportamentos de indisciplina e os comportamentos marcadamente agressivos ou violentos dos alunos, concluí-se que, apesar das diferenças que existem entre eles, ambos podem ser integrados num *continuum* de comportamentos que muitas vezes tem origens comuns, embora possa manifestar-se quer em formas menores de disrupção, frequentes mas consideradas pouco graves, quer em condutas claramente violentas, pouco frequentes mas consideradas muito graves. Tem sido evidenciado pela investigação que “a maioria dos professores está mais preocupada com os efeitos cumulativos da disrupção nas suas aulas provocados por comportamentos de indisciplina triviais mais persistentes, (...) que surgem como aspectos consumidores de energia e factores de *stress* do quotidiano da maioria dos professores” (*Elton Report*, 1989, p. 11, cit. por Bennett, 1992), do que com as formas de violência deliberada, relativamente raras, que lhes são dirigidas ou a outros alunos.

No entanto, mais de uma década passada sobre a publicação do *Elton Report*, faz sentido pensar, face aos resultados dos estudos mais recentes que são referidos nesta exposição que, na actualidade, ainda maior relevo devem assumir as percepções e crenças de professores e opinião pública acerca do aumento não só da indisciplina, mas também da insegurança e da violência nas escolas.

Naturalmente, o próprio campo educativo tem vindo a conceder uma atenção crescente a este problema, conforme se procurou mostrar. Verifica-se, também, que as abordagens que surgiram como mais consistentes têm enquadramentos teóricos distintos e utilizam diversas metodologias de investigação. Estas características, aliás têm mostrado ser um factor positivo no desenvolvimento da investigação nesta ampla área de estudo, e a diversidade de perspectivas teóricas e metodologias não impediu que reputados investigadores considerem estarmos perante a emergência de um novo paradigma educativo. Uma característica comum das orientações que o integram é questionarem a capacidade das escolas para responderem adequadamente às fortes

mudanças sociais que têm ocorrido, e proporem um conjunto de novas abordagens que pretendem melhorar as respostas das escolas face a uma sociedade em mudança.

Foi neste contexto que, ao longo desta alínea, se destacaram como referências chave do novo paradigma educativo para o século XXI a crescente valorização da aprendizagem social e emocional e as tendências que defendem novas práticas educativas não só a nível organizacional de escola, mas também na própria gestão e organização de sala de aula.

A indisciplina na escola – modelos explicativos

Do ponto de vista teórico, muitos são os modelos, as abordagens e as estratégias de intervenção sobre os comportamentos desviantes manifestados.

O modelo Behaviorista é um modelo que foi muito divulgado em países de expressão inglesa e o mais adequado para casos individuais registados fora da sala de aula, dado que consiste em ignorar o comportamento desviante, aspecto este que é tido como negativo porque pode aumentar o grau de gravidade, até chamar a atenção do professor e da própria turma com consequências imprevisíveis. Prima, no entanto, por um contrato comportamental com o aluno que em troca vai receber regalias na escola (Clarízio, 1971; Bandura, 1969).

O modelo de Gordon, por sua vez, assenta em princípios de psicologia cognitiva, fomentando a auto – responsabilidade, o auto – controlo, a auto – determinação e a auto – avaliação. É o aluno que resolve os seus problemas, mas o professor fortalece no aluno a auto – estima, a autenticidade, o respeito pela privacidade. Isto é, desenvolve competências como a colaboração, a cooperação, a negociação, o confronto e a resolução de conflitos e de problemas, pondo a ênfase no aluno que por si só desenvolve essas competências.

Um terceiro modelo é o de Shirley e remonta a 1986. Baseia-se nas fontes do poder, visando fortalecer o poder e a autoridade do professor que ensina sem interferências, controlando inclusive todos os movimentos e atitudes do aluno.

Quanto ao modelo de Bell e Stefanich, o chamado “modelo em cascata”, parte de medidas mais leves e fáceis de implementar para medidas mais complexas que se

escalonam da seguinte forma: numa primeira fase, dá-se a prevenção mediante a criação de um ambiente estimulante à aprendizagem; na segunda fase – a do apoio – estabelece-se uma relação positiva com a família, comunicando-lhe o bom comportamento do aluno; na terceira fase faz-se a correcção, através da resolução de problemas disciplinares que ainda possam ocorrer pelo uso de técnicas como a resolução de problemas; na quarta fase, ocorre o uso das técnicas adaptativas de carácter individual como o contrato comportamental ou a procura de meios de ajuda exteriores à aula quando os problemas são de ordem emocional.

O modelo mais recente data de 1994 e foi concebido por Short. Este propõe um esquema formal para lidar com os problemas. Opta pela formação de equipas que interagem em função dos problemas da escola. São equipas sedeadas na escola que ajudam os professores, identificando previamente os problemas, interagindo com grupos de alunos “rotulados” de mal comportados e orientando os estudantes com dificuldades na aprendizagem. Estas equipas são formadas por dois a quatro professores voluntários, um professor do conselho executivo, um técnico de apoio que pode ser um psicólogo, um professor do ensino especial ou pais responsabilizados.

Posto isto, deve-se tentar compreender a atitude indisciplinada destes alunos na aula, sendo que, especificamente, interessará descrever a história familiar e as experiências passadas destes alunos, localizar o propósito dos comportamentos destes alunos e identificar o tipo de restrições/punições possíveis de aplicar aos alunos em função do seu comportamento.

Surgem, então, várias questões:

- 1 – Serão os comportamentos desviantes destes alunos reflexos da incapacidade dos professores e respectivo órgão de gestão da escola, para o exercício da autoridade?
- 2 – Dever-se-á este desvio comportamental à falta de formação cívica e cultural dos alunos?
- 3 – Qual será a aplicabilidade de soluções correctivas instituídas pelo Regulamento Interno da escola?

Para precipitar a mudança Bogdan & Biklen (1991), portanto, numa perspectiva qualitativa, afirmam que em vez de se aceitarem ideias predefinidas, há que questioná-las e transformá-las em objecto de estudo.

Supondo a presença do investigador no contexto social em estudo (a escola), o contacto directo com as pessoas (professores e alunos) e as situações, está-se perante estratégias a aplicar sobre comportamentos (indisciplinados/desviantes) cujo conhecimento existente por parte do investigador é directo, além de se tratar de um fenómeno contemporâneo.

Problemas de comportamento, de aprendizagem e de ensino

A violência escolar e a crise da identidade docente

Quando o universo relacional se transforma radicalmente e a existência do indivíduo como ser diferente e valorizado é posta em causa pela desvalorização do seu grupo de pertença (e isto é o que acontece aos professores em contacto com situações de indisciplina /violência), procura-se a elaboração de uma nova estrutura simbólica de representação. Postos em causa o núcleo da sua identidade e a capacidade do sujeito conferir um sentido durável à sua existência, a identidade profissional tende a fragmentar-se em diferentes estratégias identitárias. Assim, escolhe-se a identidade em função da sua adequação à situação de interacção. Compreende-se, assim, como o mesmo professor se divide por diferentes tipos de identidade, apresentadas sob a forma de estratégias e não como tipos ideais cristalizados.

Estas representações activas estruturam o novo discurso dos docentes sobre as suas práticas, graças ao domínio de um vocabulário especializado, à interiorização de normas e à incorporação de um esquema de sentido que os faz aceder a uma defensiva do “Eu” e do seu grupo profissional contra as agressões psíquicas e sociais dos outros grupos sociais relevantes e das situações de trabalho (Demailly,1991).

Interessa, portanto, perceber o sentido de pertença dos professores entrevistados para ajuizar as diferentes estratégias de identidade face à crise de legitimidade da escola e dos professores. Obteve-se um sentido de pertença muito fragmentado, que tem relações evidentes com os modos de regulação e de coesão e com as lógicas culturais que têm vindo a construir-se.

Assim, dentro da lógica cívica, o grupo de pertença saliente é o grupo disciplinar, pois é aí que são mediadas as relações entre indivíduo e estatuto reconhecido.

O medo nos professores

O que se passará com a classe profissional dos professores para que em tão grande número procure ajuda junto de psicólogos e de psiquiatras? Que sucedeu entretanto às motivações que os levaram a escolher o ensino? Que medos surgiram no decurso da profissão, que não existiam antes?

Os professores falam dos alunos violentos que têm nas suas aulas, do salário que não lhes permite satisfazer as necessidades pessoais e familiares, de não serem capazes de lidar com a desmotivação dos alunos, das lutas contra a tutela (estatuto da carreira docente e sistema de avaliação), da precariedade do emprego...

Estes medos profissionais dos professores, segundo Fernandes (2008), apresentam-se maiores nos sujeitos do sexo feminino, nos mais novos, nos que apresentam menos tempo de serviço, nos menos satisfeitos com a profissão, nos que se relacionam menos com os membros dos órgãos de gestão das escolas, nos que vivem mais longe da escola, nos não profissionalizados e, ainda, nos não casados. Esta mesma autora revela ainda que quanto maiores se mostram os medos dos professores, maior é a sua falta de competências para lidar com a indisciplina, menor o seu envolvimento e menor o seu auto conceito (laboral, emocional, social e total).

Como reacção aos medos profissionais, muitos docentes recorrem à fuga e à evitação (aliás o mecanismo normal de resposta a outros medos). Assim, fará todo o sentido possibilitar-lhes um melhor conhecimento da problemática em questão e o enriquecimento de uma formação (inicial e contínua) que integre verdadeiramente esses professores no processo de bem-estar e de promoção profissional. Só conhecendo melhor os seus medos profissionais se poderá contribuir para uma melhor compreensão da profissão docente e para uma possível organização de acções de formação capazes de dar resposta às necessidades dos docentes neste domínio.

Fernandes (2008) defende a existência de uma estreita ligação entre o bem-estar dos professores, a diminuição dos seus medos profissionais e o sucesso dos seus alunos, pelo que se torna interessante perspectivar estratégias de actuação educativas que permitam melhorar estas sinergias. Os professores, contudo, como actores principais, terão de ter a coragem e a vontade para conseguir esta transformação das suas emoções desorganizadoras e medos profissionais em desafios de evolução pessoal, grupal e

profissional, visando obter o sucesso, o equilíbrio e o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional e escolar.

A escola sob suspeita

As críticas sobre a eficiência e a eficácia das escolas dependem, em última análise, do que acontece na sala de aula. Por isso, as críticas aos professores. Estas podem referir-se, conforme constatámos, à sua insuficiente preparação ou conhecimentos, à sua falta de competências pedagógicas ou didáticas e/ou à sua competência social.

Alguns dos docentes entrevistados referiram a “pressão” a que ficam sujeitos, para justificar as suas orientações de ensino, sempre que se registam mudanças (no nosso caso a introdução do novo Estatuto da Carreira Docente, o Estatuto dos Alunos e o sistema de Avaliação dos Docentes, para só referirmos as mais recentes).

As mudanças nas políticas educativas acabam por provocar mudanças estruturais, tornando necessária a definição de um novo papel dos professores. A ênfase que se começa a criar no desempenho e na sua avaliação acaba por criar pressão e desconforto na classe docente.

A opinião pública “acusa” os professores, suspeitando de falta de motivação e de beneficiarem de privilégios excessivos (horas de trabalho reduzidas, férias alargadas, reformas antecipadas). Também se regista, em comparação com situações antigas, uma descida do estatuto social dos professores, que antes eram vistos pela sociedade como detentores de uma elevada posição, considerada e respeitada por todos. Havia uma percepção do papel sensível que os professores desempenhavam, nomeadamente por serem responsáveis pela educação e, por conseguinte, pelo futuro dos jovens a seu cargo. Contudo, mesmo nessa altura, o estatuto elevado dos professores não era acompanhado por um nível correspondente de salário, o que criava um estatuto inconsciente.

Todas as pessoas têm um registo das várias experiências com professores, mas o caso torna-se especialmente preocupante quando se tratam dos seus próprios filhos a ir à escola. Neste caso, as pessoas criam expectativas elevadas e têm uma tendência enorme para encontrar falhas nos professores e nas escolas.

Afirmou um dos entrevistados: “O nosso papel tornou-se difícil e complexo, porque temos frequentemente de fazer o papel de educadores, tutores, terapeutas, assistentes sociais. As pressões derivadas deste facto são enormes e arrasam com a nossa idoneidade mental.” E continuou: “As expectativas elevadas que criaram à volta do nosso trabalho, acabam por originar frustrações, pois por um lado acusam-nos de possuir um estatuto elevado mas o salário não é de forma alguma correspondente. Enfrentamos diariamente situações de stress, que nos desgastam. A tudo isto, somos bombardeados com um clima constante de suspeição e críticas”.

Com as entrevistas foi possível perceber uma situação: a opinião crítica sobre os professores que se está a enraizar na sociedade é, todavia, ultrapassada pela imagem pessimista que os professores têm de si próprios, da sua imagem na sociedade e das consequências das mudanças actuais, dentro do campo educativo.

Vários entrevistados disseram que “receiam revelar” publicamente a sua profissão. Dois deles afirmaram mesmo que não escolheriam esta profissão outra vez, se tivessem uma segunda oportunidade. Não compreendem a contradição entre a grande responsabilidade que lhes é atribuída, por um lado, e a imagem negativa que deles têm, por outro.

Dois professores referiram-se ao desgaste e à depressão, em consequência do seu trabalho. As condições de ensino têm reflexo nas suas vidas privadas e nos seus traços de personalidade. Levam para casa não somente trabalho, mas também problemas, e sentem-se incapazes de se esquecer do seu papel de professores, mesmo no seu tempo livre.

Outra fonte de “desconforto” apontada pelos docentes entrevistados diz respeito à relação professor-aluno; por um lado espera-se que os docentes sejam amigos dos alunos mas, por outro lado, os professores necessitam de ter e usar autoridade a fim de cumprirem o seu trabalho de forma adequada. Isto leva a que os alunos os vejam como “inimigos”, como opositores, como “o outro lado”.

Os docentes sofrem tensões quando procuram não mostrar “fraqueza” à frente da turma, mas, tal facto, pode originar um constante “conflito de classe” entre professores e alunos.

Finalmente, os entrevistados comentaram também algumas dificuldades de relacionamento entre directores (Conselho Executivo) e professores, devidas à nova ênfase dada aos problemas de gestão e eficiência escolares. Estas situações têm um

impacto adverso no clima social entre colegas e originam uma sobrecarga de trabalho devido às novas tarefas (avaliação, documentação, gestão).

Indisciplina escolar: percepção social dos professores

São precisamente as formas de actuação referidas por professores em situações específicas de sala de aula, marcadas por uma forte componente relacional e disciplinar, e as crenças que enformam essas estratégias e comportamentos, as questões que interessam particularmente a este estudo.

No âmbito das perspectivas que se têm vindo a apresentar, pode-se concluir, no caso específico da gestão de sala de aula e da disciplina / indisciplina, que muita da prática educativa corrente é baseada em crenças acerca das (i) capacidades dos alunos, (ii) dos papéis e responsabilidades do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem e (iii) de como criar um clima positivo de sala de aula – e que os professores tendem a utilizar estratégias disciplinares e de gestão que são congruentes com aquilo em que acreditam (Hixson & Tinzmann 1990; Maiesky, 1999).

É de referir que, ao procurar averiguar nesta pesquisa algumas das formas como os professores pensam e dizem que actuam face à indisciplina e violência na sala de aula e na escola, partiu-se de “uma visão do professor como um agente inteligente no processo educativo” (Doyle, 1996), fonte de práticas e de saberes que não devem ser negligenciados nas actuais linhas de investigação sobre a disciplina/indisciplina e violência. Tomlinson (1997) vinca, no mesmo sentido, que ensinar é um tipo de actividade particularmente complexo, que se desenrola em contextos igualmente complexos, implicando, portanto, não só reacções apropriadas ao que acontece, mas também antecipações que o professor realiza do que poderá passar-se no contexto em que ensina. Tomlinson (1997) define, aliás, as estratégias de ensino como sendo essencialmente heurísticas e, como tal, passíveis de funcionar em contextos em que as possibilidades de sucesso são variáveis: “As estratégias são acções específicas dirigidas para a realização dos objectivos estabelecidos, baseadas na leitura e interpretação dos eventos que se vão sucedendo” (Tomlinson, 1997).

Da mesma forma, ao privilegiar-se o estudo da organização e gestão de sala de aula, com ênfase na sua vertente disciplinar, nomeadamente nas estratégias de prevenção e controlo dos comportamentos disruptivos dos alunos, procurou-se seguir

uma abordagem holística da gestão de sala de aula que enfatizasse as escolhas e acções dos professores mais do que considerasse, de um modo restrito, as suas respostas aos comportamentos de indisciplina dos alunos (Evertson & Harris, 1999).

Uma abordagem holística do pensamento do professor e das práticas de ensino integra, na conceptualização proposta por Nicholson (1996), seis componentes:

- 1) Processos de pensamento do professor;
- 2) Práticas de ensino;
- 3) Crenças e teorias pessoais;
- 4) História de vida e de carreira;
- 5) Situações de sala de aula, com extensões ao contexto educativo;
- 6) Contexto educativo e social mais amplo.

As interacções existentes entre as actividades profissionais dos professores, as suas crenças e o contexto em que trabalham são abordadas da seguinte forma por Nicholson (1996):

- Os professores ao desempenharem as suas funções profissionais são influenciados (i) pelas suas crenças e teorias pessoais, e (ii) pelas suas experiências pessoais e profissionais vividas ao longo da (iii) sua história de vida e de carreira;

- Ao mesmo tempo, o contexto profissional no qual os professores vivem e trabalham enforma (i) o seu ensino e as suas actividades nas salas de aulas e (ii) nas escolas; actividades essas que são também influenciadas pelo (iii) sistema educativo e pela (iv) sociedade em que se integram.

Sem dúvida que este modelo que Nicholson propõe para a investigação do pensamento e práticas de ensino do professor interessa à nossa investigação porque operacionaliza um amplo enquadramento teórico para questões bastantes mais específicas e restritas. Daí que se tenha recorrido a ele aquando da fase das entrevistas e de elaboração das histórias de vida dos professores.

Estratégias de ensino e relação pedagógica adequada

Há três tipos de professores: os excelentes, os médios e os medíocres. Um professor excelente é aquele que não se consegue substituir com facilidade. A maior parte das escolas possui apenas dois ou três professores deste tipo. Uma escola excepcional pode ter dez. Geralmente, esses professores são aqueles que todos os pais querem para os seus filhos. A direcção da escola sofre grandes pressões dos pais, no sentido de verem os seus filhos nas turmas desses professores. Toda a gente sabe quem são. Embora estes professores sejam os preferidos da direcção da escola, convém que os outros professores não notem essa preferência. Os professores excelentes gostam de reconhecimento e de autonomia. Contudo, é mau que os outros os vejam como os “protegidos” da direcção.

A maioria dos professores pertence à categoria dos médios. São professores sólidos e empenhados. Na maior parte das escolas constituem 80% do pessoal docente. Embora sejam professores competentes é relativamente fácil substituí-los por outros igualmente competentes. Faltam pouco, preparam bem as aulas, gostam de ensinar e têm um bom relacionamento com os alunos e com os colegas.

O terceiro grupo é constituído pelos medíocres. São facilmente reconhecíveis. Basta fazer a seguinte pergunta: que professores podiam ser substituídos facilmente por outros mais eficazes e competentes? São professores que faltam muito, andam sempre cansados, fogem ao trabalho e têm uma má relação com os alunos. Constituem, geralmente, 5% a 7% do pessoal docente de uma escola. Quando se ouvir um professor, insistentemente, a queixar-se dos alunos, então é quase certo que estamos perante um professor medíocre. Estes professores andam tristes, cansados, falta-lhes energia e falam constantemente na sua aposentação, na sua reforma que tarda em chegar.

Quer a investigação quer o senso comum são pródigos em evidenciar algo que toda a gente sabe mas que com excessiva frequência é esquecido: os comportamentos dos alunos nas turmas dependem fundamentalmente, ainda que não exclusivamente, da acção do professor.

A crença neste pressuposto é, aliás, uma das que diferencia com clareza os professores eficazes dos ineficazes. Os primeiros assumem responsabilidades pessoais pelos aspectos positivos e negativos da sua acção e os segundos atribuem as

responsabilidades aos alunos (“que são mal formados”), aos pais (“que não se interessam”), ao Ministério (“que não percebe nada disto”).

Como se tem de aceitar, há reconhecidamente situações “intratáveis”. Contudo, mesmo aí, há uma certa margem de manobra para o professor, que poderá recusar-se simplesmente a dar aulas nessas condições, pedindo transferência para outro local. Aliás, se os professores fossem mais activos e enérgicos, negando-se a trabalhar em determinadas condições, algumas situações problemáticas seriam facilmente “desmontadas”. Aliás, se em muitas salas de aula os alunos “tomaram o poder” não foi certamente por obra de qualquer entidade estranha ao cenário em que a situação se desenvolveu. Portanto, a “falta de poder e de autoridade” de que muitos professores se queixam é, antes de mais, resultado da sua própria acção nas salas de aula, em casa e na sociedade em geral. Numa situação limite, se se entender que não é possível exercer a profissão nestas condições, resta, indubitavelmente, a hipótese de mudança de profissão.

A formulação da questão nestes termos pode parecer dura, mas a verdade é que o ensino não pode ser o “depósito” de pessoas que por motivos vários não vingaram noutras profissões, nem de pessoas que tendo escolhido o ensino em primeira mão, continuam a exercê-lo em condições deficientes e até com certo sofrimento pessoal.

Autores como Brophy (1996) afirmam que existem mais alunos problemáticos nas escolas em que os professores tendem a alienar o seu papel disciplinador e a colocar imediatamente os problemas nas mãos da direcção da escola. Brophy (1996) salienta que os professores, por estarem com os alunos todos os dias, estão mais informados sobre eles e podem realizar acções directas, logo com resultados francamente mais animadores e positivos.

Alguns dos entrevistados afirmaram que “a única forma de nos assegurarmos de que as coisas vão correr bem ao longo do ano é sermos minuciosos na preparação e execução das tarefas desde o 1.º dia de aulas.” Isto pode parecer irrelevante e elementar mas é actual, pois os professores reconhecem que o funcionamento “automático” e “suave” de muitas turmas resultou do que conversaram e acordaram no 1.º dia. Na 1.ª semana de aulas os professores fornecem informações sobre os diversos aspectos do que se vai passar no resto do ano (horários, intervalos, funcionamento da disciplina, idas à casa de banho, etc.) e essas rotinas e procedimentos são facilmente assimilados e interiorizados por todos.

Os entrevistados apontaram como comportamentos problemáticos mais comuns o “chegar tarde”, o “interromper as aulas”, as “faltas de material”, a “desatenção”, o

“falar para o lado com os colegas” e algumas “formas menores de agressão física e verbal”. Há, naturalmente, algumas circunstâncias em que estes comportamentos podem subir de tom e representar ameaças sérias à ordem. Dois dos docentes entrevistados apontaram como um problema grave “as famílias dos alunos e a facilidade com que hoje em dia invadem os espaços escolares para tirar satisfações e, mesmo nalguns casos, para insultar e agredir os professores.”

Certas situações, no seu início, são perturbadoras ou problemáticas, visíveis por grande parte da turma e tendem a ser “contagiosas”, podendo “contaminar” rapidamente os outros elementos da turma. Felizmente, como muitos dos entrevistados frisaram, são poucos os alunos que exibem estes comportamentos, servindo o resto da turma como “audiência”, potencialmente participante, sem a qual esses comportamentos provavelmente não se produziriam.

Por exemplo, “falar com os colegas” é um comportamento benigno que pode, contudo, em certas circunstâncias, irritar profundamente os professores, que se queixam deste “ruído de fundo massacrante”. Mas será este “falar com os colegas” uma competência exclusiva de “alunos malditos”? Quem não recorda reuniões ou assembleias em que os próprios professores são os causadores desse ruído de fundo, demonstrativo do nível de interesse ou de participação? Os alunos desenvolvem uma apurada “tecnologia” no que diz respeito a este “falar para o lado”. Dizem os entrevistados: “As conversas, mesmo que parem no início da aula, são frequentemente retomadas na primeira oportunidade como, por exemplo, quando o professor vira as costas para escrever no quadro”. Outra opinião: “Os alunos dissimulam as conversas falando com um livro aberto a encobrir a cara ou projectando a voz, isto é, falando com o colega sem virar a cabeça ou sem mexer os lábios.” Ainda mais opiniões: “E os bilhetinhos? Todos colaboram na viagem que as mensagens efectuam, até chegar ao destinatário, viagem essa feita preferencialmente quando o professor não está a olhar. E quando não podem passar de mão em mão, jogam pelo ar ou atiram para o chão, para perto do colega destinatário. Até pedem para ir à casa de banho e no caminho deixam o bilhetinho no destinatário”.

Gestão preventiva da indisciplina e do comportamento inadequado

De acordo com Saul de Jesus (2001), ao nível da actuação do professor na sala de aula, também há várias estratégias que podem permitir a resolução de algumas situações de indisciplina dos alunos:

- Manter-se sempre calmo, sereno e seguro, no sentido de modelar o comportamento dos alunos;
- Ser flexível, desde que coerente e estável;
- Evitar confrontos desnecessários sendo mais tolerante;
- Não se distanciar dos alunos indisciplinados, apenas estabelecendo relação com eles quando apresentam comportamentos de indisciplina, pois nenhum aluno é sempre indisciplinado durante todos os minutos em que decorrem as aulas;
- Enfatizar os aspectos positivos do comportamento e da aprendizagem dos alunos, encorajando os seus progressos e fomentando uma expectativa de auto confiança, através de respostas de aprovação e de elogios, não estabelecendo a interacção apenas quando o comportamento do aluno é menos adequado ou quando há insucesso na aprendizagem;
- Fazer com que os alunos passem a acreditar que podem vir a alcançar resultados escolares positivos;
- Delegar funções de “assistente” no líder informal da turma, responsabilizando-o inclusivamente pela gestão do comportamento dos colegas;
- Separar os alunos que perturbam;
- Repreender os alunos em particular e apenas quando tal atitude é efectivamente necessária;
- Nos questionários realizados no início do ano colocar questões sobre violência escolar e formas de resolução;
- Estabelecer contratos que identifiquem os comportamentos a corrigir pelos alunos, no sentido de os responsabilizar e de os levar a desenvolver uma “disciplina interior” ou “auto-disciplina”.

Alcino Simões (1996) também apresenta, por seu turno, algumas estratégias que o professor pode adoptar para prevenir comportamentos indisciplinados:

- Planificar a aula cuidadosamente em todos os seus momentos. Promove-se a concentração. Quanto mais eficaz e bem organizada for uma aula, melhor vai ser o comportamento de cada aluno;
- Cativar os alunos para a sua disciplina de modo que eles não digam que “a verdadeira vida é lá fora”;
- Observar cada aluno;
- Fomentar o respeito mútuo entre os alunos e entre os alunos e o professor;
- Discutir com os alunos o regulamento de uma turma, respeitando-o e fazendo-o respeitar;
- Manter ritmo de aula e suavidade na transição entre tarefas (evitando: saltos na matéria, começar uma actividade deixando-a no ar, fazer discursos e sermões, fazer demasiadas recomendações sobre a tarefa ou sobre o material);
- Utilizar uma linguagem e um discurso adequados para alterar alguns comportamentos;
- Evitar fazer comentários desnecessários (sobre cabelos, brincos, roupas, namorados, entre outros);
- Diferenciar a aula indo ao encontro das necessidades dos alunos. Propondo actividades diferenciadas, utilizando linguagem diferenciada, assumindo atitudes diferenciadas;
- Manter a aula activa, motivar o aluno na sala de aula através de questões dirigidas. Utilizar fichas de trabalho personalizadas, diversificadas e apelativas. Realizar algumas aulas de trabalho de grupo. Propor trabalhos de projecto, Propor actividades com diversos materiais. O aluno não deverá estar passivo, mas antes sentir-se cúmplice da sua aprendizagem. A aula deverá ter momentos diversificados: expositiva (introdução dos conteúdos); interactiva (questões; respostas; dúvidas); reflectiva (exercícios realizados no lugar); utilização adequada do quadro e de outros instrumentos;
- Atender aos feedback, escutar as participações e opiniões dos alunos;
- Analisar a “história” do aluno;
- Conversar com o Director de turma sobre as características da turma;
- Olhar os alunos de forma segura e confiante;

-
-
- Utilizar uma linguagem audível, clara, precisa e sem hesitações;
 - Informar o aluno que o seu comportamento reflectir-se-á na avaliação, quer positivamente, quer negativamente, tendo em consideração os objectivos gerais de ciclo;
 - Actuar imediatamente após detectar casos de indisciplina;
 - Actuar com calma e firmeza.

Todavia, “não há receitas universais, pelo que a análise da questão da indisciplina deve pressupor uma abordagem desenvolvimentista que se traduza na sugestão de estratégias diferenciadas para cada nível de ensino ou para cada nível de desenvolvimento psicossocial e moral dos alunos” (Jesus, 2001).

Uma das regras que o professor deve ter em conta é tentar analisar o seu próprio comportamento face a situações de indisciplina dos alunos e procurar aprender com essas experiências, no sentido de um maior reconhecimento e aperfeiçoamento progressivo.

Cada professor deve procurar aprender a partir da experiência pessoal, sendo coerente consigo próprio. “Se o professor quer ser respeitado pelos seus alunos tem que ele próprio respeitar-se e apreciar as suas qualidades pessoais e profissionais” (Jesus, 2001).

CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO

O processo de investigação, segundo Fortin (1999), visa, na sua essência, a descoberta, a descrição, a explicação e a indução, sendo mais orientada para o processo do que para o resultado.

Para que tal possa ocorrer é necessário que se proceda à concepção de uma metodologia científica ajustada, devendo ter em consideração, para o mesmo autor e Bell (1997), diversas dimensões, tais como a temática que envolve o estudo, os objectivos de investigação propostos e o estado da arte, descrito anteriormente e baseado numa revisão bibliográfica. O seu processo e constituição metodológicos dependem do tipo de abordagem que se pretende realizar e dos métodos de recolha de informação que o investigador selecciona, tendo em conta a natureza do estudo, a problemática do mesmo e os objectivos que se pretendem alcançar.

Caracterização do estudo

Tipo de estudo

Esta investigação, não podendo ser considerada um estudo exploratório dado o actual estado da arte atrás já referido e bem exemplificado pela quantidade de trabalhos efectuados e publicados nesta temática, não abandonou a pesquisa empírica, adoptando uma postura descritiva em que se procurou caracterizar pormenorizadamente o estado actual do problema objecto de investigação. Pode-se também afirmar, que foi igualmente um objectivo compreender a problemática em profundidade, procurando analisar certos aspectos da sua dinâmica no terreno fértil das escolas e dos professores envolvidos, estudando o fenómeno no interior do seu contexto, pelo que também pode ser considerada esta investigação como que revestindo as características de um estudo de tipo compreensivo.

Espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único. Estuda-se um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial e então procura-se o pormenor da interacção com o seu contexto, as particularidades e complexidades, tentando compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias

importantes. Os professores abordados estão afectos a duas escolas de um centro urbano de média dimensão, apresentando os referidos estabelecimentos de ensino um historial significativo de casos e ocorrências disciplinares, que em algumas situações redundaram em actos violentos e agressivos. Assim, pelo particular interesse que uma investigação nessas escolas se revestiria, achou-se que a tipologia de estudo de caso podia ser adoptada.

O estudo foi organizado em volta de problemas do quotidiano dos professores (indisciplina e violência escolares). Na sua maioria, em educação, os casos de interesse são as pessoas ou os programas. Cada caso é, em muitos aspectos, semelhante de muitas formas a outras pessoas e programas, mas igualmente único em muitos aspectos. Dedicou-se interesse a ambos, pela singularidade e pelas semelhanças. Procurou-se compreendê-los, gostou-se de ouvir as suas histórias. Teve-se certas reservas sobre algumas das coisas que os professores (vou chamar-lhes actores) contaram, assim como certamente eles questionaram algumas das coisas que lhes foram ditas. Contudo, achou-se que se trataram de “omissões” e não de “mentiras propositadas”, pelo que se “entrou em cena” com um interesse sincero em aprender como eles agem nas suas actividades, quando confrontados com situações anormais, no seu ambiente habitual, e com determinação para pôr de lado, muitas ideias pré-concebidas.

