



“Disciplina na Escola e na Família”



Semestral
Maio de 2002

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Disciplina

Vol. VI
nº 1

Psicologia Educação Cultura

Revista do Colégio Internato dos Carvalhos

ESTATUTO EDITORIAL

Uma revista semestral e da responsabilidade do Colégio Internato dos Carvalhos e dos departamentos de psicologia, educação e cultura das universidades a que pertencem os membros do Conselho Editorial e do Conselho Consultivo.

Uma revista de carácter científico que pretende acompanhar as diferentes correntes do pensamento acerca da psicologia, da educação e da cultura em geral.

Uma revista que procura actualizar os professores face aos desenvolvimentos recentes na investigação e na prática do ensino-aprendizagem.

Uma revista que pretende capacitar os professores para lidarem com alguns problemas mais frequentes na sala de aula.

Uma revista que vai favorecer a transposição dos estudos no campo da cognição e da afectividade para a prática educativa das escolas.

Uma revista que promove o diálogo entre os professores de diferentes níveis de ensino e possibilita a troca de experiências de sala de aula.

Uma revista que interessa a educadores, professores, investigadores e estudantes, assim como às pessoas que procuram uma formação actualizada, de bom nível, no domínio do ensino-aprendizagem.

CONSELHO CONSULTIVO

Alfonso Barca Lozano (Universidade da Corunha)

Ângela Biaggio (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

António Roazzi (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Celeste Malpique (Universidade do Porto)

Daniela de Carvalho (Universidade Portualense, Porto)

David Palenzuela (Universidade de Salamanca)

Etienne Mullet (École Pratique des Hautes Études, Paris)

Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa)

Francisco C. Carneiro (Universidade do Porto)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro)

José Tavares (Universidade de Aveiro)

Manuel Ferreira Patrício (Universidade de Évora)

Manuel Viegas Abreu (Universidade de Coimbra)

Maria da Graça Corrêa Jacques (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)

Paulo Schmitz (Universidade Bona)

Raquel Z. Guzzo (Pontifícia Univ. Católica de Campinas, Brasil)

Rui A. Santiago (Universidade de Aveiro)

Rui Soares (Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa)

Sílvia Koller (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

CONDIÇÕES DE ASSINATURA

Portugal e Espanha:

Número avulso 9,98 euros - 2.000\$00

Assinatura/ano 14,96 euros - 3.000\$00

Inclui os portes dos CTT e IVA à taxa de 5%

ENDEREÇO

Psicologia, Educação e Cultura: Colégio Internato dos Carvalhos

Rua do Padrão, 83 - CARVALHOS

4415-284 PEDROSO

Telefone: 22 786 04 60 Fax: 22 786 04 61

Email: gomes@cic.pt

PROPRIEDADE

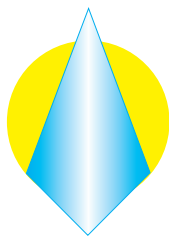
P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos

Dépósito legal: N.º 117618/97
ISSN: 0874-2391

N.º exemplares: 1000

Capa: anibal couto

P Psicologia E Educação C Cultura



DIRECTOR - EDITOR

João de Freitas Ferreira

SECRETÁRIO

António Fernando Santos Gomes

CONSELHO EDITORIAL

Amâncio C. Pinto (Universidade do Porto)

Félix Neto (Universidade do Porto)

José H. Barros Oliveira (Universidade do Porto)

Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)

Joaquim Armando Gomes (Universidade de Coimbra)

Mário R. Simões (Universidade de Coimbra)

Orlando Lourenço (Universidade de Lisboa)

**Os artigos desta Revista estão indexados na base de dados da
PsycINFO, *PsycLIT*, *ClinPSYC* e *Psychological Abstracts*
da American Psychological Association (APA)**

COLÉGIO INTERNATO DOS CARVALHOS

Vol. VI, nº 1, Maio de 2002

ÍNDICE

Editorial	
<i>João de Freitas Ferreira</i>	3
A disciplina na escola: análise psico-sócio-educativa	
<i>Nicolau Vasconcelos Raposo</i>	9
Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola	
<i>Maria Teresa Estrela</i>	27
A importância da autoridade no desenvolvimento da pessoa: um olhar kohlberguiano	
<i>Orlando Lourenço</i>	49
(In)disciplina na sala de aulas: perspectiva de alunos e de professores	
<i>José H. Barros de Oliveira</i>	69
In-disciplina: estratégias de intervenção	
<i>Ana Veríssimo Ferreira</i>	101
Os direitos dos alunos na escola: um programa de promoção	
<i>Feliciano H. Veiga</i>	115
As crianças em situação de perigo e a escola	
<i>Maria da Conceição Paninho Pinto</i>	129
Representações e expectativas sobre a escola: um estudo de caso	
<i>M. Stella Aguiar, Joana Carneiro, Teresa Cabaço</i>	141
Determinantes do desempenho académico nos cursos de contabilidade	
<i>Jorge Caiado, Paulo Madeira</i>	171
O ensino das ciências no ensino básico: perspectiva histórica e tendências actuais	
<i>Celina Tenreiro-Vieira</i>	185

Os estereótipos de género em crianças de etnia cigana <i>Filomena Morais Moreno, Félix Neto</i>	203
Recensões	225
Jornadas Psicopedagógicas de Gaia	227

EDITORIAL

DISCIPLINA NA ESCOLA E NA FAMÍLIA

João de Freitas Ferreira

Director da Revista

1. A pós-modernidade está profundamente marcada pelo ritmo vertiginoso da mudança. Mudam as verdades e as escalas de valores. Mudam as ciências e as tecnologias. Mudam as pessoas e as instituições. Nas últimas décadas, a evolução tem sido tão rápida que todos vivemos perplexos e angustiados. O choque tem sido tão violento, que quase todos nos sentimos impotentes para travar a marcha dos acontecimentos e somos tentados a deixar cair os braços.

É vulgar os professores e funcionários sentirem medo dos alunos. "Eles aí vêm!..." - gritam a cada toque da campainha. Demitem-se e abrem alas, para que eles, os desordeiros, os índios, passem na sua marcha triunfal.

Os pais, por vezes, parece quererem ver-se livres dos filhos, mantendo-os fora de casa, entregues à responsabilidade de terceiros - os professores. Nas férias e nas pausas lectivas, entram em pânico, não sabem que fazer deles.

Já os alunos, esses não receiam nada nem ninguém. Apenas respeitam aqueles colegas que sobre eles exercem algum tipo de ascendente. A esses prestam-lhes mesmo vassalagem.

Mas será mesmo este o panorama geral da nossa sociedade? A família e a escola demitiram-se, de verdade, da sua missão de educar a juventude? Os jovens são realmente irreverentes e déspotas na maneira de imporem os seus critérios de convivência?

2. Para tudo são precisos cursos, diplomas que garantam a preparação tecnológica dos candidatos à vida activa. Para tudo há formação contínua e específica, tendo-se em vista a auto-reconversão tecnológica da mão-de-obra instalada.

Para os pais não há nada: nem cursos, nem diplomas, nem formação contínua. Nada. Chega a altura em que a natureza impõe as suas regras e o cio é o grande e único mestre.

Os pais sentem-se impreparados, inseguros e impotentes para dialogar com os filhos e encontrar soluções para os seus problemas. Refugiam-se em

alibis aparentemente compensadores: os negócios são mais importantes, os convívios são mais estimulantes, os presentes são mais fáceis. Mas não resolvem problemas, só os adiam e os deixam avolumar. As mais das vezes, os pais recorrem a metodologias extremistas: o proteccionismo exagerado e a defesa cega e quase animal dos filhotes. Pretendem assim cativar os filhos e prendê-los a si. Esquecem-se, todavia, que estes métodos só servem para camuflar a sua própria incompetência, ficando reféns dos filhos que facilmente se apercebem da jogada e passam a cobrar alto.

Fora dos períodos lectivos, os pais deixam os filhos ao deus-dará, horas e horas entregues a si mesmos e expostos à “pedagogia das audiências” seguida pelos meios de comunicação social.

Durante as aulas, os pais entregam a “encomendinha” à escola e aos professores. Descarregam assim a consciência, dizendo: “Para isso se formaram... Para isso são pagos com os nossos impostos...” Esquecem-se que os responsáveis pela educação e pela conduta dos alunos são, em primeiro lugar, os pais e que a disciplina se aprende na família e se exercita na sociedade. A escola e os professores são apenas colaboradores dos pais no processo de ensino/aprendizagem e na sua preparação para a vida.

Os pais que tratem os filhos com carinho, amor e sentimentos humanos, mas não os deixem fazer o que querem. As palavras dos pais, se devidamente pensadas e interiormente vividas, são ordens para serem cumpridas. Rigor e exigência são o reverso da medalha do amor bem entendido e profundamente sentido.

Para além de tudo isto, não convém esquecer que a disciplina é um hábito. E que os hábitos se cultivam desde tenra idade. A moda actual, porém, quis-nos fazer acreditar que a disciplina é possível sem haver castigo para os indisciplinados. E a moda pegou. Os resultados estão à vista. Até quando estarão os pais dispostos a sacrificar os seus filhos no altar do facilitismo e da educação mole e irresponsável?

Pais compreensivos e carinhosos, sim; mas ao mesmo tempo firmes, exigentes e rigorosos. Precisam-se. Se necessário, recorra-se à formação parental.

3. O caminho trilhado pela escola nas últimas décadas é tristemente célebre. A escola acabou também por acreditar que a disciplina é possível sem haver rigor, sem haver exigência, sem haver respeito uns pelos outros, sem haver castigos, mesmo para os indisciplinados, sem haver exclusão, mesmo para os incorrigíveis.

O processo foi fácil, pois a escola é servida por pais e estes acabaram por transferir para a escola a tolerância exagerada e inconsequente, o diálogo morno, longo, repetitivo e incoerente, o prémio imerecidos e a passagem gratuita e injusta.

Pior do que isso, a própria escola promoveu situações de indisciplina, ao criar alunos falsamente sobredotados (número elevado de alunos com médias de 18, 19 e 20 no 12º ano), ao constituir turmas com base no rendimento escolar obtido em anos anteriores e ao condenar ao “granel” os alunos médios.

Sem incentivos, estes alunos reduziram a sua escola ao mísero papel de local de encontro, de namoro e de diversão, onde os professores e o trabalho escolar são pura e simplesmente tolerados. Só quando os “chefões” adormecem ou se perdem no caminho da escola, é que os professores podem dar a aula.

A escola vai gerindo, a custo e penosamente, a indisciplina que, consciente ou inconscientemente, ajudou a criar. É frequente os responsáveis pela vida escolar recorrerem a argumentos falaciosos para justificarem o caos que reina na sua escola: ora aceitam que professores e alunos podem ensinar e aprender num ambiente onde campeie a desordem e a indisciplina; ora defendem também que a escola deve ser um espaço de encontro e convívio e que só terá qualidade se nela reinar um ambiente apropriado aos jovens, para que ali encontrem o bem-estar que a família e a sociedade lhes negam; ora dão como provado que os jovens são por natureza indisciplinados e irreverentes e que a única saída é os professores e alunos se aturarem uns aos outros.

O certo é que os professores se sentem desautorizados, acossados e emparedados entre uma lei, uma família e uma escola permissivas. Têm medo dos alunos e preferem resignar-se e fazer-lhes as vontades.

Para que servem, afinal, os professores? Que hão-de eles fazer? A sua missão é ensinar ou limitar-se a serem “fiéis de armazém de meninos”?

É urgente e necessário interiorizar que a disciplina, o respeito e o trabalho têm de voltar a sentar-se nas nossas salas de aula. A tolerância tem limites. Os direitos e as liberdades da juventude terminam, quando colidem com o respeito devido aos professores e aos colegas. Os alunos que ultrapassem essas fronteiras devem ser castigados; as situações de indisciplina, momentânea, repetida ou continuada, devem ser erradicadas; as salas de aulas devem funcionar como oficinas de aprendizagem e trabalho; problemas que prejudiquem ou interrompam o acto de ensinar/aprender devem ser sancionadas fora da sala de aula pela autoridade escolar legítima

e competente. O professor só será realmente professor se ensinar e o aluno só se realizará verdadeiramente se aprender.

4. Os alunos tomaram conta da situação. Não ouvem ou não dão valor às palavras dos pais; não acatam normas nem regulamentos e não aceitam a autoridade de nada nem de ninguém. São ciosos dos seus próprios direitos e da sua autonomia. Passeiam-se, impávidos e serenos, pelos recreios e corredores da escola, em atitudes arrogantes e provocadoras. Para grande parte dos nossos alunos, a sala de aulas funciona como um prolongamento do corredor ou do recreio.

Os alunos ignoram que estão a ser as grandes vítimas da permissividade e do desleixo vigentes.

5. O quadro é, na verdade, negro. Mas nada de pânicos ou de desesperos. O problema não é agora, é de todos os tempos. Já Platão, ao descrever a juventude do seu tempo nos deixou um quadro em que a nossa geração se pode rever. Dizia ele: “quando os pais se acostumam a deixar os filhos fazerem o que querem e quando os filhos já não dão valor às palavras dos pais; quando os professores têm medo dos alunos e preferem fazer-lhes as vontades; quando finalmente os jovens não têm respeito pelas leis, porque já não reconhecem a autoridade de nada nem de ninguém a não ser a deles próprios; aí está, em toda a sua beleza e juventude, o princípio da tirania”. Todas as gerações, ao longo dos séculos, souberam lidar com a situação e descobriram o antídoto providencial para evitar que a ferida se desenvolvesse em chaga social.

Trata-se, de facto, de um assunto delicado a requerer, com urgência, análises e terapias adequadas. É preciso abrir pistas, espanejar o ambiente e aspirar a poeira que paira no ar. Para prevenir a indisciplina juvenil é preciso promover melhores relações entre pais e filhos, entre professores e alunos. Neste ponto, todos podemos e temos obrigação de colaborar.

Foi para ajudar a clarificar esta situação que o Conselho Científico das Jornadas Psicopedagógicas de Gaia escolheu o tema da “disciplina na escola e na família” para ser debatido nas VI Jornadas realizadas em Novembro último. É este também o tema central da presente edição da Revista de Psicologia, Educação e Cultura. Esperamos que este seja também um contributo válido para ajudar pais e professores a resolverem os problemas que diariamente surgem na família e na escola.

6. Fomos surpreendidos com a notícia do falecimento do Prof. Doutor Joaquim Ferreira Gomes. Registamo-lo com tristeza e pesar. Atento aos sinais dos tempos e aberto às saudades do futuro, ele ajudou a criar, em Coimbra, a

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, cooperando, quer através do seu contributo directo, quer do dos seus discípulos, para o grande desenvolvimento da Psicologia em Portugal. Ao longo dos anos, desenvolveu uma actividade científica de elevada qualidade e orientou numerosos alunos de mestrado e de doutoramento. Nos últimos anos, colaborou, com conferências e artigos, nas Jornadas Psicopedagógicas de Gaia e na Revista de Psicologia, Educação e Cultura, sendo um dos promotores da indiscutível qualidade que estas já atingiram. Aqui fica a nossa gratidão, admiração e reconhecimento pela cultura de qualidade e de excelência assim como pela determinada isenção com que sempre soube estar no ensino e na investigação. Pensamos abordar, brevemente, de forma mais ampla, o homem, o seu pensamento e a obra realizada.

A DISCIPLINA NA ESCOLA: ANÁLISE PSICO-SÓCIO-EDUCATIVA

Nicolau Vasconcelos Raposo

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

Introdução: Atendendo a que uma parte considerável das dificuldades sentidas pelos professores, em diversos níveis de ensino, reside no controlo de comportamentos disruptivos ou perturbadores das actividades da turma, opta-se, entre as possíveis vias de acesso para o estudo da temática da disciplina, por uma via de acesso tríplice-sociológica, psicológica e educativa – como a mais adequada para a análise do tema.

A via de acesso sociológica: das posições de Émile Durkheim sobre acção educativa, autoridade e liberdade às análises recentes dos contextos sociais geradores de violência nas escolas.

A via de acesso psicológica: da multiplicidade de abordagens (através das teorias do desenvolvimento, da motivação, das perturbações do comportamento, entre outras) à concentração no modelo comportamental como processo de intervenção em problemas de disciplina.

A via de acesso educativa: do enquadramento da temática da (in)disciplina na escola e no grupo-turma à adopção de medidas, preventivas e correctivas, conducentes à instauração de condições propiciadoras da superação de problemas de natureza disciplinar e promotoras de condutas pró-sociais e responsáveis.

PALAVRAS-CHAVE: *Indisciplina, via de acesso sociológica, via de acesso psicológica, via de acesso educativa*

Introdução

É-me particularmente grato, no limiar da minha intervenção, dirigir as mais cordiais saudações a todos os participantes nestas 6as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia, que, uma vez mais, neste período do ano, se realizam no Colégio Internato dos Carvalhos.

Continuando uma prática iniciada em 1996, as Jornadas Psicopedagógicas de Gaia constituem uma oportunidade de reflexão e de diálogo entre professores de diferentes níveis de ensino, contribuindo para uma fecunda tro-

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Rua do Colégio Novo – Apartado 6153, 3001-802 COIMBRA - PORTUGAL

ca de experiências em torno de temáticas portadoras de inegável actualidade e alcance no plano psicopedagógico.

Acresce, às razões apontadas, que a temática escolhida para as 6as Jornadas Psicopedagógicas tem assumido, crescentemente, um acentuado interesse e um carácter incontornável, sendo disso prova, entre outros que se poderiam mencionar, o facto de que, no período de uma semana, se realizam, com a que hoje se inicia, três significativas reuniões científicas centradas no tema da disciplina e do comportamento anti-social.

Com efeito, nos dias 21 e 22 do corrente, efectuou-se, em Coimbra, promovido pelo Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, o *Simpósio Internacional Comportamento Anti-Social: Escola e Família*, que atribuiu um largo espaço à temática da violência em meio escolar e à regulação do comportamento anti-social na família.

Ainda na semana anterior – dias 22, 23 e 24 – e dedicado ao mesmo tema – *Indisciplina e violência na Escola*, realizou-se, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, o XI Colóquio da AFIRSE – Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation.

Esta convergência de três iniciativas, num curto lapso temporal, em torno de uma temática que incide no comportamento anti-social, expresso aos níveis social e escolar, traduz, de forma eloquente, a relevância da matéria, as preocupações que suscita, a diversos níveis, e a necessidade, inerente, de a equacionar com pertinência e de procurar estabelecer vias superadoras, no caso que nos concerne nesta intervenção, dos comportamentos disruptivos ou perturbadores das actividades da turma.

Efectivamente, o equacionamento e a adequada resolução de problemas de disciplina na sala de aula são essenciais para ultrapassar um dos obstáculos mais difíceis à qualidade do ensino.

Com efeito, uma parte considerável das dificuldades sentidas pelos professores, em diversos níveis de ensino, principalmente pelos que se encontram em início de carreira, reside no controlo dos comportamentos perturbadores das actividades da turma, sendo fonte de desconforto, de frustração e, mesmo, de mal-estar docente, com todos os efeitos negativos que lhe estão associados.

“Embora seja patente a actualidade da temática da indisciplina¹, a mesma tem constituído uma questão recorrente ao longo da História da Educação, tornada, no entanto, mais premente nas últimas décadas devi-

¹ Seguimos de perto parte do nosso prefácio à obra de C.F. Silva, P.N.S. Nossa e J.M.A. Silvério (2000).

do à influência de um conjunto de mutações com alcance social e político.

Têm sido, a este respeito, mencionadas por diversos autores as relações existentes entre indisciplina escolar e um aparente e pretenso fracasso dos regimes democráticos, situação paradoxal, já que estes deveriam ser capazes de aumentar – e não de restringir – a capacidade de autonomia e de auto-regulação dos cidadãos, em múltiplos contextos da vida quotidiana, entre os quais no contexto escolar.

Nesta situação, as questões sucedem-se inevitavelmente: que factores explicam que, aparentemente, a indisciplina escolar aumente com a acentuação das liberdades? Por que razão – ou razões – são mais graves, chegando a atingir níveis de agressividade intolerável, os comportamentos na escola nos regimes democráticos?

Tratar-se-á de incapacidade de exercer a autoridade por parte dos órgãos, que, livremente eleitos, a detêm?

Estar-se-á em presença de uma incapacidade de resposta dos sistemas educativos à massificação do ensino?

Serão as acentuadas diferenças sociais, culturais e económicas existentes em países de acentuado grau de desenvolvimento geradoras de mal-estar e de conflitualidade social?

Decorrerá da falta de formação cívica e de desenvolvimento do espírito democrático e pluralista o aumento de comportamentos de indisciplina?

A lista poderia ser alargada e conduzir, provavelmente, a uma atribuição de responsabilidades à sociedade civil, aos governos no poder, à crise económica, num processo interminável» de atribucionismo causal.

É evidente que os problemas de indisciplina na escola – e, mais concretamente, porque se trata do *locus* onde, com mais frequência e intensidade se colocam, na sala de aula – são susceptíveis de ser abordados sob múltiplas perspectivas, que contemplem factores de diversa natureza – desde os institucionais e organizacionais aos mais especificamente pedagógicos, entre os quais os tipos de relação educativa instituídos, as normas em vigor na turma, as expectativas e os sistemas de representação professor – alunos, os tipos de comunicação, a liderança.

Não esquecendo que, aos factores mencionados, devem associar-se os de natureza psicológica, optámos, na abordagem desta temática, por uma via de acesso tríplice – sociológica, psicológica e educativa – que permite, ainda que em termos gerais, contemplar os factores mais esclarecedores, segundo pensamos, para analisar a etiologia dos comportamentos de indisciplina, por um lado, e, por outro, para contribuir para a respectiva superação.

Via de acesso sociológica

Começando por analisar a via de acesso sociológica, salientamos que esta pretende, na sua vertente mais voltada para as situações educativas, estudar questões com clara incidência pedagógica, entre as quais as finalidades da educação, o insucesso escolar, a escola como reprodutora das desigualdades sociais, para mencionar tão-só algumas das áreas em que se tem desenvolvido investigação, quer num plano macro-social, quer num plano micro-social².

Em articulação com a temática da disciplina escolar, é essencial referir a obra de Émile Durkheim, indubitavelmente sociólogo pelo pensamento e pela obra, mas cujas preocupações pela educação lhe conferem um lugar importante no plano pedagógico.

Assumindo que é função da escola proceder à “socialização metódica” das gerações jovens de modo a constituir o “ser social” em cada indivíduo, Durkheim atribuiu, neste processo, um papel relevante aos agentes educativos. Estes devem ser investidos da autoridade que a sociedade lhes delegou, já que o sistema educativo, na perspectiva durkheimiana, constitui primacialmente “um meio de a sociedade integrar [o indivíduo] nas suas estruturas”, sendo aquela que estabelece as finalidades da educação.

Segundo o autor de *L'éducation morale*, “todo o sistema de representação que mantém em nós a ideia e o sentimento da regra, da disciplina, tanto interna como externa, é a sociedade que o instituiu nas nossas consciências. Foi assim que adquirimos o poder de resistirmos a nós próprios, o domínio das nossas paixões, o qual é um dos traços distintivos da fisionomia humana e que é tanto mais desenvolvido quanto somos mais plenamente homens” (Durkheim, 1973, p.56).

Segundo Durkheim, “a educação deve ser essencialmente matéria de autoridade” (1973, p.66). A justificação avançada pelo sociólogo francês decorre do seu pressuposto de que “a educação tem por objecto sobrepor, ao ser individual e associal que somos ao nascer, um ser inteiramente novo” (Durkheim, 1973, p. 66).

Defendendo o papel do esforço como via superadora de si próprio, Durkheim encara o dever como o “estímulo por excelência do esforço” (1973, pp. 66-67).

² A Sociologia da Educação tem procedido a análises de carácter macro-social, adoptando modelos em que os comportamentos dos indivíduos são explicáveis pelas situações em que se encontram ou pela cultura a que pertencem, mas tem, também, recorrido a uma perspectiva micro-social, centrando-se nos processos existentes no seio das instituições escolares e da própria turma, analisada como micro-sociedade.

Neste contexto, e considerando que “a criança não pode conhecer o dever a não ser pelos seus professores ou pelos seus pais”, Durkheim atribui, a uns e a outros, a autoridade moral, “qualidade mestra do educador” (*ibidem*, p.67).

Conferindo autoridade ao professor, Durkheim esclarece, no entanto, que a mesma “nada tem de violento nem de coercível”, consistindo, sim, num “certo ascendente moral” (*ibidem*, p.67). A autoridade pressupõe, no sentido que lhe conferiu Durkheim, a “vontade” por parte do professor e, principalmente, a convicção ou “fé interior” que tem da “sua missão”, já que esta resulta de que “é intérprete das grandes ideias morais do seu tempo e do seu país” (Durkheim, 21973, p. 68).

Provavelmente ciente de que as posições assumidas quanto à autoridade seriam controversas, o sociólogo francês esclarece que a oposição entre liberdade e autoridade é “factícia”, já que estes termos, “longe de se excluírem”, “se implicam reciprocamente” (Durkheim, 21973, p. 68). Com efeito, o autor de *Éducation et sociologie* entende a liberdade, não no sentido de “se fazer o que agrada” (*ce n’est pas faire ce qui plaît*), mas de “ser mestre de si próprio,... saber agir racionalmente e cumprir o seu dever” (Durkheim, 21973, p. 68). E é precisamente com a finalidade de “dotar a criança deste auto-domínio que deve ser utilizada a autoridade do professor” (*ibidem*, p.68).