O caso pode ser um professor, pode ser uma sala de aula, um conjunto de professores mobilizados para enfrentar uma situação específica. Está-se interessado num caso porque ao estudá-lo aprende-se igualmente sobre outros casos ou sobre um problema em geral, como era pretendido nesta investigação. Tinha-se um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão, e sentia-se que poderíamos alcançar um conhecimento mais profundo se se estudasse um caso particular, numa abordagem indutiva característica de um estudo de caso.

Por vezes, ao estudar-se um caso “típico”, uma escola com incidentes de indisciplina e de violência, isso ajuda a ilustrar o que pode acontecer noutras escolas, ou o que na realidade acontece mas que é “camuflado”.

Como o tempo era limitado, foi necessário seleccionar duas escolas em que tivessem sido referenciados incidentes e em que o acesso aos actores (professores) fosse mais fácil, estando estes dispostos a colaborar com a investigação, nomeadamente, acedendo a ser entrevistados.

O estudo de caso parece ser, contudo, segundo alguns autores, uma base pouco sólida para a generalização, dadas as características indutivas de uma abordagem deste

tipo, em que apenas um caso ou alguns casos são estudados; mas, não se deve esquecer que são estudados em pormenor. Certas actividades e problemas serão mesmo recorrentes pelo que as generalizações feitas não constituirão uma forma de entendimento totalmente nova, mas sim um aperfeiçoamento desse entendimento.

Escolheu-se elaborar um trabalho de investigação inspirado na etnografia, por pretender-se estudar as vivências de um grupo social e profissional (os professores), segundo uma abordagem de natureza compreensiva e globalizante, com a intenção expressa de apreender a realidade multidimensional e respeitar a complexidade das relações entre os sujeitos e o meio onde agem como seres que pensam, sentem e querem (Poisson, 1991). Não é possível compreender o comportamento humano sem antes compreender o quadro cultural no qual os sujeitos elaboram os seus pensamentos, sentimentos e acções. O comportamento humano, sendo influenciado de forma significativa pelo meio onde se expressa, significa frequentemente mais do que os dados da observação directa. Quer isto dizer que, o que os sujeitos declaram e fazem é consciente ou inconscientemente modelado pela situação social (Wilson, 1977; Woods, 1990).

Daqui decorreu que uma actividade dedutiva, própria de uma investigação efectuada segundo uma abordagem experimental – construção de hipóteses de investigação e definição de categorias a priori, antes de se conhecer mais profundamente o terreno de estudo – pareceu inadequada, na medida em que se corria o risco de se subordinar o plano do real ao teórico, o que contradizia a intenção deste projecto.

No fundo, tratou-se de responder à questão de como deixar, em primeiro lugar, falar o objecto, com uma atitude de respeito assumido, em vez de começar de imediato a questioná-lo.

Numa perspectiva de investigação/interpretação do significado que os factos têm para os intervenientes sociais, decidiu-se adoptar uma abordagem compreensiva desses factos, mergulhando no contexto onde são produzidos, e realizar um trabalho o mais exaustivo possível. A pesquisa que se realizou foi concretizada mediante a concepção e realização de entrevistas semi-estruturadas em formato de histórias de vida, a 10 professores, em diferentes etapas da sua vida profissional, de duas escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, situadas numa cidade algarvia. No essencial, com estas entrevistas, pretendeu-se conhecer as respostas dos professores a um conjunto de questões sobre a indisciplina e violência na sala de aula e na escola, que se

consideraram pertinentes esclarecer, tendo em conta os dados da investigação e da literatura especializada que foram sumariados no capítulo anterior. Dada a profusão de informação e a sua qualidade, decidiu-se incluir três histórias de vida de professores entrevistados, e que reflectem, de uma forma generalizada, as restantes vivências dos outros docentes.

Tipo de abordagem

Ao invés da abordagem quantitativa, que enfatiza uma grande quantidade de medidas, de compilação de variáveis descritivas, a abordagem qualitativa seguida nesta investigação realçou os episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade dos indivíduos envolvidos.

As sugestões de Graue & Walsh (2003), quando se dirigem a investigadores que canalizam as suas opções metodológicas para estudos de natureza qualitativa, e especificamente, para aqueles que envolvem as crianças e jovens, apontam a título de conselho, que se gaste «...menos tempo a tentar desenvolver grandes teorias e mais tempo a aprender a retratar toda a riqueza das vidas das crianças nos inúmeros contextos em que elas se movem». Esta asserção funcionou, neste estudo, como um desafio para que nos circunscrevêssemos a um contexto concreto, designadamente, duas escolas E.B. 2,3 do concelho de Portimão, reconhecidas como problemáticas em termos de indisciplina e violência escolares.

Optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa e por um estudo de caso, atendendo à problemática e objectivos do estudo que se pretendeu levar a efeito, que configuram características que Bogdan & Biklen (1994) mencionam, quando aconselham a escolha desta mesma metodologia, as quais se abordam seguidamente.

Como referem Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação só recentemente foi reconhecida, pois apenas teve lugar, por volta dos anos sessenta, do séc. XX. Não obstante, ainda no séc. XIX, a investigação qualitativa surgiu ligada à filosofia e às ciências humanas, nomeadamente, à história e à antropologia.

No entanto, o posicionamento de diversos investigadores perante a utilização de metodologias de abordagem quantitativa ou qualitativa, resulta em opiniões nem sempre consensuais em que, uns optam por defender a sua distinção dicotómica, enquanto

outros, tomam partido pelo *continuum* entre ambas (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

Presentemente, a investigação em educação tende para a utilização de uma abordagem qualitativa. Facto que ocorre, quer pelo número de investigadores que se identificam com este tipo de abordagem, quer pelo progressivo reconhecimento que a mesma tem vindo a alcançar junto de organismos governamentais (Bogdan & Biklen, 1994). Esta ênfase que os métodos qualitativos receberam reside, precisamente, numa maior consciência que começa a predominar no que se refere à singularidade dos fenómenos sociais.

Neste trabalho, optou-se por seguir a abordagem de natureza qualitativa, porque pretendeu-se o entendimento em profundidade, a construção de conhecimento e o acesso a tópicos importantes, não previstos, através de uma recolha de dados «...ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...) com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural» (Bogdan & Biklen, 1994).

Na opinião destes autores, a investigação qualitativa reúne cinco características que lhe conferem uma especificidade própria, muito embora não seja necessário que estas estejam presentes, na sua totalidade, numa investigação, que a seguir se enumeram:

1. Privilegiar a recolha de dados no ambiente natural/contexto e o investigador assumir um papel determinante;
2. Valorizar a descrição e riqueza da palavra escrita;
3. Conferir uma importância especial ao processo, mais do que ao produto final;
4. Seguir um método indutivo na análise dos dados, “...é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bogdan & Biklen, 1994);
5. Dar um enfoque especial ao sujeito da investigação e à interpretação que elabora de si próprio e das suas vivências, onde o fio condutor é a via do diálogo.

Por conseguinte, a investigação qualitativa reveste-se de alguma complexidade, uma vez que se trata de um processo faseado através do qual se visa aferir os conteúdos mais importantes e a sua compreensão, com vista a conferir-lhe visibilidade.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), as fases deste processo compreendem, o trabalho com os dados, a sua organização e divisão, a procura de padrões e a selecção dos aspectos mais pertinentes. Ainda segundo os autores, esta ultima etapa, requer um nível acentuado de concentração por parte do investigador, uma vez que a sua interpretação assume um valor crucial para o estudo.

A investigação realizada caracterizou-se, assim, pela sua natureza qualitativa, assentando na entrevista semi-estruturada para a recolha dos dados. A informação obtida foi objecto de tratamento e análise de conteúdo, apresentando-se depois as interpretações formuladas sobre os significados constituídos pelos docentes face a experiências directas ou indirectas de violência e indisciplina.

Agindo os seres humanos com base nos significados que constroem, as representações formuladas pelos sujeitos/actores podem orientar as suas acções. Para entrarmos activamente no mundo dos professores, com o objectivo de conhecer as suas perspectivas sobre como se vêem a si próprios, bem como às suas experiências, é necessário tempo, para interagir directamente com eles, colocando-lhes questões abertas e para analisar as respostas. Segundo Lindlof (1995) a metodologia qualitativa permite compreender em profundidade a experiência humana subjectiva, preservando a forma e conteúdo dessa experiência e analisando as suas qualidades. Ao escolher uma metodologia qualitativa, opta-se por fazer “descobertas” (sobre as experiências de professores vitimados, os seus comportamentos, emoções e sentimentos), enveredando por um tipo de pesquisa exploratória, seguindo um procedimento de tipo indutivo. Partindo da familiarização com situações ou fenómenos, da descrição e análise dos mesmos, procurou-se fazer emergir interpretações coerentes, mas não limitadas, ao corpo de conhecimentos anteriormente bem estabelecidos.

Método e procedimentos de investigação

Embora os interesses da investigação estivessem bem definidos, estava-se consciente de que as pessoas podiam não estar acessíveis directamente, registando-se também certas limitações de tempo. Daí optar-se pelo uso da entrevista, na sua forma semi-estruturada, por permitir um espaço para o desenvolvimento de uma relação de confiança com os professores e por permitir que as questões surgissem numa sequência livre de ser alterada. Na condução das entrevistas foram também seguidos alguns temas

que emergiram durante a interacção entrevistador-entrevistado, sendo depois explorados qualitativamente no sentido de enriquecer a informação.

As entrevistas foram gravadas em áudio (com autorização dos entrevistados) e depois transcritas na totalidade, procedendo-se depois ao processo de análise dos seus conteúdos.

Delimitação da pesquisa

Unidade de análise

Uma escola não se apresenta como uma situação dada, mas antes como uma situação reconstruída a cada instante pelos indivíduos que a constituem, a partir deles próprios e das circunstâncias que lhes são oferecidas. Assim, cada escola desenvolve uma identidade própria, que é o resultado do confronto entre os sujeitos, a partir dos seus projectos pessoais e das potencialidades implícitas nas características do meio, tomando em conta os factores que condicionam o sistema (Boumard, 1989).

A nossa unidade de análise foi constituída pelas 10 entrevistas realizadas a docentes das duas escolas em que se desenvolveu este estudo. Estes dez docentes tinham sido já identificados como tendo vivido situações de indisciplina e de violência. São escolas E.B. 2, 3, situadas na cidade de Portimão, com uma população escolar significativa e um corpo docente “misto”, isto é, com professores titulares, professores não titulares (ambos já efectivos) e outros ainda não fazendo parte do quadro docente efectivo das ditas escolas. A escolha foi ainda influenciada pelo conhecimento informal da ocorrência de diversos casos de indisciplina e violência nas referidas escolas e pela facilidade de contacto com os professores envolvidos, que se prontificaram a colaborar desde que a sua colaboração fosse prestada fora da escola e fosse assegurada a confidencialidade e o anonimato (dos professores envolvidos e das escolas em causa). Como já foi dito, a escolha das duas escolas foi feita, por um lado, a partir de um critério de familiaridade que nos permitiu ultrapassar uma situação de exterioridade e, ao mesmo tempo, por facilitar os contactos necessariamente frequentes com os actores envolvidos, que uma investigação deste tipo exige; por outro lado, a partir de um critério de heterogeneidade que garantiu um conjunto variado de ocorrências e de experiências de docência dos professores envolvidos.

Os alunos habitam num raio máximo de 10 Kms, estando as escolas servidas por uma rede de transportes públicos (autocarros). A origem social dos alunos é principalmente de classe média-baixa, com um número significativo de agregados familiares que podem ser considerados em situação económica difícil.

Tomando em consideração a centralização do sistema de ensino em Portugal, alguns aspectos da organização do funcionamento formal são muito semelhantes de escola para escola. De facto, a margem de diferenciação situa-se na capacidade de gerir as potencialidades locais.

Deseja-se ainda referir que este estudo se desenvolveu durante os meses “conturbados” da discussão e aprovação do novo Estatuto da Carreira Docente. Assim, alguns dos professores entrevistados acabavam por se afastar um pouco da temática em análise e “caíam” em críticas recorrentes ao Ministério e aos procedimentos adoptados. Foi necessário um trabalho de triagem de informação, abstraindo aspectos que não se enquadravam no âmbito desta investigação sobre a indisciplina e violência escolares.

Sociologicamente, o estabelecimento escolar como entidade social tem uma existência muito recente (meados da década de setenta do século passado). Reflectia, em miniatura, o sistema educativo nacional ao nível local.

A gestão da educação enfrenta grandes incertezas. As mudanças profundas produzidas no sistema educativo vieram alterar fortemente o contexto de estabilidade assente no monopólio estatal da educação e na crença, algo ingénua, de que o presente e o futuro do sistema educativo mais não eram do que a repetição do passado. Tais alterações deveram-se fundamentalmente aos seguintes factores, que embora possam ter mais a ver com questões de funcionamento, acabam por também influenciar a temática em estudo:

- 1 – Crescimento explosivo da procura de educação;
- 2 – Criação ou desenvolvimento de novos subsistemas de ensino;
- 3 – Evolução pedagógica;
- 4 – Novas perspectivas sobre o papel da escola e dos professores;
- 5 – Problemas de financiamento;
- 6 – Evolução tecnológica;
- 7 – Participação nas decisões

Modelo de análise

A abordagem utilizada foi de cariz qualitativo como já foi referido, caracterizando-se pelo recurso às palavras para se descrever o que se observou em contexto natural, em vez de organizar os dados em quantidades, em números, como na investigação quantitativa.

Salientou-se a construção social da realidade, as relações entre o investigador e o que está a ser estudado, não esquecendo os constrangimentos sociais que dão forma à inquirição.

Ao adoptar-se uma investigação de cariz qualitativo está-se a servir, predominantemente, os métodos de investigação indutivos. Tem-se como objectivo estudar as pessoas (professores) nos seus contextos naturais, recolhendo dados que emergem sem os constrangimentos de uma investigação mais organizada, mais estruturada e próxima de condições laboratoriais (como tende a ser a investigação quantitativa).

Defendeu-se a forte ligação dos dados da investigação com as circunstâncias da sua produção, provindos do trabalho de campo efectuado.

Embora não existindo protocolos rígidos, a investigação qualitativa apresenta forte rigor metodológico, constituindo uma parte importante do trabalho de investigação em ciências sociais.

Por ser um trabalho de proximidade e interactivo, contactou-se face a face com os indivíduos (professores), identificados e que assumiram ter vivido as situações de indisciplina e violência mais graves, observando os seus comportamentos e desenvolvendo uma ideia aprofundada do modo com pensam, sentem, interpretam e experimentam os acontecimentos em estudo (situações de indisciplina e de violência). Esta metodologia de abordagem visou compreender o significado do fenómeno em estudo, tomando a perspectiva dos indivíduos envolvidos (professores) e no contexto (escola, turma) onde ocorrem os fenómenos, considerando a sua complexidade.

Segundo Denzin & Lincoln (1994), uma abordagem qualitativa permite chegar mais perto da perspectiva dos indivíduos via observação e entrevista, quando se encontram envolvidos aspectos individualizados e centrados no mundo social, (como é o caso em estudo), assumindo-se, contudo, que a realidade nunca pode ser totalmente compreendida mesmo recorrendo a descrições detalhadas. Apenas conseguimos aproximações a essa realidade, tanto mais ricas quanto os métodos e técnicas utilizados,

não deixando, contudo, de se defender a existência de múltiplas e variadas histórias do mundo social, o que reforça a necessidade de uma perspectiva crítica na investigação.

Apoiados em Murphy, Dingwall, Greatbatch, Parker & Watson (1998) considerámos cinco características na nossa investigação qualitativa:

- 1 – A adopção da perspectiva dos indivíduos que estudámos (professores);
- 2- A descrição do contexto de estudo;
- 3- A ênfase no contexto e no holismo;
- 4- A ênfase no processo;
- 5- A flexibilidade do plano de investigação e a relutância em impor limites prévios.

Como técnicas de recolha de dados na investigação adoptaram-se a entrevista semi-estruturada e o recurso à biografia oral dos indivíduos entrevistados.

As entrevistas foram efectuadas a todos os professores identificados que tiveram “episódios” graves de indisciplina e violência, recolhendo-se as suas impressões que, posteriormente, se teve o cuidado de descodificar e de organizar, para dar sentido à investigação e para apresentar os resultados. Após transcrição, os dados foram organizados por tópicos e os temas agrupados em categorias, conforme recomenda Bowling (1998).

Não existiu uma lista fixa de questões. Forneceram-se tópicos e tentou-se, cuidadosamente, obter informação sobre o fenómeno em estudo. Recorreram-se a questões abertas que permitiram aos entrevistados discorrer sobre as suas experiências de um modo amplo e flexível.

A análise dos dados qualitativos obtidos exigiu uma forte componente de interpretação. A codificação dos dados foi sendo feita ao longo da recolha, atribuindo-os às prováveis categorias que tinham sido consideradas (previamente ou durante o registo dos dados). Procedeu-se, assim, a uma análise de conteúdo, processo que consistiu, basicamente, nas seguintes fases:

- Recolha da informação;
- Codificação por temas/categorias;
- Análise e apresentação dos dados.

O modelo de análise usado baseou-se na denominada “*Grounded Theory*”, alicerçada num processo indutivo em vez de dedutivo. Segundo este modelo a teoria deve emergir dos dados, ou seja, a teoria deve adoptar um modelo indutivo, não sendo uma realidade diferente dos dados antes estando reciprocamente relacionada com estes. Deve-se desenvolver um corpo teórico que explique globalmente o fenómeno em observação, nomeadamente identificando os principais constructos ou categorias, as suas relações, os contextos e os processos, em vez de se limitar a descrever o fenómeno (Chamberlain, Stephens & Lyons, 1997).

A recolha, a análise de dados e a teorização estão reciprocamente relacionados e a abordagem inclui os processos que guiam esta inter relação. As questões de investigação são abertas e genéricas ao invés de formuladas como hipóteses específicas.

Também se recorreu à análise narrativa, que possibilitou um estudo da narrativa com base na escrita ou fala dos intervenientes. A linguagem é a realidade. As maneiras de dar significado são específicas a grupos particulares, pelo que o estudo da linguagem usada constitui o estudo dos indivíduos (professores), interagindo com outros indivíduos (alunos) num determinado contexto (escola e turma). As narrativas que os professores usam na explanação do seu quotidiano são, desta forma, uma fonte rica de significados.

A análise do discurso, por seu lado, também foi utilizada. Atendeu-se à variação e às contradições, salientando como os indivíduos se colocam no texto, sendo factor de preocupação, principalmente, a construção e reprodução de estruturas sociais de poder na e através da linguagem (Chamberlain, et al., 1997).

A investigação qualitativa efectuada reuniu os critérios que Bowling (1998) considerou como imprescindíveis para assegurar a qualidade e o rigor de uma investigação deste cariz. Daí, tem-se que o enquadramento teórico do estudo e os métodos utilizados foram convenientemente explicitados assim como o contexto da investigação foi descrito de forma clara. Não se trabalhou com uma amostra mas sim com todos os professores que registaram incidentes graves e que o assumiram. O trabalho de campo efectuado foi descrito com clareza e em detalhe assim como foram descritos e justificados os procedimentos de análise.

No modelo de análise propôs-se salientar o significado, a experiência ou a percepção, a partir do ponto de vista dos indivíduos envolvidos (professores) em vez do ponto de vista dos investigadores. Assumiu-se uma perspectiva holística integrativa, tentando examinar e incluir os valores subjacentes e o contexto como partes integrais do fenómeno em estudo, em vez de se isolar o contexto.

Níveis de análise

....”uma vez alcançada uma visão mais clara dos aspectos da vida social que se destacam com mais nitidez do fluxo histórico quando contemplados do alto e numa longa extensão, convém retornar à outra perspectiva, a que se tem dentro do fluxo. Cada uma dessas perspectivas, se isolada da outra, apresenta riscos específicos. Ambas – a visão aérea e a do nadador – mostram o quadro com certa simplificação. Ambas nos inclinam a depositar uma ênfase unilateral” (Elias, 1998).

A polémica não é nova: qual a perspectiva mais compatível com o estudo dos problemas educacionais? A das relações face a face entre os indivíduos envolvidos, empreendida pela análise micro-social, ou a das relações entre as estruturas mais gerais da vida social, com as suas trocas e situações mais específicas, tal como se procura alcançar com o recurso à análise macro-social?

Está-se perante a tensão básica na sociologia, entre indivíduo e sociedade. O comportamento dos alunos numa turma, numa escola ou no sistema escolar certamente pode ser analisado na sua relativa autonomia em cada uma dessas instâncias. Mas qual será o melhor “observatório” do mundo social: a perspectiva próxima e de “dentro” ou a perspectiva panorâmica, do alto e de “fora da cena”? O mundo pensado como um teatro, onde se reproduzem as matrizes de convivência ou criando permanentemente novas formas de interagir? O mundo social como um improviso permanente, surpreendente e não mensurável, ou obedecendo a um enredo definido pelas posições anteriormente ocupadas pelos actores, directores, fotógrafos e cenógrafos?

O cenário enquadrando a cena, ou a cena exigindo uma multiplicidade de cenários?

Hoje, as novas sociologias (Corcuff, 1995) ou o novo movimento teórico (Alexander, 1987) tendem a superar as oposições clássicas e a defender que o colectivo é também individual. Afirmam ainda que os níveis micro-sociais se constroem de forma gradual, plural e complexa, de padrões de acções e representações que se consubstanciam em estruturas de níveis macro-sociais que, por sua vez, retornam sobre as micro configurações, reordenando-as parcialmente, num círculo dialéctico.

As duas perspectivas coexistem, como um desafio permanente:

- Uma, privilegiando o olhar sobre a reprodução dos papéis e posições sociais herdadas do passado e presentes no mundo social, sustentando a pretensão de construir teorias gerais sobre as regularidades das relações sociais;

- Outra, constituída pela recriação de papéis e situações a partir das interpretações originadas nas interações face a face e pela linguagem.

As perspectivas micro-sociais multiplicaram-se. A dramaturgia de Erving Goffman, dentro desta orientação, desenvolve uma metodologia de observações directas e elaboração de conceitos teóricos que permitiram analisar os processos de comportamento institucional gerados a partir das inter-acções face a face.

Com os anos 1980 e a crítica ao positivismo e à insuficiência das abordagens estatísticas, que ficavam distantes dos problemas das escolas e das salas de aula, começou a ser dado um novo ênfase aos estudos de caso, à observação participante e às estratégias de pesquisa qualitativa. As abordagens etnográficas, histórias de vida, entrevistas em profundidade, tornaram-se opções preferenciais das abordagens micro-sociais que se vêm tornando dominantes nas pesquisas em educação.

Contudo, tudo indica que a ligação dos níveis macro e micro social tornar-se-á um horizonte cada vez mais “atraente” para os investigadores que tomam consciência da complexidade do mundo social e, nele, da educação. Autores como Gernstein (1987) afirmam que “o problema da ligação (micro vs macro) está na capacidade de criação de conceitos teóricos que traduzam ou reinscrevam variáveis de nível individual em variáveis que caracterizem os sistemas sociais e vice-versa.”

Gernstein (1987) afirma que a distinção micro/macro atravessa a dualidade quantitativa/qualitativa perpendicularmente e não paralelamente. A distinção fundamental entre micro e macro deve ser geral e analítica, pelo que as posições que defendem causas inerentemente macro ou micro acabam por ser reducionistas. A contrapor surgem as alternativas relativistas que postulam uma inteira autonomia entre os planos micro e macro, embora aceitando um certo potencial interactivo entre ambos os planos.

Corcuff (1995) afirma que os problemas da ligação macro/micro sugerem que o menor se liga ao maior ou vice-versa; “maior-menor, parte - todo, são instrumentos culturais de pensamento com os quais a sociologia partilha da experiência humana.” As novas sociologias tendem à rejeição das perspectivas unilaterais pois os processos e configurações (estruturas) sociais estão inseparavelmente ligados às dinâmicas micro e macro.

O nível micro envolve um pequeno número de actores que têm a possibilidade de observar-se mutuamente (professor e alunos); o conceito “interacção face a face” caracteriza este nível. Pessoas, acções, padrões de comportamento e aspectos específicos da situação são passíveis de ser observados na sua totalidade; os investigadores, no entanto, podem seleccionar e reduzir a sua atenção exclusivamente a determinados aspectos da cena social (os actos de indisciplina e violência ocorridos numa determinada turma com um determinado professor).

O nível macro envolve sempre muitos actores que não estão em interacção directa; os investigadores conseguem observar apenas indicadores e representações do conjunto das ocorrências, que devem ser traduzidas em hipóteses (interpretações) sobre as acções subjacentes.

Neste trabalho acabou-se por interagir nos dois níveis: macro e micro.

Daniel Sampaio refere não apenas a existência destes dois níveis mas sim de três, por analogia a técnicas fotográficas: uma “grande angular” (o contexto - macro), uma “lente média” (a escola e a sala de aula - meso) e um “zoom” (o aluno, o professor - micro).

Os jovens de hoje adquirem a sua identidade não só dentro, mas também fora da família, através de discursos múltiplos que a escola e a família poderão ou não integrar. O poder da família já não está só nos pais, está neles e nos filhos e os progenitores só serão capazes de ultrapassar as suas dificuldades se forem sensíveis a mostrar a sua imperfeição, sem nunca perderem as suas convicções. O mesmo se poderá dizer dos professores.

Professores e pais integram-se sobre a escola com alguma perplexidade. Os docentes vivem muitas vezes inquietos com os problemas de uma carreira mal remunerada e com má imagem pública. Muitos professores estão na escola porque não arranjam modo de lá sair ou ainda têm esperança que tudo corra bem se as turmas que lhes saírem “em rifa” forem ordeiras. Outros professores, ainda não “engolidos” pelo sistema, tentam mobilizar e alterar a rotina escolar, mas a sua acção é pontual e objecto de muitas incompreensões. Impressiona verificar a pouca coesão do corpo docente de uma escola, motivada sobretudo por uma carga curricular muito carregada, ou por experiências de inovação prematuramente incompreendidas pelos diversos intervenientes.

Parecem verificar cada vez mais que o modelo autoritário não resulta, mas a direcção que por vezes seguem é feita de silêncios, ambiguidades e falta de convicção.

Os próprios encarregados de educação estabelecem com a escola uma relação deficiente, com frequência reduzida às reuniões escolares, discurso muitas vezes culpabilizante face aos professores e tempo profissional impeditivo de uma disponibilidade para os mais novos.

Nalgumas escolas a rotina é destruidora. A maioria dos professores esforça-se por “dar a matéria” da melhor forma possível. Professores e alunos vão para as aulas esperando que o dia passe sem grandes sobressaltos.

Para combater a indisciplina e a violência, a escola tem de analisar a forma como é exercida e a violência, a escola tem de analisar a forma como é exercido o seu controlo. A disciplina e a indisciplina são um produto das relações pedagógicas estabelecidas entre os diversos protagonistas da realidade escolar. Para compreender o que é a indisciplina, a escola tem de entender-se primeiro sobre a disciplina, isto é, sobre o conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para aquelas pessoas, naquele contexto. Se isto for feito, pode-se avançar para medidas de controlo disciplinar.

O controlo disciplinar é entendido como 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 pelos professores em cada escola, considerado como padrão de “comportamento aceitável”. Mas, qual é, para cada professor o comportamento aceitável? É aqui que reside a grande dificuldade.

Os diversos procedimentos pedagógicos utilizados pelos professores e a forma como os alunos neles interagem podem, só por si, constituir momentos de indisciplina. Por exemplo, se um docente propõe e incentiva a participação oral espontânea, o aluno ficará perplexo se noutra aula for advertido por subitamente ter usado da palavra.

Para que a indisciplina não brote quase por geração espontânea é útil que o professor tenha bem presente a importância dos aspectos relacionais com os seus alunos. Se o professor continuar a valorizar apenas a sua função de instrução (transmitir conhecimentos), é mais possível que os conflitos disciplinares apareçam. Esta “lente média”, a escola deve começar a reorganizar-se e a desenvolver trabalho pedagógico para prevenir a indisciplina. Quando a escola multiplicar faltas disciplinares e conselhos de turma para propor a aplicação de suspensões, não está a resolver o problema do aluno, está provisoriamente a resolver o problema do professor.

Ao focar-se “mais perto”, a sala de aula, encontram-se professores que conduziram as aulas sem necessidade de recurso a grandes medidas de controlo

disciplinar, pelo facto de reunirem boa capacidade didáctica, com empatia e relacionamento adequado com os seus alunos. Ao lado destes, outros docentes houve e haverá que parecem incapazes de se impor e por isso as aulas transformam-se rapidamente em desordens sem fim.

Mas, a este nível de análise, a sala, como é que se processa o funcionamento da classe? Há quem defenda a discussão sobre o funcionamento das aulas, ao longo de todo o ano, mas sobretudo no início do trabalho lectivo. Outro aspecto é a forma de comunicar com os alunos, por parte dos professores. É essencial distribuir correctamente a comunicação (não apenas com os bons alunos ou com aqueles que habitualmente perturbam a aula), de modo a abranger o maior número possível de alunos. Outros docentes defendem que o segredo é a prevenção da indisciplina e não a invenção de formas sofisticadas de a controlar. Aliás, o tipo de comunicação é decisivo. Se o professor intimida ou demonstra, pelo contrário, o seu próprio medo, comunicar passa a ser uma estratégia defensiva, onde todos desconfiam. Por essa razão, as primeiras manifestações de indisciplina ou de provocação, usadas como teste à autoridade do professor, devem ser prontamente analisadas e resolvidas. Se o professor tem um comportamento menos ético (por exemplo, insultando os alunos) é mais difícil obter a cooperação dos estudantes.

No limite, ainda segundo Daniel Sampaio, não existem “más turmas”. É muito difícil generalizar a partir de comportamentos turbulentos, mesmo que maioritários.

Alguns professores falam indiscriminadamente de indisciplina, agressividade e violência. A indisciplina tem sempre um significado relacional no contexto escolar. Significa um mal-estar que pode ter múltiplas significações, mas não é desprovido de sentido. Se os mais novos contestam e boicotam, há que saber porquê, mas é essencial perceber que a indisciplina numa sala de aula tem uma compreensão diferente da violência escolar. Os comportamentos violentos na escola têm uma intencionalidade lesiva que raramente surge nas situações de indisciplina.

Aproximando a lente, fazendo um “zoom”, vê-se de perto a complexa realidade da escola, para prevenir as situações de indisciplina. Quando se pensa na indisciplina e na adolescência na escola, vê-se que é compreensível uma certa instabilidade dos alunos.

A escola não pode ser um local onde se vai gratuitamente, precisa de ser um bem que se cultiva e se enriquece, participando da sua vida. Só o aluno interessado pode ser aluno disciplinado. No mesmo sentido escreve Perrenoud: “o saber está para os alunos

como o dinheiro está para os empregados bancários; passa-lhes muito pelas mãos, mas no fim do dia terão enriquecido”?

Os jovens actuais possuem um saber diferente, em muitos casos de grande alcance em termos de futuro. Nasceram e cresceram numa sociedade imprevisível, fragmentada, em busca de si própria e de um sentido para continuar.

Muito provavelmente, a indisciplina no contexto escolar é “irmã gémea” de outros comportamentos de contestação juvenil; e a sua interpretação deve ser feita no sentido da busca de identidade que caracteriza muitas das acções adolescentes de hoje. Ser jovem não pode significar ser apático, aceitar sem discussão, obedecer sem reflexão.

Técnicas de recolha de dados

Inquérito por entrevista

Identificados os professores envolvidos em situações graves de indisciplina/violência, desenvolveram-se os esforços necessários para os abordar, no sentido de partilharem as suas experiências. Ultrapassadas algumas dificuldades, foi possível falar, tanto numa escola como na outra, com um número total significativo de professores (10 no total das duas escolas).

Dado o melindre da temática em análise, preferiu-se ter as conversas separadamente com cada um dos professores, fora das escolas, de uma forma descontraída e informal, não excedendo uma hora e meia de duração, período durante o qual foram tomadas notas que serviram de base para uma posterior análise de conteúdo temático. Essas notas foram depois reorganizadas segundo os temas propostos – que pela informalidade da conversa foram naturalmente tratados livremente – e submetidas a uma análise transversal que permitisse apreender a mensagem do discurso, isto é, o seu conteúdo semântico.

Interessava, por um lado, obter uma informação inter-discursiva (a partir dos professores entrevistados), relativamente aos temas em questão, que permitisse reconstruir com fidelidade as condições em que efectivamente se tinham registado as acções. Por outro lado, interessava não perder completamente a informação individual, de modo a serem também reveladas as representações que intermedeiam entre cada sujeito e o conjunto das normas e metas de cada escola. Pareceu-nos que esse mundo

peçoal era afinal o cerne para se chegar a compreender a questão dos sentidos que as coisas tomam aos olhos de quem se vê confrontado com situações extremas.