Na concepção durkheimiana, é, assim, perfeitamente claro o espírito da disciplina, “simultaneamente, o sentido e o gosto da regularidade, o sentido e o gosto da limitação dos desejos, o respeito da regra, que impõe ao indivíduo a inibição dos impulsos e o esforço” (P. Fauconnet *in* Durkheim, 21973, p. 26).

Se a referência feita a Durkheim foi relativamente extensa, teve, no entanto, a justificá-la o lugar importante que este autor atribuiu à temática da disciplina, apoiada na autoridade do professor, assim como ao papel da investigação na edificação de uma ciência da educação.³

Para além de Durkheim, outros sociólogos contemplaram a temática da (in) disciplina, embora encarando-a numa perspectiva acentuadamente diferente.

Entre eles, merecem destaque, pelo impacte provocado pelas posições assumidas, por um lado, Bourdieu e Passeron e, por outro, Baudelot e Establet.

³ Como escreveu Durkheim na obra que citamos (21973:, pp. 71-72), “...il n’y a pas de raison pour que l’éducation ne devienne pas l’objet d’une recherche qui satisfasse à toutes ces conditions et qui, par conséquent, présente toutes les caractéristiques d’une science”.

Relativamente aos primeiros, é bastante conhecida a tese, que defendem, de que a escola, (Raposo *in* AEPEC, 1991, p.56) pela forma como está organizada, privilegia a “herança cultural”.

Assim, os alunos mais favorecidos “herdam também do seu meio de origem saberes e um saber-fazer, gostos e um bom gosto cuja rentabilidade escolar, por ser indirecta, não deixa, por esse motivo, de ser menos certa” (Bourdieu e Passeron, 1964, p. 25 *apud* Raposo *in* AEPEC, 1991, p. 56).

Se, na sua obra de 1964, *Les héritiers*, Bourdieu e Passeron salientavam já a situação de privilégio dos alunos provenientes da categoria socioprofissional das “profissões liberais e quadros superiores”, em relação à dos agricultores, pelo domínio da linguagem, em *La reproduction* (1970), denunciam o carácter de violência simbólica da disciplina (M. T. Estrela, 1986), já que, como escrevemos (Raposo *in* AEPEC, 1991, p.57), a “autoridade do professor provém da situação em que se encontra”, ou seja, “ser o representante da cultura instituída e [...] o agente de selecção cultural” através da linguagem (Postic, 1984, p. 19).

Mais radicais do que as de Bourdieu e Passeron são as posições de Baudelot e Establet (1971), expressas na obra *L'école capitaliste en France*.

Para além de encararem a escola como possuindo uma “função de aparelho ideológico”, ao serviço da classe dominante, os autores citados transferem para o interior da instituição escolar a luta de classes, interpretando a indisciplina como forma de resistência à imposição da “ordem e da cultura” próprias da burguesia. Nesta linha de argumentação, Baudelot e Establet interpretam as manifestações mais violentas da indisciplina como atitudes de reacção relativamente à ordem estabelecida. Esta interpretação, já denunciada por Snyders (1977), parece-nos completamente inaceitável tanto mais que é dificilmente compreensível que, nos níveis de escolaridade correspondentes ao ensino básico, os alunos tenham adquirido uma consciência de classe e que a exprimam através de comportamentos violentos.

A análise sociológica da indisciplina na escola conheceu uma evolução nas últimas décadas, facto a que não foi alheio o clima crescente de insegurança vivido em muitos centros urbanos, principalmente em países desenvolvidos e de elevado *standing* de vida como os Estados Unidos. Esta tendência, associada a manifestações epidémicas de delinquência juvenil, conduziu a que passasse a estudar-se a indisciplina em articulação com a violência.

Numa obra recente (1998), três autores norte-americanos – D. Elliot, B. Hamburg e K. Williams – não hesitaram em intitulá-la *Violência nas escolas americanas* (*Violence in american schools*), apresentando estatísticas

dramáticas de violência em estabelecimentos de ensino dos Estados Unidos.

Para além dos homicídios praticados por adolescentes nas escolas de Moses Lake, Washington, Portland, Arkansas e Tennessee, que provocaram medo e horror em todo o mundo, a obra supramencionada regista os resultados de um estudo sobre segurança nas escolas apresentado ao Congresso norte-americano que, em relação a 1978, apresentava os seguintes dados: “aproximadamente 282.000 alunos e 5.200 professores foram fisicamente agredidos, todos os meses, nas escolas secundárias” dos Estados Unidos (D. Elliot, B. Hamburg e K. Williams, 1998, p. 4).

Por seu turno, uma investigação mais recente – de 1996 –, empreendida pelo Children’s Institute International, indicava que uma percentagem de 47% de alunos de idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos considerava que as escolas que frequentavam “estavam a tornar-se mais violentas, e um, em cada dez, afirmava que tinha medo de ser atingido a tiro ou ferido por colegas que levam armas para a escola” (D. Elliot, B. Hamburg e K. Williams, 1998, p. 4).

O aumento da violência nos anos 90 – que levou a que passasse a utilizar-se a expressão “violência endémica” dessa década – não se limitou às instituições escolares. A obra supramencionada (D. Elliot, B. Hamburg e K. Williams, 1998, pp. 4-5) refere que, “no período compreendido entre 1984 e 1994, a taxa de homicídios nos adolescentes duplicou e o número de actos de vitimização que não provocaram mortes aumentou aproximadamente 20%”.

Embora o nosso País esteja numa situação bastante diferente da dos Estados Unidos, dados recentes, incluídos no estudo de M. E. Costa e D. Vale (1998), representam uma situação geradora de preocupação e de medidas destinadas a corrigi-la.

Com efeito, na supramencionada investigação, mais de 40% dos 4925 alunos (do 8º ao 11º ano, pertencentes a 142 escolas de todo o País) relataram ter já ouvido insultar os professores, 4% assistiram à destruição de materiais de professores e 3,5% observaram um professor a ser agredido.

A partir da constatação de actos de violência ou de agressividade nas escolas, a análise sociológica tem vindo a convergir para o estudo de factores susceptíveis de os explicar, cujo aprofundamento implica, obviamente, o recurso a múltiplas áreas científicas. Entre estas, a Ecologia Social, a Criminologia, a Saúde Pública, além do mais recorrente emprego da Psicologia do Desenvolvimento, particularmente da dos Adolescentes.

As principais recomendações resultantes das orientações recentes da investigação sobre os contextos sociais geradores de violência convergem para que sejam considerados os seguintes aspectos:

- Inter-relação entre a família, a escola, os grupos de pares e os vizinhos na linha de uma via de acesso sócio-ecológica (Bronfenbrenner – 1979);
- Neste contexto, comportamentos de agressividade ao nível doméstico e tendências para a violência em determinadas comunidades terão influência directa na indisciplina e violência nas escolas;
- Tomada de medidas de prevenção da violência, as quais exigem uma adequada política de saúde pública, com identificação de factores de risco e planificação, implementação e avaliação de acções de prevenção e, quando necessário, de intervenção (M. Hamburg in D. Elliot, B. Hamburg e K. Williams, 1998, pp. 31-54);
- Papel relevante a desempenhar pelas escolas, através de diversas iniciativas, entre as quais a disponibilização de serviços, como consultas de diversa natureza – psicopedagógica, de reeducação de linguagem, entre outras –, a circulação de informação entre directores de turma e encarregados de educação, o envolvimento dos pais no apoio às actividades escolares dos filhos.

Feita a apresentação da via de acesso sociológica, que tem plena justificação pelas interacções estabelecidas entre a sociedade e a escola, debruçemo-nos sobre a via de acesso psicológica.

Via de acesso psicológica

No que concerne à via de acesso psicológica, começamos por esclarecer que, atendendo à multiplicidade de abordagens que se têm perfilado no plano psicológico, fomos confrontado com a inevitável necessidade de fazermos opções.

Com efeito, seria completamente inviável enunciar, ainda que na generalidade, os contributos fornecidos pelas teorias do desenvolvimento moral e das relações interpessoais, pelas teorias da motivação e da personalidade e pelas teorias da aprendizagem social, especialmente pela de A. Bandura.

O critério que nos orientou na opção tomada foi eminentemente pragmático, procurando salientar a pertinência da abordagem comportamental para a intervenção em problemas de disciplina, sensibilizando os professores, que, porventura, ainda à mesma não tenham recorrido, para a eficácia de que a mesma, geralmente, se tem revestido.

A nossa escolha não envolve uma adesão completa e assumida relativamente ao modelo comportamental, nem esquece que, ao utilizá-lo, o professor deve, também, ter em conta competências pedagógicas que lhe permitam gerir adequadamente o funcionamento da turma.

Postos estes indispensáveis esclarecimentos, refiramos os aspectos essenciais da abordagem comportamental, assim como os processos básicos de modificação do comportamento, acompanhando, estes, de alguns exemplos de situações de aulas que permitem documentá-los.

Dominante a partir da década de 60, a abordagem comportamental tem como pressuposto essencial considerar que a “estrutura do comportamento [é] [...] um produto da associação entre estímulos e respostas, fazendo intervir um jogo de reforços, em função da natureza das respostas” (Raposo, ²1995, p. 77).

De acordo com esta abordagem, “os factores do meio exercem um papel essencial sobre a ‘instalação’ de determinados comportamentos nos indivíduos. Por esta razão, é extremamente valorizado o processo de aprendizagem, procurando os defensores da abordagem comportamental estabelecer condições externas propícias à instalação de determinados comportamentos nos sujeitos em situação de aprendizagem” (Raposo, *in* Raposo, Bidarra e Festas, 1998, p. 62).

Como pode ler-se em Skinner (1968, p.43), “organizando de modo apropriado as contingências de reforço, podemos instalar comportamentos bem definidos e colocá-los sob o controlo de estímulos, ou de classes de estímulos específicos. Os comportamentos assim instalados podem ser mantidos em vigor durante muito tempo”.

A introdução e manutenção dos comportamentos adequados e a extinção dos inapropriados implica que se estabeleça uma organização muito estruturada das condições susceptíveis de possibilitar a instalação dos primeiros e a eliminação dos segundos. Pontos relevantes na abordagem comportamental são a estruturação das tarefas, o estabelecimento das sequências de instrução, bem como a preparação dos materiais que serão utilizados no desenvolvimento de um programa.

Além da utilização em programas destinados a ultrapassar dificuldades de aprendizagem, a abordagem comportamental tem sido aplicada na eliminação de comportamentos inaceitáveis ao nível da turma, como, entre outros, manifestações de tipo agressivo ou impulsivo.

É evidente que o emprego de programas destinados a superar comportamentos disruptivos pressupõe a prévia identificação dos mesmos.

Segundo E. C. Maestro (⁵1991, pp. 86-87), a abordagem comportamental congloba as seguintes fases:

- avaliação;
- intervenção;
- seguimento.

No que concerne à primeira, abrange, nomeadamente, a “identificação e formulação comportamental do problema, a definição operatória do comportamento, a especificação de metas e objectivos, a identificação de características relevantes” (E. C. Maestro, ⁵1991, p. 86).

A elaboração e administração do programa de intervenção caracterizam a segunda fase, a qual inclui, igualmente, a respectiva avaliação contínua (E. C. Maestro, ⁵1991).

Quanto à fase de seguimento, comporta actividades, como “seleccionar técnicas e procedimentos facilitadores da manutenção e generalização, (E. C. Maestro, ⁵1991, p. 87), incluindo, também, a observação, registo e elaboração de “gráficos de manutenção” da modificação comportamental introduzida.

No que concerne aos processos básicos de modificação do comportamento, refiramos os que se tornam mais indicados para serem utilizados pelos professores.

Reforço positivo

É a técnica que permite a manutenção e intensificação de um comportamento desejável ou que se pretende instalar.

Entre outros exemplos que se poderiam mencionar, o reforço positivo é perfeitamente ilustrado pela situação em que se encontra um aluno que está a seguir com grande atenção a explicação de um professor, que está a expor a matéria e que formula uma pergunta dirigida a toda a turma. Esse aluno é o único a responder acertadamente, sendo elogiado pelo professor. Este aproveita para salientar aos outros alunos que, se prestarem atenção, compreenderão melhor a matéria.

Por seu turno, o aluno que foi elogiado manter-se-á atento e com intenção de participar nas actividades da turma, já que o comportamento reforçado leva a que seja mais frequente.

No plano do reforço positivo, devem mencionar-se os contratos de contingência estabelecidos entre o professor e os alunos, pelos quais estes se obri-

gam a executar tarefas escolares, entre as quais trabalhos de casa, apresentação de textos ou outras de natureza análoga.

O professor assume o compromisso de registar as tarefas executadas pelos alunos e de lhes atribuir recompensas, sob formas diversas, entre as quais por pontos, que podem ser trocados por prolongamentos de períodos de tempo livre, dispensa de uma tarefa solicitada numa disciplina, etc.

É desejável que, numa fase inicial, o professor atribua recompensas frequentes, embora em pequenas quantidades; por seu lado, o contrato de contingências ou de comportamento deve ser redigido em termos claros e recompensar mais a execução do que a subordinação relativamente à pessoa do docente.