Numa perspectiva de investigação/interpretação do significado que os factos têm para os intervenientes sociais, decidiu-se adoptar uma abordagem compreensiva desses factos, mergulhando no contexto onde são produzidos e realizar um trabalho de campo o mais exaustivo possível, com uma abertura total que permitisse “apreender as situações na sua globalidade, sem isolar variáveis de interacção, identificando todas as determinantes e restituindo a sua articulação” (Postic, 1988), o que pressupõe não só adquirir uma familiaridade com o meio onde o processo de investigação se desenrola – no sentido dado pela escola de Chicago - mas também conseguir evidenciar “as relações entre grupos e o meio” (Postic, 1988).

A noção de “meio” deve aqui ser tomada no seu sentido ecológico: um conjunto de factores naturais e culturais susceptíveis de agir sobre os seres vivos, neste caso indivíduos, que formam a comunidade pedagógica de uma escola, cujas interacções definem o seu ambiente.

Assim, durante algumas semanas, foram passadas várias horas diárias conversando ou entrevistando os actores (professores) que tinham sido previamente escolhidos, recolhendo-se informações que pudessem ser úteis na compreensão do fenómeno em investigação.

Deu-se particular atenção aos factores exteriores aos indivíduos que de certo modo agem sobre eles, debruçando-nos depois sobre os próprios indivíduos actantes no meio-escola, fornecedores de testemunhos directos do processo de indisciplina/violência escolar.

As entrevistas foram gravadas (com o consentimento dos entrevistados), e a pedido dos intervenientes foram omitidos os elementos passíveis de fornecer a identificação. Assim, preservou-se o anonimato e, dado o melindre de algumas situações, não se registaram constrangimentos de maior.

As entrevistas individuais aos professores realizaram-se fora da escola, procurando-se garantir um contexto silencioso e distante do bulício escolar, propício a uma conversa calma e sem interrupções, ao mesmo tempo que se visava assegurar aos entrevistados o seu anonimato.

A condução das entrevistas seguiu alguns dos princípios sugeridos pela literatura metodológica específica (Blanchet *et al*, 1985; Erickson, 1986; Almeida & Pinto, 1986; Ferreira, 1986; Huberman & Miles, 1991). Nestes princípios devem-se salientar os que

dizem respeito às relações sociais de observação e aos complexos simbólicos e ideológicos nelas implicados. Sendo certo que a atitude do entrevistador pode induzir estratégias de evitamento ou de minimização dos custos simbólicos da interacção (Bourdieu, 1982), tentou-se construir uma relação de simetria (Ball, 1989) com os entrevistados, atenuando a distância criada pela situação formal e pelos procedimentos técnicos próprios desta técnica. Assim, antes das entrevistas, como forma de primeiro contacto, comentaram-se informalmente aspectos relacionados com a vida da escola. Pretendeu-se atenuar pela familiaridade a tensão elevada que sempre se verifica nos actos de fala que envolvem assimetrias de relação.

Facilmente reconhecíveis nas entrevistas, os fenómenos simbólico-ideológicos e de poder afectaram com particular incidência os professores mais jovens e não efectivos. Encontraram-se estratégias defensivas de evitamento, caracterizadas por expressões como “eu não sou a pessoa indicada para falar sobre isso”, “não tenho qualquer ideia sobre esse caso”, “você sabe melhor do que eu” e “é natural que não tenha conhecimento de que”.

Técnicas de análise de dados

Análise de conteúdo

A investigação qualitativa tem subjacente, normalmente, um interesse teórico quando debruçada sobre processos humanos interpretativos, o que implica a aplicação de uma análise reflexiva. O investigador torna-se, assim, o principal instrumento de pesquisa, ao entrar activamente no mundo do sujeito tentando perceber as situações tal como este as percebe.

Analisar significa estudar, interpretar, procurar conhecer determinada realidade através do exame sistemático dos seus elementos. A análise de conteúdo compreende, portanto, uma intenção de analisar um ou mais documentos (neste caso o conteúdo das entrevistas efectuadas) com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente, ir além do que está expresso como comunicação directa.

As categorias estabelecidas foram escolhidas em parte *a priori* e também *a posteriori*, numa fase já de análise das respostas dos entrevistados. A unidade de análise foi, como veremos, preferencialmente, a frase.

A principal desvantagem residiu, essencialmente, no facto de se estar a lidar com conteúdos que podem possuir significados e sentidos diversos, sendo mais difíceis de interpretar e de organizar, o que não sucede quando os dados são de natureza numérica.

Enquanto os números são mais objectivos e o seu tratamento mais claro e preciso, as palavras não adquirem sentido senão em ligação com outras palavras., pelo que se torna mais difícil elaborar conclusões.

Por outro lado, sendo a codificação e categorização actividades subjectivas, o investigador interpreta o significado de cada unidade em conformidade com o seu referencial pessoal e afectivo, o que pode originar um questionar da validade de certas análises e interpretações.

Assim, para conferir ao processo de análise um grau adequado de formalização, optou-se por condensar (abstrair, simplificar e agregar) os dados em “bruto” recolhidos, seguindo-se uma apresentação dos mesmos que facilitasse a extracção de conclusões e terminando por uma elaboração de conclusões, a partir do sentido das preposições, do registo das regularidades, induzindo-se possíveis explicações, configurações e nexos de causalidade.

De um modo geral, interessou saber *quem diz o quê, a quem, como e porquê?*

Os procedimentos qualitativos pressupõem diferentes tipos de análise dos dados, que podem estar centradas no nível sintáctico (forma), semântico (conteúdo) ou pragmático (efeito). Aquela que pareceu mais adequada para o caso em análise é a que se foca no conteúdo do material que se recolheu e que permite uma análise dos significados que as pessoas (professores) atribuem às suas experiências. Um dos processos seguidos foi a análise de conteúdo categorial que consiste num conjunto de procedimentos técnicos centrados na natureza do material (Bardin, 1977), logo desprovido *a priori* de uma base teórica, o que permitiria com “naturalidade” uma interpretação dos resultados. Contudo, como a criação de categorias mutuamente exclusivas poderia, de certa forma, limitar o trabalho de busca dos significados que os professores constroem das experiências, utilizou-se igualmente o método da “*Grounded Analysis*”, que pressupõe apreender uma multiplicidade de conceitos que podem relacionar-se entre si. Além disso utiliza o chamado método comparativo constante, que possibilita fazer uma análise, quer intra-caso (visão horizontal), quer inter-casos (visão vertical e transversal).

Na “*Grounded Theory*” partimos de casos individuais, incidentes ou experiências, e desenvolvemos progressivamente categorias conceptuais mais abstractas

para sintetizar, explicar e compreender os dados ou identificar padrões de relações entre eles. Não se inicia o processo com base unicamente numa teoria pré-existente, mas sim procura-se que esta venha a emergir dos dados, de forma a melhor traduzir a realidade sobre a qual nos debruçamos.

Há como que uma obrigação para com os actores que estão a ser estudados (professores), contando-se a sua história aos próprios e aos outros (dar-lhes “voz”), não obstante o contexto das suas inevitáveis interpretações.

O procedimento de análise dos dados recolhidos a partir das entrevistas é também de natureza qualitativa e avança desde uma descrição simples até à formação, se se quiser, de um esquema de inteligibilidade teórica “fundado” (*grounded*) nos dados, que acaba por ser uma proposta de relações plausíveis entre conceitos resultantes de todo o processo.

Partiu-se do princípio de que se era apenas um mero “mediador” do fenómeno em investigação, pelo que se admitiu a possibilidade de outros poderem desenvolver pontos de vista diferentes do nosso, a respeito do mesmo fenómeno.

O processo de codificação iniciou-se com a escolha da unidade de análise, que nesta investigação foi o parágrafo, permitindo desde logo gerar as referidas categorias.

Após a audição e leitura, repetidas vezes, das gravações efectuadas, transcrições e notas, questionaram-se as significações e perspectivas transmitidas pelos actores, atendendo-se aos pormenores mais significativos.

Ao serem encontrados fenómenos conceptualmente semelhantes ou relacionados entre si, passou-se a agrupá-los em categorias. Foi possível ainda especificar as categorias gerando subcategorias, dando a conhecer informação respeitante ao “quem” são os actores ou “quando”, “onde” (contexto), “porquê” ou “como” (condições), bastando para tal “questionar” os dados.

Ao mergulhar nos dados foi importante manter-se, simultaneamente, o equilíbrio entre ser objectivo, fazendo uma interpretação imparcial e cuidadosa das representações sobre o problema, e ser sensível, apreendendo “nuances” e significados nos dados recolhidos (Strauss & Corbin, 1998). Embora a objectividade e a sensibilidade pareçam excluir-se, em investigação qualitativa são ambas importantes para fazer “descobertas”. A primeira pressupõe do investigador abertura e disponibilidade para “dar voz” aos entrevistados e para ouvir o que eles têm para dizer; a segunda sugere criatividade para obter “*insights*”, dar sentido aos acontecimentos e descobrir até uma nova teoria a partir dos dados (Strauss & Corbin, 1998).

Exploraram-se e consideraram-se as ideias sob diferentes ângulos e perspectivas, procurando-se sempre testar a robustez das interpretações derivadas desta análise qualitativa; fazendo com que estas fossem pertinentes e plausíveis, uma vez que podiam sempre existir várias interpretações para os casos.

Foi a partir do “emaranhado” de aspectos recolhidos pelas entrevistas, depois de submetidos a tratamento e análise, que emergiram as interpretações, que se situaram em dois níveis distintos de análise: uma primeira análise mais descritiva e, depois, uma análise mais sistemática, pressupondo a emergência de um modelo.

Para criar as categorias, procuraram-se identificar as regularidades, isto é, alguns significados construídos e partilhados pelos entrevistados (professores), relativos à experiência de fenómenos de violência e indisciplina.

Consideraram-se as seguintes categorias (algumas *a priori* e outras durante a própria análise em si):

- 1 - Os melhores anos;
- 2 - Os piores anos;
- 3 – Problemas sentidos ao longo da carreira;
- 4 – Momentos de crise;
- 5 – Momentos de ruptura;
- 6 – Idade crítica;
- 7 – Auto-imagem;
- 8 – Importância da formação;
- 9 – Motivação;
- 10 – Etapas da carreira;
- 11 – Indisciplina / Violência – sua percepção.

Histórias de vida

As histórias de vida dos professores, constituíram-se por muito tempo, como uma espécie de paradigma perdido da investigação na área da educação. Para Nóvoa (1992), as histórias de vida têm sido objecto de muitas críticas originadas em diversos sectores, que apresentam argumentos como a sua fragilidade metodológica, a ausência de validade científica, o esvaziamento das lógicas sociais, a alusão excessiva a aspectos individuais, a dificuldade em entender as dinâmicas grupais da mudança social. Apesar de todas estas críticas, segundo esse mesmo autor, é um facto inegável que as histórias de vida têm originado práticas e reflexões estimulantes, congregando várias disciplinas e recorrendo a uma variedade de ajustamentos conceptuais e metodológicos.

Progressivamente, esta valorização das histórias de vida, tem acompanhado as investigações sobre as práticas de ensino e o quotidiano dos professores. O professor, enquanto profissional, expressa diferentes competências, informações, crenças, atitudes, inquietações e interesses ao longo da sua carreira. Ao longo dessa trajectória ocorrem factos, negativos ou positivos, que contribuem, directa ou indirectamente, para que ele se desenvolva profissionalmente. Para se entender melhor como acontece esse desenvolvimento é importante lançar-se um olhar sobre as experiências pelas quais os professores passam, procurando-se conhecer a sua história de vida. Através dessa história, podem-se detectar formas de apoio ou entraves para que esse desenvolvimento aconteça, pode-se olhar para pontos decisivos e focos de interesse durante a sua trajectória.

As histórias de vida dos professores não dirão apenas respeito ao seu passado; elas garantem a direcção e a coerência necessárias para cada um agir no presente e pensar o futuro. Retornar às nossas memórias não é um mero acto de saudosismo; resgatar as ditas memórias acaba por conferir-lhes um novo significado, dando-lhes um sentido ainda mais particular.

Os depoimentos de vida reunidos nesta investigação, constituíram uma fonte dinâmica de informação e garantiram uma produção de conhecimento gerado não por narrativas estanques mas sim originado por diversas experiências e visões de indivíduos que pertencem à nossa sociedade. A história de vida é a narrativa que cada pessoa faz de

si mesma, é a visão do mundo que cada um transmite aos outros, é a forma como cada um vivenciou a sua experiência, é o cruzamento entre o indivíduo e o grupo.

As narrativas construídas a partir das histórias de vida são pessoais, já que reflectem a história de vida de uma pessoa, mas também sociais, pois reflectem o contexto do conhecimento profissional dos professores.

A memória, como algo de vivo ao ser recontada, faz com que o passado e o presente se vão misturando.

Freire (2001) afirma, no entanto, “que é lamentável que, na maioria dos casos, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajectória profissional, o centro das nossas atenções esteja nos cursos realizados, na formação académica e na experiência vivida na área profissional. Fica de fora, como algo sem importância, a nossa presença no mundo. Parece que a actividade profissional do indivíduo não tem nada a ver com as suas experiências de menino, de jovem, com os seus desejos, os seus sonhos, o seu bem-querer ao mundo ou a sua falta de amor à vida. Com a sua alegria ou com o seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos”.

Foi procurando atender a esta recomendação expressa pelo autor citado no parágrafo anterior que se pretendeu responder à questão: Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê?

Encontrando a resposta às questões atrás colocadas, passar-se-á a entender melhor e a encontrar um significado para o trabalho docente, ou seja, através de uma reflexão sobre a sua história de vida, é possível começar a perceber como um docente se tornou no professor que é hoje.

Limitações do estudo

Este trabalho apresenta limitações próprias de um domínio onde ainda escasseiam as teorias de médio/longo alcance. Assim, registam-se limitações no desenho da pesquisa, nos níveis de análise utilizados e na aplicação do instrumento de recolha de dados.

Tratando-se de um estudo essencialmente descritivo, embora com alguma componente interpretativa, com restrições temporais, não foi possível mobilizar toda a panóplia de metodologias existentes. Optou-se por um percurso regressivo, começando do presente dos docentes e caminhando para um passado próximo sem, contudo, esquecer possíveis cenários futuros.

Registou-se uma outra limitação, esta suscitada pelo recurso a um modelo de análise e interpretação maioritariamente central ao nível grupal e organizacional (os docentes dos estabelecimentos de ensino). Esta opção justifica-se por ser a esse nível que fundamentalmente se jogam os processos ideológicos e de construção de sentido da problemática em estudo. Não obstante, caberá também num estudo das culturas e identidades profissionais compreender o papel do estatuto extra-institucional e extra-organizacional dos actores sociais e o papel das representações induzidas por essa específica forma de estar na dinâmica do campo organizacional.

Uma terceira limitação diz respeito aos actores envolvidos na investigação, onde houve uma limitação às representações dos professores, o que não permitiu captar o papel das representações e dos processos de interacção com outros actores sociais internos e externos à escola.

Finalmente, uma última limitação envolveu a realização das entrevistas pois, não obstante todos os cuidados manifestados e a preocupação na sua identificação, não foi possível garantir que o número de docentes entrevistados (10) constituísse a totalidade dos professores envolvidos em actos graves de indisciplina ou violência nas referidas escolas.

CAPÍTULO III – SER PROFESSOR

Uma leitura da disciplina e das formas de disciplinar em Durkheim e Foucault

O termo disciplina reporta-nos a Durkheim (início do século XX) e a Foucault (décadas de 1960/1970), cujos estudos, produzidos em tempos e contextos diversos e sendo alvo de diferentes significações, apresentam um carácter sempre actual, na medida em que abordam a questão da disciplina a partir da noção de moral (Durkheim) e de normalização (Foucault). Tais abordagens são necessárias ao entendimento do fenómeno da (in)disciplina no contexto escolar e servem de suporte para uma análise da representação da disciplina e do acto de disciplinar, construída pelos professores nas suas trajectórias de vida.

A importância de Durkheim para a análise de questões relacionadas com disciplina é reconhecida nos meios académicos. Segundo Afonso (1991) "provavelmente nenhum outro sociólogo da educação terá, melhor do que Durkheim, posto em evidência a função do controlo social inerente à disciplina escolar, ao relacioná-la, simultaneamente, com a necessidade da educação moral e da ordem social". Para Durkheim, a moral constitui-se num conjunto de regras definidas e específicas que determinam, de forma imperativa, a conduta. A autoridade do mestre não vem de fora, mas sim dele mesmo, da fé na missão que lhe cabe e na grandeza dessa missão. Por isso, da mesma forma que o sacerdote é o intérprete de Deus, o mestre é o intérprete das grandes ideais morais do seu tempo e da sua terra. A autoridade do mestre ou professor é um aspecto da autoridade do dever e da razão, que a criança deve reconhecer como uma força moral. A moral é essencialmente uma disciplina que tem um duplo objectivo: por um lado conseguir uma certa regularidade na conduta dos indivíduos e, por outro, destinar-lhes fins determinados que limitam seu horizonte. A primeira disposição que é fundamental a qualquer temperamento moral, é o espírito de disciplina. A disciplina transmite hábitos à vontade, impõe-lhe travões, regulariza-a e limita-a. A limitação da vontade é para este autor, uma condição da saúde moral e, portanto, da felicidade do homem; por isso, a disciplina é útil não somente à sociedade, como meio indispensável sem o qual não poderia haver cooperação regular, mas

também ao próprio indivíduo. É através dela que o homem aprende a moderação e consegue ser feliz. Durkheim afirma que a família constitui um ambiente que, pelo seu calor natural, se apresenta particularmente apto a fazer aparecer as primeiras inclinações altruístas, os primeiros sentimentos de solidariedade. É na escola que as crianças devem adquirir o respeito necessário pelas regras e aprender a cumprir o seu dever. Assim, a escola desempenhará um importante papel de “guarda avançada” da moral e é através dela que a coesão social é assegurada. Durkheim afirmou ainda que “é necessário que a criança aprenda o respeito pela regra; é necessário que ela aprenda a cumprir o seu dever, porque a isso se sente obrigada, e sem que a sensibilidade lhe facilite desmedidamente a obrigação. Esta aprendizagem seria muito incompleta no seio da família, é na escola que se deve fazer”. Durkheim continua e define a educação como uma acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que ainda não se encontram preparadas para a vida social. Tem por objectivo “suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente, se destine”.

Para este autor, toda a acção educativa é um esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais não chegaria de uma forma espontânea. Desde os primeiros momentos da sua vida, ela é forçada a comer, a beber, a dormir dentro de horários regulares, a ser obediente, quieta; mais tarde é obrigada a respeitar os outros, os costumes, as conveniências; é forçada a trabalhar, e assim sucessivamente. Desse modo, entende que a acção educativa deve fazer com que a criança ultrapasse a sua natureza individual, a fim de tornar-se um novo ser, dando-lhe condições para enfrentar as “duras realidades da vida”. A criança necessita de aprender a controlar a vontade e a exercer sobre si mesma a contenção, quer por força da necessidade física, quer por dever moral. Para Durkheim, a criança só pode conhecer o dever através dos seus pais e dos seus professores e isso exige destes a interiorização do mesmo. “É preciso, portanto, que eles sejam para o educando o dever personificado” diz Durkheim. Assim, para ele, a autoridade moral é uma qualidade essencial do educador. É pela autoridade moral, que nele se encarna, que deve tornar-se, de facto, um dever. O mesmo autor afirma ainda que na escola existe todo um sistema de regras que pré-determinam o comportamento da criança: a criança deve comparecer à hora marcada, com uma apresentação e um porte conveniente (uniforme); durante a aula, não deve perturbar a ordem, deve fazer as suas obrigações e exercícios com a aplicação



necessária, etc. O conjunto desses deveres constitui a disciplina escolar, cuja prática possibilita inculcar na criança o espírito de disciplina. Cada grupo social, cada espécie de sociedade tem, e não pode deixar de ter, a sua moral, que exprime a sua constituição. A classe é uma pequena sociedade e deve possuir uma moral própria. A disciplina é essa moral. Aprendendo a respeitar as regras escolares, a criança aprenderá, também, a respeitar as regras sociais, será capaz de conter-se, adaptando-se para viver harmoniosamente, tanto no mundo físico como no social. O professor deve zelar pela disciplina, pois ela constitui-se essencialmente num instrumento de educação moral. É na firmeza do professor que se fundamenta a moralidade da classe. Assim sendo, uma classe indisciplinada é uma classe que se desmoraliza. Na visão de Durkheim, as crianças são as primeiras a darem-se bem com uma boa disciplina, pois elas necessitam de sentir sobre si regras que as contenham e mantenham. E ainda, porque uma classe bem disciplinada tem um aspecto saudável e bem disposto. Para manter a disciplina, um dos meios mais utilizados pelos professores é o da punição e castigo. Durkheim (1984) considera que as punições não têm a função essencial de obrigar o culpado a expiar a sua falta, fazendo-o sofrer, mas sim, de reafirmar o dever no momento preciso em que é violado. A punição não serve para normalizar aquele que infringiu a regra mas sim, para dar uma satisfação ao obediente. Para ele, a função essencial da punição ou castigo não é, pois, a de obrigar o culpado a expiar a sua falta fazendo-o sofrer, mas a de impedir que a disciplina perca sua autoridade. Qualquer acto que viole a regra deve ser alvo de punição, pois “a regra é sagrada e inviolável”. Punir é reprovar, é censurar, é afirmar que a regra foi negada. A reprovação e o castigo são consequências naturais da falta e a criança só sente que cometeu uma falta moral quando é moralmente censurada. Desse modo, apesar do carácter austero da reprovação, ela não tem a finalidade de fazer sofrer, intimidar ou aterrorizar, mas sim, de reafirmar o dever no preciso momento em que é violado. Durkheim é contra os castigos corporais. Para ele, como os objectivos da educação moral consistem em transmitir à criança o sentimento da sua dignidade de homem, as penas corporais tornam-se perpétuas ofensas a esse sentimento e têm um efeito desmoralizador. “Não só não se deve bater, como também se deve proibir qualquer castigo susceptível de prejudicar a saúde da criança” afirma Durkheim (1984). Para ele, as privações de recreio representam uma punição legítima e eficaz, uma vez que a brincadeira, tal como a alegria e a efusão que a acompanham, são produtos de um sentimento interno de satisfação, que não pode ser sentido por alguém que cometeu uma falta. Por outro lado, o castigo escolar que obrigava o aluno a repetir a mesma coisa uma

infinidade de vezes deve ser substituído por tarefas suplementares que tenham o mesmo carácter dos deveres ordinários. A privação de divertimentos, juntamente com a censura e as repreensões, é considerada por Durkheim como o principal dos elementos da punição escolar. Deve-se ter cuidado na aplicação dos castigos, porque o que reveste a sua autoridade é a vergonha moral que eles provocam. A virtude do castigo só é total quando este se limitar à condição de ameaça, porque uma vez que se chegue à severidade extrema, ele produz tanto menos efeito quanto mais se repetir. Antes da reprovação, o professor pode utilizar meios de advertência que fazem com que a criança sinta que está errada: um olhar, um gesto, um silêncio são processos muito significativos e a criança compreende-os. Além de saber dosear os castigos, é importante que o professor saiba a forma de castigar. Durkheim (1984) recomenda que não se deve punir irado, uma vez que o castigo não pode ser sentido como um acto de cólera ou de impaciência nervosa. É necessário que a criança sinta que o castigo foi deliberado e resultado de uma decisão tomada a sangue frio e deve revelar a indignação do professor em relação à falta cometida. O professor nesta relação mostrará ao aluno que lamenta as suas faltas e que essas o fazem sofrer. Durkheim, por um lado, defende a disciplina como o mais importante elemento da moralidade e, por outro lado, considera a punição como um dos meios de os educadores conseguirem que os alunos atinjam o patamar moral desejável e necessário para a vida em sociedade. Para este autor, o processo educativo através da disciplina, conforma os indivíduos com os grupos sociais a que pertencem. A interiorização das regras e dos valores estabelecidos faz com que o indivíduo atinja a verdadeira liberdade.

Já Foucault, abordando a disciplina na perspectiva das relações sociais, considera que estas são fundamentalmente relações de poder e de resistência. Talvez resida aqui a explicação sobre a falta de bons resultados dos castigos aplicados repetidamente nos mesmos alunos e, às vezes, pelo mesmo professor, durante um, dois, três anos escolares. A análise de Foucault faz perceber a resistência que existe nas relações de poder, ao afirmar que o poder da disciplina está na sua função maior de “fabricar” indivíduos, sendo a técnica específica de um poder que considera os indivíduos, ao mesmo tempo, como objectos e como instrumentos do seu exercício. O poder é algo que circula, que funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é possuído como uma riqueza ou um bem. Assim, o poder disciplinar está em toda a parte e sempre alerta. O poder disciplinar é um poder relacional que se auto-sustenta através dos seus próprios mecanismos. Na essência de

todos os sistemas disciplinares, funciona sempre um mecanismo punitivo. Esse mecanismo funciona como um repressor, através de toda uma micro penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupção de tarefas), da actividade (desatenção), da maneira de ser (grosseria), dos discursos (tagarelice), do corpo e da sexualidade. A título de punição são utilizados processos subtis que vão desde o castigo físico leve até a ligeiras e pequenas humilhações. A punição, para Foucault, é tudo aquilo que é capaz de fazer as crianças sentirem a falta que cometeram, de humilhá-las e de confundi-las. Os castigos físicos, para este autor, têm a função de reduzir os desvios, sendo essencialmente actos correctivos que visam sempre uma restauração da ordem. Contudo, a maneira como se faz esta restauração depende da estratégia de poder dominante numa determinada época. Foucault apelida de poder disciplinar a estratégia predominante de poder da modernidade. Nesta modernidade o poder disciplinar é caracterizado pela aparência incorpórea da punição. O corpo não é mais castigado publicamente, de uma forma directa. Como a liberdade constitui o valor máximo da modernidade, retirá-la a alguém tornou-se a punição mais utilizada e temida. Na escola, a palmatória foi substituída por castigos que limitam os movimentos e impedem a comunicação com os outros. O objecto da punição é o da reeducação do indivíduo. É por isso que a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir e a sua especificidade está no facto de produzir docilidade e eficiência, servindo-se da “domesticação” e da moralização. Por isso, Foucault diz que não basta punir, é necessário igualmente vigiar, corrigir, reeducar, organizando o tempo e o espaço. A punição é aplicada sempre que o poder vigente verifica que os corpos se estão afastando das normas. Impõe-se então um correctivo e um instrumento de hierarquização do desvio. Para tal, é de grande importância, a boa administração dos castigos. “Nada de força bruta ou de castigos majestosos” afirma o autor. É necessário dar visibilidade aos comportamentos mais simples e corriqueiros e para isso impõe-se uma “certa” disposição física do ambiente, o que facilita o controlo apenas através do “olhar”. Contudo, a punição disciplinar deve ultrapassar o aspecto correctivo pois deve, através da expiação, exercitar o arrependimento, actuando como um elemento de um sistema duplo de gratificação – sanção. Foucault (1987) evidencia a descoberta do corpo como objecto e alvo do poder desde o século XVIII. Para ele, “o momento histórico da disciplina é o momento em que nasce uma arte no corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, nem tampouco aprofundar a sua sujeição, mas sim a formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais

obediente quanto é mais útil, e inversamente”. Portanto, cabe à disciplina fabricar “corpos submissos”, tornando-os aptos a uma sujeição estrita. Assim, a disciplina, em primeiro lugar, dirige os seus actos no sentido de distribuir os indivíduos no espaço. Cada indivíduo deve ocupar o seu lugar, o que facilita saber onde e como encontrar cada um, como evitar comunicações inúteis ou indesejáveis, poder vigiar o comportamento de todos, apreciá-lo ou sancioná-lo. Foucault (1987) compara o espaço da disciplina às celas dos conventos que, no fundo, propiciam a solidão necessária ao corpo e à alma. Os lugares determinados não servem somente para satisfazer a necessidade de vigiar e de impedir as comunicações perigosas mas, sobretudo, criam um espaço de utilidade. Foucault (1987) afirma que ao lado da marcação do espaço, a divisão do tempo torna-se cada vez mais detalhada e o planeamento de actividades dentro de horários bem demarcados procura “constituir um tempo integralmente útil”. O tempo disciplinar foi-se impondo à prática pedagógica. Partindo-se do tempo de formação, do ofício adquirido, da determinação de programas, chegou-se ao tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Para Foucault (1987) “a colocação em série das actividades sucessivas permite todo um investimento de duração pelo poder: possibilidade de um controlo detalhado e de uma intervenção pontual, de diferenciação, de correcção, de castigo, de eliminação – a cada momento do tempo.” Tudo isto, possibilita não só caracterizar os indivíduos, mas utilizá-los de acordo com o nível que alcançam nas séries que percorrem. O poder articula-se sobre o tempo, controla-o e garante a sua utilização. Para ter sucesso, o poder disciplinar usa instrumentos simples, como o olhar do superior hierárquico, a sanção normalizadora e a sua combinação num procedimento que lhe é específico: o exame. O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar a tudo ver, permanentemente, e exigiria uma especificação da vigilância para torná-la mais funcional, integrando-a na relação pedagógica. Assim, para ajudar o professor a controlar a classe, escolhem-se entre os melhores alunos os representantes da classe, que terão papéis que vão desde a distribuição de materiais até fiscalização. Graças à vigilância hierarquizada, contínua e funcional, o poder disciplinar organiza-se como um poder múltiplo, anónimo, automático: “ele não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina”. Assim, o poder que está em toda parte e sempre alerta, controla, inclusive, aqueles que estão encarregados de controlar” (Foucault, 1987). Este autor afirma que a disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se auto-sustenta pelos seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Através do

mecanismo de gratificação-sanção é possível qualificar e quantificar os comportamentos e os desempenhos em termos de boas e más notas e em distribuição de pontos e conceitos. Por outro lado, este mecanismo tem também o papel de classificar os indivíduos (alunos) e dividi-los em classes: a 1ª classe, dos muito bons, a 2ª classe dos bons, a 3ª classe dos medíocres e a última classe dos maus. O mérito e o “bom” comportamento definem, portanto, o lugar do aluno, podendo este mudar de classe, de acordo com os pontos que conseguir através dos progressos e das mudanças de comportamento. Para Foucault (1987) “a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exactamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os actos, os desempenhos e os comportamentos singulares com um conjunto que é, ao mesmo tempo, campo de comparação, espaço de diferenciação e de indicação dos princípios de uma regra a seguir”. Assim, a penalidade propicia a comparação, a diferenciação, a hierarquização, a homogeneização e a exclusão, enfim, a normalização. Ao longo da história o poder continua sendo inscrito nos corpos das crianças, mudando apenas a sua forma e os mecanismos por eles utilizados. O professor continua sendo o “vigia” que zela pela boa disciplina, impedindo que ocorram faltas nas salas de aula. Contudo, a vigilância envolve todos, inclusive o próprio professor, pois “quem vê também é visível”. Assim, neste jogo de domínio, de poder, surge o jogo da resistência. O professor, enquanto “vigia” os alunos, é por eles, também, vigiado.