Extinção

Trata-se de um procedimento que consiste em não atribuir reforços a um comportamento que se pretende eliminar.

Um exemplo simples desta técnica consiste em o professor, confrontado com ligeiras perturbações ao funcionamento da turma, as ignorar por completo, principalmente se os comportamentos em análise derivarem de atitudes exibicionistas.

Punição

Este procedimento é prosseguido não só através da eliminação de reforços positivos, mas também pela apresentação de estímulos aversivos.

Um aluno que tenha danificado material escolar ou riscado as paredes da sala de aula fica privado de se deslocar ao recreio durante o intervalo.

A punição, ou, melhor, a aplicação da punição não é isenta de controvérsia. Se há autores como Sulzer e Mayer (1972) que lhe atribuem vantagens, entre as quais a suspensão do comportamento-alvo de punição, a informação, para o aluno, de que deve saber distinguir entre comportamentos admissíveis e não admissíveis, outros, como J. Ackerman (1972), são reticentes ao respectivo emprego. Este autor considera que um docente que escolhe a adopção de medidas punitivas será forçado a um grande esforço, visto que deverá ter “uma atitude de vigilância contínua” (Estrela, 1986, p. 76), decorrente do efeito reforçador do evitamento da punição.

Pensamos que a abordagem comportamental, principalmente pelos procedimentos do reforço positivo e da extinção, é susceptível, em função dos resul-

tados positivos de trabalhos de investigação, de contribuir para a superação de problemas disruptivos do funcionamento da turma.

Via de acesso educativa

Refiramos, em primeiro lugar, ao analisar a via de acesso educativa, que o enquadramento pedagógico desta matéria implica a respectiva centração em diversos comportamentos que se processam no interior dos estabelecimentos de ensino, designadamente da sala de aula.

Neste sentido, é indispensável, não só identificar quais os comportamentos susceptíveis de serem considerados disruptivos ou perturbadores, mas também quais os factores que os explicam.

Não obstante a flutuação das regras estabelecidas pelos estabelecimentos de ensino ou pelos professores quanto à definição do que sejam comportamentos de indisciplina, tem-se desenhado alguma convergência no sentido de ser classificado como comportamento indisciplinado o que implica desvios em relação às regras instituídas. Neste âmbito, consideramos perfeitamente adequada a definição de disciplina formulada por Hargreaves (1972, p. 229) – “conjunto de regras ou normas que especificam formas aceitáveis de conduta na turma, regras ou normas impostas pelo professor ou acordadas entre professores e alunos”.

Convém, por outro lado, esclarecer que essas regras incidem nas “condições essenciais do bom funcionamento do ensino – aprendizagem e (...) do clima relacional” (Estrela e Amado, 2000 p. 255).

Segundo resultados de investigações desenvolvidas em Portugal, de Estrela e Amado, nomeadamente, verifica-se que, com base nas suas representações e vivências, “os intervenientes do processo pedagógico tendem a confirmar os resultados de investigações internacionais mostrando que o carácter perturbador do comportamento de indisciplina, em muitas escolas estudadas, provém mais da sua frequência ou recorrência do que da sua gravidade intrínseca” (Estrela e Amado, 2000, p. 255).

É, também, esclarecedor verificar que, quanto aos alunos, há variabilidade no grau de gravidade atribuído aos comportamentos que configurem situações de indisciplina.

Como demonstrou a investigação de Amado (1998), “comportamentos do género de faltar às aulas, não trazer o material necessário, fazer desenhos obscenos, sair da sala sem autorização” são encarados como ligeiramente “menos graves” pelos alunos do 9º ano do que pelos do 7º ou 8º anos (Amado, 1998).

No entanto, investigações recentes (Amado, 1998; Caldeira, 2000) permitiram inferir, em relação a estudos anteriores (Estrela, 1986 e Amado, 1989), que os comportamentos que visavam mais directamente o professor se verificaram em “anos de escolaridade mais baixos”, o mesmo se diga dos níveis etários.

Relativamente aos factores desencadeadores desses comportamentos, os mesmos oscilam entre os de natureza social (grupos marcados pela exclusão social), de natureza familiar (disfuncionamentos familiares e modelos inadequados de autoridade parental geram crianças incompreendidas e revoltadas), factores pedagógicos e factores específicos do próprio indivíduo.

Não pode, também, deixar de apontar-se a influência negativa dos meios de comunicação social, principalmente da Televisão que, mesmo sem cair na posição extrema de G.Sartori (2000,p.14), para quem “a televisão...destrói mais saber e mais compreender do que aquilo que transmite”, veicula uma cultura de agressividade e de violência, quer através das imagens de acontecimentos, quer em termos ficcionais, provocando ou acentuando uma nítida tendência para a interiorização de modelos de forte pendor deseducativo.

Postas estas considerações, analisemos algumas medidas, preventivas e correctivas, destinadas a instaurar condições propiciadoras da superação de problemas de natureza disciplinar e promotoras de condutas pró-sociais e responsáveis.

Antes, porém, de abordarmos essas medidas, é conveniente esclarecer uma questão prévia: referimo-nos às expectativas criadas quanto à possibilidade de as Ciências da Educação fornecerem “receitas” aos candidatos à função docente, no caso vertente, destinadas ao controlo de comportamentos disruptivos.

Embora algumas medidas inventariadas possam revestir essa característica, não é pertinente assimilar a formação de candidatos à função docente, no plano do controlo de manifestações indisciplinadas, a um conjunto de receitas dotadas de aparente eficácia. Muito mais do que o conhecimento, e a correlativa prática, de regras destinadas a evitar e a superar comportamentos de indisciplina, importa que os docentes saibam como estabelecer na turma um adequado clima relacional que contribua para a adaptação emocional dos alunos e para o normal funcionamento das actividades de ensino-aprendizagem.

No que concerne às medidas a adoptar, no sector da superação de problemas de disciplina, podem, como já acima referimos, ser encaradas as de natureza preventiva e as de natureza correctiva.

No que toca às primeiras, Kolesnik (21970, p. 454-458) enumera uma extensa lista, que reveste diversas modalidades.

Neste sentido, aquele autor aponta a necessidade de “informar os alunos das regras que regulam o funcionamento da sala de aula”, do estabelecimento de um número “reduzido” de regras, bem como das razões justificativas da respectiva fixação (Kolesnik, 21970, p. 454).

Noutro plano, o autor citado sugere que os alunos possam intervir na “formulação de algumas regras” (Kolesnik, 21970, p. 454), o que favorecerá o respectivo cumprimento.

Relativamente aos procedimentos dirigidos aos docentes, Kolesnik aponta medidas reveladoras de ponderação e sensatez – “fazer cumprir as regras”, “cortar as tendências [para o comportamento indisciplinado] pela raiz”, “não ser bom demais” –, assim como estimuladoras da actividade dos alunos. Entre estas, destaquemos as seguintes:

- “manter os alunos interessados e ocupados”;
- “ter planificado o trabalho diário”;
- “estabelecer rotinas” relativamente a um conjunto de actividades, como “a entrada e saída na sala de aula, a distribuição de livros e materiais e a recolha dos trabalhos dos alunos” (Kolesnik, 21970, p. 454-455).

Justificadamente, Kolesnik (21970, p. 456-457) regista, também, medidas destinadas a prestar ajuda aos alunos com baixo rendimento escolar, favorecedoras da cooperação com os pais e de encaminhamento dos alunos para serviços de apoio psicológico.

Quanto às medidas correctivas, a respectiva inevitabilidade decorre da insuficiência das medidas preventivas, o que não deve significar menor firmeza e empenhamento dos responsáveis educativos na adopção destas últimas, mas consciência realista de que se revelam em determinados casos – mais frequentes do que seria desejável – completamente ineficazes.

Relativamente às medidas correctivas, podem ser de dois tipos: positivas e punitivas (Kolesnik, 21970, p. 458).

As medidas positivas, prolongando algumas de carácter preventivo mencionadas pelo mesmo autor, têm por objectivo ajudar os alunos no seu rendimento escolar, proporcionar-lhes apoio nas dificuldades experimentadas, contribuir para que sintam um “sentimento de sucesso”.

As medidas de natureza punitiva revestem diversas modalidades, entre as quais (Kolesnik, 21970, p. 460 e seg.) censura com o olhar, censura verbal, expulsão, retenção na sala de aula após o termo das actividades lectivas, indemnização e advertência aos pais.

Registemos, a propósito das medidas de natureza disciplinar, que o Decreto-Lei nº 270/98, de 1 de Setembro, tipifica, no seu artigo 14º, as que são passíveis de aplicação nos casos de comportamento dos alunos que infringem as normas de conduta na escola.

Trata-se das seguintes:

- "a) Advertência ao aluno;
- b) Advertência comunicada ao encarregado de educação;
- c) Repreensão registada;
- d) Actividades de integração na comunidade educativa;
- e) Suspensão da frequência da escola até 10 dias úteis;
- f) Transferência de escola;
- g) Expulsão da escola."

Conclusão

Procurando estabelecer uma síntese conclusiva da exposição apresentada, é nossa convicção, após termos passado em análise as vias de acesso sociológica, psicológica e educativa, que a adequada resolução de problemas de disciplina implica medidas, de diversa natureza, e com grau de incidência a vários níveis.

Assim, pensamos ser consensual, atendendo às inter-relações entre a escola e a sociedade, que é cada vez mais urgente a adopção de medidas de prevenção e de controlo da violência na sociedade, medidas que deverão ser acompanhadas de políticas de saúde pública e de justiça social.

Noutro plano, a formação inicial de professores, principalmente do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, deverá ser reforçada com o treino de competências específicas de intervenção em problemas de natureza disciplinar, mesmo antes de iniciado o estágio pedagógico. No contexto da formação inicial, o recurso à abordagem comportamental poderá contribuir para a superação de situações disruptivas do funcionamento da turma.

Em seguida, é indispensável que toda a sociedade se empenhe activamente no desenvolvimento de uma cultura de cidadania, que, em conexão com o "aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros" (Delors *et al.*, 1996), conduza todos os membros de uma sociedade, desde a frequência da escolaridade obrigatória, a assumirem, gradualmente, condutas pró-sociais e responsáveis.

Referências

- Ackerman, J. (1972). *Operant conditioning techniques for the classroom teacher*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Aepec (1991). *Educação pluridimensional e escola cultural. Actas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*. Évora: AEPEC.
- Amado, J.S. (1989). *A indisciplina numa escola secundária*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Não publicada).
- Amado, J.S. (1998). *Interação pedagógica e indisciplina na aula – Um estudo de características etnográficas*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Publicada em parte – Edições ASA).
- Baudelot, C. e Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspéro.
- Bourdieu, P. e Passeron, J-Cl.(1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. e Passeron, J-Cl. (1970). *La reproduction – éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caldeira, S. (2000). *A indisciplina em classe: contributos para a abordagem preventiva*. Dissertação de doutoramento. Universidade dos Açores (Não publicada).
- Costa, M.E. e VALE, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução portuguesa. Rio Tinto: Edições ASA.
- Durkheim, Ém. (1973). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF (préface de M. DEBESSE, introduction de P. FAUCONNET).
- Elliot, D., Hamburg, B. e Williams, K. (1998). *Violence in american schools*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M.T. e Amado, J.S (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, nº 1,2 e 3: 249-271.
- Hamburg, M. (1998). *Youth violence is a public health concern*. In Elliot, D., Hamburg, B. e Williams, K., *op. cit.*: 31-54.

- Hargreaves, D.H. (1972). *Interpersonal relations and education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kolesnik, W. B. (1970). *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Maestro, E.C. (1991). *Modificación de conducta en el aula e integración escolar*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Tradução portuguesa. Coimbra: Coimbra Editora.
- Raposo, N.V. (1991). Educação, cultura, escola e comunidade. In AEPEC, *op. cit.*: 51-63.
- Raposo, N.V. (1995). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Raposo, N.V. (1998). Objecto, perspectiva histórica, vias de acesso e teorias explicativas das dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem. In RAPOSO, N. V., BIDARRA, M. G. e FESTAS, M. I. (1998).
- Raposo, N. V., Bidarra, M.G. e Festas, M.I. (1998). *Dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Raposo, N.V. (2000). Prefácio a Silva, C.F., Nossa, P.N.S e Silvério, J.M.A., *op. cit.*: 9-12.
- Sartori, G. (2000). *Homo videns – televisão e pós-pensamento*. Tradução portuguesa. Lisboa: Terramar.
- Silva, C. F., Nossa, P. N. S. e Silvério, J. M. A. (2000). *Incidentes críticos na sala de aula. Análise comportamental aplicada (ACA)*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Skinner, B.F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Tradução em língua francesa. Bruxelles: Ch. Dessart.
- Snyders, G. (1977). *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores.
- Sulzer, B. e Mayer, G. R. (1972). *Behavior modification procedures for school personnel*. Hinsdale, ILL.: Dryden Press.