O *habitus* na trajectória de vida dos professores: uma abordagem em Bourdieu

Nos seus estudos sobre a sociedade e os agentes sociais, Bourdieu usa a noção de *habitus* para enfatizar a dimensão de uma aprendizagem passada, que está no princípio de encadeamento das acções, ou seja, da prática que resulta do *habitus* enquanto sinal incorporado de uma trajectória social. Bourdieu (1994) utiliza uma citação de Durkheim para explicar a natureza histórica do *habitus*: “Em cada um de nós, em proporções variáveis, há o homem de ontem; é o mesmo homem de ontem que, pela força das coisas, está predominantemente em nós, posto que o presente não é senão pouca coisa comparado a esse longo passado, no curso do qual nos formamos e de onde resultamos. Somente que, esse homem do passado, nós não o sentimos, porque ele está

arraigado em nós; ele forma a parte inconsciente de nós mesmos. Em consequência, somos levados a não tê-lo em conta, tampouco as suas exigências legítimas. Ao contrário, as aquisições mais recentes da civilização, temos delas um vivo sentimento porque, sendo recentes, não tiveram ainda tempo de se organizar no inconsciente”. Assim, Bourdieu (1994) afirma que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo-a na particularidade de uma realidade empírica, historicamente datada e situada, para construí-la, porém, como caso particular do possível, isto é, como uma figura num universo de configurações possíveis. Portanto, ao mergulhar na análise da trajectória de vida dos professores, procuramos encontrar, à luz dos ensinamentos de Bourdieu, a compreensão para os comportamentos disciplinares dos professores nas suas práticas pedagógicas. Desta forma, a sua abordagem sobre o capital cultural e *habitus* é de fundamental importância neste estudo. Para este autor, o capital cultural “pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação. É um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*”. Bourdieu (1994), afirma que “na realidade, cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indirectas que directas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”. Assim, os esquemas de percepção, de apreciação e de acção, que são adquiridos por gerações sucessivas, através da prática, num processo de inculcação e assimilação, tendem a reproduzir-se nas práticas. O capital cultural considerado como um conjunto de recursos ligados à posse de uma rede durável de relações, garante que os agentes se reconheçam como pares e possam fazer parte de um determinado grupo. Esse trabalho de aquisição do capital cultural leva um longo tempo e supõe um esforço do “sujeito sobre si mesmo”. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, o seu tempo. A incorporação do capital cultural requer tempo, daí não poder ser transmitido por doação, por hereditariedade, compra ou troca. A inculcação e a assimilação do capital cultural só podem acontecer através do investimento pessoal do receptor.

Num estado objectivado, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais tais como: quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas. Nesse estado, o capital cultural pode ser transmitido para outra pessoa. No estado institucionalizado o capital cultural é consolidado através dos títulos e certificados escolares. Bourdieu (1982) explica o “*habitus*” como aquilo que se adquiriu, que se encarnou no corpo de uma

forma durável, sob a forma de disposições permanentes. O “*habitus*” difere do hábito por este ser considerado espontaneamente como uma acção repetitiva, mecânica, automática, “antes reprodutivo que produtivo”. O “*habitus*”, por sua vez, é um produto dos condicionamentos, embora introduza neles uma transformação que faz com que nós reproduzamos as condições sociais da nossa própria reprodução, mas de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não se pode passar simples e mecanicamente das condições de produção ao conhecimento dos produtos. Martins (2003), afirma que “o ‘*habitus*’, enquanto produto da história, orienta as práticas individuais e colectivas. Ele assegura, portanto, a presença activa das experiências passadas que, depositadas em cada indivíduo sob a forma de esquema de pensamento, percepção e acção, contribuem para garantir a conformidade das práticas e a sua constância através do tempo. Através do ‘*habitus*’, o passado do indivíduo sobrevive no momento actual, actualizado no presente, e tende a subsistir nas acções futuras dos actores sociais”. Portanto, o professor, nas suas relações com os alunos, tende a reproduzir a “lógica objectiva dos condicionamentos”. O “*habitus*”, enquanto produto de um trabalho de inculcação e assimilação, construído ao longo da sua história particular, ao mesmo tempo inserido no colectivo, não será o princípio gerador da acção do professor na sala de aula? Os “*habitus*”, enquanto “estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”, são princípios geradores e organizadores de práticas e representações. Segundo Martins (2003), as disposições duráveis que a noção de “*habitus*” procura enfatizar, permitem à realidade objectiva, nas suas várias dimensões, uma actuação sobre o indivíduo, produzindo, através dele, o processo de interiorização da exterioridade. O “*habitus*” forjado no interior das relações sociais, necessárias e independentes das vontades individuais, possui uma dimensão inconsciente para o actor, uma vez que esse não detém a significação da pluralidade dos seus comportamentos nem os princípios que estão na génese da produção dos seus esquemas de pensamentos, percepções e acções. Assim, o “*habitus*” determina o estilo de vida, o gosto, a propensão e aptidão à apropriação de uma determinada categoria de objectos ou práticas classificadas e classificatórias, gerando princípios de visão, de divisão e gostos diferentes. Ele estabelece a distinção entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc. É o “*habitus*”, como estrutura estruturada e ao mesmo tempo estruturante, que integra, nas práticas e nas ideias, os esquemas práticos de construção oriundos da incorporação das estruturas sociais resultantes do trabalho histórico de gerações que se sucedem. Portanto, os “*habitus*” são princípios que geram

práticas, tão distintas e distintivas, que fazem com que um mesmo comportamento ou um mesmo “bem” possa parecer distinto para um, pretensioso para outro e vulgar para um terceiro. Bourdieu (1974), falando sobre a acção pedagógica, afirma que uma das suas características reside no poder de comandar a prática, tanto ao nível inconsciente – através dos esquemas constitutivos do “*habitus*” cultivado – como ao nível consciente, através da obediência aos modelos explícitos. O facto do professor ter tido uma educação autoritária pode fazê-lo tentar repetir essa prática. Bourdieu (1994) afirma que o “*habitus*” como sistema de disposições para a prática é um fundamento objectivo das condutas regulares, logo, da regularidade das condutas; e se é possível prever as práticas também é possível que o mesmo factor faça com que os agentes que o possuem se comportem de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias. Sendo produto da incorporação da necessidade objectiva, que se torna virtude, o “*habitus*” produz estratégias que se mostram objectivamente ajustadas à situação. Assim, a acção que tem como princípio “o sistema de disposições”, o “*habitus*”, é produto de toda a experiência biográfica do indivíduo e funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias que podem, objectivamente, servir aos interesses dos seus autores. Para Bourdieu (1994) “construir a noção de ‘*habitus*’ como sistema de esquemas adquiridos que funciona ao nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da acção, significa construir o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objectos. A acção de cada agente social é produto, portanto, de toda a sua experiência biográfica, o que faz com que não existam duas histórias individuais iguais, embora hajam classes de experiências que possibilitam o aparecimento de classes de “*habitus*”, ou, melhor dizendo, os “*habitus de classe*”. Para Bourdieu, as pessoas estão situadas num espaço social – e não num lugar qualquer – e, em função da posição que elas ocupam nesse espaço, pode-se compreender a lógica das suas práticas e, com isso, pode-se também determinar como elas vão classificar e classificar-se e, ainda, como pensar como membro de uma classe. Segundo Bourdieu (1994), para saber o que as pessoas fazem, é preciso supor que “elas obedecem a uma espécie de sentido do jogo, como se diz no desporto, e, para compreender as suas práticas, é preciso reconstruir o capital de esquemas informativos que lhes permitem produzir pensamentos e práticas sensatas e regradas, sem intenção de sensatez e sem obediência consciente a regras explicitamente colocadas como tal”. É assim que o “*habitus*”, enquanto sistema de disposições para a prática, fundamenta de forma objectiva as condutas regulares. É, pois, a regularidade

das condutas determinadas pelos “*habitus*” que faz com que os agentes se comportem de uma determinada maneira, em determinadas circunstâncias, o que possibilita prever as práticas. Contudo, a tendência para agir de uma maneira regular não se origina nem se baseia numa regra específica ou, de forma explícita, numa lei. As condutas geradas pelos “*habitus*” não têm a regularidade das condutas que são reguladas por um princípio legislativo: o “*habitus*” está intimamente ligado ao fluído, ao vago, a uma lógica prática, que define a relação do agente com o mundo. As condutas quotidianas são, pois, guiadas por esquemas práticos, isto é, por princípios que impõem ordem na acção, possibilitando a classificação, hierarquização, divisão e percepção das coisas. Depreende-se disso que o “*habitus*” é ao mesmo tempo um sistema de esquemas produtores de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. O “*habitus*”, enquanto princípio gerador de visão e divisão, é produto de toda a história individual. Essa história é produzida através das experiências formadoras desde a primeira infância, bem como de toda a história colectiva da família e da classe. Assim, através do “*habitus*”, temos um mundo de “senso comum”, um mundo social que parece evidente, que pode ser entendido e construído de diferentes maneiras, de acordo com os princípios de visão e de divisão de cada um. O “*habitus*” obedece a uma lógica prática, o que lhe dá o carácter de indeterminação, de incerteza e isto faz com que, em situações críticas, perigosas, não seja possível reverter-se inteiramente a ele. Para Bourdieu (1996), quanto mais perigosa for a situação mais a prática tenderá a ser codificada. Assim, em situações carregadas de violência potencial, as condutas regidas pelas determinações do “*habitus*” são substituídas por condutas formalizadas e reguladas, que devem seguir um “ritual metodicamente instituído e ao mesmo tempo codificado”. A codificação permite acabar com o fluído, o vago, as fronteiras mal traçadas. Ela possibilita, através de cortes nítidos, que os limites sejam bem definidos. A codificação está, desta forma, intimamente ligada à disciplina e à normalização das práticas

O estudo das trajetórias dos professores: uma abordagem da história oral para o estudo da disciplina

Considerando os “*habitus*” enquanto estruturas estruturadas mas, também, estruturantes e, portanto, geradoras e organizadoras das práticas e representações dos actores sociais, propusemo-nos a, através do estudo da trajetória de vida dos professores, analisar como estes construíram a sua concepção de disciplina e do acto de disciplinar, e como essa concepção se manifesta, ao longo da carreira, no quotidiano do seu trabalho e nas suas relações com os outros actores do processo pedagógico. Nos estudos sobre disciplina, na teoria de Durkheim e de Foucault, encontram-se os conceitos que orientam o processo de disciplinar. Nos estudos sobre “*habitus*”, na teoria de Bourdieu, procura-se enfatizar as estruturas que integram as experiências passadas e que acabam por determinar as percepções, apreciações e acções dos professores face à questão da disciplina e da violência. À luz desses suportes teóricos, analisou-se a trajetória de vida de três professores, do conjunto dos dez entrevistados. Os três com mais de trinta anos de idade, mas com trajetórias diferenciadas. Procurei identificar a concepção de disciplina construída por esses professores e como as suas experiências influenciam as suas acções em relação à aplicação da disciplina e à gestão da violência. Para a concretização desta pesquisa optou-se pelo caminho da história oral de vida, considerando que, como afirma Meihy (1998), a história oral implica a percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está ainda acabado. Essa escolha possibilitou, através dos relatos da história oral de vida, ir revelando os “*habitus*” que foram ao longo de cada trajetória formando o pensar e o agir dos professores. O relato do professor sobre sua vivência em relação à disciplina e ao acto de disciplinar, na sua trajetória familiar, social, escolar e profissional e sobre as suas relações com os alunos, ajudou a compreender a sua visão sobre a disciplina e a violência. Ao estudar os aspectos da vida dos professores, pode-se identificar as suas concepções sobre o que é ser aluno disciplinado/indisciplinado e o seu modo de actuação perante essa questão, uma vez que a sua identidade resulta não apenas dos cursos de formação para o ensino, mas também das suas vivências e experiências pessoais e colectivas. Cunha (1994) afirma que a vida quotidiana é a objectivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dela que se torna concreta a prática pedagógica, no caso dos professores. É tentar descobrir como

eles vivem e percebem as regras do jogo escolar, que ideias vivenciam nas suas práticas e verbalizam nos seus discursos, e que relações estabelecem com os alunos e com a sociedade em que vivem. Assim, a história oral permitiu a recuperação de informações e possibilitou a visão particular de processos e vivências colectivos que se expressam através de sentimentos tais como: medo, alegria, expectativas, solidariedade. Michelat (1980) afirma que há possibilidade de reconstruir os modelos de cultura e subcultura presentes numa sociedade através das trajectórias de vida, levando em conta os processos de socialização vividos e as influências recebidas, conscientes ou não, de diferentes grupos aos quais os indivíduos já pertenceram ou pertencem ainda. Os relatos pessoais, filtrados pelo tempo e pelos recursos individuais, mostram o modo como as pessoas sentem e vivem o mundo. A história oral, enquanto método de trabalho, incide sobre o passado dos actores, sobre os aspectos da vida social, particularmente da esfera do quotidiano, dando-nos o acesso à realidade, sem a exclusão do particular, do marginal, das rupturas, que normalmente escapam aos trabalhos de cunho quantitativo. Além disso, mediante a análise dos relatos orais, pode-se sentir a interferência dos acontecimentos sociais e políticos nas trajectórias individuais e as reacções dos sujeitos a esses acontecimentos em diferentes momentos de vida. Fonseca (1997) diz que, ao estudar o relato da história de vida do professor e por entender que o mesmo é uma pessoa, a sua maneira de ensinar aparece directamente ligada à sua maneira de ser, aos seus gostos, vontades, rotinas, acasos, necessidades, práticas religiosas e políticas. Ao ouvir os professores encontrou-se significação para os factos relativos às questões da disciplina/indisciplina na sala de aula. Ainda segundo Michelat (1980), “numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilísticos (...). É, sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis”. Portanto, a escolha dos sujeitos desta pesquisa não foi aleatória, mas sim, procurou-se intencionalmente, um grupo que proporcionasse dados fiáveis e significativos para o alcance do objectivo deste estudo. Foram escolhidos desse grupo três professores ainda em exercício, embora com tempos de docência diferentes e com histórias de vida diferenciadas. Tal delimitação permitiu uma análise de três trajectórias profissionais com algo de paralelo, mas diferentes nos modos de actuação. Os três professores escolhidos têm percursos diferentes no modo de se relacionarem com os alunos. Um tem fama de ser extremamente exigente, tradicional, encara o ensino como uma vocação. A outra é alegre, gosta de realizar com os alunos teatro, aulas em auditório, visitas de estudo, e veio para o ensino em virtude da sua

formação. O terceiro começou a actividade docente “quase por acidente”, não tendo sido esta a sua primeira ocupação profissional. Todos são considerados bons professores pela comunidade escolar, gozam da confiança da maioria dos pais, embora estejam incluídos no grupo de dez docentes entrevistados que já vivenciaram situações de indisciplina e violência nas duas escolas em análise.

Os relatos da história oral de vida dos três professores foram colhidos através de entrevistas directas, semi-estruturadas, com questões abertas, cujo guião se encontra em anexo. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Foram realizados três encontros com cada professor, com duração nunca superior a uma hora e trinta minutos cada. O intervalo de tempo entre os encontros foi pequeno, procurando, com isto, manter vivo o processo de reconstrução do passado. Com a professora, as entrevistas foram realizadas com facilidade. A professora ficou muito feliz e sentiu-se valorizada ao receber o convite para participar nesta pesquisa. Confiante, a professora falou com desenvoltura sobre o seu passado, a sua família e a sua carreira. Com outro dos professores, a fase das entrevistas foi mais embaraçosa e implicou uma série de contactos telefónicos e conversas informais, uma vez que o mesmo não se sentia seguro perante o uso do gravador. Por fim, ao concordar em participar na pesquisa, mostrou-se, no início, bastante renitente. Foi necessário criar primeiro uma relação de confiança para que o professor tornasse o seu relato mais fluente. Constantemente, o professor pedia, ora a nossa opinião, ora a nossa concordância com o que dizia, com interlocuções do tipo: Sabe? Você concorda? Não é? O terceiro professor objecto de construção de história de vida, adoptou uma postura intermédia, com algumas das características já identificadas nos outros dois colegas.

As entrevistas foram realizadas fora do horário de trabalho dos professores e em local exterior à escola.

Importa aqui voltar a referir, que foram entrevistados dez professores nas duas escolas objecto deste trabalho. A sua selecção foi feita atendendo aos critérios anteriormente já referidos, onde a vivência de situações de indisciplina e violência eram um ponto comum. A opção por aprofundar as trajectórias destes três professores em particular, foi ocasionada pela concordância em que a elaboração das suas histórias de vida iria enriquecer o trabalho, na medida em que permitiria uma maior compreensão das suas reacções perante esta problemática. As restantes entrevistas, embora sendo igualmente objecto de uma análise de conteúdo cuidada, não chegaram a originar a

construção das respectivas histórias de vida, por se concluir que tal construção iria sobrecarregar em demasia o âmbito desta investigação.

Considera-se importante esclarecer que, muitas vezes, ao ouvir as histórias dos professores, senti-me como se fosse o protagonista daquelas histórias, por ter já vivido situações semelhantes. Portanto, a imparcialidade e o distanciamento foram dois factores importantes para obter sucesso no desenrolar do trabalho. O objectivo das entrevistas, era o de reconstruir os acontecimentos vividos e as experiências adquiridas relacionados com a questão da disciplina e violência, ao longo das trajectórias de vida, e tentar captar como influenciaram na formação dos *habitus* e na sua prática pedagógica enquanto professores.

Nas investigações qualitativas, na análise dos testemunhos orais, deve-se considerar tanto a fala dos sujeitos como os momentos em que eles se calam, permanecem silenciosos. Portanto, a análise dos dados teve por objectivo uma leitura dos relatos orais para além das palavras e ultrapassando a simples descrição. Através desta análise, procurou-se desvendar os professores nas suas histórias, a partir das circunstâncias que interferiram nos seus modos de ser e agir, das suas percepções e da formação dos seus conceitos. Assim, ao reconstituir os acontecimentos vividos e as experiências adquiridas nas trajectórias dos professores, tentou-se captar como as mesmas influenciaram e continuam influenciando as suas relações com os alunos. Portanto, a análise dos relatos das trajectórias dos professores propiciou a compreensão da acção pedagógica por eles exercida.

O mal-estar, a insatisfação e o sofrimento dos docentes

Hoje é comum, a propósito da docência e não só, o recurso ao termo “crise”. Mal-estar docente, *malaise enseignante*, *teacher’s burnout* ou *stress in teaching* são os termos que a comunidade científica tem usado para dar conta da existência de uma crise na docência, com origem em mudanças nos parâmetros do exercício profissional e com impacto nefasto no equilíbrio pessoal dos professores e na qualidade da educação.

Os estudos do mal-estar docente situam-se no paradigma do professor como “pessoa” e, embora com algumas ambiguidades epistemológicas e ainda com pouco impacto, quer nas políticas quer na comunidade científica, desempenham um papel importante na elucidação do vivido subjectivo dos professores correspondente à crise social e à crise da escola.

Existe preocupação com a qualidade do ensino e da educação em geral, mas também com a saúde psicossocial dos docentes. Qualquer investigação deverá centrar-se nas dimensões psicológica e sociológica do problema.

Numa perspectiva pós-industrial, o trabalho é percebido não só como uma fonte de satisfação material, mas também de realização pessoal. Daí, não ser de estranhar o aumento de consultas de Clínica Geral e de Medicina do Trabalho, em que os docentes relacionam as condições da sua vida profissional (físicas, sociais e psicológicas) com a origem dos problemas que vivem.

De um modo geral, os estudos já efectuados referem que a população docente deve ser considerada como sujeita a risco, revelando esta classe profissional as fragilidades dos seus agentes de um modo mais acutilante. Para os professores, o fracasso profissional confunde-se com o fracasso pessoal, afectando o mais profundo do seu ser. As neuroses motivadas pela angústia e as depressões nervosas são disfunções comuns nos docentes, sendo a ansiedade uma sensação muito frequente.

A expectativa de aceder à segurança pessoal através da profissão docente pode conduzir ao mal-estar quando é verificada a inexistência dessa mesma segurança. Segundo Mandrass (1984), quem trabalha com as suas mãos corre uns riscos, enquanto quem trabalha com a sua mente e com o seu psiquismo corre o perigo de outras alterações. Já outro autor, Arniel (1984), afirma que a prática docente é essencialmente caracterizada pela obrigatoriedade das relações humanas; contudo, há cerca de 30 ou 40 anos, o professor era encarado como uma personagem a quem se escutava e não uma

peessoa dialogante, ao contrário do que acontece hoje. O problema surge quando se tenta solucionar, de uma maneira por vezes selvagem e inclusivamente anárquica, problemas que não se puderam regular de uma forma mais satisfatória.

A segurança, o prestígio, a confiança e, sobretudo, os laços recíprocos de estima e afecto envolvidos na grande parte das escolhas pela profissão docente, exigem uma conquista diária, que pode ser difícil de obter num meio complexo e de estruturas rígidas como é o caso do ambiente escolar.

O confronto das condições pessoais e do contexto provocam nos professores envolvidos a procura necessária de condições aceitáveis e suportáveis. A racionalização ou o investimento em actividades extra profissionais são algumas das saídas possíveis; quando não funcionam, surgem o absentismo e a doença, a fadiga, os transtornos funcionais do tipo digestivo, sexual ou cardiovascular. Segundo Arniel (1984) o recurso à ajuda médica é sempre tardio, pois os docentes têm tendência a esconder o problema até que o desvio em relação às normas grupais se torna por demais visível. Antes de procurarem ajuda médica, geralmente registam-se acusações a colegas e a superiores, que agudizam o problema em si e aumentam o fosso entre o problema pessoal e a compreensão que os outros têm dele. Estes professores são afectados nas suas funções intelectuais, de comunicação e auto-estima, o que, dada a ausência de uma rede relacional adequada no contexto escolar, impede que os professores se mantenham em funções. Estando apenas inadaptado, o professor torna-se inválido. A readaptação acumula assim dificuldades, tanto mais que o sistema que indicou o professor como doente é o mesmo que o poderá de novo receber.

Uma minoria destes profissionais “adoece”; o fracasso é pessoal e desvalorizante e muitos dos docentes afectados adoptam uma máscara profissional que, pelo excesso de defesas que a suporta, é frágil psicologicamente e pobre pedagogicamente, permitindo-lhes a rotina um equilíbrio apenas defensivo.

O termo *stress* é talvez o mais usado para identificar a problemática inerente ao mal-estar docente, embora outros autores prefiram recorrer ao termo ansiedade.

A figura do professor é em si ambivalente, pois representa um objecto deslocado das relações parentais. Nele se acumulam projecções e se investem imagens que é preciso preservar ou destruir. Esta representação mítica do professor sempre existiu; mudou, no entanto, o contexto em que se exerce a docência. Ao professor atribui-se, simultaneamente, o papel de pai, de juiz, de educador e outros. Ele é o “bode

expiatório” e a “esperança” de uma sociedade que transita de um modelo paternalista de domínio do indivíduo para um modelo maternalista.

Importa detectar os aspectos que preocupam os professores e que interferem na sua satisfação profissional, distinguindo os factores pessoais dos contextuais, os imediatos (que dizem respeito à relação educativa) daqueles que são mediatos.

Avanzini (1978) afirma que as mudanças socio-educativas são, talvez, a principal característica do século XX, incidindo, sobretudo, nas relações entre a escola e o restante sistema socio-cultural. Desde a institucionalização da escola que a relação entre ela e a sociedade tem sido estreita e permanente, embora, como refere Mandrass (1984), a consciência dessa relação seja mais recente. Ainda segundo o mesmo autor, no século XIX e no início do século XX existia um consenso social, fundado desde logo numa visão simplista do futuro, mas coerente e mobilizadora. A dinâmica era simples: a instrução permitia ao homem aumentar o progresso das ciências e das técnicas e este progresso só podia melhorar a condição e a conduta dos homens. Em suma, os males da sociedade procediam da ignorância, “mãe de todos os vícios”. A instrução faria desaparecer todos os males, sendo a escola um garante do direito à educação e à mobilidade social. Neste quadro, o professor era um funcionário do Estado e um agente de mobilidade social. Era-lhe prescrita uma posição social que não o identificava com o operariado, deixando-o às portas da burguesia; mas por outro lado, detinha um prestígio social inegável enquanto detentor e transmissor de instrução e, portanto, como agente de mobilidade social.

As duas guerras mundiais no século XX tornaram inoperacional esta “visão do mundo”. O desenvolvimento das democracias e os progressos tecnológicos e científicos deram às sociedades um carácter aberto e plural, mais centrado no futuro do que no passado. As suas características definidoras já não são o consenso e a previsão, mas o conflito e a imprevisibilidade.

As funções do professor multiplicaram-se e à função de transmissor de conhecimentos acrescentaram-se as de animador e de formador e, mais recentemente, as de gestor e de investigador. Não se trata de uma substituição de funções mas de uma acumulação. O modo tradicional de ensino é o mais usado mas é discrepante com os padrões culturais de referência. O modo “novo”, baseado em conceitos de ensino e de aprendizagem centrados no aluno e na actividade, transmitido na formação, inspira ideais profissionais sem repercussões práticas visíveis. O que acaba por fazer com que a

maioria dos professores actue de acordo com o modelo tradicional e, em teoria, idealize a sua prática, definindo-a de acordo com os novos modelos.

A tradição individualista associada ao papel do professor, permite que sejam os docentes os primeiros a atribuírem a si mesmos os fracassos, sendo nisso reforçados pelos pais, colegas e alunos. Assim, os problemas não se partilham nem se superam após análise e discussão; pelo contrário, como único responsável pelos seus fracassos, o docente exige o máximo de si e, por vezes, queima, sucessivamente, todos os recursos pessoais de que dispõe. A tradição individualista alimenta o conflito e a ambiguidade de papel, sustenta a dependência em relação às autoridades e faz incidir todas as tarefas docentes na relação professor-aluno.

Este contexto, declaradamente gerador de stress ou ansiedade, cria dois estereótipos da profissão docente: o idílico (representações do papel de professor como um “mar de rosas”) e o conflituoso (imagem hiper conflituosa e caótica das relações escolares que tem efeitos inibidores e defensivos para os professores).

O estatuto expressa uma diferenciação social e uma distribuição social de poderes de acordo com os critérios da remuneração, do saber, da dificuldade e da responsabilidade da tarefa; a posição ou prestígio sociais que lhe correspondem fundam-se em critérios objectivos, mas sobretudo em critérios valorativos, subjectivos, partilhados ou não; daqui que o estatuto só adquira o seu verdadeiro significado por relação com os papéis e representações sociais que lhe estão associadas. É assim que Mollo (1969) define o estatuto socioprofissional. O estatuto socioprofissional actual do professor é difícil de categorizar devido às representações sociais contraditórias da função docente e da relação dissonante entre papéis esperados, reais e supostos. A desvalorização do saber será, assim, a principal razão da desvalorização do estatuto do professor, pois a remuneração baixa é um atributo sociológico clássico da função docente.

Se se compararem os professores de hoje com os do início do século XX, notamos que tanto uns como outros mantêm um tom afectivo e pessoal ao falarem da sua profissão. Os professores actuais, no entanto, estão muito mais desmoralizados, desmoralização essa que encerra uma desvalorização intelectual e, por essa via, social.

O saber do professor tradicional era único, elementar, geral e relativamente independente das tarefas a realizar. Hoje os saberes diversificaram-se, especializaram-se, e entre a teoria e a prática procuram-se relações necessárias e complexas.

Como refere Piaget (1969), o público não sabe que a Pedagogia é uma ciência e das mais difíceis; no entanto, não é tanto da natureza científica ou não da Pedagogia que depende o estatuto social do professor, mas sim da posição que o educador ocupa no conjunto social que é responsável pela ciência e pela educação. E a esmagadora maioria dos trabalhos científicos em Educação ou em Pedagogia não são obra de professores.

Algumas mudanças recentes fazem com que “ser professor” não corresponda mais a uma infra-estrutura intelectual sólida (Carrasco, 1987). O desenvolvimento especializante das Ciências da Educação, o desvanecimento correlativo e pejorativo da Pedagogia, a proliferação de outros sectores profissionais no âmbito da Educação e de orientadores e conselheiros pedagógicos, colocam os docentes numa posição cada vez mais subordinada na comunidade científica.

O estatuto socioprofissional mantém relações estreitas com a satisfação profissional e a auto-estima. As relações entre estatuto objectivo e estatuto percebido, anteriormente mediadas pelo prestígio social do professor como agente de mobilidade social enquanto transmissor de um saber que monopolizava, passam agora a ser estreitas. A imagem social do professor varia, entretanto, com a origem social, o género e a idade dos avaliadores.

O estatuto socioprofissional e os estereótipos em relação ao papel do professor são diferencialmente percebidos e estas percepções, associadas tanto a factores individuais (biografia pessoal) como a factores sociais (situação do mercado de trabalho), influenciam a escolha profissional (Vila, 1988).

Até aos anos 50 do século XX, diz Boutinet (1987), os professores eram um grupo em ascensão social: para a maioria, o acesso à profissão baseava-se numa expectativa de adquirir posição e prestígio sociais; hoje, mesmo quando o recrutamento de professores se faz na classe baixa e média, essa expectativa tem mais possibilidades de se gorar. Mandrass (1984) considera que hoje o acesso à profissão já não se faz nas mesmas franjas populacionais e já não é vivido como uma promoção social: a proliferação de profissões do ensino médio e superior no meio rural, a efeminização do mercado de trabalho com repercussões, sobretudo, na profissão docente, a selecção na entrada do ensino superior universitário e a restrição das saídas profissionais para os licenciados, seriam algumas das razões para esta nova situação. As mulheres, sobretudo, seriam agora oriundas da classe média (Boutinet, 1987) e esperariam, com o trabalho, superar necessidades económicas e culturais, mantendo, no entanto, o papel tradicional de “fada do lar”. Actualmente, homens e mulheres acedem à profissão docente com

expectativas que têm pouca probabilidade de se realizarem ou que estão pouco adequadas às necessidades de um ensino de qualidade.

Segundo vários autores, o número de professores que acede à profissão com motivações negativas é superior ao imaginado, enquanto a profissão atrai cada vez mais os menos dotados, com horizontes de interesses mais estreitos. Após a formação inicial e a entrada na profissão, os professores mudam, no entanto, o seu discurso: são motivações positivas que são apresentadas como causas da sua escolha, assentes em estereótipos ligados a modelos normativos e formais sobre a acção educativa.

A problemática central relativamente às motivações pessoais, sejam elas positivas ou negativas, é, de facto, o seu carácter estereotipado; e aqui a profissão docente tem uma característica bem específica e determinante: é aquela em que a discrepância entre o sonhado e o realizado é maior. Os professores, positivamente ou negativamente motivados, serão atingidos por um “choque da realidade”, acompanhado de sentimentos de insatisfação e de mal-estar. Se puderem, abandonarão a profissão; se não, entrarão em depressão; mas a maioria optará pela rotina. Estes resultados foram fundamentados num estudo de Braga da Cruz (1990), onde se constata que cerca de 60% dos professores em exercício dizem “estar na profissão porque gostam de crianças” e cerca de 40%, se pudessem, abandoná-la-iam.

A relação com os alunos e a relação com os superiores hierárquicos são fontes de mal-estar para todos os professores. A primeira é, também, para todos os professores, a principal fonte de tensão: a impressão de perder o controlo da classe, do poder que exercem sobre os alunos, e as implicações dessa perda na disciplina, assim como a necessidade de atingir os objectivos mínimos de aprendizagem, serão as razões mais apresentadas para isso.

Diz Moyne (1984) que todo o professor sonha, na sua profissão, em fazer-se amar sem ter que elevar a voz e em ter sucesso profissional. Mas porque, como já vimos, o contexto é ainda muito ambíguo em relação aos modos de ser professor, este, em nome da necessidade de rendimento, opta por modelos tradicionais. Entretanto, os alunos também mudaram e valorizam, nos seus juízos sobre os professores, os factores humanos e relacionais (Breuse, 1984). Perante modelos autoritários de professor ou perante uma sua expressão ainda hesitante, os alunos erigem-se em contra-poder, contestando, mas, sobretudo, desafiando a pessoa do professor. A este nível, a acção educativa só admite duas soluções: a demissão ou a intervenção imediata do professor. Estas intervenções são normalmente soluções em que o professor e a instituição

recorrem sobretudo à tradição, quer para interpretar quer para actuar sobre os acontecimentos.

Mas porque o modelo autoritário não só já não é pacífico como não é eficaz, o formalismo em que os professores se defendem na relação com os alunos desencadeia um processo de escalada no desenvolvimento da interacção educativa. Os conflitos directos entre professores e alunos concretizam-se, chegando à agressão verbal e até física. E o medo que prevalece nos professores de que tal aconteça é cada vez maior.

A desconsideração e o desprezo dos alunos interferem de modo determinante na auto-imagem e na imagem social dos professores.

Como já foi visto, a instituição escolar tem uma função modeladora determinante das práticas docentes, pelo que o professor, ansioso, esconde-se no “papel institucional”, que o protege a si e aos alunos. É nos alunos que o professor se sente avaliado em qualquer dos seus comportamentos e pretende confirmar a sua imagem ideal.

A análise das fontes de mal-estar docente indica-nos que o problema tem como núcleo a redefinição do papel da escola numa sociedade, agora aberta e plural, e marcada pelo conflito e imprevisibilidade. Esta redefinição envolve mudanças nas práticas quotidianas dos mais directamente envolvidos. Os alunos são a principal fonte de mal-estar para os docentes, pois como geração nova que representam, valorizam nos professores factores humanos e relacionais. Perante uma apresentação tradicional do professor, tornam-se contra-poder e desafiam o docente confrontando-o com a sua imagem real. Os superiores hierárquicos também funcionam como fonte de mal-estar na medida em que a sua acção é vista como avaliativa e, por isso, destruidora da imagem idealizada. A relação com os colegas é outra fonte identificada e é determinante no clima social da escola.

São os professores “inovadores” e jovens que mais se ressentem deste clima desintegrador e ameaçador do equilíbrio da instituição escolar.

As fontes de mal-estar ligadas às mudanças qualitativas do contexto social repercutem-se em fontes de mal-estar intenso em contexto escolar. Assim, o corpo docente, para se defender das ansiedades inevitáveis numa tal situação, criou uma grelha específica de relações destinada a gerar, através da contenção das ansiedades, a coesão e coerência que, embora falsas, lhe permitem continuar a responder, à falta de melhor resposta, aos pedidos que lhe são feitos.

A imagem idealizada, criada pelos professores para permitir o mínimo de coerência necessária à sobrevivência profissional, é o principal mecanismo defensivo responsável pela rotinização da acção docente.

Abraham (1972) verifica que os professores apresentam uma imagem de si nitidamente idealizada, atribuindo-se traços positivos em extremo e desviando-se de traços negativos. De facto, os traços com que os professores se identificam são socialmente desejáveis e comumente admitidos. Esta imagem é completamente fictícia e destina-se à apreciação de si pela confirmação através dos outros. Se bem sucedida, a idealização, enquanto mecanismo de defesa, é fonte de equilíbrio. Mas este equilíbrio é frágil, pelo que se encontra explicada a rigidez dos professores e a sua oposição à mudança. Corresponde a um bloqueamento do contacto com novos conhecimentos, optando tendencialmente por práticas automáticas e rotineiras, vazias, apáticas. Mas a percepção do real pode comprometer o sucesso desta ficção. Multiplicam-se, então, os mecanismos de defesa - racionalizações, recalcamientos, negações - e se estes não resultarem, surgem dúvidas em relação à competência profissional, acompanhadas de depreciações de si, culpabilidade, tentativas de escapatória ou crises de cólera.

A mesma autora, Abraham (1972), estabelece doze configurações possíveis para o jogo da cena escolar:

1 - **Harmonia perfeita.** Esta configuração indica estima de si, estabilidade e satisfação no trabalho. Indica uma imagem de si tão rígida e idealizada que não suporta a ansiedade.

2 - **Identificação à autoridade.** Indica um desacordo entre o *self* para os alunos e o *self* actual que, entretanto, é semelhante ao *self* para a autoridade.

3 - **Identificação à criança.** O professor está satisfeito consigo e com os alunos mas é incompreendido pelas autoridades pedagógicas. Pode-lhe corresponder um desejo profundo de incitar os alunos a minar a autoridade.

4 - **Acusação dos outros.** Indica, em geral, autonomia, aceitação e abertura de si sem vinculação aos outros. Esta postura pode corresponder a uma libertação do professor em relação a ideais infantis e de autoridade ou, então, a um grande conflito entre esses ideais que o professor projecta nos outros; muito raramente, se o professor é incapaz de projecção e tem falta de confiança em si, resulta em isolamento e sentimentos de perseguição.

5 - **Abertura aos outros para mudar.** O professor está preparado para a mudança, está interessado em se conhecer e em fazer face a experiências novas.

6 - **Submissão à autoridade como meio de controlo do *self* infantil.** A submissão, o recurso ou a abertura às autoridades é feita com o objectivo de delas obter aprovação. A dependência da autoridade aumenta quando aumenta a percepção dos alunos como ameaçadores. Em geral, o pedido de ajuda às autoridades é um meio de “salvar a face” em relação aos alunos.

7 - **Recurso às autoridades contra a criança ameaçadora.** Corresponde a uma extrema necessidade de autodefesa em relação aos alunos. O recurso às autoridades exerce-se para com elas estabelecer um acordo contra os alunos. Corresponde a ansiedades primárias.

8 - **Máscara perante a autoridade - abertura à criança.** Está subjacente a esta configuração um interesse do professor em deixar uma boa impressão nas autoridades, por intermédio da abertura à criança.

9 - **Abertura à criança condenada pela autoridade.** A abertura à criança por que o professor se considera aceite é vista como condenada pela autoridade. Implica, por vezes, agressividade contra a autoridade e sentimentos de frustração.

10 - **Angústia de ser desmascarado.** É das configurações mais comuns. Embora se deprecie a si mesmo, o professor procura essencialmente ser apreciado pelos outros. O medo de ser desmascarado impele-o a confirmar a sua imagem ideal. Por vezes, este processo é consciente. Outras vezes, é tão excessivo que se torna patológico.

11 - **Juízo conflitual.** Trata-se, essencialmente, de um sentimento de ambivalência em relação à estrutura hierárquica do ensino. Pode levar ao abandono da profissão.

12 - **Necessidade de afiliação.** Corresponde à consciência de uma necessidade de mudança de si e dos outros no sentido da realização profissional. Se esta consciência resulta em actividade, o professor é bem sucedido. Se não, provoca uma frustração profunda e pode originar o abandono da profissão.

Abraham (1972) considera ainda que podem coexistir várias configurações em simultâneo, gerando-se um “equilíbrio”.

CAPÍTULO IV – DAR VOZ AOS PROFESSORES

O professor em discurso directo

Caracterização dos entrevistados

Tinham sido identificados dez docentes que vivenciaram situações de indisciplina e de violência. São escolas E.B. 2, 3, situadas na cidade de Portimão, com uma população escolar significativa e um corpo docente “misto”, isto é, com professores titulares e professores não titulares e ainda por um pequeno grupo não fazendo parte do quadro docente efectivo das ditas escolas. A escolha foi influenciada pelo conhecimento informal da ocorrência de diversos casos de indisciplina e violência nas referidas escolas e pela facilidade de contacto com os professores envolvidos, que se prontificaram a colaborar desde que a sua colaboração fosse prestada fora da escola e fosse assegurada a confidencialidade e o anonimato (dos professores envolvidos e das escolas em causa).

Nos professores entrevistados houve predominância do sexo masculino (6 homens e 4 mulheres), embora no quadro total dos docentes das duas escolas as mulheres assumissem uma ligeira vantagem.

Em relação ao tempo de profissão, registaram-se valores entre os seis anos de docência e os trinta anos. Dois professores têm uma actividade lectiva suplementar (em colégios privados). Todos têm habilitações de nível superior (licenciatura, pós-graduações, especializações, mestrados e um deles encontra-se a preparar um doutoramento).

Como já foi afirmado, a escolha das duas escolas foi feita, por um lado, a partir de um critério de familiaridade que nos permitiu ultrapassar uma situação de exterioridade e, ao mesmo tempo, facilitar os contactos necessariamente frequentes com os actores envolvidos, que uma investigação deste tipo exige; por outro lado, a partir de um critério de heterogeneidade que nos garantiu um conjunto variado de ocorrências e de experiências de docência dos professores envolvidos.

As entrevistas constituíram-se em duas partes: primeiramente foram abordados dados relacionados com o ingresso na carreira, tempo de serviço, habilitações, jornada

de trabalho; num segundo momento, foram realizadas questões abertas versando sobre a forma como os professores analisam a profissão docente e como se percebem na profissão, assim como a forma de viverem as situações de indisciplina e de violência.

Síntese e análise das entrevistas

A profissão do ensino, como qualquer outra, nasceu de um processo de divisão do trabalho. Provavelmente, uma grande parte da crise actual da formação do professorado não é outra coisa que uma crise da profissão docente. Mas quem são os professores?

Analisando as respostas apresentadas pelos docentes entrevistados, constataram-se aspectos significativos, traduzidos nalgumas frases mais marcantes:

“Somos um grupo muito numeroso e diverso de profissionais, cuja característica comum é ter a função de educar” (E1);

“A maior parte de nós sente-se insegura e ansiosa acerca do nosso trabalho como professores, quer nas salas de aula quer nos recintos escolares. São lugares de ansiedade e insegurança” (E2);

“O nosso estilo de vida, dentro e fora da escola, a nossa identidade e cultura, têm muito impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa. Eu identifico-me com a cultura dos jovens meus alunos e acho que isso se reflecte no meu processo de ensino.” (E7);

“Alguns incidentes que vivi no início da minha carreira docente acabaram por me marcar e condicionar até hoje. Cheguei mesmo a pensar desistir, a mudar de profissão... Depois, tornei-me mais tolerante, não me preocupei tanto e achei que a vida era para ser vivida um dia de cada vez. Mas não me considero, de forma alguma, um falhado!” (E3);

Aliás, na análise do conteúdo das diversas entrevistas, devem-se considerar que as histórias de vida dos vários docentes podem ajudar a ver os indivíduos em relação

com a história do seu tempo, a ver a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se depararam aos indivíduos. As “histórias de vida” dos docentes proporcionaram uma boa hipótese de compreensão de vários aspectos da problemática em análise, pelo que se recorreu à elaboração de três delas, apresentadas mais à frente.

Afirmam outros entrevistados:

“Não é apenas uma parte de nós que se torna professor. Ficamos totalmente comprometidos e todos os aspectos da nossa vida ficam ‘contaminados’. Quando eu estou bem, as turmas ficam bem, tudo corre às mil maravilhas; mas se tenho qualquer problema, quem paga é a turma” (E6);

“Somos os que temos a nosso cargo a missão de transmitir a cultura às novas gerações” (E1);

“Não consigo definir, porque a sociedade faz-nos demasiadas exigências” (E4);

Os professores entrevistados debatem-se entre o sentimento e a razão, entre o equilíbrio pessoal e a auto-estima. Muitas vezes relataram a existência de dilemas entre as necessidades pessoais e os seus valores profissionais:

“Quando paro para pensar, verifico que às vezes esqueço os meus valores pessoais porque eles não são adequados aos papéis e às responsabilidades profissionais. E não poucas vezes sou obrigada a negociar” (E5);

“Odeio as sextas-feiras porque tenho o horário muito sobrecarregado nesse dia. Para piorar, tenho nesse dia uma turma impossível de aturar! A maioria não presta atenção e tenho de gritar para que eles olhem para mim! Mas eu não sou assim. Afinal o que é que está a acontecer?” (E8)

“Somos alguém que deve ter uma ‘vocação’, pois sem ela será muito difícil suportar tanta pressão. Mas por outro lado, somos profissionais socialmente pouco reconhecidos, apesar de prepararmos os futuros membros da sociedade. Posso mesmo afirmar que ser professor é algo socialmente desvalorizado” (E5);

“Acho que muitas vezes acabamos por ser muito ‘duros’ com nós próprios. Receamos fazer algo que não esteja bem, e depois ser apontados na sociedade por isso” (E6);

“Não procuramos ajuda pelas vias ‘normais’, queremos algo que seja anónimo, pois temos medo de ‘não estar à altura’, de que alguém possa pensar que não estamos a fazer um bom trabalho” (E5);

“Às vezes estamos tão ‘programados’ para a forma correcta de fazer as coisas, que não queremos que ninguém descubra o que se passa nas nossas aulas” (E9);

“Se não resolvo os problemas por mim mesmo, se peço ajuda, olham para mim de lado, fico com um certo descrédito profissional, julgam-me um incompetente” (E10).

Uma professora lamentou-se:

“Alguns alunos comportam-se como animais. Deambulam pela sala, falam sobre outras coisas, nem me ouvem, praticamente ignoram-me. Quando achei que era demais procurei castigá-los através da sua permanência na sala durante o intervalo, pregando-lhes um raspanete. Sabem o que aconteceu? Insultaram-me, levantaram-se e saíram da sala ameaçando fazer pior para a próxima vez. Fiquei de tal forma impressionada que estive uma semana de baixa e sempre que voltava a essa turma sentia um aperto na garganta” (E5);

A análise de conteúdo das entrevistas levou à identificação e tratamento das seguintes categorias temáticas caracterizadoras dos percursos profissionais das carreiras dos professores: os melhores anos, os piores anos, problemas sentidos ao longo da carreira, momentos de crise, momentos de ruptura, idade crítica, importância da formação, motivação, etapas da carreira, auto-imagem e indisciplina/violência – sua percepção.

Três dessas categorias (problemas sentidos ao longo da carreira, momentos de crise e momentos de ruptura) foram definidas pelos entrevistados como muito marcantes e, até, mesmo traumatizantes.

Os melhores anos da carreira foram considerados pela maioria dos entrevistados como ocorrendo no início do seu percurso profissional, determinados pela “descoberta”, mas também marcados negativamente por uma grande “angústia” no acto de enfrentar a realidade escolar, sendo referida a meta dos 8 a 9 anos de actividade como a altura em que é alcançada uma certa “estabilização”. Este período pode estender-se até ao meio da carreira. Chegam a referir os melhores anos como aqueles “em que estiveram na escola de...”. Contudo, alguns docentes afirmaram que “estes últimos anos lectivos se estão a revelar os melhores da sua carreira.” As razões que os levam a escolher são a motivação profissional, a formação, os bons alunos e a colaboração-relação escola/família.

Já para os piores anos da carreira, os nossos entrevistados dividiram-se apresentando uns “o início da vida profissional” e outros a fase de “pré-reforma”, sendo num e noutro caso os sentimentos de angústia e frustração comuns, sobretudo, originados pelo problema do controlo da disciplina e o “desinvestimento” que caracteriza o período final da carreira, em especial se ele for conflituoso, amargo ou agravado por problemas de saúde. O cansaço, a rotina, os alunos indiferentes ou mal comportados, más condições de trabalho, conflitos com os colegas, estão na origem da escolha. O “ser colocado numa determinada escola”, o “meio socio-económico dos alunos”, o “afastamento da família” e/ou “da residência”, as “dificuldades de transporte” são outros factores considerados.

Nos problemas sentidos no decurso da carreira os entrevistados referiram “as colocações”, as “dificuldades de transporte”, o “afastamento da família ou residência”, e a “instabilidade profissional”. Há problemas pessoalmente sentidos e problemas atribuídos a outros professores. Os “alunos difíceis”, a “irrequietude” e /ou a “indisciplina”, a “falta de concentração” ou de “interesse”, redundam em problemas que marcam os docentes.

O desenvolvimento profissional é um processo e, como todos os percursos de crescimento, não se faz de forma linear, seguido momentos de crise, que antecedem e preparam o progresso. As crises podem surgir até à “opção definitiva” pelo ensino como profissão e até no final da carreira, quando o “desinvestimento” se faz de uma forma “amarga” em que são frequentes as “lamentações” contra os alunos, os pais, os colegas

e a instituição escolar, quase assumindo a forma de uma obsessão, muitas vezes praticamente incontrolável até à chegada do momento da aposentação.

Contudo, alguns dos entrevistados (dois) declararam não ter passado por “crises”, justificando tal facto com o seu “gosto pela profissão.” Os que admitiram as crises, apontaram como razões explicativas os “alunos difíceis”, o “desinteresse”, o “desânimo”, “a rotina”, os “problemas familiares” e de “saúde.”

A ruptura profissional, entendida como o “corte” com a profissão, traduzido no seu abandono ou, ainda, no desejo veemente de tal realizar, nunca foi concretizado, por razões diversas, designadamente a falta de uma alternativa profissional. Os momentos de ruptura traduzem, geralmente, o agudizar de “sentimentos de desconforto” profissional, tais como tensão, frustração, ansiedade, raiva e depressão, que, prolongando-se no tempo, podem transformar-se num autêntico “inferno” pela exaustão física, emocional e psíquica. Dois entrevistados admitiram ter atravessado estes momentos de ruptura, ocorridos com maior frequência em períodos de “contestação.” Um dos professores referiu ter assistido a essa situação com dois colegas que acabaram por “abandonar o ensino”(mas não em nenhuma das duas escolas em análise).

Todos os entrevistados admitiram ter percebido momentos de ruptura noutros colegas que, contudo, não acabaram por dar origem ao abandono da carreira e à mudança de profissão.

Duas entrevistadas apontaram “o tratar dos filhos pequenos” e o “acompanhar o marido” como motivos que quase as levaram à mudança de profissão. A dificuldade em arranjar alternativa profissional foi, ainda, o factor impeditivo.

A pressão do isolamento, o “estado de pânico”, a incerteza e o não reconhecimento da importância da função dos professores podem gerar situações de “indiferença” profissional que acabam por redundar em momentos ou períodos críticos:

“Acabamos por confundir isolamento com autonomia. A aula acaba por se transformar numa espécie de ‘santuário’(E9);

Sobre a escolha da profissão, há um predomínio da idealização do papel do professor, seguindo-se as características da própria profissão, a influência familiar, a formação escolar, a condição de mulher em busca de uma identidade profissional e a necessidade de entrar no mercado de trabalho.

Quando questionados sobre a finalidade básica do trabalho de um professor, a maioria dos entrevistados pareceu compreender que a função que exerce está relacionada com o acto de ensinar, com a transmissão de conteúdos, com a formação de cidadãos.

Sobre o que consideravam ser um bom professor a maioria caracteriza-o como sendo aquele que consegue estabelecer um bom relacionamento com os alunos. Citaram ainda outras características, tais como o investimento na formação, o domínio dos conteúdos e da metodologia de ensino, a identificação com a profissão, a busca da motivação dos alunos e a reflexão sobre a realidade.

Questionados sobre o que é ser professor hoje em Portugal, as respostas salientaram os seguintes aspectos: auferir uma remuneração não adequada na maioria dos casos, falta de reconhecimento social, sentimento de desvalorização, mal-estar docente na acepção de Esteve (1995) derivado das várias mudanças ocorridas na sociedade e na educação, ser obrigado a assumir muitas vezes o papel da família dos alunos e ajudá-los a resolver problemas familiares, saber improvisar diante da falta de recursos financeiros.

Sobre os aspectos gratificantes da profissão apresentaram respostas que englobam o reconhecimento afectivo dos alunos, o carinho e a confiança que conseguem granjear junto dos alunos, o reconhecimento da importância na continuidade dos estudos e nos trabalhos que os alunos venham a desenvolver, o orgulho de encontrar ex-alunos e ver como eles estão a progredir e, finalmente, a amizade que esses ex-alunos demonstram ao não esquecer os ex-professores.

O facto dos alunos aprenderem, apropriarem-se dos conteúdos e desenvolverem-se, serão talvez os aspectos que levam os professores a permanecerem na sua profissão, não obstante todas as dificuldades quotidianas.

Os professores, quando abordadas as questões relativas ao comportamento dos alunos, classificando-os como sendo indisciplinados ou não, levantaram uma série de justificações que ajudaram a compreender os critérios de análise da indisciplina. Assim esta assume um sentido pedagógico quando os comportamentos “indisciplinados” são avaliados tomando-se como referência as condições de realização do trabalho pedagógico ou do funcionamento da escola como um todo; assume um sentido ético ou moral quando as avaliações tomam como referência o domínio e a aceitação de regras e limites pelos alunos; por fim, a indisciplina tem um sentido individualista e egocêntrico

quando os direitos e as necessidades individuais são colocados acima dos direitos e das necessidades sociais.

No quotidiano escolar, na opinião dos entrevistados, sempre ocorreram actos de indisciplina. Logo, não serão um “privilégio” da modernidade. Contudo, o que parece inovador, é a maneira como esses actos se configuram na actualidade. Daí a dificuldade referida pelos professores entrevistados em definir, compreender e trabalhar com essa mesma indisciplina. Antes, as acções indisciplinadas estavam muito mais relacionadas com as transgressões activas (como conversar, andar) e, às vezes, às transgressões passivas ou de fuga (como não fazer os trabalhos escolares). Hoje em dia, as manifestações são mais agressivas: são também transgressões envolvendo valores éticos (como mentir e roubar); transgressões agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico (como sujar e/ou quebrar a sala de aula ou a escola); e transgressões envolvendo violência oral ou corporal (como ameaçar, agredir, ou ferir). Neste sentido actual, o conceito de indisciplina abrange já outras dimensões, incluindo as manifestações violentas.

Os entrevistados foram unânimes noutro aspecto: receiam represálias de alunos, de encarregados de educação e, curiosamente, do próprio Ministério da Educação. Dizem que o Ministério é o primeiro a faltar ao respeito aos professores, e que depois os alunos e os pais limitam-se a “ir na onda”.

Um olhar sociológico nos microcosmos da vida de três professores do 2º. e 3º. ciclos da região do Algarve

Ao construir estas três histórias de vida de professores pretendeu-se conhecer as suas trajectórias de vida e os processos de construção das suas identidades pessoais e pedagógicas, construídas antes e durante o seu processo de profissionalização e, posteriormente, no seu quotidiano escolar.

À medida que foram sendo efectuadas as entrevistas, começou-se a notar que alguns dos interlocutores tinham uma maior facilidade em comunicar, apresentando, por coincidência, percursos de vida interessantes, diversificados e representativos.

Assim, surgiram as entrevistas abertas, etnográficas, a estes três docentes em particular, cujas histórias de vida se impuseram como importantes e pertinentes para a investigação em curso.

Nas sucessivas entrevistas, procurou-se colocar os indivíduos a falar sobre a mesma problemática ou factos em tempos descontínuos, utilizando novas formas de questionar a problemática em análise, recolhendo toda a informação que eles pudessem fornecer.

Fora da sala de aula, o professor é o mestre, a figura de referência, aquele que explica as artes, as letras e as ciências. Dentro da sala de aula, é o cúmplice, a autoridade e, às vezes, a vítima. Depois de todas as mudanças em curso, contudo, restará ainda tempo para ensinar, como foi questionado por vários dos entrevistados?

RUI – Construção da vida profissional a partir de um ideal

“Não é apenas uma parte de nós que se torna professor. Compromete-se a totalidade do eu – da mulher ou do homem, da esposa ou do marido, do pai ou da mãe, do intelectual ou do artista, que há em cada um de nós. O professor que ganha a sua vida transforma o ensino na sua ‘caixa de ressonância’. Se me sinto feliz, a sala de aula fica a ganhar; se saio de casa mal disposto, não ensino adequadamente”.

Rui nasceu numa zona rural do interior algarvio. O pai era agricultor e a mãe ocupava-se da “lida doméstica”. Tem dois irmãos, mais velhos.

Lembra-se que quando tinha 6 anos de idade “teimou” que tinha de ir à escola com os irmãos mais velhos, que já andavam na 3ª e na 4ª classe. O pai fez-lhe a vontade e um dia deixou-o na escola juntamente com os irmãos. Naquele dia, a professora do irmão que estava na 3ª classe deixou-o ficar na sala. Ficou fascinado com a professora que o deixou desenhar, copiar letras, participar nas brincadeiras do recreio. Ao chegar a casa disse aos pais: “Quando crescer vou ser professor”.

A partir desta data, para ele todas as brincadeiras envolviam dar aulas no quintal aos amigos com quem brincava. Estes não achavam graça e ele via-se excluído de muitas brincadeiras e jogos. O sonho de ser professor começou aqui, embora por vontade da sua mãe tudo tivesse acabado nesse momento, pois a mãe achava que a escolaridade obrigatória era suficiente e interessava sim arranjar um trabalho rapidamente, para ajudar à difícil vida familiar.

Ao concluir a 4ª classe a sua professora segredou-lhe: “Rui, não vais ficar só por aqui, tenho a certeza do que te estou a dizer”. Este “segredo” da D. Noémia, deu-lhe forças para ir contra a vontade da sua mãe, que não queria que ele estudasse mais.

Como a sua família passava por grandes dificuldades económicas, e sendo o único dos irmãos a continuar os estudos, Rui fez todos os esforços possíveis para superar a falta de capital cultural familiar. Bourdieu diz que as crianças de classes sociais com menor capital cultural têm de demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário. E Rui parece, não regateou esforços para chegar onde queria. Para continuar os estudos veio viver para a cidade de Faro com uma madrinha, e para justificar o que gastavam com ele sempre procurou ser o melhor aluno da turma. Teve de recorrer à acção social escolar, o que de modo algum o envergonhava.

Após o liceu, não podia ficar por ali. Pensou em ingressar no Magistério Primário, que lhe proporcionava um percurso escolar mais curto, logo com menos despesas, mas que apenas o habilitava a dar aulas no primário. E ele queria seguir uma carreira, dar aulas a um nível mais alto. Assim, teve de ir estudar em Évora, na Universidade desta cidade, o que lhe proporcionou um contacto com “outras gentes”, com o “pensar das gentes alentejanas” e com a sua postura solidária. São tempos que não esqueceu e que ainda hoje recorda com saudade, que lhe abriram horizontes que ele não deixou de explorar.

O pai morreu cedo, pelo que não guarda muitas memórias dele, além de que era uma pessoa alegre e simples, que nunca lhe bateu. Já a mãe castigava-o com frequência, às vezes por coisas sem importância. Isso deixou-lhe “marcas”, que ainda hoje recorda com alguma tristeza.

“O que eu mais queria era sobreviver. Trabalhava no duro porque sabia que só podia contar comigo mesmo. A minha preocupação na altura era conseguir ganhar o meu sustento o mais rapidamente possível. Tive mesmo alguns ‘biscates’ que me ajudaram a ver a vida de outra forma”.

“Eu defini o meu futuro profissional, ou seja, tinha decidido o que seria quando fosse grande. E era para isso que eu estudava”.

Ao concluir a sua licenciatura, iniciou o “longo calvário” da profissionalização e todo o processo que um professor em início de carreira tem de percorrer. Mas ainda era uma época, como ele recorda, em que a carreira docente e a profissão de professor era muito valorizada, não recordando situações como as que hoje vive.

“Beneficiei um pouco, no meu primeiro ano de aulas, da imagem de autoridade deixada nas turmas pelo anterior professor, meu orientador de estágio”.

Com o passar dos anos, deu aulas em diferentes escolas, antes de chegar a esta, que considera uma das mais difíceis por onde leccionou. “Nem no tempo do estágio tive tanta ansiedade e tanta dificuldade em resolver algumas situações”, afirma um pouco desanimado. “Mas os tempos de estágio não foram fáceis. Para o final, começaram a surgir os problemas, os conflitos entre colegas, a competição implantou-se descaradamente”.

Não se lembra da última vez que preparou uma aula como deve ser. De há dois anos para cá, diz este professor de Matemática de 48 anos de idade, passa cada vez mais tempo na escola. São reuniões atrás de reuniões, milhares de papéis para tratar, cartas que é preciso enviar para os pais, tardes inteiras dedicadas ao Conselho Pedagógico.

“Socorro-me dos meus 25 anos de experiência de ensino e dou muitas aulas de improviso”. Está “cansado”, embora ultimamente se tenha afastado de muitas das manifestações e reuniões sobre os problemas do ensino. Quando acaba uma aula, ele é o primeiro a reconhecer que “podia ter sido bem melhor”.

“Antes era apenas professor de Matemática e a minha responsabilidade limitava-se a dar aulas de Matemática. Hoje tenho também de falar sobre saúde, riscos de novas doenças, intolerância, violência, drogas. E todos acham que se trata de uma obrigação natural. Qualquer dia a nossa tarefa já não é dar aulas. Temos de gerir a escola, dar atenção à diversidade e à multiculturalidade, o que origina cada vez mais reuniões e comissões”.

Casado, o seu filho ressentido-se desta sua vida e não se coíbe de lhe dizer. Como exemplo da falta de tempo e de disposição para os seus próprios assuntos, tem livros comprados que nem sequer conseguiu ainda folhear ou dar uma vista de olhos.

“Para se ensinar bem até à letra C é preciso dominar as matérias até pelo menos à letra M. É preciso um grande à vontade e um bom domínio do que se ensina para se antecipar as dúvidas e dificuldades dos alunos, para se responder a dúvidas inesperadas, para se encontrar o exemplo adequado, para se recomendar as melhores leituras”.

Recorda as conversas tidas com outros colegas a propósito da “disputa do telemóvel” ocorrida na escola do Porto, mas afirma que no seu estabelecimento de ensino “dia sim dia sim” também ocorrem situações geradoras de desassossego. Ou são relacionadas com o Ministério ou simplesmente têm a ver com problemas do quotidiano da escola. Às vezes é uma “embirração”, uma cadeira a baloiçar, um olhar insolente. Não é preciso muito para que a guerra dentro da sala de aula seja declarada. “Entre muros há que manter o equilíbrio emocional e o professor está quase sempre entre a espada e a parede. Muitas vezes é difícil resistir e aguentar os ‘risinhos’ e as provocações”. Já lhe aconteceu ter de marcar uma reunião com o Director de Turma para analisarem em conjunto qual a melhor forma de dizer a um aluno que não pode entrar na sala de aula com um boné na cabeça. Ou que durante as aulas não pode estar “deitado” na cadeira. Não pode ou não deve? Não era para isto que queria ser professor.

“Já não consigo projectar mais a voz e circular entre as carteiras acaba por ser pouco prático numa disciplina como a Matemática, em que tenho de recorrer com muita frequência ao quadro”. Mesmo assim tem grande dificuldade em evitar episódios de indisciplina como quando um aluno lhe disse “O que é que foi, pá?”, sinal óbvio de desrespeito. Isto para ele, como professor, é a prova de que a profissão está a perder a

dignidade. “Os alunos percebem o que se passa” e isso só piora a situação porque eles sentem-se mais fortes e imunes a qualquer sanção. “Se pudesse voltar atrás, perante o cenário actual, pensaria duas vezes e provavelmente teria escolhido ser engenheiro em vez de ter enveredado pela profissão de professor”, lamenta. “ Sempre que a sociedade tem um problema social ou político pendente, vira-se para os professores, à espera que nós o resolvamos”.

“Nem todas as escolas são como esta, em que estamos próximos uns dos outros, o que permite uma certa entajada e evita que os problemas ‘mexam’ verdadeiramente connosco. As aulas de manhã e de tarde, as actividades de enriquecimento escolar e as aulas de substituição, também geram problemas; não é só a indisciplina a ‘má da fita’ mas há todo um conjunto de outros factores”.

“Eu nisto acho que de facto eu sou professor, o meu papel é o de professor; os outros são os alunos e o papel deles é o de alunos, pronto, ponto final”.

Actualmente, além de leccionar na escola EB 2,3 ainda dá algumas aulas num colégio particular, pois “as despesas são muitas e o salário de professor não estica...”. Tem alguma vida social, pertence a um clube de serviços (*Rotary Club*) e esta última actividade tem permitido contactos com profissionais de outras áreas assim como proporciona algumas viagens de intercâmbio.

Como já foi visto atrás, ler é uma das suas grandes paixões e fala das obras de alguns autores com verdadeiro entusiasmo, adorando participar em sessões de lançamento, tertúlias com autores e até em concursos literários, pois reconhece que “tem algum jeito para escrever, principalmente textos de investigação histórica”. Ainda não perdeu a esperança em obter um mestrado, numa área não obrigatoriamente relacionada com a Matemática.

Para o Rui, a autoridade não se impõe, conquista-se. A indisciplina e a violência são para ele dois conceitos muito distintos: “ O processo educativo implica um espaço de conflito e de transgressão. O confronto faz parte do crescimento e da conquista de um lugar como pessoa. Esta indisciplina é bem conhecida de nós, professores. Bastante diferente é a situação de violência que começa a aparecer em muitas escolas. Esta, sim, é uma realidade nova com a qual não sabemos lidar. Os professores estão a perder a dignidade, deixando-se conduzir nas aulas, pois a impunidade dos alunos é enorme”. Recorda um caso ocorrido, em que apanhou um aluno a copiar repetidas vezes num teste. Anulou-lhe o teste e o jovem de 14 anos teve um acesso de fúria e passou aos insultos. “Chamou-me o que quis e ameaçou-me que me ‘partia a boca toda’ quando me

encontrasse fora da escola. Queixei-me e, acto contínuo, a família dirigiu-se em peso á escola. Cheguei a ficar ‘refém’ na sala dos professores, quando um dos funcionários me veio avisar que não saísse da escola porque ‘eles estavam todos lá fora á minha espera para me baterem’. Está a ver a situação? Tive de esperar pela chegada da patrulha policial do programa ‘Escola Segura’ que levou os familiares a dispersarem, embora deixassem no ar ameaças de que voltariam noutro dia. O aluno em causa teve uma suspensão de 5 dias. Mas o aluno acabou por ficar na escola e eu tive de conviver com a situação até ao fim do ano lectivo (e ainda estávamos em Novembro)”.