THE DISCIPLINE IN THE SCHOOL: PSYCHO-SOCIO-EDUCATION-BASED ANALYSIS

Nicolau Vasconcelos Raposo

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

Abstract: Introduction: taking into consideration that a large part of the problems which are faced by teachers, in several levels of the school systems, falls upon the control of disruptive behaviors of the activities of the classroom, the author has chosen, among the approaches for the analysis of the discipline in the classroom, the triplex - sociological, psychological and education-based approaches - as the most adequate for the analysis of the subject.

The sociological approach: from the position of Émile Durkheim on educative action, authority and liberty to the latest analysis of the social contexts that produce violence in schools.

The psychological approach: from the multiplicity of perspectives (through developmental and motivational theories and through behavior disorders, among others) to the focus on the behavioral model as a process of intervention on misbehavior problems.

The education-based approach: from the framing of the indiscipline in the school and in the classroom to the adoption of preventive and corrective measures, which lead to the establishment of conditions overcoming misbehavior problems and promoting prosocial and responsible behaviors.

KEY-WORDS: *Misbehavior, sociological approach, psychological approach, education-based approach.*

PARA UMA COOPERAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA NA PREVENÇÃO DOS PROBLEMAS DE INDISCIPLINA NA ESCOLA

Maria Teresa Estrela

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

A indisciplina escolar é um fenómeno que comporta várias definições e várias leituras. Por isso exige uma clarificação prévia daquilo de que se fala. Uma abordagem preventiva da indisciplina exige que se actue em relação aos múltiplos factores que estão na sua origem, sem esquecer os factores de ordem familiar que têm sido os mais negligenciados nessa prevenção. Reforçar a colaboração entre a escola e as famílias (colaboração de que se apresentam fundamentos e exemplos) constitui, hoje, simultaneamente, uma exigência de uma escola democrática orientada por valores de cidadania e uma condição de eficácia da prevenção orientada para a escola na sua globalidade.

PALAVRAS-CHAVE: *Indisciplina, prevenção, relação escola-família.*

Introdução

Se a disciplina escolar pode ser considerada como um fim instrumental ao serviço do processo educativo, não pode ser vista como um fim em si. Ela é sobretudo um meio de socialização, de desenvolvimento sócio-moral do aluno e um meio de criação e manutenção da ordem necessária a aprendizagens colectivas, institucionalmente organizadas. Por isso, a indisciplina que ameaça esse desenvolvimento e perturba essa ordem desejada constitui, desde tempos remotos, uma preocupação de todos aqueles que reflectem na educação. Textos gregos do século V a. C. como os de Aristófanes (*Núvens*), Platão (*Protágoras e Leis*) ou Xenofonte (*A República de Esparta*) ilustram bem como a disciplina dos jovens é considerada importante na educação de cidadãos (Estrela, 1986). E as "*Confissões*" de Sto. Agostinho (século V) constituem um testemunho eloquente de como a indisciplina dos alunos é perturbadora para o professor, originando nele sentimentos

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de C. da Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal.

de impotência, desânimo, frustração, desejo de abandono e abandono da profissão.

Mas, se a indisciplina dos alunos é um fenómeno que atravessa a História da educação, é no último meio século que ele tem adquirido maior visibilidade social. O que não é de admirar, se atendermos ao alargamento e expansão da escolaridade obrigatória e à consequente multiplicação e concentração dos alunos em espaços que, por vezes, mal os comportam e se considerarmos a própria evolução das sociedades ocidentais, com os seus desequilíbrios sociais e económicos e as suas crises de valores e autoridade que não podem deixar de se reflectir na escola. Assim, é natural que a (in)disciplina em meio escolar tenha atraído crescentemente a atenção dos investigadores e tenha originado um corpus considerável de publicações. Se nesse corpus avultam, compreensivelmente, os estudos sobre a sala de aula, a investigação sobre as escolas eficazes integrou os fenómenos de (in)disciplina em perspectivas organizacionais. Hoje verifica-se a tendência a estudar separadamente os fenómenos de agressividade e violência, mais visíveis em espaços exteriores à sala de aula.

A indisciplina, um fenómeno susceptível de múltiplas leituras

Oriundos de campos disciplinares diferentes e de diferentes paradigmas no interior de cada disciplina, os estudos sobre a (in)disciplina escolar proporcionam-nos uma grande diversidade de leituras, talvez mais dificilmente conciliáveis dentro de cada campo disciplinar do que quando se comparam diferentes disciplinas. O caso da Psicologia parece-nos paradigmático: bastará constatar-mos a veemência das críticas que autores behavioristas dirigem à concepção, defendida por autores de orientação psicodinâmica, da indisciplina como fenómeno de inadaptação escolar ligada a perturbações de personalidade, sendo ela um dos seus sintomas, para nos apercebermos das barreiras que impedem a integração de visões intradisciplinares (Bandura, 1969, Clarizo, 1971, Glavin, 1974). Com efeito, numa perspectiva behaviorista, a indisciplina é um fenómeno natural de aprendizagem ligada a contingências de reforço ou à exposição de modelos sociais inadequados, podendo ser modificado pela adequada manipulação das contingências de reforço e mesmo de auto-reforço (Kolb, Winter e Berlew, citados por Bandura, 1979).

Se as abordagens psicológicas marcaram os primórdios da investigação sobre a indisciplina, as abordagens sociológicas, de que Durkheim foi um pio-

neiro, começam a impor-se sobretudo a partir dos anos 70. Tirando as implicações das premissas postas pelas teorias da reprodução, operada pela escola, da estratificação social vigente, a indisciplina aparecer-nos-á como um fenómeno de resistência dos alunos à imposição, por um poder arbitrário, “de um arbitrário cultural” (Bourdieu e Passeron, 1970). Numa perspectiva marxista mais ortodoxa, aparece-nos como uma expressão de luta de classes, transposta para o interior do sistema escolar pelos alunos das classes populares e manifestada através da resistência e da revolta contra a cultura e a ordem dominante (Beaudelot e Establet, 1971), visão discutível que deixa de fora a indisciplina dos alunos oriundos de classes favorecidas. Uma numerosa literatura esforça-se por pôr em destaque os factores de ordem social, familiar e escolar que explicam que uma grande percentagem de alunos fique fora da cultura “cultu” da escola, dos seus valores, dos seus rituais, das suas normas, das suas práticas, a escola favorecendo mesmo o início de um percurso de delinquência que se acentuará à saída da escola (Cicourel e Kitsuse, 1971, Reynolds, 1976). Os fenómenos de violência social que se intensificaram nas sociedades industrializadas e que, nos últimos anos, atingiram as escolas permitiram alimentar toda uma literatura de análise sociológica da violência e da delinquência enquanto fenómenos culturais (Pain, 1992, Debarbieux, 1990), gerados e alimentados por condições de vida adversa que dificultam a integração social dos indivíduos.

Numa perspectiva diferente, as correntes interaccionistas vêem na indisciplina quer um fenómeno de etiquetagem social ligada à imputação do desvio, gerando efeitos de estigmatização e de adequação ao rótulo recebido (labelling theory), quer um conflito resultante de diferentes definições da situação (Hargreaves, Hester e Mellor, 1975, Woods, 1977, Furlong, 1985). Por sua vez, a Psicologia Social permite pôr em evidência as situações de indisciplina decorrentes de fenómenos de dinâmica dos grupos (Baginha, 1997), o desencontro de representações recíprocas de professores e alunos sobre os respectivos papéis e práticas ou o efeito das expectativas que o professor transmite ao aluno sobre o seu aproveitamento e comportamento, condicionando o efeito Pigmaleão, pela adaptação dos alunos às imagens que deles os professores transmitem (Brophy e Good, 1986).

Se nos centrarmos no processo da aula, fazendo dele uma leitura pedagógica, a indisciplina aparece como um desvio à tarefa (Kounin, 1977) ou como o desvio às regras e a perturbação dele decorrente no normal funcionamento da aula. Desvio e perturbação que os erros de alvo, de “timing”, de organização da aula (Kounin, 1977), de distribuição da comunicação e de in-

constância normativa dos professores (Estrela, 1986, Reid, 1989, Amado, 2001) poderão em parte explicar.

Em síntese, o fenómeno de (in)disciplina comporta múltiplas leituras e múltiplas definições e, quando se compara a literatura existente sobre a sua etiologia, verifica-se que se opera uma deslocação da culpabilização do aluno, ligada aos estudos psicológicos, para a sociedade, a família, o sistema educativo, a escola e o professor, não faltando quem veja nesta deslocação e despersonalização uma das causas da intensificação da indisciplina (Duke, 1978). Julgamos que o problema não se pode, no entanto, colocar em termos de culpa, conceito com uma carga conotativa religiosa ligada à tradição judaico-cristã, nem tão pouco em termos de transformação do aluno-autor em aluno-vítima como alguma literatura parece apoiar. Trata-se, sim, de um problema de autoria moral e de grau de responsabilidade que tem de ser avaliado dentro dos diferentes contextos em que os comportamentos ocorrem e não em termos absolutos. É evidente que nem todos os alunos sujeitos à influência dos mesmos factores enveredam pelos caminhos da indisciplina, mas também não será realista esperarmos que todos sejam capazes de se lhes opor sem ajuda externa. Inconciliáveis ou complementares, estas leituras põem em evidência a complexidade de um fenómeno que se apresenta de forma multifacetada e multicausal e que, por isso, se compadece mal com análises unilaterais e reducionistas do real. Assim, privilegiamos uma leitura pedagógica da indisciplina escolar que, sem subestimar os contributos das diferentes ciências, os pretende integrar, quando possível, e instrumentalizar, pondo-os ao serviço da inteligibilidade do acto pedagógico e de uma intervenção fundamentada.

Consideramos, portanto, a indisciplina como um fenómeno multidimensional e multicausal, ligado a uma causalidade complexa e não singular e linear, que tem que ser compreendido e explicado dentro do contexto em que se produz e em relação com os fins e funções que ela desempenha no processo educativo em curso na escola (Estrela, 1986 e 1992). Consideramos ainda que a indisciplina se insere num quadro natural da dinâmica da relação pedagógica, só raramente sendo indicador de qualquer patologia comportamental. Como afirma J. Lopes (1998, p. 75), há comportamentos “que não sendo perturbados são perturbadores”.

Indisciplina, agressividade e violência

Assim, quando falamos de indisciplina, neste texto, remetemos para a aceção de desvio às regras instituídas e à perturbação que esse desvio pode

provocar nos processos pedagógicos desencadeados na escola e que poderá ter consequências a curto, médio e longo prazo. Essas regras referem-se às condições de produção de ensino/aprendizagem, à própria produção, às relações de convivência. Quando estas são perturbadas, a indisciplina pode manifestar-se em agressividade ou violência e, muito excepcionalmente, em delinquência, pois esta implica contravenção das leis do país e é do foro judicial. Sendo os conceitos de agressividade e violência de difícil definição pelos pressupostos conceptuais que implicam, consideramos, na esteira de Ruiz e Mora Merchan (1997), que a agressividade se inscreve num quadro biológico e social determinado pelo confronto de necessidades dos contendores. A violência refere-se, como diz Fonseca (2000, p. 11), a “comportamentos agressivos de grande intensidade (física ou psicológica) exercidos sobre outrem” ou a uma agressividade “injustificada e cruel” (Ruiz e Mora Merchan, 1997) que tem a ver mais com a cultura do que com o instinto (Pain, 1992).

Verifica-se, no entanto, que as definições dadas comportam uma considerável latitude de interpretações, sobretudo no que se refere à violência psicológica. Notando essa variabilidade que, conforme os países e as línguas, se liga a comportamento disruptivo, agressão, intimidação e comportamento anti-social, Vettenburg (2000, pp. 226 e 227) considera que a violência “pode ser definida como uma acção deliberadamente calculada para ferir outra pessoa”. Face à definição de violência escolar apresentada por Martin (que, segundo a autora, “a associa a qualquer situação em que um membro da comunidade escolar [professor, aluno, pai ou até vítima] seja intimidado, ameaçado ou atacado por qualquer outro membro daquela comunidade ou por alguém que realize actividades dentro do instituição”), Vettenbourg considera que “o fenómeno da violência escolar deve ser associado ao comportamento anti-social, de modo a integrar neste âmbito certas condutas disruptivas do aluno”. Ora, as observações feitas por nós em sala de aula e que nos levaram a determinar os fins e as funções dos comportamentos desviantes às regras da aula em relação ao processo pedagógico em curso, mostram que grande parte dos comportamentos dos alunos não visa ferir ninguém e que só os comportamentos que desempenhavam funções de obstrução, de contestação e de imposição poderão ter essa intencionalidade. Portanto, uma das grandes dificuldades da investigação sobre a violência escolar continua a ser a definição de conceitos, o que leva a investigar fenómenos diferentes sob a mesma designação.