Mas o recurso a forças policiais é uma excepção, pois só é chamada perante a ocorrência de ilícitos criminais graves, o que leva os alunos e famílias a assumirem uma sensação de impunidade que lhes reforça os maus comportamentos.

Conhece colegas que não têm suportado a pressão e que foram vítimas de depressões e de *burnout*, e que culpabilizam o Estado por esses problemas de saúde.

Sem querer generalizar, é igualmente pertinente, pelas suas implicações no processo educativo e na deterioração das condições de trabalho na sala de aula, a forma como os professores gozam de diferentes estatutos dentro e fora da escola: “Os professores dividem-se, por um lado, numa elite beneficiária de melhores condições de trabalho, constituída por professores estabilizados num estabelecimento de ensino e, por outro, no corpo docente que ciclicamente muda de escola, que tende a ficar com as turmas mais difíceis e com as respectivas ‘direcções de turma’, que desconhece as regras internas da escola e que, conseqüentemente, é incapaz de recorrer aos instrumentos ao dispor para enfrentar situações de indisciplina que variam consoante a escola. Um professor que ficava um ano numa escola, felizmente é uma situação que está em vias de resolução, não se dá ao trabalho de ler o regulamento, geralmente um documento muito extenso, pouco ou nada eficaz e feito à medida daqueles a quem os problemas não afectam directamente”.

A questão central reside, em sua opinião, na indisciplina, e na desvalorização radical dos procedimentos administrativos para a combater. Optaram-se por estratégias de negociação e de integração que não se percebe bem para que servem. Para este docente, o discurso ideológico sobre o ensino omite uma parte da realidade. Daí que considere que toda a sociedade tem responsabilidades sérias, embora muito convenientemente as descarte sobre os professores, o “elo mais fraco” após a massificação dos sistemas escolares.

“A formação adquirida não me ensinou a resolver casos. Ensinou-me, sim, técnicas de estar atento. Por exemplo, não ficar colado à secretária, não estar sempre a escrever no quadro, não estar muito tempo de costas viradas para eles, circular constantemente pela sala, o falar individualmente para um ou para outro no caso de ser necessário. Ensinou-me muitas coisas a nível de controlo”.

“Hoje procuro dar a matéria ao ritmo dos alunos, das suas aprendizagens. Não tenho tantos modelos como há alguns anos. O que fazia antes e que achava correcto, este ano, não serve de nada. Tenho que dar a matéria de forma diferente, porque os interesses mudaram, a cultura alterou-se”.

E continua:

“Gosto de sentir que os alunos gostam de estar ali. E isso passa muito por mim, pelo meu envolvimento com a profissão e com eles. Essa é agora a minha principal preocupação porque considero que mais fácil aprender a brincar, no bom sentido da palavra, do que com a rigidez de algumas décadas atrás”.

Lamenta que infelizmente existam colegas que estão no ensino “de passagem”, dizendo coisas e fazendo coisas que não são correctas, porque os alunos são pessoas e devem ser tratados como tal. “Na sala dos professores há colegas que passam a vida a dizer mal dos alunos, e presumo que os alunos também digam mal desses docentes. Portanto, como se vê, são duas entidades que se dão bastante bem (*risos*)”.

HELENA – Ser professora como consequência natural da sua formação escolar

Com 53 anos, professora de Português há 29, classifica os últimos cinco anos como os piores de toda a sua carreira. Tal como a violência na família, a violência escolar é incómoda e queremos acreditar não ser frequente. Só quando atinge proporções graves, admitimos que o fenómeno pode não ser assim tão raro.

“É cada vez mais difícil sair da cama para dar aulas. Só o faço porque ainda gosto de ensinar”. O ambiente na escola é muito mau. Com a questão do concurso para professores titulares, em que estes passam a assegurar a coordenação de todos os docentes de determinada disciplina, “há casos de excelentes professores, com muitos anos de ensino, que não foram aceites como titulares apenas porque nunca desempenharam outro cargo na escola. Veja-se a ironia: são penalizados porque dedicaram toda a sua vida aos alunos!”. Helena não tem dúvidas em atribuir a confusão que se vive nas escolas às inúmeras alterações e às sucessivas políticas, que “só criam ruído e barafunda”.

Para esta professora, a avaliação é apenas um dos muitos problemas. A origem de todo o mal, está no estatuto da carreira docente, segundo esta professora. Este estatuto cria uma divisão enorme entre os professores, assim como grandes injustiças. E isto acaba por se reflectir no ambiente da sala dos professores e da escola. Os conflitos surgem inesperadamente, devido ao grande *stress* em que se vive. O próprio facto dos professores avaliadores também entrarem nas quotas acaba por criar um clima de suspeição, “pois eles serão tentados a reservar um bom lugar para si próprios”.

Alguns professores são colocados aqui, mas a sua área de residência é bastante longe. A situação melhorou um pouco com o novo sistema de colocações (que possibilita que os professores sejam colocados por um período de tempo mais longo) mas mesmo assim ainda subsiste muita ansiedade e revolta. Há uma angústia associada à procura de casa nova sempre que se registam deslocações, uma nova adaptação às condições de trabalho da escola para onde se mudou.

“E com a necessidade de efectuar obras, acabámos por ter de utilizar os famigerados contentores climatizados para dar aulas, instalados nos terrenos da escola. Isto acaba por colocar os professores longe uns dos outros, no dia a dia, o que deteriora

a sua interação, o seu contacto quotidiano. Há dias em que ao chegar a casa não sei bem o que andei a fazer durante o dia. Não foi para isto que vim para a carreira docente”.

Nascida numa família de classe média, com os pais funcionários públicos, o seu percurso escolar decorreu sem sobressaltos nem problemas de ordem económica. Filha única, os pais investiram nela por reconhecerem a necessidade de uma adequada formação académica para integrar o mercado de trabalho. E o ensino acabava por ser uma das opções “naturais” na época, para uma jovem com as suas aptidões. Nunca praticou desporto, embora tivesse uma vida activa, com muitos interesses. Os seus valores implícitos e interiorizados, que definem as suas atitudes e gostos, denotam influência do capital cultural transmitido pela sua família, que como dissemos é de classe média, sem dificuldades de ordem económica.

As suas professoras, desde o ensino primário que lhe diziam que tinha “jeitinho para ensinar”. Mas nessa altura ela pensava: “Professora? Eu? Nem pensar! Repetir lição todo o ano, tudo igual, durante trinta anos sempre a mesma coisa, aturar a indisciplina e a má educação dos filhos dos outros? Nem morta!”

Ao concluir a sua licenciatura, em Lisboa, Helena questionou mais uma vez a sua “vocação” para ser professora. Não encarava a profissão como um “sacerdócio” e tentou algumas experiências de trabalho diferentes do ensino. Os pais não exerceram uma pressão muito declarada, pois achavam que ela “acabaria por cair em si” e reconhecer “a segurança, estabilidade e prestígio” de uma carreira docente. Tal como Nóvoa preconiza, a escolha da profissão deu-se num universo onde o “eu pessoal” se entrelaçou com o “eu profissional”, estando a forma como a identidade se desenvolveu relacionada com o contexto histórico em que a profissão estava inserida.

Surgiram nessa altura alguns convites para leccionar em instituições de cariz privado e foi numa dessas instituições privadas que iniciou a sua carreira. O colégio tinha um regime de internato, muito rígido e austero, onde os castigos eram frequentes e muito severos, sufocando qualquer foco de indisciplina. Nessa altura achava natural, porque os seus pais também tinham sido muito disciplinadores e não pactuavam com qualquer acto de indisciplina ou de irreverência exagerada. Foi logo neste início de carreira que começou a constatar uma cisão entre teoria e prática, com a hipervalorização que tinha sido dada à primeira durante o seu período de formação.

“Eu vinha da faculdade, aplicava uma linguagem que era minha, que eles às vezes não entendiam. O que para mim era óbvio, eles não entendiam. A aula era planificada para mim. Inconscientemente, era um erro que eu cometia diariamente.

Ao ingressar no ensino oficial, constatou que a realidade da escola pública era muito diferente. O professor não era já aquele indivíduo respeitado, por quem todos tinham em consideração as suas opiniões. A contestação, os actos de indisciplina e até de violência, estavam a tomar o pulso ao sistema de ensino e aos seus actores mais directos, os professores.

A sociedade impõe às crianças a frequência da escola, por um tempo cada vez mais longo. Mas para muitas crianças e suas famílias, a escola não tem qualquer sentido. Nem sentido pessoal, nem sentido social.

“As promessas da democratização do País, a seguir ao 25 de Abril, ficaram por cumprir em grande parte, e a escolarização deixou de ser, na maioria dos casos, um factor de mobilidade social, como tinha sido pensado de início. Não podemos garantir sucesso a todos os jovens que estão na escola, mas podemos tentar estabelecer um ‘contrato’, com direitos e deveres para todas as partes, que permita, pelo menos, incutir nesses jovens alguns valores além de um conjunto mínimo de conhecimentos”.

Casada, “não é muito de sair” e reconhece que prefere ocupar o seu tempo livre no “serviço da casa” porque “gosta de ter tudo arrumado, nos sítios próprios”. Apenas abre excepções quando são assuntos relacionados com a profissão, conferências, seminários, *workshops*; aí, não falta de forma nenhuma quando o assunto lhe interessa, mesmo que para isso tenha de se deslocar ao estrangeiro. “Admira-me como há colegas que continuam a conseguir, após 10 ou 15 anos, a conseguir dar as aulas pelo mesmo caderno, com os mesmos materiais, todos os anos. São conservadores a tal ponto que posso mesmo dizer que cristalizaram, que estagnaram no tempo, não evoluíram”. E ainda espera “tirar um mestrado”, mesmo que não venha que utilizá-lo em termos de carreira. “É mais por uma questão de realização pessoal. Mas tem que ser numa área que me interesse”.

Reconhece que embora tenha começado a sua carreira quase “obrigada” pelos pais, hoje ainda não chegou a um ponto de saturação tal que a seduza a abandonar o ensino. “Temos os tais dias difíceis em que não nos apetece levantar para ir para a escola e lidar com as situações complicadas que nos aguardam, mas a paixão ainda não se extinguiu. Mas que sofreu um ‘arrefecimento’, lá isso sofreu...”. E recorda algumas situações que quase a levaram a desistir:

“Uma vez um jovem de 15 anos teve um acesso de fúria e agarrou um colega meu pelo pescoço. Foram necessárias várias pessoas para acabar com aquilo. Mas depois, como era filho de ‘gente bem’ o caso morreu ali. Como é que assim eles vão ter respeito por nós? Há algum tempo uma mãe foi ameaçar-me por eu ter dito ao filho que ele tinha de fazer os trabalhos de casa. Ainda no mesmo dia, o pai foi à escola pedir desculpa pela atitude da mulher e explicar que ela estava num velório e, portanto, numa situação de nervoso excessivo. Durante algum tempo, aquela mãe, sempre que se cruzava comigo, sorria timidamente e perguntava se eu ainda estava zangada com ela. Como não desculpar um caso destes?”

Os pais dos alunos, antigamente, eram os primeiros aliados dos professores. Hoje, vão à escola protestar por tudo e por nada. “Explico que há horas estipuladas para os receber mas não serve de nada. Entram na sala e é ‘porque é que ralhou com a minha filha quando ela bateu no colega para se defender?’, ‘porque é que chamou porquinho ao meu filho quando ele apareceu com a camisola suja de refrigerante que os colegas lhe entornaram?’ e assim por diante”. E quando as auxiliares tentam ajudar dizendo que eu não estou ou que não os posso atender respondem ‘mas quem é ela para não falar connosco?’. Estão a ver como é complicado”. Tende a haver uma responsabilização mútua entre pais e professores. Mas quem terá razão? É preciso conhecer a realidade, evitar as falsas evidências, conforme diz esta professora, pois os pais com mais dificuldade para lidarem com situações de indisciplina, para se fazerem respeitar, são também aqueles que mais acusações dirigem aos professores. Por outro lado, prossegue ainda, os professores mais “frágeis” tendem a desculpar-se, muito facilmente, com os ambientes familiares mais perniciosos. E este processo de acusações mútuas acaba sempre por levar a um beco sem saída. “Às vezes avisar os pais é prevenção de indisciplina, sim, porque alguns pais, de facto, nem sonham do filho que têm aqui”.

“Eu trato-os por ‘tu’ e não me apetece tratá-los por ‘você’.mas com alunos adultos, aí trato-os por ‘você’, trato-os pelo nome, não ando ‘tu-cá, tu-lá’ porque essas coisas geralmente dão mau resultado”.

Helena considera justa a queixa dos professores de que muitas vezes lhes é exigido que façam sozinhos o papel de educadores, substituindo-se aos pais em algumas tarefas que competiam a estes: “ A escola foi procurando compensar a fragilidade das famílias e da sociedade, assumindo um número cada vez maior de missões. Tudo, mas mesmo tudo, foi passando para dentro das escolas. Como se fosse possível resolver todos os problemas das crianças e dos jovens no espaço escolar. Não é. Importa centrar

de novo a escola nas tarefas de aprendizagem e reforçar, ao mesmo tempo, um espaço público no qual as famílias e as comunidades assumam as suas próprias responsabilidades.

Abordando a dificuldade do professor enfrentar situações de indisciplina e violência para as quais, aliás, não foi preparado ao longo da sua formação, adianta um pouco sobre a sua atitude na sala de aula: “ Como professora sou compreensiva, mas também sei ser autoritária. Quem deve mandar ali sou eu! Chego a dizer ‘se estás mal, abres a porta e saís’, mas claro, cabe-me a mim, como professora, fazer tudo para que o aluno fique na sala de aula”.

Os filhos estão “criados” e agora tem um contacto muito próximo com os netos, que espera não venham a sofrer com a degradação do ambiente escolar e com os riscos do quotidiano. Já os ajuda nos trabalhos escolares mas não facilita de forma alguma. Ainda hoje, quando faz um teste aos seus alunos da escola EB2,3 “enquanto não corrige a prova, não sai de casa para se distrair, nem faz mais nada”. A escola ainda é uma prioridade, uma paixão da sua vida, embora com uma intensidade mais diluída, fruto dos desencantos a que tem assistido.

“Não actuando com rigor e frontalidade, prejudica-se a vida de toda a comunidade, com custos que podem arrastar-se pela vida fora, sobretudo nas daqueles a quem o Estado deveria proporcionar uma formação mais adequada para a sua valorização social”.

As nossas crianças e jovens, diz Helena, merecem ter uma escola segura e acolhedora, em ambiente protector, onde adquiram conhecimentos imprescindíveis ao seu desenvolvimento intelectual, mas também ganhem competências a nível social e humano.

MÁRIO – O professor por “acidente”

“Aqui, o professor é um faz-tudo: amigo, companheiro, psicólogo, médico, assistente social... Às vezes até temos de ver se o aluno se alimenta convenientemente ou se entregou os papéis para a acção social escolar”. Numa escola que é “rotulada” como das mais problemáticas da cidade, este docente diz que a maior preocupação não é tanto a de saber se os alunos querem ir para Medicina ou Engenharia, mas sim reunir uma disponibilidade suficiente para os alunos, que nesta escola apresentam uma carência afectiva enorme.

Nascido há 39 anos numa cidade do Norte do País, nunca pensou assumir a carreira docente como um projecto de vida. Os seus pais, arquitecto e professora, proporcionaram um agregado familiar com uma vida tranquila, sem dificuldades económicas ao Mário e à irmã, mais nova três anos. Não previam para os seus filhos, Mário em particular, uma carreira docente. O pai, aliás, por estar casado com uma professora, estava constantemente a apontar os “contras” da profissão, procurando interessar os filhos por outras áreas que, mais tarde, permitissem dar continuidade ao “negócio de família”: o seu atelier de arquitectura no Porto.

Fez um percurso escolar normal, sem repetir anos, e terminou com uma licenciatura em Química, área que nunca o tinha seduzido mas a que achava “graça”, pelos episódios experimentais que sempre iam acontecendo.

“Acabei por me ‘adaptar’ a uma profissão onde caí de ‘para-queda’. Aliás, para muitos dos nossos jovens, ‘dar aulas’ acaba por ser a primeira oportunidade de trabalho que lhes surge. Comigo não foi diferente. E como queria sair de casa dos meus pais, de vir para o Algarve, quando me surgiu a oportunidade de concorrer a um dos então chamados ‘mini-concursos’ agarrei com as duas mãos. E ainda aqui estou.”

Não tinha sido um caso de vocação:

“Quando me perguntavam o que queria ser, eu respondia, invariavelmente, bombeiro. Todos riam muito e eu não achava graça nenhuma. Se era para rirem de mim, porque é que perguntavam?” diz este professor, que tem sido “deslocado” várias vezes ao longo da sua carreira, embora permanecendo sempre no Sul. “Agora já estou um pouco mais descansado porque não existe o risco de ter de me mudar todos os anos. Mas isso acontecia até há bem pouco tempo.”

Nos primeiros anos leccionava poucas horas semanais, pelo que o vencimento era baixo. Assim, para sobreviver sem necessidade de recorrer à ajuda dos pais, teve de arranjar vários empregos em *part time*, um dos quais ainda hoje mantém, mesmo sem necessidade, mas apenas porque se criaram bons laços de amizade com os patrões: “Não riem se eu contar? Sou empregado de mesa numa gelataria com esplanada. No início, as pessoas achavam muita graça ao meu sotaque do Norte, e adoravam que fosse eu a servi-las para se deliciarem com as minhas expressões... e no final as gorjetas eram muito boas”.

Desde essa altura que aprendeu a ser muito exigente consigo mesmo. Acha que tem a obrigação moral e deontológica de encontrar as soluções para os problemas que se lhe deparam. Acha que não pode dizer que não sabe, que não teve formação para isso, ou que não tem tempo.

Esta cultura de exigência acaba por ter reflexos no seu quotidiano: “ Eu não posso dizer que não fui preparado para isso, quando surge uma criança diferente, com maiores dificuldades ou mesmo problemática em termos disciplinares. Não posso dizer ‘então que vá para a educação especial’. Eu não sou assim, compreende? O que eu queria no fundo ser, quando fosse grande, era uma pessoa feliz, tal como o procuro ser hoje. E é isso que eu procuro que os meus alunos sejam, dando aos meus alunos aquilo que eu quero para mim”.

Para ele, depois de vários anos de docência, um dos piores problemas até nem será a indisciplina, mas sim a forma como os encarregados de educação se demitem dessa qualidade, remetendo-a para o professor. Mas se este depois assumir uma atitude punitiva, não a admitem. “Mandam-se recados, fazem-se telefonemas, enviam-se cartas registadas com avisos de recepção, e ninguém aparece. Nem mesmo para as reuniões periódicas”.

“Há dias um deles arrotou na aula de propósito quando eu estava a escrever no quadro. Evidentemente, não perguntei quem tinha sido porque não iriam dizer. Limitei-me a dizer que afinal eu não estava numa sala, mas sim numa pocilga ou num jardim zoológico, onde esses ruídos esquisitos são comuns. Pronto. Até final da aula não houve mais arroto nenhum”.

A escola onde lecciona, situa-se numa “zona difícil”, como reconhece. “O que podemos fazer é muito pouco. Além disso, quaisquer acções implicariam gastar mais tempo que nos acaba por já faltar para preparar as lições”. Muitos dos problemas disciplinares e até mais violentos passam por uma falta de educação dos alunos, na sua

opinião. “Acho que consigo fazer sentir aos alunos que há limites, muito, mas muito mais, pela minha expressão e pelo meu sentido de humor ou de mau humor do que por palavras”.

Entre os episódios de que se recorda apresenta dois casos:

“ Entro na sala e rebenta uma bombinha de mau cheiro. Percebi que eles não queriam ter aulas e, por isso, obriguei-os a ficar dentro da sala, fechei a porta, avisando que da próxima vez também fecharia as janelas. Noutra situação, antes de entrar no meu carro depois das aulas, fui avisado por um pai de um aluno para não fazer marcha-atrás com a viatura, porque ele tinha visto dois alunos colocarem alguma coisa na parte traseira do carro. Fui à rectaguarda da viatura e vi dois pregos com mais de cinco centímetros presos no perfil dos pneus traseiros. E sabe que idade tinham os ‘artistas’ que me fizeram isto? 13 anos!”.

Cada vez mais a escola é um armazém onde os pais entregam os filhos e não se preocupam mais. E neste “depósito” importa facilitar para mostrar sucesso escolar, para não cair de posição nos *rankings*. Os alunos apercebem-se rapidamente deste estado de coisas e agem como sabem: com barulho, conflitos, irreverência e desafios à autoridade, seja dos funcionários seja dos professores.

Os melhores professores conseguem manter uma relação equilibrada com os alunos e, assim, lidando com as mesmas turmas, há professores que conseguem mais facilmente o respeito dos seus alunos do que outros.

“Compreendo que é necessário que as regras tenham sentido, que sejam impostas com justiça e equidade. Mas é preciso também evitar cair no extremo oposto, no poder baseado na pura sedução ou no carisma pessoal”.

E tem medo de ficar sem emprego e não poder dar aulas? “ Para ser sincero, isso já me preocupou mais. Fico mais apreensivo perante a hipótese de não conseguir chegar a todos os alunos, de não fazer passar a minha mensagem a todos eles, de chegar ao fim do ano e não conseguir colher os resultados esperados. Quando estou a dar aula, receio constantemente que me surja uma ‘branca’ que me faça esquecer os conteúdos e me impeça de continuar, dando uma imagem de incompetência aos olhos dos alunos”.

Os professores, a escola, o Conselho Executivo, não castigam os alunos, com receio de lhes aparecerem os pneus furados ou de serem agredidos, se tomarem alguma iniciativa. Mas os alunos também não se queixam quando são alvo de violência ou roubo por parte de grupos grandes, igualmente com receio de represálias. Isto é sintomático de que a escola não está a saber lidar com o que lhe ocorre dentro dos seus

muros e não são os currículos alternativos que vão resolver os problemas, pois estas iniciativas não surtem efeitos, não passam de papéis, na opinião de Mário.

“Já me habituei a antecipar as situações conflituosas, na medida em que a provocação tem uma linguagem corporal própria. Há um cerrar de punhos, um empurrar dos ombros para a frente. É como um copo que enche. Não devemos deixar que ele transborde, devemos fechar a torneira antes”.

“ No início, quando comecei a dar aulas, a turma ‘sentiu’ a minha insegurança e abusou até dizer chega. Passava minutos a mandá-los calar e a tentar iniciar o trabalho. Nos primeiros anos procurei a ajuda e o conselho de colegas mais velhos e experientes. Assim, comecei a optar por outro tipo de castigos que não fossem a falta disciplinar sistemática”.

Estava habituado a conviver no Porto com jovens violentos, por isso certas situações não são uma completa novidade. Mas fica surpreendido pelo número crescente de alunos que preferem a companhia dos amigos à família, que estão habituados ao consumo de tabaco, de álcool e de drogas.

Mário pensa que o ensino centrado no aluno em vez de o ser no conhecimento, é um dos erros fundamentais do sistema actual, dificultando o estabelecimento de regras universais.

“As posturas politicamente correctas acabam por condicionar a aplicação da disciplina, o silêncio, o restabelecimento das hierarquias. Na relação do professor com os seus alunos estão em jogo questões como o exercício da autoridade, e a perturbação que a indisciplina pode acarretar prejudica não só os directamente envolvidos, mas tem custos elevados e consequências nos resultados de todos os outros alunos”. Será isto justo?

Mário reconhece que ninguém possui uma solução milagrosa para combater a indisciplina e a violência, mas pensa que talvez fosse útil a aprendizagem dos direitos humanos nos primeiros anos do ensino básico. Para as vítimas, porque saberiam distinguir o que é um seu direito fundamental e o que é intolerável suportarem, facilitando a denúncia das violações que sofrem; para os potenciais agressores, porque conheceriam outros modelos e aprenderiam a distinguir entre autoridade e sujeição, respeitando o outro.

Afirma como conclusão: “ Se não tentarmos melhorar o Mundo com pequenas contribuições, nunca saberemos se resultariam”.

CAPÍTULO V – ANÁLISE DE RESULTADOS, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Análise geral dos resultados e conclusões

A escolaridade funciona actualmente (para o bem e para o mal) como um molde estruturante de comportamentos, cognições e afectos. Por isso, a sociedade está firmemente embrenhada na discussão sobre a “indisciplina” e a “violência nas escolas” e sobre as formas de lhes pôr cobro.

Como já foi referido, os episódios de indisciplina e de violência são algumas vezes empoçados através da sua mediatização, embora os incidentes ocorridos, pelo seu carácter recorrente, tendam a “infernizar” a vida dos professores, que crêem não ser possível lidar com “hordas” de alunos desinteressados, desinvestidos e incompetentes. Muitos professores, aliás, acabam por não relatar todos os factos ocorridos na sala de aula, por diversos motivos, enviezando deste modo os valores estatísticos das ocorrências.

Configurar o papel dos professores no contexto educativo problemático de algumas escolas, obriga a reflectir sobre a articulação entre o saber e o poder no âmbito do modelo de educação escolar em vigor. O que se passa numa sala de aula, do ponto de vista dos acontecimentos, vicissitudes e desafios que aí se colocam, não pode ser dissociado das ideias dominantes do tempo em que vivemos, das políticas educativas adoptadas ou dos acontecimentos exteriores às escolas que afectam as vidas de professores e de alunos. Não foi, contudo, a influência destes factores que se pretende discutir, mas sim o modo como os actores sociais, particularmente os professores, se deixam afectar por eles.

Para além do natural desânimo que muitos docentes exibem, regista-se uma tendência para encarar esses comportamentos dos alunos como situações que só poderão ser resolvidas por “alguém” que não os próprios professores.

Questionados sobre aquele que seria o seu conceito de indisciplina, os professores deram respostas de diferentes categorias: quebra de autoridade do professor, perda de poder simbólico, ruptura das normas, perturbação da função relacional professor-aluno, agressão e provocação de colegas, perturbação da função de

comunicação, agressão contra o material ou ainda uma manifesta dificuldade em definir o próprio conceito.

Tal diversidade de respostas leva, por um lado a concluir que é difícil precisar tal conceito e, por outro, que os comportamentos de indisciplina se manifestam nas mais diversas áreas.

Embora os professores ao longo do seu discurso falem, por vezes, do modo como resolvem as situações de indisciplina como se se tratasse de estratégias de prevenção de situações mais gravosas, depreende-se, a partir dos seus depoimentos, que acabam por ficar sempre extremamente incomodados, quer pelas interrupções causadas quer pela reincidência de situações que obrigam a fazer sucessivas chamadas de atenção. A relação professor-aluno é considerada de grande importância na prevenção das situações de indisciplina.

Conclui-se, igualmente, que os professores entrevistados têm diferentes maneiras de actuar em casos de indisciplina, embora se registem alguns aspectos consensuais, indo desde a chamada de atenção até à aplicação de castigos (que podem ir da marcação de “sinais menos” na caderneta até à expulsão da aula), passando pelo isolamento do “prevaricador” no fundo da sala ou interrompendo as actividades e realizando uma ficha de avaliação.

Contudo, após a realização deste projecto, constatou-se que:

- Os professores podem, devem e são capazes (salvo situações excepcionais) de evitar a indisciplina, desde que possuam as necessárias competências de organização e gestão de sala de aula, sobre as quais se sabe hoje o suficiente para que sejam ensinadas nos cursos de formação inicial de professores ou em acções de formação contínua;

- O ensino é em si mesmo terapêutico, pelo que uma das melhores formas de promover a saúde mental dos alunos é ensiná-los bem, com entusiasmo e persistência. Alienar as responsabilidades em terapeutas, assistentes sociais, polícia, administradores (salvo, insisto, em casos excepcionais), é a forma mais directa de exhibir impotência e incapacidade perante os alunos (os quais, como se sabe, raramente perdoam as fraquezas alheias) e abrir uma “caixa de Pandora” de consequências imprevisíveis.

É obvio que os docentes não podem nem conseguem, por muito que queiram, resolver tudo e lidar com tudo, havendo circunstâncias exteriores às salas de aula que concorrem seriamente para lhes dificultar a acção.

A desastrosa tendência para “deixar passar” ou para simplesmente “reprovar” alunos que não possuem competências mínimas não terá grandes probabilidades de resultar. Por exemplo, como poderão alguns alunos não perturbar as aulas, quando diariamente têm a percepção da sua incapacidade face a matérias que outros colegas assimilam facilmente?

Alguns estudos indicam que os professores que detêm uma orientação mais coerente e pragmática na sua prática pedagógica parecem esperar mais de si próprios e, portanto, dos seus alunos. Por outro lado, parece também que os professores acreditam mais nas suas capacidades individuais do que nas capacidades do professor em geral, o que de certo modo reflecte o desencanto com que a classe se olha face às problemáticas com que se vê confrontada.

As atitudes dos professores junto dos seus alunos, através das motivações, relações interpessoais, processos de instrução e dos próprios conteúdos curriculares, acabam por influenciar o crescimento e o desenvolvimento dos jovens. Quando o professor é preconceituoso, reage com mais ênfase e acaba por incutir as suas crenças através dos seus comportamentos no quotidiano da sala de aula (principalmente no que respeita a comportamento social, aspecto físico, padrões de comunicação dos alunos e etnia). Os alunos, por vezes, aderem, pelo menos no que diz respeito aos colegas visados, transportando para fora da sala de aula esses mesmos comportamentos.

Por outro lado, os professores não têm que resolver os “problemas sociais” dos alunos, até porque existem outras instâncias que o fazem de forma muito mais eficaz, tal como não têm que aceitar o papel que cabe às famílias dos alunos, aos serviços de saúde, aos tribunais tutelares de menores ou a quaisquer outras entidades. Podem sim, se o seu ensino for de qualidade, contribuir para alterar, ou pelo menos minimizar significativamente, muitas trajectórias potenciais de risco.

Em resumo, gerir eficazmente um sala de aula constitui uma condição essencial para que a aprendizagem tenha lugar, ainda que haja limites a uma gestão eficaz, relacionados essencialmente com variáveis exteriores à sala de aula e que a condicionam fortemente.

É, no entanto, vital, que os professores assumam antes de mais a sua quota-parte de responsabilidade e poder dentro das salas de aula, negando a alienação e o alijamento

- A perda de poder, que antes era uma prerrogativa do papel de professor, foi também referida, frequentemente, como uma das causas potenciadoras de conflitos;

- Na moda estarão ainda as “explicações sociológicas” com abundantes culpabilizações do “sistema” ou, numa expressão mais abrangente usada por vários professores, “da própria sociedade”. A esta devem ser atribuídas as “intenções mais obscuras e as melindrosas motivações”. A sociedade “terá concentrado em si tudo quanto há de perfídia e de perversidade para esmagar o aluno indefeso, pelo que, enquanto ela não mudar, tudo será em vão para tentar melhorar o sistema e a situação dos alunos”;

- A transformação geral das relações adultos-crianças, entendida por alguns dos professores entrevistados como uma “perda de respeito pelos mais velhos”, é considerada por eles como estando na origem de grande parte dos males que “afligem” os professores nas suas relações com os alunos. O estilo educativo “permissivo” parece ter sucedido ao estilo “autoritário”, gozando hoje as crianças de uma muito significativa parcela de poder, quer em casa quer na escola, que seria “impensável ainda há poucos anos”;

- A escolaridade universal e obrigatória tem também sido referenciada como um factor que gera grande pressão sobre os docentes, nomeadamente no que se relaciona com a gestão de comportamentos de alunos cujo desfasamento face ao currículo se revela insustentável a partir de uma certa idade. O problema reside em “como manter nas salas de aula alunos que lá não querem estar e cujos colegas e professores desejam ardentemente satisfazer-lhes a vontade”;

-A diminuição do número de alunos por turma, constitui uma medida popular. Contudo, nunca houve tão poucos alunos nas turmas e nunca as queixas foram tantas. Há seguramente um erro de apreciação quanto a esta questão, não residindo o problema no número de alunos mas talvez na sua qualidade conforme vários dos entrevistados referiram e, sobretudo, nas enormes discrepâncias de conhecimentos, comportamentos, motivações e expectativas entre os alunos;

- Ter mais apoios de “educação especial” (ou de psicólogos, terapeutas, assistentes sociais) é uma insistência recorrente dos docentes entrevistados. Contudo, reconheceram que a satisfação deste pedido implicaria para algumas escolas o aumento do número do pessoal docente e a contratação de técnicos de outras áreas, o que no actual contexto de contenção financeira não seria viável.

Esta listagem obtida através da análise das entrevistas efectuadas aos docentes está longe de ser exaustiva. De um modo geral, ficou-nos uma sensação de mais frustração do que satisfação, de mais tristeza do que alegria, de mais desencanto do que prazer, por parte de um grande número de profissionais de educação.

Os professores entrevistados recordaram que no início da carreira as suas reacções a situações de indisciplina reflectiam a insegurança pela falta de preparação pedagógica, o medo e a irritação motivada pela má educação dos alunos. Os efeitos negativos da indisciplina acabaram por ter reflexos na auto-estima pessoal e foram alvo de censura de colegas mais antigos.

Ao serem questionados sobre a sua posição face à procura de apoio em casos de indisciplina, a maioria disse que procurava, antes de mais, resolver os problemas na sala de aula. Quando tal se afigurava impossível, recorriam ao apoio da hierarquia (director de turma e Conselho Executivo). Registou-se uma certa ambiguidade nas respostas da posição assumida quanto aos pedidos de apoio, que pareceu decorrer de um certo desejo de auto-suficiência na resolução dos problemas, evitando que a escola os culpabilize. Referiram que há uma certa tendência generalizada para culpabilizar quem tem problemas de indisciplina, depreciando a sua actuação científico-pedagógica perante os seus pares, tecendo comentários pouco abonatórios face à sua falta de experiência. Tudo isto pode levar ao descrédito profissional e provocar uma diminuição da auto-estima, que podem conduzir à fuga, traduzida em mudança de escola ou mesmo abandono da profissão.

Embora as percepções de qualquer indivíduo acerca de uma determinada situação da sua vida sejam algo de subjectivo e, enquanto tal, inatacáveis e não sujeitas ao princípio do contraditório, crê-se ser razoável afirmar que é verdade que a indisciplina cresceu significativamente (e irá provavelmente continuar a crescer).

Para desgosto de alguns docentes mais empenhados, continuam a existir colegas que permanecem eternamente no sistema sem que para ele contribuam minimamente, faltando às aulas sistematicamente, prolongando férias, recorrendo aos atestados médicos e às baixas, revelando displicência perante os alunos e os colegas. E, não menos grave, auferindo o mesmo vencimento que aqueles mais esforçados.

Se “o sistema fosse mais rigoroso, os professores menos cumpridores seriam forçados a alterar o seu comportamento”, conforme afirmou um dos entrevistados, desempenhando um papel na optimização do sistema e não apenas beneficiando dele, de forma abusiva.

Outro aspecto que ressaltou das entrevistas foi o da percepção, por parte de cada geração, de que a geração seguinte é menos instruída, menos interessada, menos culta, menos desenvolvida e razoavelmente fútil (ou até mesmo apelidada de “rasca”, como o foi num passado recente).

Paradoxalmente, a abertura de novos canais imensos de comunicação e as possibilidades de acesso de uma larga faixa da população ao sistema educativo, não parece ter contribuído particularmente para a valorização da função docente. Seria razoável pensar que uma sociedade que compreende a necessidade de aumentar os níveis de escolaridade da sua população, daria uma importância acrescida aos seus professores. O que acontece é que a “massificação da profissão” teve até como efeito uma perda do estatuto social de que gozavam os professores no tempo em que a essa profissão era um sinónimo de prestígio. Se nessa altura o professor era um recurso precioso que era necessário preservar, respeitar e acarinhar, hoje os docentes sentem que não são mais do que “indivíduos que, em caso de necessidade, rapidamente são substituídos por outros”. Talvez seja esse o motivo porque as relações professor-aluno se tornaram tão impessoais e efémeras, à semelhança do que se verifica, aliás, com as relações humanas, em geral. A preocupação em obter satisfação profissional acompanha os docentes no seu quotidiano, que procuram “recuperar” o prestígio que o “acto de ensinar” tinha num passado recente.

A profissão é desgastante, com a necessidade de atenção permanente aos alunos destabilizadores, o que gera enorme tensão e interrupções constantes no processo de ensino.

Alguns dos entrevistados referiram ainda a confrontação existente entre os ideais que uns ainda mantêm e que outros colegas já perderam, na realidade com que diariamente se confrontam, nomeadamente no conservadorismo que se traduz na falta de actualização científica e na repetição, anos a fio, de materiais e estratégias.

Não se deve ficar preso a uma visão depressiva e pessimista, nem quanto à situação actual da indisciplina e violência nas escolas, nem, muito menos, quanto à situação profissional dos docentes. O essencial da solução dos problemas em análise deverá centrar-se nas salas de aula e nos seus elementos chave: os professores.

Os professores podem efectivamente “fazer a diferença” nas suas salas de aula. Como vários entrevistados referiram, é sabido que há turmas que sendo fortemente indisciplinadas com determinados professores não evidenciam com outros docentes qualquer problema. Assim, não será credível que a diferença resida noutra factor que

não o professor. Mas, contudo, não devemos esquecer que há certamente alunos que são extremamente difíceis (ou mesmo impossíveis) de lidar seja por que professor for.

A personalidade do próprio docente (também ele um antigo aluno com características pessoais próprias e educado numa atmosfera familiar com um estilo parental de educação específico), marca a sua maneira de estar na vida e, claro, a sua prática pedagógica. Significa isto que as diferentes atmosferas familiares onde os professores foram educados acabarão por ter influência no modo como o docente desenvolve a sua autoridade e poder dentro da sala de aula. Não existindo da parte do professor um equilíbrio na gestão destes poderes, facilmente pode cair em extremos, quer através de autoritarismo (rigidez, agressividade, prepotência), quer de permissividade (descontrolo da aula, ineficácia nas aprendizagens), ou então de indiferença (rotina, monotonia) que conduzem potencialmente a situações de conflito no relacionamento com os alunos e conseqüente perturbação no ambiente de trabalho na sala de aula.

É ilusório esperar-se que “a sociedade mude” e, posteriormente, “resolva” então os problemas dos professores nas salas de aula, a partir de decisões administrativas que “devolvam” a autoridade e o poder aos docentes, deixando-os libertos para aquilo que é fundamental: o ensino.

Pelas experiências relatadas, quer pelos entrevistados quer pelos autores abordados, em caso algum a autoridade do professor consegue ser imposta externamente e, muito menos, “reposta” a partir do exterior. A maioria dos alunos reconhece como legítima a outorga (pelos poderes instituídos) de autoridade ao professor, tal como reconhece, em geral, a legitimidade e validade da autoridade dos adultos sobre as crianças e adolescentes. No entanto, devemos atender, a que na escola de hoje este “reconhecimento” não vai além do nível da “legitimidade”, enquanto há não muitos anos atrás se situava no patamar da “indiscutibilidade”. Assim sendo, os professores terão basicamente que manter o capital de legitimidade que lhes é conferido pela sociedade e que os alunos genericamente aceitam. Não deverão, pois, ao contrário do que muitos pensam, ter de “conquistar” a autoridade. Como há riscos de serem “roubados” deste poder, os professores devem desenvolver estratégias que lhes permitam, desde o 1.º dia de aulas, clarificar a questão da autoridade, libertando o seu tempo e o dos alunos de desgastantes conflitos de poder, o que lhes permitirá dedicar-se por inteiro ao processo de ensino/aprendizagem.

A acção eficaz do professor na gestão da sala de aula e no ensino deve centrar-se na interrogação sobre o que cada um de nós pode dar em termos educativos e não sobre o que é que o sistema nos pode dar, igualmente em termos educativos, adaptando à investigação a célebre frase do discurso de John F. Kennedy.

Numa coisa todos os entrevistados foram consensuais, ao afirmarem que não podem ser especialistas da imensidão de saberes e responsabilidades que se lhes pretende imputar nem da enormidade de tarefas que se lhes pretende cometer. A escola não pode substituir os pais, os amigos, a segurança social, a família, o mercado de trabalho. Impõe-se, por isso, que os docentes orientem a sua actuação para o ensino/educação, recusando assumir responsabilidades que cabem a terceiros.

Organizar, gerir e ensinar o “grupo turma”, tendo em vista as aprendizagens individuais, deverá constituir o cerne da acção dos professores conforme os entrevistados não se cansaram de repetir. Ao fazê-lo, conseguem igualmente promover comportamentos adequados do ponto de vista social, desenvolvendo nos alunos atitudes e valores orientados para a promoção do bem-estar geral.

Os entrevistados têm interiorizada a noção de que a “educação é transmitida por modelagem e de forma sistemática e não apenas através de disciplinas constantes da estrutura curricular”. Os professores estão a começar a compreender que uma boa parte dos “argumentos” que lhes são apresentados como explicativos das disfunções do sistema educativo (pelas mais diversas instâncias) incidem sobre variáveis macro estruturais, pelo que só de uma forma muito relativa, ténue e distante, se irão reflectir directamente sobre o clima das suas salas de aula particulares.

Os docentes entrevistados assumiram que o ensino engloba aspectos relativos à aprendizagem e à gestão, e que a intervenção sobre a maioria dos problemas de comportamento e de aprendizagem nas salas de aula é da sua competência e responsabilidade e de mais ninguém. Cada professor deve ser, para si próprio, o principal e decisivo recurso para garantir o funcionamento da sala de aula, pelo que, esperar por recursos e acções externas que solucionem os problemas, é certamente tão profícuo como esperar por Godot.

Procurou-se um “olhar sociológico” sobre a profissão docente, construído a partir das vivências dos próprios professores. Desejou-se ter contribuído para colocar mais uma peça na análise dos fenómenos da indisciplina e da violência escolares, visando ajudar a prevenir situações potencialmente perturbadoras nas salas de aula.

Agostinho Ribeiro (1992) afirmou que a interacção entre professores e alunos pode ser abordada quer como uma relação de autoridade, quer como uma relação de ajuda, quer, ainda, como uma relação de conflito. Na abordagem aqui efectuada, os entrevistados confirmaram que os três tipos de relação são susceptíveis de coexistir entre si, embora ressalvassem que a dimensão da autoridade ocupa um lugar nuclear.

Os objectivos deste trabalho de investigação, atrás referidos, foram alcançados na medida em que se salientou e caracterizou um conjunto de dimensões do pensamento dos professores acerca da problemática da indisciplina e da violência escolares, nomeadamente percepções e crenças. Analisaram-se igualmente práticas e estratégias educativas e disciplinares que os entrevistados declararam adoptar na sala de aula, assim como se suscitou uma reflexão sobre o papel de docente, o poder que detêm e as formas como o manifestam, tudo isto através da análise das suas histórias de vida. Igualmente se conseguiu estimular os professores entrevistados a encarar as situações de indisciplina e de violência de um modo mais tranquilo e distante, sem “medos”, sem o rígido recurso à auto-culpabilização. Percebeu-se, ainda como os docentes interiorizam as necessidades de mudança, através das representações sociais que elaboram para criar aquilo que consideram ser uma escola de sucesso para todos. Por último, proporcionou-se o acesso a informação enquadrada em bases teóricas sólidas, o que permite sustentar intervenções mais ajustadas na sala de aula.

Com estes objectivos alcançados, a aprendizagem e o bem-estar na escola acabam por sair beneficiados, desfrutando os próprios professores desse clima instaurado, que torna mais estimulante a sua profissão.

O dilema dos professores: Valerá a pena?

O Ministério da Educação advoga a demarcação rígida entre indisciplina e violência. Reduzindo a estatística da violência aos casos participados de agressões a membros da comunidade educativa, podem dizer que 5% das escolas são responsáveis por 90% dos actos violentos. A questão parece, assim, residual, e pode, deste modo, ser separada da indisciplina na sala de aula, a requerer medidas de carácter pedagógico “bem distintas” das necessárias para o combate à violência escolar.

É uma simplificação “perigosa”: a indisciplina não é uma “questão menor”, como o Ministério procura querer mostrar (pois exige estratégias continuadas e deve

basear-se numa profunda modificação da formação dos professores) e, também, não se deve esquecer que uma sala de aula indisciplinada produz o contexto favorável ao aparecimento de comportamentos violentos por parte dos alunos (e também por parte dos professores).

Internacionalmente, os distúrbios na sala de aula são considerados como uma forma de violência escolar, a par da vitimização de membros da escola, da exploração física e psicológica, da ciberviolência (em crescendo), do bullying e, de outros comportamentos violadores da intimidade, ocorridos no território escolar. Sob este ponto de vista, é violento todo o comportamento que possa afectar de forma negativa o clima de aceitação e respeito mútuo que deve existir em todas as escolas, o que deve estar bem expresso no seu regulamento interno. Uma escola sem regras definidas caminhará para a violência.

Outra simplificação não desejável desta separação forçada entre o comportamento considerado *minor* (a indisciplina) e o *major* (a violência) é a de que deverão ser seguidos programas separados, com as acções mais severas (por exemplo, recorrendo a entidades exteriores à escola) destinadas ao combate à violência; e acções pedagógicas para os problemas de indisciplina. Contudo, o que já foi provado por diversas vezes, é que se torna crucial, para a prevenção da violência, detectar precocemente os estudantes com dificuldades em obter sucesso académico, monitorizar o progresso obtido e combater o preconceito de que estudantes com baixo nível económico não terão sucesso, o que conduz com frequência à sua marginalização.

Ao afirmar-se que manter os estudantes a trabalhar, num clima exigente mas de respeito mútuo entre professores e alunos, conduz, em conjunto, a uma escola com maior sucesso e, em consequência, com menos violência, pode-se constatar como os conceitos de indisciplina e de violência não estão assim tão separados.

Em Portugal continua a ser difícil trabalhar numa perspectiva integrada: pensa-se que uma acção isolada obtém logo resultados, ou que o problema é dramatizado e empolado pela comunicação social. Esquecem-se os professores e funcionários, tantas vezes vítimas de várias formas de violência, sem que tenham os apoios necessários; mas também não são lembrados os alunos, nalguns casos também vítimas de insultos e humilhações por adultos, que povoam a casa e a escola. Daí decorrerá a necessidade de um programa articulado de combate à violência escolar, com diversas fases: pesquisa e documentação, formação e concertação, intervenção, avaliação.

O Procurador Geral da República, Dr. Pinto Monteiro, apela para que se “perca o medo de denunciar casos”, conforme afirmou em Junho 2008 aos deputados da Comissão Parlamentar de Educação. O Procurador disse que se deve actuar como já se está a actuar com a violência doméstica, quebrando-se o silêncio que impera. Desafiou, aliás, os conselhos executivos das escolas a terem coragem e a fazerem queixa judicial em relação a todos os casos de ilícitos criminais. O Procurador tem a mesma opinião da maioria dos deputados da Comissão Parlamentar, realçando a diferença entre indisciplina e violência, distinção que o Ministério da Educação também preconiza, como atrás já foi referido. No entanto, o Procurador sublinhou que “mal estaria a juventude se os alunos não se portassem mal. Contudo, um crime é um crime e tem de ser punido, seja na escola, no café, em casa ou num hospital.”

Como dado estatístico actual e pertinente, refere-se que entre Setembro de 2007 e Abril de 2008, cerca de 124 professores foram vítimas de agressão e contactaram por esse motivo a linha SOS Professor. Deste número apenas 23 docentes apresentaram queixa junto da PSP ou GNR, o que representa apenas 18,5% do total. Destes casos relatados à linha SOS Professor (124), cerca de 52,4% dizem respeito a agressões verbais, seguindo-se os casos de indisciplina com 36,3% e de agressões físicas com 30,6% dos casos. Nos 124 casos relatados há professores que apresentaram casos simultâneos de indisciplina/agressões verbais.

Por outro lado, Garcia Alonso (1998) nota que a profissionalização dos professores tem uma dupla dimensão: o desenvolvimento do estatuto social e o avolumar do saber e da competência como valores educativos.

Mas, existirão razões para a debilidade da profissão docente?

O ensino foi tradicionalmente um meio de ascensão social, ao alcance de economias débeis, em momentos nos quais era quase a única opção de progresso social existente. Contudo, os salários praticados continuam a ser comparativamente menores que os das profissões com um mesmo nível de formação. Isto pode significar que os professores constituem um grupo profissional de baixo estatuto se comparados com outros grupos profissionais com a mesma formação. Apesar do discurso de sindicatos e associações profissionais no sentido da “dignificação da imagem social dos professores” é constatável a perda de imagem e apoio social.

Segundo vários dos entrevistados, torna-se necessária, e desejável, uma tomada de consciência do seu papel, tanto em relação com as determinações sociais deste como da margem disponível para a sua interpretação pessoal. Ser professor não pode hoje em

dia ser visto à margem dos movimentos mais amplos que se produzem na sociedade em que lhes cabe viver.

A escolarização é a via de acesso por excelência das novas gerações a uma cultura organizada. O paradoxo que se coloca é que a cultura actual é a da mudança, da instabilidade, da incerteza e da flexibilidade. É difícil prever o amanhã porque estamos presos numa rede de interações que aumentam a nossa incerteza.

O papel do professor é, na actualidade, extremamente amplo e complexo. Dificilmente um professor poderá, durante a sua vida profissional, adquirir a variada gama de competências que se esperam dele.

Em 1985, um autor como Doyle queixava-se de que as questões ligadas à formação dos professores eram muito propícias à especulação e aos mitos, afirmando que o modo como os docentes aprendem a construir o seu conhecimento profissional constituía uma área de importância vital.

Há um grande interesse em indagar e definir o que os professores necessitam conhecer (conhecimentos, procedimentos, valores) e como interagem com os seus alunos.

É muito frequente, dada a nossa experiência como alunos, considerarmos como algo de adquirido (que todos sabemos) o que um professor é e faz e, assim, de algum modo, pré-julgamos e questionamos o seu saber.

Os nossos entrevistados referiram que se nota um “aumento da exigência social de formação e desenvolvimento profissional dos professores”, o que contribui para a elevação do ensino ao estatuto de “uma profissão mais considerada e melhor recompensada”, ao mesmo tempo que arrasta um melhor desempenho e uma melhor qualidade do seu trabalho.

Surgem algumas interrogações, a que os próprios docentes têm dificuldade em responder:

- 1- Qual a imagem que temos dos professores?
- 2- O que se espera deles?
- 3- De que precisam para poderem cumprir essas expectativas?
- 4- Quais serão os compromissos da sociedade para que estas expectativas se cumpram?
- 5- Que mudanças no seu trabalho terão de fazer os professores, perante as “mudanças das regras” da nossa sociedade?
- 6- Quais as exigências consideradas realistas?

Claro que é aceite como um dado adquirido que melhorar a educação e fazer depender essa melhoria do professorado implicará melhorar também “a contratação, a formação, a situação social e as condições de trabalho do pessoal docente, porque este não poderá responder ao que dele se espera se não possuir os conhecimentos e a competência, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação exigidos”, como já dizia Jacques Delors em 1996. Como se vê, a própria Comissão Europeia, via com preocupação a problemática docente e reconhecia a dificuldade em definir quem podia ser um bom professor e como encontrar tal pessoa, formá-la, como manter a sua motivação e a qualidade do seu ensino.

Hoje entram na escola problemas que noutros tempos ficavam fora dela, saltam os muros e espera-se que os professores enfrentem estes problemas, ajudem os alunos a enfrentá-los e não fracassem onde outras instituições já falharam.

Continuando a citar Delors (1996), “a competência, o profissionalismo e a dedicação que se exigem aos docentes fazem com que recaia neles uma árdua responsabilidade. É muito o que se lhes pede, e as necessidades que lhes compete satisfazer parecem quase ilimitadas”.

A profissão docente é considerada uma das mais fortemente organizadas, chegando-se a afirmar que a maioria dos 100 milhões de professores existentes no mundo estão sindicalizados ou consideram-se representados por sindicatos. Contudo, em alguns países a sindicalização não é tão acentuada, pelo que são de considerar valores bastante díspares, apresentando os sindicatos um peso diferente nas questões relacionadas com os salários e condições de trabalho e, também, nos últimos anos, em aspectos da formação, avaliação e reformas educativas.

Num tal contexto, o papel dos professores terá de assentar, para lá da transmissão de conhecimentos, na capacidade de organizar situações de aprendizagem e de motivar os alunos para as enfrentarem de forma adequada e com autonomia. Nesta perspectiva, a autoridade dos professores não se deve basear apenas no poder mas no livre reconhecimento da legitimidade do saber.

Contudo, há que ser prudente nesta questão de enfatizar a importância dos professores. Gusdorf (1999) interrogava-se: professores, para quê? Na passagem do século, Lyotard, teórico pós-moderno, também afirmava que “a era do professor estava no fim”.

A tentação da crença na onipotência dos professores não é uma boa aliada. Como tantos outros profissionais, os professores são pessoal e colectivamente limitados

e, de certa forma, desconhecidos pela sociedade que parece preferir ignorar alguns dos aspectos mais definidores do seu trabalho. Existe, aliás, a tentação em atribuir-lhes todos os males do ensino.

A profissão docente será, como atrás foi referido, apenas um “mar de contradições” provocadas pelas amplas e ambíguas exigências sobre os seus membros, provavelmente sem apoios suficientes para responder adequadamente às múltiplas pressões do seu meio? Qual será o colectivo profissional que gosta de ver-se ao espelho e descobrir-se indesejável? Acaso os professores serão pessoas diferentes?

No final de contas, a consideração do ensino como profissão e dos professores como profissionais foi sempre, e continua a ser, um tema sujeito a controvérsia.

Muitos dos entrevistados tiveram dificuldade em definir a sua própria profissão, pois quando lhes foi perguntado “Quem são os professores” obtivemos respostas bem diferenciadas, já atrás referidas mas que aqui recordamos:

- “Um grupo muito numeroso e diverso de profissionais cuja característica comum é ter a função de educar”;
- “Somos os responsáveis pela formação de crianças e adultos”;
- “Profissionais socialmente pouco reconhecidos apesar de serem eles que vão preparar os futuros membros de uma sociedade”;
- “A sociedade faz-lhes tantas exigências que é difícil definir as suas funções”;
- “É um colectivo de trabalhadores muito numeroso que procura transmitir cultura”;
- “São os mediadores da sociedade, mas pouco reconhecidos por ela”;
- “Professor é aquele profissional que trabalha com e para os alunos, em interacção com outros professores, fornecendo conhecimentos, valores, experiências, normas;”
- “Um grupo de profissionais formados especificamente para a tarefa de educar”;
- “Alguém com uma missão social: a de transmitir cultura, educação, formação;”

Hoje, alguns ainda afirmam que “um professor nasce, não se faz”. Esta crença acaba por colocar em causa a existência de um conhecimento profissionalizador que possa ser partilhado pelo professorado.

Como afirma Nóvoa (1992), “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que revelam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”

São detectáveis vários tipos de salas de aula, numa análise que seja efectuada aos estabelecimentos de ensino:

1- Salas em que se vive no caos e em tumulto. Os docentes lutam continuamente para estabelecer o controlo mas nunca são bem sucedidos. As suas orientações, e mesmo as ameaças, são frequentemente ignoradas e as punições, quando aplicadas, parecem ter efeitos pouco duradouros;

2- Salas barulhentas mas com uma atmosfera mais positiva. Os docentes tentam tornar as coisas divertidas, com jogos, histórias, filmes e outras actividades semelhantes. Embora os professores consigam manter as actividades académicas a um nível mínimo e torná-las agradáveis tanto quanto possível, a atenção às lições é dispersa e o trabalho independente poucas vezes é completado ou realizado com cuidado;

3- Salas calmas e disciplinadas, em que os professores estabeleceram muitas regras e asseguram-se que elas são cumpridas. As infracções são rapidamente detectadas e os alunos sofrem repreensões severas ou até mesmo punições. O professor parece ser um disciplinador eficaz, dado que os alunos lhe obedecem, embora a atmosfera da sala seja um pouco constrangedora. A possibilidade de perturbação está latente e sempre que o professor sai da sala os alunos “explodem”;

4- Salas em que as coisas parecem “rolar por si”. Os professores gastam a maior parte do tempo a ensinar e não a lidar com questões disciplinares. Os alunos, quando trabalham de forma independente, seguem as instruções e completam os trabalhos sem uma supervisão estrita. Quando interagem, o barulho que se regista reporta-se ao envolvimento nas tarefas e não a conversas “paralelas” ou “clandestinas”. O barulho, quando se torna perturbador, extingue-se com uma simples observação por parte do professor.

Estes vários tipos de turma coexistem nas diversas escolas e são possíveis de encontrar em praticamente qualquer local ou comunidade. Os professores acabam por se “encaixar” nestes 4 modelos, embora o mesmo grupo de alunos possa interagir de forma diferente com professores diferentes.

Assim, o 1.º tipo de turma/sala surge ligado ao “professor incapaz de fazer face às situações”, o 2.º tipo ao “professor que compra” os alunos, o 3.º tipo ao professor que “aterroriza os alunos” e o 4.º tipo ao “professor cooperante.”

Os autores especializados nesta temática, como Good & Brophy (2000), consideram a existência de 4 tipos ou estilos de gestão para os professores:

1- O professor indulgente, permissivo ou “laissez-faire” (que corresponde ao tipo da 1.ª sala de aula), que exige pouco e controla pouco os alunos. Aparentemente, estes podem fazer o que quiserem. Este professor aceita os actos impulsivos e indisciplinados dos alunos e raramente monitoriza o seu comportamento. Parece recear ofender os sentimentos dos alunos e tem dificuldade em dizer “não” e em impor regras. Quando um aluno perturba a aula, o professor pensa que não lhe tem dado atenção suficiente e aceita-lhe o seu comportamento indisciplinado. O aluno interrompe deliberadamente a aula e o professor aceita a interrupção, pressupondo que o aluno tem algo de importante a transmitir. O professor não tem sucesso nas tentativas de impor a disciplina, tanto mais que se preocupa com o bem-estar emocional dos alunos em vez de procurar o controlo da sala de aula. Quer ser “amigo dos alunos” e tem muita dificuldade em marcar fronteiras entre a sua vida profissional e a sua vida particular. Ironicamente, os alunos acabam por ter dificuldade em aprender comportamentos socialmente aceitáveis quando se vêem perante um professor tão permissivo. Dadas as poucas exigências os alunos tendem a apresentar baixos níveis de motivação para a realização. Os alunos acabam por “gostar” destes professores e alguns chegam a reconhecer que “aprendem pouco” e que “há muita desordem na sala”.

2- O professor autoritário (que corresponde ao 3.º exemplo de sala de aula), que impõe limites firmes e precisos à acção dos alunos, controlando-os rigidamente. Aceita desculpas raramente, há silêncio e os alunos sabem que as interrupções não são bem aceites. Os alunos desenvolvem poucas competências de comunicação porque as trocas verbais e as discussões são desencorajadas. Este professor impõe uma disciplina forte e

espera ser prontamente obedecido. Quando tal não acontece o castigo é imediato, não esperando que os alunos questionem o “porquê” das sanções.

3- O professor persuasivo, que estabelece limites à acção dos alunos, que controla os seus comportamentos e simultaneamente encoraja a sua independência e auto-controlo. Explica frequentemente as razões que sustentam as regras e decisões e se um aluno perturba a aula, recebe uma repreensão educada mas firme. Assim, só raramente se vê “obrigado” a aplicar sanções disciplinares. As interações verbais e os debates são estimulados e os alunos sabem quando podem interromper o professor de forma adequada se tiverem alguma questão ou comentário relevante. Este professor encoraja comportamentos socialmente competentes e contribui para uma elevada motivação para a realização.

4- O professor indiferente, envolvendo-se pouco com o ensino. É muito pouco exigente e os seus alunos parecem pouco interessados. Tem dificuldade em se impor aos alunos e faz passar a ideia de que “não vale a pena esforçar-se muito”. Os materiais usados e as actividades são sempre os mesmos. Há pouca disciplina porque faltam competências, confiança e /ou coragem ao professor. Os alunos sentem claramente esta atitude indiferente do professor pelo que não se empenham eles próprios e os resultados apresentados são baixos em termos de aprendizagem. O professor quer “fazer passar o tempo” e o baixo nível de exigência escolar e disciplinar provoca uma desmotivação generalizada para a realização escolar e para o desenvolvimento do auto-controlo. Os alunos sabem que não irão aprender nada de relevante, que raramente há trabalho para fazer em casa e que nem sequer têm de trazer todo o material necessário pois o professor não o controla. Ficam como que “entregues a si próprios” e desde que não incomodem o professor, podem fazer o que muito bem entenderem.

Os melhores professores utilizam técnicas que fomentam a cooperação e o empenhamento dos alunos nas actividades académicas e, deste modo, inibem a ocorrência de comportamentos problemáticos.

A forma como os professores reagem à indisciplina não se relaciona com a frequência e gravidade de tais problemas. Dito de outra forma, os professores que têm poucos problemas disciplinares nas suas salas não se distinguem daqueles que têm muitos problemas na maneira como respondem aos comportamentos indisciplinados dos alunos. Em particular, os professores que são melhores gestores inibem a indisciplina

através da maximização do tempo de envolvimento dos alunos em actividades académicas produtivas e da rápida resolução de episódios menores de desatenção ou agitação, antes que evoluam para formar graves de perturbação.

Assim, os professores eficazes estão “sistematicamente atentos” ao que se passa nas suas aulas, e os alunos tendem a considerar o professor como estando “sempre “ atento. Ao professor não basta, contudo, estar atento; é preciso que os alunos tenham a sensação de que ele está atento, alerta e disponível. O professor eficaz é capaz de fazer diversas coisas ao mesmo tempo. Por exemplo, confere com um aluno específico uma tarefa mas vai “controlando” com o olhar o resto da turma. Assim, satisfaz simultaneamente uma necessidade individual e uma imposição grupal. Infelizmente, como vários entrevistados concordaram, isto é muitas vezes esquecido, na medida em que enquanto atendem um aluno, uma boa parte da turma “está de fora”, aproveitando para “extravasar alegremente a sua energia.”

Good & Brophy (2000) consideram que a chave para o sucesso na gestão da sala de aula assenta numa “abordagem proactiva”, que é preventiva e não reactiva, com métodos de gestão que encorajam condutas apropriadas dos alunos e visando a turma como um todo e não apenas o comportamento de alguns alunos específicos.

Os mesmos autores apontam um núcleo fundamental de atitudes que os professores devem adoptar no sentido de serem bem sucedidos na gestão da sua sala de aula:

1- Os professores devem gostar do seu trabalho e devem respeitar os alunos. Não devem, contudo, demonstrar um “afecto” excessivo, que não augurar nada de bom. O gosto por trabalhar com os alunos é transmitido pelo tom de voz, olhar, expressões faciais;

2- Os professores devem esforçar-se por conhecer os alunos individualmente. Assim, estes têm maior probabilidade de gostar dos professores e, por isso, imitar os seus comportamentos. De igual modo, terão maior tendência a “simpatizar” com a posição do professor quando ele é confrontado com comportamentos desafiadores de certos alunos, evitando pois aliar-se a estes últimos;

3- Os professores devem mostrar-se credíveis desde o primeiro dia de aula. A coerência é essencial para que os alunos compreendam que o professor “quer dizer aquilo que está a dizer” e não uma outra coisa qualquer. Se os professores estabelecerem regras claras e razoáveis e as fizerem cumprir, os “prevaricadores” só poderão queixar-se de si próprios e não da “perseguição do professor”;

4- Os professores devem conquistar o respeito e o afecto dos alunos, revelar consistência que os torne credíveis aos olhos dos alunos, assumir a responsabilidade pelo que os alunos aprendem, valorizar e revelar gosto pela aprendizagem (sua e dos seus alunos).

Novas hipóteses de investigação

Falar de indisciplina e violência escolares é falar de um problema que sempre se prendeu com a socialização das gerações mais novas e tem de ser no interior desse processo socializador que se hão-de descortinar os seus principais factores, alcançar a compreensão e suscitar a criatividade necessária para lhe dar resposta.

Existe um percurso já balizado por muita investigação, mormente em contexto português, e que à sua luz deve ser percorrido. Os problemas da Educação estão à mão de todos, a todos implicam e interessam; e nada mais fácil do que sobre eles debitar opiniões. Mas trata-se de um campo que, pela sua enorme importância, não pode ficar à mercê da mera sabedoria do senso comum nem do discurso emotivo. Procurou-se, assim, oferecer uma visão que articulasse entre si os diferentes factores como num sistema, construindo uma malha em que se evidenciassem os aspectos históricos, sócio-culturais e políticos, familiares, psicológicos e escolares (curriculares, relacionais, didácticos, organizacionais).