Entre as formas de agressividade que se manifestam na escola, distingue-se o mau trato entre iguais ou bullying que, a partir dos anos 90 e na sequência do trabalho pioneiro de Olweus nos anos setenta e posteriormente por ele

continuados (Olweus, 1993), tem adquirido alguma independência de investigação relativamente a outras formas de indisciplina escolar. Caracteriza-se, segundo aquele autor, por ser uma conduta de “perseguição física ou/e psicológica de um aluno sobre outro”. Implica, portanto, uma intimidação repetida e consequente vitimização e encontra como palco privilegiado o recreio e outros espaços exteriores à sala de aula (Pereira, Almeida, Valente e Mendonça, 1996 e Marques, Neto e Pereira, 2001).

Estudos internacionais e nacionais mostram que o *bullying* é um fenómeno comum a muitas escolas de meios geográficos variados e mais frequente no primeiro ciclo de ensino que nos ciclos posteriores. Se bem que os resultados das investigações não sejam de menosprezar, julgamos que devem ser relativizados em função da metodologia mais frequentemente utilizada: a do questionário aos alunos sobre a frequência de actos de *bullying* de que foram actores ou vítimas em dados períodos de tempo, alguns assaz longos e, portanto, susceptíveis de enviesar as respostas e de levar a confundir a agressão ocasional com o *bullying* que implica reincidência do autor sobre a vítima. É, portanto, provável que os estudos que recorrem à observação directa conduzam a resultados algo diferentes, estudos por enquanto ainda não muito vulgarizados, pelo tempo e custos que implicam, e alguns ainda em curso.

Apesar da intensificação dos fenómenos de agressividade e de violência escolar, os casos mais graves parecem ainda circunscritos a certas zonas socialmente problemáticas e a algumas escolas. Há, com efeito, um grande acordo em estudos internacionais e nacionais quanto ao carácter perturbador dos comportamentos de indisciplina conferido mais pela frequência da sua ocorrência do que pela sua gravidade intrínseca (Estrela, 1986, Amado, 2001, Freire, 2001, Rosado e Marques, 1999, Mendes, 1995, entre outros). E, quando os estudos sobre a violência nos dão outros índices mais preocupantes, temos de nos interrogar de que violência se fala. Por exemplo, referindo-se a um estudo seu, de 1998, que envolveu 1689 alunos do ensino profissionalizante, Vettenburg, já citada, encontrou que 49% perturbavam deliberadamente o decurso das aulas, 22% faltava às aulas, 14% cometia actos de agressão e de vandalismo e 6% roubavam no recinto escolar. Ora se os dois últimos comportamentos mencionados podem ser considerados inequivocamente violentos, já os primeiros poderão ser anti-sociais mas não necessariamente violentos. Tudo depende, portanto, da conotação dada ao termo. E, se não nos entendermos, corre-se o risco de um empolamento excessivo do fenómeno ou de uma fabricação artificial da violência pela investigação, de efeitos talvez pouco saudáveis, na medida em que reforça a construção da

violência enquanto representação social. E se aplicarmos conceitos muito latos de violência aos actos pedagógicos dos professores, teríamos de concluir provavelmente que grande parte dos actos pedagógicos são de uma violência legitimada, não sendo raros aqueles que são de uma violência gratuita e, portanto, ilegítima. De qualquer modo, por mais relevante que seja a investigação sobre a violência, ela não deve desviar a nossa atenção das pequenas infracções, triviais mas repetidas, que, não sendo atalhadas, podem levar a fenómenos de escalada e a sentimentos de impunidade e irresponsabilidade e que causam grande desgaste no professor. Por isso, continuamos a privilegiar a definição pedagógica de indisciplina atrás apresentada, que engloba as “diferentes indisciplinas” (Amado, 2001) e os diferentes graus de gravidade que elas comportam.

Família e indisciplina na escola

A investigação sociológica da segunda metade do século passado demonstrou como os factores sociais ligados à origem dos alunos condicionam o sucesso da sua escolaridade. Assim, por exemplo, Bernstein (1975) mostra como os códigos linguísticos utilizados pelas classes sociais desfavorecidas se afastam dos códigos elaborados em uso na escola e como o conceito de autoridade punitiva e posicional, isto é, ligada ao estatuto formal da pessoa (pai, avô) na família, difere de um conceito não punitivo e de orientação para a pessoa, que apela à razão e assenta nas qualidades psicológicas de quem a exerce, e é próprio das classes mais favorecidas (Bernstein, in Domingos, 1986), o que pode explicar a reacção de muitos alunos à autoridade dos professores e, sobretudo, das professoras. Outro exemplo é a oposição entre os valores educativos da escola, apostando no médio e longo prazo, e os valores daquelas famílias que têm outra noção de tempo, ligadas ao curto prazo, como as famílias rurais (Coser e Coser, 1963), ou que apostam em valores julgados mais seguros, como o rendimento familiar, o que leva à desvalorização de estudos longos e à limitação das aspirações escolares. O peso dos factores sócio-económicos das famílias dos alunos parecia sobressair no relatório Coleman de 1966 (*Equality of Educational Opportunity*), pois atribuíam-se-lhes 30 a 50% da variância dos resultados observados nas várias escolas, enquanto era reduzidíssima a que se atribuíam à escola. Estudos posteriores levam, contudo, a relativizar esses resultados. Assim, a investigação sobre as escolas eficazes (Rutter e col., 1976, Reynolds, 1976) mostraram que as escolas fazem diferença nos efeitos que

produzem sobre o aproveitamento e o comportamento dos alunos. Outros estudos vieram mostrar que mais importante que a condição sócio-económica da família era a atitude dos pais face à escolaridade dos filhos (relatório Plowden, 1967 – *Children and their Primary School*). Na mesma ordem de ideias, outros autores como Clark, citado por Marques (1993), encontram associações mais fortes entre o sucesso na escola e o encorajamento dado pelos pais do que com as características culturais ou materiais das famílias. Poderemos inferir que o mesmo se passará em relação aos comportamentos de disciplina que favorecem o sucesso escolar. Trata-se, no entanto, de uma inferência que carece de comprovação.

Com efeito, não temos encontrado muitas referências a estudos em que sobressaia a análise da incidência de certas variáveis características das famílias nos comportamentos de disciplina e indisciplina na escola, embora haja bastantes que se ocupam da influência de certos comportamentos e práticas parentais no desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo dos filhos e na existência de distúrbios emocionais ou comportamentais.

Entre os primeiros, salienta-se um estudo de Thurston, Feldhusen e Benning, citado por Gagny (1968) que põe em destaque onze características comuns às famílias dos alunos considerados desviantes. Entre elas avultam: um exercício inadequado da autoridade, com uma disciplina frouxa ou demasiado estreita da parte do pai e vigilância parcial da parte da mãe; uma tendência à perda de auto-controlo e recurso ao castigo físico; indiferença ou hostilidade dos pais em relação à criança em quem encontram vários defeitos merecedores de crítica. Idênticos resultados têm sido encontrados nos estudos mais recentes sobre o *bullying*, assim sumariados por Baldry e Farrington (2000, p. 97): “Os pais dos *bullies* vivem em permanente conflito, são pessoas pouco calorosas, autoritárias e utilizam métodos de disciplina baseados no poder, incluindo os castigos físicos”. Os autores encontram, no entanto, uma diferença entre os pais dos *bullies*, caracterizados pelo seu estilo autoritário e os pais dos *bullies* delinquentes mais caracterizados pela falta de afecto e conflitos entre o casal. A deficiente autoridade, por excesso ou por defeito, das famílias dos alunos desviantes tem sido confirmada por vários estudos, sendo portanto um factor bem estabelecido (Docking, 1989).

Entre os segundos contam-se os estudos que põem em evidência a relação entre a qualidade das relações familiares e o ajustamento social das crianças e, nomeadamente, a relação entre práticas familiares caracterizadas por autoritarismo, uso da punição física e pobre auto-conceito e desajustamentos emocionais e delinquência. Poderá encontrar-se em Almeida (2000) e F. Veiga (1995 e 2000) uma revisão de alguns destes estudos. Este

autor interessa-se principalmente pelo auto-conceito e pelas variáveis individuais ou sociais que o influenciam e, entre estas, pela percepção do apoio parental. Os seus estudos, realizados em 1998, concluem que os alunos que percepcionavam os pais como compreensivos tinham mais elevado auto-conceito. Na investigação desenvolvida com alunos de escolas secundárias de Lisboa e Viseu, estabeleceu uma relação entre auto-conceito e disrupção, relação que S. Caldeira (2000), no estudo de uma pequena amostra não confirma.

As práticas educativas dos pais, sobretudo as que se referem à coesão familiar, deram origem a numerosas tipologias como as que são referidas por Gayet (2000), entre as quais se contam as que se situam no seguimento da tipologia ternária de Lewin quanto aos grupos, focando o carácter autoritário, liberal ou demissionário das famílias. Em suma, a relação entre a agressividade das crianças e a autoridade e inconsistência parental aparece bem estabelecida na literatura científica de diversas origens. Como afirma Gayet (2000, p. 40), o consenso hoje pode enunciar-se assim: “uma ‘boa’ educação deve ser liberal sem ser laxista, ela só é aceitável se produz uma criança autónoma”. Portanto, as práticas parentais de autoridade deverão constituir um dos alvos de uma intervenção educativa junto das famílias, intervenção hoje justificada por um conjunto de condicionalismos sociais que explicam a erosão da coesão de muitas famílias que carecem de apoio no desempenho das suas funções educativas. Apoio necessário para que todas as crianças possam encontrar nas suas famílias a segurança e o afecto necessários ao seu desenvolvimento psicológico equilibrado. E se não é à escola que compete essencialmente esse apoio, mas a outras instituições públicas e privadas vocacionadas para o efeito, a escola não poderá alhear-se dos aspectos de formação dos pais relacionados com o acompanhamento da escolaridade dos filhos e com a participação na vida da escola, o que nos remete para o campo da investigação sobre as relações escola-família.

Deve esclarecer-se que esta investigação incide essencialmente nos efeitos da formação e do envolvimento parental no rendimento escolar ou em aprendizagens específicas como a literacia. Programas que relatem também os efeitos sobre a disciplina dos alunos, como o *“Home and School Institut”*, desenvolvido em Washington (CERI/OCDE, 1981) constituem excepção na literatura consultada. No entanto, e dadas as relações frequentemente comprovadas entre sucesso e disciplina, poderemos pôr a hipótese que a adopção de estratégias semelhantes, devidamente adaptadas aos problemas disciplinares, produzirão idênticos benefícios.

A formação das famílias para uma relação positiva com a escola

Há todo um conjunto considerável de trabalhos de investigação que têm posto em relevo os ganhos, para os alunos, da colaboração entre pais e professores. Colaboração nem sempre fácil, dadas as desconfianças mútuas, os estereótipos negativos de uns e outros, as lutas de poder e influência, tantas vezes inconscientes, que se travam em surdina e que os alunos, constituídos em mensageiros-mensagem, como diz Perrenoud (1994/1995), aproveitam num jogo que reverte em seu benefício. Os professores têm muitas vezes um discurso ambivalente em relação à colaboração dos pais: acusam os pais de demissão e ao mesmo tempo não vêem grande utilidade na sua participação ou desejam-na e temem-na simultaneamente. Os professores portugueses parecem não constituir excepção, a julgar pelos estudos de Davies e colaboradores feitos em Portugal (Davies, 1987), em que sobressaem as representações negativas em relação aos pais e à sua participação na vida da escola, resultados que as novas formas de gestão da escola talvez ajudem a inflectir. No entanto, quando pais e professores trabalham em comum, lucram os alunos, as famílias e os professores, como inúmeras investigações, de que se pode encontrar uma revisão recente em Villas-Boas (2001), comprovam.

Num dos relatórios do projecto *"Parents Involvement Program"* desenvolvido, no final dos anos 80 em 160 escolas de Nova Iorque, em que os pais foram preparados para colaborar com a escola em certas actividades como o apoio aos trabalhos de casa, construção de materiais didácticos e até apoio ao professor em sala de aula, pode ler-se: "Quando os pais são envolvidos, eles são ajudados. Trabalhando com a escola, os pais desenvolvem o seu sentido de auto-estima e adquirem competências práticas" (*Parents make a difference*, p. 1).

São várias as estratégias que podem ser utilizadas no estímulo do envolvimento parental, mobilizando técnicas variadas. Na literatura da especialidade são referidos vários tipos: técnicas que envolvem leitura e uso dos livros; técnicas que encorajam a comunicação entre os pais e a criança; técnicas que estimulam actividades informais de aprendizagem; técnicas que envolvem os pais na estruturação de actividades de aprendizagem; técnicas que desenvolvem competências ("skills") de ensino por parte dos pais.

Poderão encontrar-se tipologias de envolvimento parental em obras como as de Epstein (1987) e Epstein e Connor, de 1994, esta referida por Vil-

las-Boas (2000). É evidente que as formas de envolvimento dos pais têm de ser vistas em relação com a idade dos alunos, o que explica que grande parte dos estudos incida no pré-escolar e nos primeiros ciclos do ensino obrigatório.

Exemplos de práticas de envolvimento parental

Para que os professores possam fazer uma ideia mais precisa de algumas possibilidades de envolvimento parental na vida escolar dos filhos, referiremos sucintamente aquelas que, em colaboração com M. A. Villas-Boas, utilizámos no Projecto PLUX (Ensino do Português aos filhos dos trabalhadores portugueses no Luxemburgo).

A situação de insucesso generalizado da criança portuguesa no sistema escolar luxemburguês motivou um projecto de intervenção, apoiado pelo Governo Português e pela Comunidade Europeia. Bastará dizer que apenas 25% das crianças portuguesas tinham acesso ao ensino técnico e 5% ao liceal, ficando as restantes condenadas ao curso complementar da escola primária, curso fortemente limitativo de possibilidades futuras de formação profissional. O sistema escolar luxemburguês oferece dificuldades acrescidas às crianças portuguesas em função do seu multi-linguismo: a língua de comunicação é o luxemburguês, mas as crianças são alfabetizadas em alemão, língua em que é ensinada a Matemática; no 2º ano é introduzido o Francês, língua de ensino do Meio Físico e Social. As crianças portuguesas, por imposição dos pais, têm ainda o Português, ensinado no fim da jornada escolar.

No diagnóstico cuidado que a equipa de investigação começou por fazer da situação, sobressaíram de imediato os factores familiares. As famílias portuguesas, de nível cultural baixo e mal integradas na comunidade luxemburguesa, tinham em geral baixas aspirações em relação à escolaridade dos filhos, desconfiavam da escola luxemburguesa onde se sentiam mal acolhidos e queixavam-se do “chauvinismo dos professores”. Estes, por sua vez, tinham uma imagem muito negativa dos pais portugueses a quem acusavam de desinteresse pela escola, de abandono dos filhos a eles próprios após a saída da escola (abandono que atribuíam à ganância pelo dinheiro) e de indisciplina familiar, aparecendo as crianças cheias de sono nas primeiras aulas da manhã.

Para além de medidas várias que visavam fazer do ensino do Português uma língua de apoio à aprendizagem da Matemática e de apoio à in-

serção de alunos e professores portugueses na escola luxemburguesa (Estrela, 1994), iniciou-se, nas escolas seleccionadas para a experiência, um programa de intervenção junto das famílias que teve os seguintes componentes:

- 1) Explicação às famílias do funcionamento das escolas e da organização do sistema de ensino luxemburguês, pois muitas não tinham consciência das implicações de frequência do curso complementar.
- 2) Trabalho sobre as representações, levando os pais a compreender o valor da educação formal como investimento a longo prazo e tentando elevar o nível de aspirações dos pais em relação à escolaridade dos filhos.
- 3) Discussão de temas, em reuniões de pais, em que se procurou
 - sensibilizar os pais para a necessidade de estabelecerem contactos com a escola e os professores
 - levar os pais a reflectirem e trocarem experiências sobre:
 - o aproveitamento da vida quotidiana para o desenvolvimento cognitivo da criança (dados os primeiros exemplos, os pais sugeriram muitos outros, não sendo, evidentemente, necessário falar de Piaget ou de Vigotsky para se compreender os benefícios da interacção da criança com um meio rico em relações e em estímulos de toda a ordem);
 - a atribuição de pequenas tarefas, o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e a necessidade da disciplina familiar;
 - a importância de um auto-conceito positivo e a consequente dissuasão de práticas comuns nas famílias portuguesas que o dificultam, como os insultos que têm como alvo as capacidades cognitivas dos alunos;
 - o exercício de autoridade dos pais e os castigos;
 - o apoio aos trabalhos de casa, exemplificando como se podem apoiar sem ser versado nas matérias em que incidem.
- 4) Constituição de pequenas bibliotecas para pais, formadas por livros acessíveis ao seu nível cultural.

Para apoio destas reuniões construiu-se um material variado de apoio: bandas desenhadas, com histórias talvez um tanto ingénuas, mas que ilustravam problemas de autoridade, de auto-conceito; folhetos de síntese de algumas ideias trabalhadas nas reuniões, "sketches" em vídeo, ilustrando, por exemplo, como se pode tirar partido da visão, em conjunto, de pais e filhos, de programas de televisão, como se podem apoiar os trabalhos de casa mes-

mo não sabendo nada sobre o seu conteúdo, como se podem aproveitar os passeios em família para desenvolver a linguagem e recolher referências culturais.

Este trabalho feito com os pais, inicialmente por nós, depois pelos professores de Português que foram formados para tal, contribuiu para estreitar as relações entre os pais e a escola e mudar algumas representações mútuas negativas de pais e professores. E, embora o dispositivo de avaliação não permita estimar em termos quantitativos o contributo próprio desta intervenção desligada do conjunto das medidas adoptadas, foi, segundo a opinião de pais, investigadores e professores portugueses e luxemburgueses, uma das medidas que mais contribuiu para os ganhos verificados no aproveitamento escolar dos alunos.

Esta experiência foi transposta por M. A. Villas-Boas para uma escola do 1º ciclo dos arredores de Lisboa, onde desenvolveu um projecto de formação de famílias de etnia africana para apoio da literacia e teve como inovação a utilização de mediadores, neste caso alunos do curso de licenciatura em Ciências da Educação da nossa Faculdade, que visitavam as famílias e mostravam, por exemplo, como se poderia tirar proveito da leitura ou da narração de histórias para estimular a aquisição da linguagem e o desenvolvimento do pensamento. Um programa idêntico envolveu famílias de etnia indiana (Villas-Boas, 2001).

Julgamos que programas deste tipo poderão ajudar a prevenção da indisciplina, na medida em que contribuem para diminuir a descontinuidade entre os valores e práticas educativas familiares e escolares, sobretudo no que diz respeito a conceitos de autoridade, disciplina familiar e escolar, promoção do auto-conceito positivo, atribuição progressiva de responsabilidades às crianças, aumento de aspirações escolares.

Se a formação das famílias para apoio da escolaridade dos filhos nos parece da maior importância, ela deve ser associada a outras estratégias. De entre elas, parece-nos especialmente pertinente a revalorização da imagem da família e das suas competências educativas. Afirmam Pourtois, Barras e Nimal (2000, p. 23): “É urgente abandonar a imagem de famílias disfuncionais, patogénicas, não colaborantes, porquanto, ainda que os actos sejam negativos, qualquer família possui recursos potenciais que podem ser explorados. Quando a família tem um problema no domínio da educação, ela tem também em reserva, mesmo que o ignore, a solução do seu problema (Ansloos, 1995). Esta postura ética é libertadora de competências, mesmo nos mais desprovidos”.

Embora não compartilhemos dessa visão tão otimista, pois há famílias que chegaram a um tal grau de desagregação que nem se ajudam nem se deixam ajudar, sabemos, através da experiência adquirida no Projecto PLUX e no acompanhamento dos projectos de M. A. Villas-Boas, que há todo um potencial de conhecimentos e experiências que a escola poderá aproveitar para uma acção educativa convergente. Essa revalorização passa por todo um trabalho de tomada de consciência e de transformação das representações das famílias e dos professores que leve a uma melhor cooperação entre a escola e a família.

Mas essa revalorização do papel das famílias não implica só as famílias mais desfavorecidas, mas também as outras, contribuindo para neutralizar os sentimentos de desqualificação parental e de perda de competências educativas que se foram construindo pelo contraste entre o conhecimento especializado da escola e o conhecimento educativo não especializado da família e pelas funções educativas que eram apanágio das famílias e das quais a escola obrigatória se foi apropriando, em parte por decisão do Estado (Pourtois e col., op. cit.), em parte por demissão ou dificuldade das próprias famílias que, cada vez mais cedo e diariamente por mais tempo, entregam os filhos ao cuidado das instituições escolares e educativas.

Esta revalorização exige um trabalho sobre as representações e expectativas das famílias e dos professores que leve a uma tomada de consciência crítica de estereótipos de todo o tipo, atenuar as barreiras de desconfiança recíproca e ajude a redimensionar os papéis próprios da família e da escola, dentro de princípios de respeito mútuo e de reconhecimento das competências recíprocas.

Participação dos pais na política disciplinar da escola e em programas de prevenção da indisciplina e violência

A actual legislação portuguesa confere aos pais o direito de participação em vários órgãos de gestão da escola onde podem fazer ouvir a sua voz em aspectos tão importantes como o regulamento ou o "projecto educativo da escola". Se essa participação é importante, é igualmente importante que os pais sejam envolvidos em programas que visam prevenir ou corrigir situações de indisciplina e de violência na escola.

Implicar pais e filhos na assinatura de contratos comportamentais é uma prática de influência behaviorista há muito utilizada (Clarizio, op. cit.). Mas, na literatura da especialidade, poderá recolher-se informação sobre outras

práticas que visam o envolvimento dos pais. Entre elas, podemos referir: as experiências de Kiriadou, referidas por Freire (2001), envolvendo vários parceiros educativos, entre os quais os pais, na discussão semanal de auto-relatos diários do comportamento dos alunos; os de Lewis, referido pela mesma autora, desenvolvendo as comunicações entre os pais e a escola e envolvendo-os no encorajamento da tolerância; o programa de resolução criativa de conflitos de Gregg, citado por Schwartz (1999), treina simultaneamente os professores para os alunos serem mediadores de conflitos e os pais para resolverem em casa os conflitos de forma não violenta; Short (1994) que cria na escola equipas de resolução de problemas de apoio aos professores (Teacher Assistance Team) em que os pais estão incluídos; desenvolvimento de comportamentos pro-sociais, envolvendo alunos e pais na organização da escola (Epstein referida por Docking (1989); Silva e Maciel (2001) referem o Programa Nacional de Paz nas Escolas, em curso do Brasil, que visa reduzir a violência e instigar a uma cultura de paz e passa por medidas várias, entre as quais a conscientização dos pais e o seu envolvimento em iniciativas diversas, como desfiles a favor da paz.

Como referem Roffey e O'Reirdan (1997/2000), uma abordagem global da prevenção da indisciplina na escola deve contemplar a satisfação das necessidades de alunos, professores e pais e atender a que estes não só precisem de saber os seus filhos em segurança na escola como precisam de se sentirem reconhecidos nas suas capacidades de participação na vida da instituição escolar frequentada pelos seus filhos, participação que deve ser intensificada.

Conclusão – para uma prevenção global da indisciplina e da violência na escola

A multiplicidade dos factores que influenciam o aparecimento de fenómenos de indisciplina e de violência na escola, factores que, pela sua interacção, mutuamente de reforçam, exige uma abordagem global que incida simultaneamente nos factores de vária ordem que se revelarem pertinentes numa análise objectiva da situação e que, portanto, considerem a escola na sua globalidade (Whole School Approach, Tattum, 1989; Galloway, Ball, Blomfield e Seyd, 1982/1984). Há, de certo, muitos factores sociais que, para serem neutralizados, exigem políticas centrais e locais mais justas em prol da inclusão social, da integração dos imigrantes, de um urbanismo humanizado, em relação às quais a escola pouco pode ou poderá, quando muito, constituir-se em

grupo de pressão; há muitos factores ligados ao sistema educativo, como a concepção vigente da escolaridade obrigatória que, em nossa opinião, desresponsabiliza o aluno e enfraquece a autoridade dos professores e contra a qual os professores, pelas vias adequadas, poderão fazer ouvir a sua voz. Mas há outros factores sobre os quais os professores, individual mas sobretudo colectivamente, podem agir, o que exige o abandono de um certo individualismo e a adopção de uma perspectiva cooperativa e colegial da função docente, associada a um novo conceito de profissionalismo que liga o desenvolvimento do professor e das escola (D. Hargreaves, 1994). Essa acção terá de ser essencialmente preventiva, pois é a nível da prevenção que professores e escolas se distinguem, confirmando a sabedoria popular que diz que mais vale prevenir do que remediar. Assim, de acordo com a análise da situação, pois não há receitas universalmente aplicáveis, os professores terão que agir simultânea ou predominantemente sobre os factores que sejam relevantes. Apoiando-nos em investigações várias, muitas das quais já referidas ao longo do texto, esboçaremos algumas linhas de prevenção que não são exaustivas, mas apenas ilustrações do que se pode fazer.