Houve preocupação em não cair num receituário, preferindo-se permanecer nos planos da descrição, da interpretação e do esforço de compreensão, planos essenciais para uma prática fundamentada e alimentada pelo rigor e pela criatividade na hora de intervir nas situações concretas. Nos últimos anos, o conhecimento sobre o tema, a nível nacional e internacional tem-se vindo a desenvolver e a divulgar em muitos livros, artigos e congressos; são analisados e divulgados “casos relevantes” e grande diversidade de “boas práticas”; criaram-se “observatórios internacionais” para recolher informação e liderar iniciativas à escala mundial... mas permanece a urgência absoluta de repensar e de renovar a Escola para o nosso tempo.

Reconhece-se que não é uma tarefa fácil estudar as crenças dos professores, pois obstáculos de diversa ordem colocam-se à operacionalização de estudos nesta área, nomeadamente no domínio específico da disciplina/indisciplina na escola. No entanto,

na linha de Pajares (1992, cit. por Elliot & Chan, 1998), considera-se que existem fortes probabilidades de este domínio se tornar uma produtiva área de investigação se (i) os conceitos de crenças específicas a estudar forem operacionalizados de uma maneira rigorosa, se (ii) for escolhida uma metodologia apropriada ao estudo das crenças, e se (iii) o desenho da investigação for construído de uma forma criteriosa. Conscientes das limitações da nossa pesquisa, procurámos, no entanto, alcançar o mais elevado nível de exigência possível, apoiando-nos em autores de referência que serviram de inspiração constante para o nosso trabalho.

Como já anteriormente foi referido no início desta dissertação, muitas vezes é difícil separar os campos científicos da Sociologia da Educação e das Ciências da Educação, caindo-se não raras vezes em análises que poderão parecer “meter foice em seara alheia” já que existem várias áreas de sobreposição ou conflitualidade de interesses. Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola e dos professores, mas é possível problematizá-lo. Ou seja, é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino.

Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e dos constrangimentos que decorrem de um défice de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o saber por parte dos alunos e de uma outra forma de viver a profissão por parte dos professores, têm de ser feitas a par, podendo (e devendo) ser objecto de investigação.

As noções de solidão e de sofrimento têm estado relativamente ausentes na análise da profissão docente. Será pertinente uma abordagem sobre as modalidades accionadas pelos professores para gerirem subjectivamente esta tensão. Importará ter uma ideia aproximada da natureza e amplitude deste problema que afecta os docentes de forma massiva, da agonia dos professores no meio da balbúrdia de uma sala de aula, dos nervos contidos, da vontade de sair dali e de injuriar quem lhes fez acreditar que era aquela a sua profissão, da tensão face à ironia dos alunos, do vexame face à troça. Diagnosticando a situação desta forma, não custará admitir nem compreender que, para um número crescente de docentes, os alunos apareçam como o problema número um da escola e os responsáveis pela sua infelicidade profissional.

Outra hipótese de investigação poderá prender-se com o conceito de escola monocultural dominante, que não está preparada para abdicar de margens do seu poder e do seu arbítrio em favor de novos poderes emergentes. A sociedade portuguesa está

impregnada de uma percentagem significativa de imigrantes, que trazem o seu politeísmo cultural para as escolas. Estarão os docentes preparados para este novo desafio, de uma escola policultural?

Verifica-se igualmente um alargamento de universos cada vez mais numerosos e de contornos cada vez mais difusos de populações com “necessidades educativas especiais”, enquanto que os problemas de “manutenção da ordem” passaram a constituir prioridades das autoridades educativas. Assim, será pertinente e actual investigar a inflexão que originou a deslocação do eixo escolar de promoção da igualdade de oportunidades para um outro eixo que é o de combate à exclusão social ou, por outras palavras, do combate às desigualdades escolares clássicas para o combate à segregação escolar.

Num contexto de efeitos cruzados do acréscimo das qualificações, acréscimo de desigualdades, desemprego estrutural e crescente desvalorização dos diplomas, urge repensar a profissão docente e o papel desempenhado pelos professores, já que a instituição escolar, ao promover o acesso massivo à escolarização, acabou por também ser profundamente afectada pelas mudanças do seu contexto.

Outra hipótese possível de investigação residirá na análise da articulação da escola e dos docentes com as comunidades locais, na linha de que a escola e os professores mudam, mudando a sua relação com a dita comunidade. A abertura à comunidade permite induzir uma outra forma dos professores encararem os seus alunos, valorizando os seus saberes, dando um outro sentido à relação professor-aluno.

Por último, a análise do poder no campo profissional dos docentes (poder simbólico ou real) e, particularmente, o microcosmos da vida de ser professor, extraído-se a informação contida nas biografias construídas a partir de entrevistas etnográficas, é uma hipótese de investigação a explorar mais aprofundadamente, pois ficámos cientes, através das três histórias de vida constantes desta dissertação, que se trata de um campo onde um “olhar sociológico” poderá espriar-se e chegar a conclusões sociológicas relevantes sobre a vida de professor e outros aspectos da carreira docente. A abordagem efectuada neste campo na presente dissertação poderá funcionar como um “aperitivo” daquilo que será possível fazer, pois está-se consciente das limitações do nosso trabalho exploratório e da pertinência em insistir de novo na temática em causa, ultrapassando limitações e alargando a profundidade da análise e os objectivos investigatórios.

A via da reflexão, proporcionada por este trabalho e por outros que porventura venha a ser realizados futuramente, será útil se contribuir para que os professores, e por extensão os alunos, possam encontrar um outro sentido para o trabalho que realizam nas escolas. Um sentido que se constrói, “a partir dos valores, dos interesses, do que cada um projecta e do que cada um rejeita, mas também da situação pedagógico-didáctica, das relações interpessoais, da dinâmica da classe, das transacções e do contrato que se desenvolve em função do saber e do trabalho escolar” (Perrenoud, 2001).

Qualquer trabalho de pesquisa tem limitações e este, obviamente, não é excepção. Neste caso considerou-se que constituíram limitações o número de professores entrevistados e alguns aspectos de natureza metodológica, embora se tivesse tido bastante cuidado na formulação das questões, para que fossem adequadas aos objectivos da investigação.

Toda a investigação é portadora de contribuições e reflexões que, somadas a outras já produzidas, poderão alargar a discussão da temática em análise. Portanto, nunca se pretendeu concluir o debate mas sim enriquecê-lo com as conclusões obtidas.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A. (1972). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Laya.
- ADAMS, R. (1982). Teacher development: a look at changes in teachers' perceptions across time. *Journal of Teacher Education*, 23 (4), 40-43.
- ADORNO, A. (1992). *Sociologia da educação não escolar*. Porto: Afrontamento.
- AFONSO, A. (1991). *A autonomia da escola*. Porto: Afrontamento.
- AIDMANN, D. (1997). *Social environment effects of school violence*. Los Angeles: UCLA.
- ALEEM, D. & MOLES, O. (1993). *School violence prevention*. Nova Iorque: Wiley.
- ALEXANDER, G. (1987). *Les theories du développement*. Rennes: PUR.
- ALMEIDA, A. (2000). *The nature of school bullying: a cross national perspective*. Londres: Routledge.
- ALMEIDA, A., PEREIRA, B. & VALENTE, L. (1994). *O bullying nas escolas portuguesas*. Braga: Universidade do Minho.
- ALMEIDA, J. & PINTO, J. (1986). *A investigação nas ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- AMADO, J. (1998). *A construção da disciplina na escola*. Porto: ASA.
- AMADO, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- AMADO, J. & FREIRE, I. (2002). *A indisciplina na escola: uma revisão da investigação portuguesa*. Porto: ASA.
- AQUINO, J. (1998). *Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas*. S. Paulo: Summus.
- AQUINO, J. (1999). *Confrontos na sala de aula*. S. Paulo: Summus.
- ARNIEL, L. (1984). *Changing the practice of teacher education*. Londres: Routledge.
- AVANZINI, G. (1978). *Filosofia e ciências de educação*. Lisboa: Moraes.
- AZEVEDO, J. (1994). *As avenidas da liberdade*. Lisboa: ASA.
- BAGINHA, M. (1997). *Dinâmica de grupos*. Lisboa: IEFP.
- BALANDIER, G. (1988). *Le désordre. Éloge du mouvement*. Paris: Fayard.
- BALL, D. (1989). *Prospective teachers*. Nova Iorque: McMillan.
- BALL, R. (1977). *Pedagogia da comunicação*. Sintra: Europa-América.
- BARDIN, L. (1977). *L'Analyse de Contenu*, Paris: PUF.

-
-
- BARROSO, J. (1995). *Organização pedagógica e administração dos liceus em Portugal (1836-1960)*. Lisboa : Fundação C. Gulbenkian.
- BECKER, H. (1977). *Social-Class Variations in the Teacher-pupil Relationship, School and Society. A sociological reader*. Londres: Open University.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENARD, B. (1995). *A guide to promoting resilience in children*. Nova Iorque: McMillan.
- BENAVENTE, A. (1981). *Obstáculos ao sucesso na escola*. Lisboa: IED.
- BENAVENTE, A. (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: IED.
- BENAVENTE, A. (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas*. Lisboa: Escolar.
- BENNETT, R. (1992). *Discipline in schools*. Nova Iorque: Wiley.
- BERTAUX, D. & KHOLI, M. (1984). The live story approach: a continental view. *Annual Review of Sociology*, 10, 215 – 237.
- BLANCHET, S. et al. (1985). *Des événements de vie aux histoires de vie*. Paris: PUF.
- BLUMENFELD-JONES, D. (1996). *Expanding curriculum theory*. Nova Iorque: McMillan.
- BLUMSTEIN, L. (1995). *Youth aggression and violence*. Nova Iorque: Wiley.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOUTINET, J. (1987). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- BOUMARD, P. (1989). *Les savants de l'intérieur*. Paris: Armand Colin.
- BOURDIEU, P. (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, P. (1974). *La distinction*. Paris: Minut.
- BOURDIEU, P. (1982). *Le métier de sociologue*. Paris: Mouton.
- BOURDIEU, P. (1993). *Les usages sociaux de la science*. Paris: INRA.
- BOURDIEU, P. (1994). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- BOOSTROM, R. (1991). *Handbook of classroom management*. Londres: Routledge.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist América*. Londres: Routledge.
- BOWLING, G. (1998). *Discipline in the classroom*. Shreveport: LSU.
- BREUSE, P. (1984). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Rio Janeiro: F. Alves.
- BRIER, S. (1995). *Childhood, ethics and civilization*. Londres: Routledge.
- BROPHY, J. (1994). *Teaching problems' students*. Nova Iorque: The Guildford Press.
- BROPHY, J. (1999). *Teacher behaviour and student achievement*. Nova Iorque: McMillan.
-
-

-
-
- BURDEN, R. (1992). *Psychology for teachers*. Londres. Abe Books.
- CADIMA, J. (2004). *Violência escolar: lógicas e manifestações*. Braga: U. Minho.
- CALDEIRA, S. (2000). *A indisciplina em classe*. P. Delgada: U. Açores.
- CANÁRIO, R. (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: FPCE.
- CANÁRIO, R. et al. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa.
- CARAMELO, J. (2000). *(Des)ordens da disciplina*. Lisboa: Educa.
- CARITA, F. et al. (1998). *Estratégias de resolução de conflitos na sala de aula*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- CARRASCO, J. (1987). *Como avaliar a aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, L. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- CASANOVA, M. et al. (2002), A (In) Disciplina na Escola – A Perspectiva dos Alunos, *O Professor*, 76,7-13.
- CASTLE, K. & ROGERS, K. (1994). *Rule creating in a constructivist classroom community*. Nova Iorque: Longman.
- CHAMBERLAIN, P. et al. (1997). *Aggression and violent behaviour*. Oregon: Elsevier.
- CHARLOT, B. & ÉMIN, J. (1997). *La violence à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- CLARK, C. & PETERSON, P. (1986). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- COLEMANN, T. & DEUTSCH, M. (2000). *The handbook of conflict resolution*. S. Francisco: Jossey Bass.
- CONSTANTINO, E. (1995). *Violência e indisciplina na escola contemporânea*. S. Paulo: Papirus.
- CORCUFF, P. (1995). *Sociologie et engagement: nouvelles pistes épistémologiques*. Paris: La Découverte.
- COSTA, M. E. & VALE, D. (1996). *A violência nas escolas*. Porto: Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto.
- COSTA, M. E. & VALE, D. (1998). *Representações sociais sobre professores. O reverso da medalha*. Natal: UFRGN.
- COTTON, D. (1990). *Challenge to the new education*. Nova Iorque: The Guildford Press.
- COULON, A. (1987). *L'Ethnométhodologie*. Paris: PUF.
- COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- CRESPO, J. (1990). *Restruturação de uma identidade*. Lisboa: Difel.
- CRUZ, J. (1990). *Stress e crenças irracionais nos professores*. Lisboa: FPCE.
- CRUZ, M. et al. (2003). *A situação do professor em Portugal*. Lisboa: Min. Educação.
- CUNHA, M. (1994). *O bom professor e a sua prática*. S. Paulo: Papirus.
- CUSSON, M. (2002). *Prévenir la délinquance. Les methods efficaces*. Paris: PUF.
-
-

-
- DAMIÃO, H. (2003). *Mal-estar na educação: a indisciplina e o fracasso escolar*. Lisboa: Educa.
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. Londres: Falmer Press.
- DEBARBIEUX, E.(1996). *Pour en finir avec le handicap socioviolent*. Paris: Armand Colin.
- DELAMONT, E. (1987). *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris: PUF.
- DELORS, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.
- DEMAILLY, L. (1991). *Le collège. Crise, mythes et métiers*. Lille: PUL.
- DENZIN, N. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.
- DENZIN, N. & LINCOLN, P. (1994). *Interpretive Ethnography*. Londres: SAGE.
- DOMINGUES, I. (1995). *Controlo Disciplinar na Escola – Processos e Práticas*, Lisboa: Texto Editora.
- DOYLE, W. (1986). *Classroom organization and management*. Nova Iorque: McMillan.
- DOYLE, W. (1996). *Students perceptions of class management*. Nova Iorque: Wiley.
- DURKHEIM, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés Editora.
- ECO, U. (1997), *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*, Lisboa: Editorial Presença.
- ELIAS, N. (1998). *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris: Pockett.
- ELLIOT, J. & CHAN, P. (1998). *Reconstructing teacher education*. Londres: Falmer Press.
- ELTON, P. (1989). *Discipline in schools*. Londres: HMSO.
- d' EPINEY, R. & CANÁRIO, R. (1994). *Uma escola em mudança com a comunidade*. Lisboa: IIE.
- ERICKSON, F. (1986). *Quantitative Methods in Research on Teaching*, 3rd Edition. New York: McMillan.
- ERON, L. et al. (1993). *Aggression and violent behavior*. Chapel Hill: UNC.
- ESPÍRITO-SANTO, J. (2003). *Contributos para a formação de professores no âmbito da prevenção da indisciplina em sala de aula*. Lisboa: FPCE.
- ESTEVE, J. (1995). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e prática na observação de classes*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, A. (1992). *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1996). *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Colibri.
-

-
-
- ESTRELA, M. T. (org.) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, Porto: Porto Editora.
- EVERTSON, C. & HARRIS, A. (1999). *The classroom organization and management program*. Boston: Allyn & Bacon.
- FARRINGTON, D. (1991). *The cycle of violence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- FERNANDES, C. (1998). *Incidentes críticos na sala de aula*. Lisboa: Ed. Notícias.
- FERNANDES, L. (2008). *Os medos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, F. (2001). *As lógicas da formação*. Porto: U. Porto.
- FERREIRA, M. (1986). *O tempo na tarefa e o processo de ensino-aprendizagem*. Porto: U. Porto.
- FLANNERY, D. (1997). *Delinquent behavior*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- FLANNERY, D. & SINGER, M. (1999). *Contributors to violent behavior among elementary and middle schoolchildren*. Nova Iorque: The Guildford Press.
- FONSECA, M. (1997). *Personalidades, Projectos Vocacionais e Formação Pessoal e Social*. Porto: Porto Editora.
- FORTIN, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Luso ciência.
- FOTINOS, G. (1995). *La violence à l'école*. Paris: MEN.
- FOUCAULT, M. (1987). *Vigiar e punir*. Rio Janeiro: Vozes.
- FRASER, V. (1996). *Resources for teaching against violence*. Nova Iorque: McMillan.
- FREIBERG, E. (1994). *Le pouvoir et la règle*. Paris: Seuil.
- FREIBERG, E. (1999). *Le nouvel age des inégalités*. Paris: Seuil.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogia da autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra.
- FULLMAN, M. (1991). *Teacher development and educational change*. Londres: Falmer Press.
- GALLOWAY, D. et al. (1984). *Changing theories and practices of discipline*. Londres: Longman.
- GARCIA, A. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola*. Braga: U. Minho
- GARFINKEL, H. (1976). *Studies in ethnomethodology*. Nova Iorque: Englewood Cliffs.
- GERNSTEIN, K. (1987). *Multicultural education*. Illinois: NIU.
- GIMENO, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GLICKMAN, C. (1985). *Supervision of Instruction – A Developmental Approach*. Boston: Allyn & Bacon.
-
-

-
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- GOFFMAN, E. (1993). *A apresentação do Eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio de Água.
- GONÇALVES, J. A. (1992). *A Carreira das Professoras do Ensino Primário*. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- GONÇALVES, J. A. (1997). A abordagem biográfica: questões de método. In A. Estrela e J. Ferreira (eds.). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação/Méthodes et Techniques de Recherche Scientifique en Education*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de escola e identidades de professores*. Lisboa: Educa.
- GONÇALVES, J. A. (2000). *Ser Professora do 1.º Ciclo – Uma Carreira em Análise*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Formação de Professores). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (policopiado).
- GOOD, T. & BROPHY, J. (2000). *Looking in classrooms*. Nova Iorque: Longman.
- GOTTFREDSON, D. (1987). *Schools and delinquency*. Cambridge: CUP.
- GRAVE, L. & CALDEIRA, M. (2003). *Conferência internacional prevenção violência na escola*. Lisboa: U. Aberta.
- GRAVE, T. & WALSH, M. (2003). *Violence against women*. Londres: Routledge.
- GUIMARÃES, A. (1988). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Atlas
- GUSDORF, G. (1999). *Professores para quê?* Lisboa: Moraes.
- HAMON, H. e ROTMAN, P. (1984). *Tant qu'il y aura des Profs*. Paris: Éditions du Seuil.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: MacGraw-Hill.
- HAWKINS, D. (1995). *Peer interventions in playground bullying*. Londres: Routledge.
- HUBERMAN, M. & MILES, L. (1991). *La vie des enseignants*. Paris: PUF.
- HUESMAN, P. & MOISE, K. (1996). *Maltreated adolescents*. Nova Iorque: Haworth.
- HIXSOON, J. & TINZMANN, M. (1990). *Classroom assessment strategies*. Nova Iorque: Holt.
- HUBERMAN, M. (1993). *La Vie des Enseignants. Évolution et Bilan d'une Profession*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
-

-
-
- HUBERMAN, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JESUS, S. (1997). *Perspectivas para o bem-estar docente*. Porto: ASA.
- JESUS, S. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos*. Porto: ASA.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1999). *Learning together*. Westport: Greenwood.
- JONES, J. (1979). *Advances in teacher education*. Norwood: Ablex Publications.
- JONES, P. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JORGE, J. (2002). A Problemática da Indisciplina – Diferentes Abordagens e Estratégias de Intervenção. *O Professor*, 76, 2-6.
- KNIGHT, D. (1988). *Legitimated violence in schools: the power behind the paddle*. Nova Iorque: Longman.
- KOUNIN, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. Nova Iorque: Holt.
- LATHAM, G. (1998). *The birth and death cycles of educational innovations*. Nova Iorque: The Guildford Press.
- LERNER, H. (2007). *The dance of intimacy*. Nova Iorque: Harper & Row Publishers.
- LESPAGNOL, P. (2005). *Les violences de l'autre*. Paris: Plon.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Piaget.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1979). *La voix des masques*. Paris: Plon.
- LLEDÓ, E. (2000). *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa Calpe.
- LIGHTFOOT, S. (1985). *The lives of teachers. Handbook of Teaching and Policy*. Nova Iorque: Longman.
- LINDLOF, T. (1995). *Qualitative communication research methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- LOPES, A. (1998). *Mal-estar na docência?* Porto: ASA.
- MAIESKY, S. (1999). *Culture and the educative process*. Nova Iorque: U. Columbia.
- MANDRASS, P. (1984). *Le rituel et la vie quotidienne comme fondements des histoires de vie*. Paris: PUF.
- MARINA, F. & SANTAMARINA, G. (1993). *La Historia Oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- MARÍN, A. (1979). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Editorial Notícias.
- MARTIN, R. (1994). *Violence in schools*. Nova Iorque: Kugler.
- MARTINS, M. (2003). *O discurso da identidade*. Porto: Afrontamento.
- MAYA, M. (2000). *A autoridade do professor*. Lisboa: Texto Editora.
-
-

-
- MCLAREN, P. (1992). *Critical pedagogy*. Nova Iorque: Longman.
- MEIHY, J. (1998). *Manual de história oral*. S. Paulo: Loyola.
- MICHELAT, G. (1980). *Identités collectives et relations inter-culturelles*. Paris: PUF.
- MILLER, R. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. Londres: Sage Publications.
- MINAYO, M. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- MOFFITT, T. (1990). *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency*. Nova Iorque: The Guildford Press.
- MOLLO, S. (1969). *L'école dans la société*. Paris: Dunod.
- MORAIS, A. (1995). *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Afrontamento.
- MOSCOVICI, S. (1988). *La machine à faire des dieux*. Paris: Fayard.
- MOYNE, A. (1984). *La vie émotionnelle de l'enseignant et son rôle*. Paris: Editions ESF.
- MURPHY, D. et al. (1998). *Relationships and violence risks. A brief measure of youth assets*. Nova Iorque: McMillan.
- NICHOLSON, R. (1996). *Teacher careers. Crises and continuities*. Londres-Philadelphia: Falmer.
- NISBET, R. (1976). *Sociology as art form*. Nova Iorque: Holt.
- NOVOA, A. (1989). *Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Cruz Quebrada: ISEF-UTL.
- NOVOA, A. (1991). *Profissão: professor*. Porto: Porto Editora.
- NOVOA, A. (1992a). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- NOVOA, A. (1992b). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote.
- NOVOA, A. (2001). *Les temps des professeurs*. Lisboa: INIC.
- NOVOA, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Ó, JORGE. (2003). *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal*. Lisboa: Educa.
- OLIVEIRA, M. (2002). *Ciclos de vida*. Lisboa: Educa.
- OLIVEIRA, H. (1998). *A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira*. Lisboa: FCUL.
- OLWEUS, D. (1979). *Bullying prevention program*. Cambridge: Blackwell Pub.
- ORTEGA, R. & MORA-MERCHAN, J. (1997). *Evaluación de actitudes violentas e clima escolar en situaciones de agresividad*. Barcelona: Paidós.
- OSOFSKY, L. (1997). *Children in a violent society*. Nova Iorque: The Guildford Press.
- PAJARES, F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. Nova Iorque: Vintage Books.
- PAIS, M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: INCM.
-

-
- PASSERON, J. (1985). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- PATTERSON, G. & YOERGER, L. (1993). *A social learning approach*. Londres: Routledge.
- PATTON, Q. (1980). *Quantitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Cal.
- PEREIRA, B. (2004). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção de práticas agressivas*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- PEREIRA, R. (2002). *O que mudou na escola?* Lisboa: Educa.
- PERRNOUD, P. (1994). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRNOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- PIAGET, J. (1969). *O juízo moral na criança*. S. Paulo: Summus.
- PINHEIRO, A. (2004). *Violência juvenil: histórias e percursos*. Porto: Fundação Juventude.
- PIRCK, L. (1986). *Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- POISSON, Y. (1991). *La recherche qualitative en education*. Quebec: Presse Universitaire.
- POSTIC, M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- PRAIRAT, E. (1994). *Questions de discipline à l'école*. Paris: Editions Érès.
- PUJADAS MUÑOZ, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- QUINTELA, O. (1994). *Clima de escola*. Lisboa: FPCE.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RADNEY, T. et al. (1994). *Lifelong learning in European teacher education*. Londres: SAGE.
- RAMOS, M. e GONÇALVES, R. (1996). As Narrativas Autobiográficas do Professor como Estratégia de Desenvolvimento e a Prática da Supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- RIBEIRO, A. (1992). Relação educativa. In Campos, B. P. (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens, Vol. I (133-158)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RIBEIRO, A. (2003). *Contribuição para um estudo da violência em meio escolar*. Lisboa: U. Nova.
- ROBBINS, T. (1966). *Teachers and teaching. From classroom to reflection*. Londres: Falmer Press.
-

-
-
- RUIZ, O. et al. (1997). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: U. Deusto.
- SAMPAIO, Daniel (1996), *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SAMPAIO, Daniel (1998), *Vivemos Livres numa Prisão*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SANTOS, M. (1999). *Desafios pedagógicos para o século XXI*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SILVA, A. & PINTO, J. (1987), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SARASON, S. (1993). *Revisiting the culture of the school and the problem of changes*. Nova Iorque: Holt.
- SCHIMMEL, D. (1997). *The school violence dilemma*. Nova Iorque: Longman.
- SCHUTZ, A. (1997). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEBASTIÃO, J. (1998). *Os dilemas da escolaridade*. Lisboa: Celta.
- SEGE, R. & DIETZ, W. (1994). *Peer violence and violence prevention*. Oxford: Blackwele Publishers.
- SHULMAN, L. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard: University Press.
- SIKES, P. (1985). *The live cycles of the teacher. Teachers' Lives and Careers*. Londres: The Falmer Press.
- SILVA, C. (1998). *Incidentes críticos na sala de aula*. Coimbra: Quarteto.
- SILVA, C. et al. (2000), *Incidentes Críticos na Sala de Aula – Análise Comportamental Aplicada (ACA)*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SIMMEL, G. (1993). *Sociologia*. Madrid: Alianza Editorial.
- SIMÕES, A. (1996). *A educação permanente e a formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- SIMÕES, C. & RALHA-SIMÕES, H. (1990), O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica. In J. Tavares e A. Moreira (ed.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro, Universidade de Aveiro/PIDACS: 179-203.
- SINGER, M. & ANGLIN, T. (1995). *Adolescents' exposure to violence and associated symptoms of psychological trauma*. Nova Iorque: The Guildford Press.
- SLEE, P. (1999). *Personality and bully/victim behavior*. Londres: Routledge.
-
-

-
- SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research*. Londres: SAGE.
- TOMLINSON, C. (1997). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Nova Iorque: ASCD.
- TURNER, D. (1998). *School reform in England: the functions of norms*. Londres: SAGE.
- VEENMAN, S. (1984), Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, (2), 143-178.
- VEIGA, F. (1999). *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- VEIGA SIMÃO, A., FREIRE, I. et al. (2003). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, volume 19, nº 2, 157-183.
- VILA, J. (1988). *La crisis de la función docente*. Valência: Promolibro.
- VILLAS-BOAS, A. (2001). *Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar*. Lisboa: FPCE.
- WALKER, H. (1995). *Assessment of behavior disorders in the school setting*. Washington D.C.: Washington University.
- WERNER, I. (1994). *Child and adolescent violence*. Nova Iorque: Wiley.
- WERTHMAN, C. (1984). Delinquents in schools: a test for the legitimacy of authority. In M. E. Hammersly & P. Woods (Eds.), *Life in School: the sociology of pupil culture*, Milton Keynes: Open University Press, 211-224.
- WIDOM, P. (1991). *The divided school*. Londres: Routledge.
- WILLIS, P. (1988). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Nova Iorque: Columbia University Press.
- WILSON, D. (1971). *School based prevention of behavior problems*. Nova Iorque: The Guildford Press.
- WILSON, S. (1977). *The use of ethnographic technique*. Nova Iorque: Holt.
- WOODS, P. (1979). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- WOODS, P. (1990). *L'ethnography de l'école*. Paris: Armand Colin.
- ZABALZA, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
- ZALUAR, M. (1992). *Do currículo ao projecto de escola*. Lisboa: Educa.
-

APÊNDICES

Apêndice A: Guião das entrevistas

Elementos Pessoais

- Idade
- Naturalidade
- Habilitações
- Área de ensino
- Experiência docente
- Outras experiências profissionais

1. Relatos Sobre as Práticas Sócio-Culturais

- Tempo dedicado à família.
- Conciliação entre as actividades docentes e às tarefas domésticas.
- Frequência de clubes.
- Última viagem (motivo, destino e época).
- Prática de desporto: Qual? Quantas horas semanais?
- Género de música. Último disco comprado.
- Cinema: qual o último filme e quando o viu.
- Filmes em vídeo: frequência e tipo de filme.
- Leitura. Qual o último livro lido. Quando.
- Três melhores livros lidos.
- Assinatura de revistas e jornais. Qual ou quais.
- Qual a revista predilecta.
- Programa de televisão preferido.
- Programa de rádio. Qual? Frequência de escuta.
- Última vez que foi a uma conferência, palestra ou debate.

-
-
- Última vez que foi ao teatro, exposição, museu ou galeria de arte.
 - Participação em Movimentos, Associações, ou Grupos (popular, sindical, político, religioso, científico ou cultural).

2. Relatos Sobre a Carreira Docente

- Forma de entrada na carreira docente.
- Melhores momentos da carreira. Piores Momentos. Por quê? Especifique: início, meio, final.
- Se tivesse de começar agora faria novamente opção pela carreira docente. (Explique)
- De que mais gosta e de que menos gosta na carreira docente.
- Decepções com a carreira. Por quê?
- Realizações com a carreira. Por quê?
- Conflitos que marcaram a trajectória.
- Dificuldades encontradas: como foram contornadas.
- Objectivo profissional no início da carreira e no momento actual.
- Maior desafio enfrentado na vida profissional.
- Lembrança da primeira aula ou do primeiro dia de actividade docente.
- Factos que definiram ou modificaram a conduta em sala de aula.
- Relação entre competência, anos de experiência e práticas assumidas.

3. Relatos sobre as experiências frente à questão da disciplina/indisciplina

A) Na vida familiar

Anterior

- Como vê a figura do pai em relação ao acto de disciplinar?
- E a figura da mãe?
- Quem impunha as regras da casa?
- Quais eram as regras impostas?
- Havia aplicação de castigos? Quais?
- Qual o facto relacionado com castigos de que se lembra ou que mais o marcou?

-
-
- Alguém da família infringia mais as regras? (Quem? Que regras eram infringidas e quais eram as consequências?)
 - Quando criança, quais eram os seus sentimentos em relação à disciplina, às normas, às regras e à autoridade?
 - Esses sentimentos mudaram? Como, quando e porquê?

Hoje

- Os papéis do pai e da mãe mudaram frente à questão da disciplina?
- Como vê a questão das regras, hoje?
- Há aplicação de castigos? Quais? O que mudou?
- Que factos marcantes em relação à disciplina vivencia hoje, na vida familiar?

B) No percurso da qualificação profissional

- Experiências positivas e negativas no percurso da qualificação profissional.
- Lembranças dos professores. Situações envolvidas, o que mais gostou e o que menos gostou. Por quê?
- Aspectos mais significativos e menos significativos da formação profissional.
- Factos relacionados à disciplina/indisciplina de que se recorda.
- Como era o professor mais condescendente e “bonzinho”?
- Como era o professor mais bravo e rígido?

C) Na vida profissional

- O que é disciplina para si?
- O que é ser um bom professor?
- O que é ser bom aluno?
- O que é ser aluno indisciplinado?
- O que faz o professor ser capaz de manter a disciplina?
- A disciplina tem relação com a educação familiar?
- Os castigos são necessários para manter a disciplina? Quais aplica aos seus alunos?
- Que sentimentos esses castigos provocam em si?

-
-
- Os castigos resolvem o problema da indisciplina e da violência?
 - Qual é a reacção do aluno que recebe o castigo? E a dos colegas?
 - Como vê a figura do Conselho Executivo em relação aos casos de indisciplina e violência nos diferentes momentos da carreira?
 - Quais são as regras da escola e como são criadas e impostas? Houve mudanças ao longo da carreira? Quais?
 - Quais os tipos de castigos permitidos pela escola ao longo da trajectória?
 - Maior desafio com a indisciplina na escola (com a própria escola, com as famílias ou com alunos indisciplinados).
 - Experiências relativas à disciplina que mais marcaram a sua trajectória profissional.
 - Recordação de alunos indisciplinados e sentimentos envolvidos.