Em relação ao aluno e, tendo em vista que o fim da disciplina é a formação da auto-disciplina e da autonomia do aluno, a prevenção poderá passar por um estímulo à construção de um auto-conceito positivo e de um locus de controlo interno, pela vivência, na escola, de valores de solidariedade, cooperação e tolerância, pelo treino na resolução de conflitos, pela atribuição progressiva de responsabilidades na turma e na escola;

Em relação à turma, a prevenção exige: uma definição clara das regras a partir do primeiro dia de aulas e o seu reforço ao longo do ano; a gestão dos fenómenos relacionais ligados à dinâmica dos grupos, de forma a incrementar a unidade e a coesão do grupo à volta de objectivos partilhados e desejáveis, evitando lideranças informais que se organizam em oposição aos valores da escola e promovendo a integração dos alunos rejeitados; definição clara de expectativas;

Em relação aos professores, a prevenção passa pela sua coerência e consistência normativa, por um exercício equilibrado da autoridade, pela manifestação de expectativas positivas em relação ao comportamento e aproveitamento dos alunos, pela distribuição equitativa da comunicação, pela variação de métodos e recursos, por uma organização da aula que contemple as competências postas em relevo por Kounin (por exemplo: atenção simultânea a situações diferentes, dar testemunho de que se está atento ao que se passa, estabelecer transições suaves entre as tarefas, evitar saltar de um assunto a outro, etc.);

A nível da escola, prevenir a indisciplina exige, entre muitos outros aspectos: definição clara de regras básicas e pouco numerosas e a cooperação de professores, auxiliares educativos e pais na sua manutenção; uma supervisão de corredores e recreios, estes tendo equipamentos que permitam ocupar os alunos; criação de equipas de resolução de problemas, envolvendo professores, pais e outros técnicos que deveriam integrar as equipas educativas; ligação da escola à comunidade para inserção dos jovens na vida activa e para utilização educativa de tempos livres; criação de clubes na escola para ocupação de tempos livres; criação de clubes de amigos e de telefone de apoio a vítimas; adaptação dos currícula aos interesses dos alunos e ao seu enraizamento geográfico; utilização de mediadores entre a escola e as famílias.

Há, hoje, em Portugal um conjunto de instrumentos legais que podem sustentar uma visão holística da prevenção da indisciplina na escola e podem concorrer para a construção de uma escola mais democrática, mais justa e mais pacífica. Se essa democratização se liga à criação de condições de sucesso escolar e a mecanismos de participação de alunos, pais, professores, funcionários e representantes da comunidade na gestão da escola, exige-se que vá mais além disso, atraindo à escola os pais que, muitas vezes por vergonha, não ousam aproximar-se dela e facultando-lhes a formação necessária para terem a possibilidade de participação activa na vida escolar dos filhos. A igualdade de acesso e sucesso dos alunos no sistema escolar exige também a igualdade de oportunidades de acesso dos pais à vida escolar dos filhos e de participação na vida da escola, participação que não pode ser exclusiva de alguns grupos sociais. Os valores da cidadania, transversais aos diferentes currículos, poderão constituir a semente de mudança no clima escolar se os professores se empenharem realmente na sua difusão, reflexão e na criação de situações que levem à sua vivência e motivarem os pais a associar-se a esse esforço. Sem essa convergência de esforços de professores entre si e de professores e pais, será muito mais difícil às escolas lidarem com os problemas de indisciplina e violência. J. Pain, estudioso destes problemas, deu a um dos seus livros o título “École: Violence ou Pédagogie?”. É evidente que não nos resta outro caminho que não seja o da Pedagogia.

Referências

- Almeida, A. M. T. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Ed. ASA.
- Baginha, L. (1997). *Fenómenos de grupo e (in)disciplina na aula*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, policopiado.
- Baldry, A. C. e Farrington, D. P. (2000). Bullies e delinquentes: características pessoais e estilos parentais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1, 2 e 3), 195-222.
- Bandura, A. (1979). *Modificação do Comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Beaudelot, C. & Estabiet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Ed. Minuit.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1970). *La reproduction – éléments pour une theorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions Minuit.
- Brophy, J. e Good, T. (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement. In M. Wiltrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*, pp. 328-375. Nova Iorque: McMillan.
- Caldeira, S. N. (2000). *A indisciplina em classe: contributos para a abordagem preventiva. Estudos no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, policopiada.
- CERI (1981). *Le rôle éducatif de la famille. Rapport de clarification*. Paris: OCDE, documento policopiado, de difusão restrita.
- Cicourel, A. V. & Kitsuse, J. C. (1971). The social organization of the high school and deviant adolescent careers. In Open University. *School and society: a sociological reader*, pp. 152-159. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Clarizio, H. (1971). *Toward positive classroom discipline*. Nova Iorque: John Wiley and Sons.
- Coser, L. A. e Coser, R. L. (1963). Time perspective and social structure. In Gouldner and Gouldner (eds.) *Modern Sociology*. Nova Iorque: Hancour, Baace Woold, Inc.
- Davies, D. (1987). *As escolas e as famílias em Portugal. Realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Debarbieux, E. (1990). *Violence dans la classe*. Paris: Ed. ESF.
- Docking, J. (1989). Elton's four questions: some general considerations. In N. Jones (ed.). *School management and pupil behaviour*, pp. 6-26. Londres: The Falmer Press.
- Domingos, A. M. e outros (1986). *Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Duke, D. (1978). The etiology of student misbehaviour and depersonalisation of blame. *Review of Educational Research*, 48(3), 423.
- Epstein, J. L. (1987). What principals should know about parent involvement. *Principal* (NAESP), 66(3), pp. 6-9.
- Estrela, A. (ed.) (1994). *Projecto PLUX. Uma experiência de educação intercultural*. Lisboa: Comissão das Comunidades Europeias e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- Fonseca, A. C. (2000). Comportamentos anti-sociais: uma introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1, 2 e 3), 9-36.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, policopiado.
- Furlong, V. (1985). *The deviant pupil. Sociological perspectives*. Londres: Open University Press.
- Cagney, W. J. (1968). *The psychology of discipline in the classroom*. Nova Iorque: McMillan Publ. Co., Inc., Londres: Collier McMillan Publ.
- Galloway, D., Ball, T., Blomfield, D. e Seyd, R. (1982/1984). *Schools and disruptive pupils*. Londres: Longman.
- Gayet, D. (2000). Quelle typologie en éducation familiale? *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 33(4), 39-57.
- Glavin, J. P. (1974). *Behavioral strategies for classroom management*. Columbus: A. Bell and Howell Company.
- Hargreaves, D., Hester, S. K. e Mellor, F. G. (1975). *Deviance in classrooms*. Londres: Routledge & Kegan Paul Ed.
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Koumin, J. (1977). *Discipline and group management*. Nova Iorque: Robert E. Krieger Publishing.
- Lopes, J. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(2), 57-81.
- Marques, A., Neto, C. & Pereira, B. (2001). Changes in school playground and aggressive behaviour reduction. In M. Martinez (coord.). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. Kluwer Academic/Plenun Publisher (in press).
- Marques, R. (1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davies, R. Marques e P. Silva. *Os Professores e as famílias. A colaboração possível*, pp. 23-48. Lisboa: Livros Horizonte.

- Mendes, F. E. (1995). *A indisciplina em aulas de Educação Física no 6.º ano de escolaridade*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, policopiado.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what I can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Pain, J. (1992). *École: Violence ou Pédagogie?* Vigneaux: Matrice.
- Parent Involvement Program (1987). *Parents make a difference*. Nova Iorque: Institut for Responsive Education.
- Pereira, B. O., Almeida, A. T., Valente, L. e Mendonça, D. (1996). O bullying nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In Silvério e Araújo Almeida (org.). *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, pp. 71-81. Braga: Universidade do Minho.
- Perrenoud, Ph. (1994/1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* (traduzido do francês por J. Ferreira). Porto: Porto Editora.
- Pourtois, J. P., Barras, Ch. e Nimal, P. (2001). Du parent qualifié au parent compétent. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 34(1), 15-26.
- Reid, K. (1989). Discipline: the teacher's dilemma. In N. Jones (ed.). *School management and pupil behaviour*, pp. 45-63. Londres: The Falmer Press.
- Reynolds, D. (1976). The delinquent school. In Hammerseley e P. Woods, *The process of schooling*, pp. 217-229. Londres: Open University.
- Reynolds, D. (1989). Effective schools and pupil behaviour. In N. Jones (ed.), *School management and pupil behaviour*, pp. 29-43. Londres: The Falmer Press.
- Roffey, S. e O'Reirdam, T. (1997/2001). *Young children and classroom behaviour*. Londres: David Fulton Publishers.
- Rosado, A. e Marques, R. (1999). Indisciplina em Educação Física. Estudo da variabilidade de comportamentos perturbadores em função do ano de escolaridade e do nível de alunos em Educação Física. *Ludens*, 16(2), 5-10.
- Ruiz, R. J. e Merchan, M. (2001). Agresividad y violencia. El problema de la vitimización entre escolares, artigo a ser publicado no n.º 313 da *Revista de Educación*.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ouston, J. e Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on pupils*. Londres: Open Books.
- Schwartz, W. (1999). *Preventing violence by elementary school children*, www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed436602.html
- Short, P. M., Short, R. e Blanton, C. (1994). *Rethinking student discipline*. California: Gorwin Press.
- Silva, A. M. e Maciel, M. (2001). *Violência no espaço escolar: uma análise do Programa Paz nas Escolas*. Comunicação apresentada no Colóquio da AFIRSE. Lisboa:

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a publicar.

- Tattum, D. (1989). Alternative approaches to disruptive behaviour. In N. Jones (ed.), *School management and pupil behaviour*, pp. 64-82. Londres: The Falmer Press.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Veiga, F. H. (2000). Violência dos jovens nas escolas em função da família. In A. M. Fontaine (coord.). *Parcerias família-escola e desenvolvimento da criança*, pp. 121-142. Porto: Ed. ASA.
- Vettenburg, N. (2000). Violência nas escolas: uma abordagem centrada na prevenção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1, 2 e 3), 223-248.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Woods, P. (1977). *The ethnography of the school*. Londres: The Open University Press.

TOWARDS A COLLABORATION BETWEEN THE SCHOOL AND THE FAMILY IN ORDER TO PREVENT DISRUPTIVE BEHAVIOUR

Maria Teresa Estrela

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

Abstract: The deviant behaviour at school is a phenomenon which allows different definitions and different approaches. So we must clarify what we are speaking about. A preventive misbehaviour's approach demands a treatment of the different factors that are in its origin, without forgetting the family factors, the most negligenced in the usual preventives approaches. Reinforcing the collaboration between the school and the families (collaboration of which we present the fundamentals and some examples) is today a requirement of a democratic school oriented by the citizenship values and a condition of the effectiveness of the prevention oriented to the school as a whole..

KEY-WORDS: *Disruptive-behaviour, prevention, school-family relationship.*

A IMPORTÂNCIA DA AUTORIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA: UM OLHAR KOHLBERGUIANO*

Orlando Lourenço

Faculdade de Psicologia e de C. da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

Parece seguro que nunca como hoje foram tão frequentes e graves os problemas de desobediência na família, de indisciplina na escola e de violência na sociedade. E pensa-se facilmente que muitos destes problemas deixariam de existir se os pais tivessem autoridade (autoritária) sobre os filhos, os professores sobre os alunos e os governantes sobre os governados. Este tipo de discurso corre o risco, contudo, de assentar mais em razões ideológicas e crenças pessoais do que em considerações científicas, nomeadamente em teorias pertinentes sobre o desenvolvimento sócio-moral, como é certamente o caso da teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg. Na minha apresentação, abordarei o tema da importância da autoridade no desenvolvimento da pessoa segundo um olhar Kohlberguiano. A apresentação consta de quatro partes. Na primeira, teço algumas considerações sobre os conceitos de desenvolvimento psicológico e de autoridade. Na segunda, faço uma referência breve aos estádios de raciocínio moral de Kohlberg. Na terceira, mostro que certas questões relativas à concepção e uso da autoridade (e.g., O que é a autoridade? Por que razões devemos, em geral, obedecer-lhe? Como resolver a crise de autoridade que parece ter invadido a escola?) podem ser interpretadas segundo tais estádios. Finalmente, apresento um conjunto de sugestões que podem ser úteis para o desenvolvimento das crianças e dos jovens e também para a transformação das escolas em comunidade justas, criativas e inteligentes.

PALAVRAS-CHAVE: *Autoridade, desenvolvimento moral, Kohlberg.*

*Virtudes não há muitas, uma apenas e chama-se justiça
(Kohlberg, 1980, p. 26).*

Porque decidi olhar para a importância da autoridade no desenvolvimento da pessoa segundo uma perspectiva Kohlberguiana, no que se segue

* Trata-se de um texto que, embora programado para uma conferência nas Jornadas Psicopedagógicas de Gaia (Novembro de 2001), não foi apresentado porque o seu autor não pôde estar presente. O texto contém marcas de oralidade devido ao facto de ser um texto preparado para apresentação oral.

Este artigo foi escrito com o apoio financeiro do *Centro de Psicologia Experimental e Clínica: Desenvolvimento, Cognição e Personalidade* (FCT, Ministério da Ciência e da Tecnologia).

Morada (address): Orlando Lourenço, Faculdade de Psicologia e de C. da Educação, Universidade de Lisboa, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: Orlando@fc.ul.pt

procederei da seguinte forma. Em primeiro lugar, tecerei umas considerações ligeiras em torno dos próprios conceitos de desenvolvimento e autoridade. A ideia é que estas considerações ajudam-nos a perceber do que se fala quando se fala de desenvolvimento e de autoridade. Em segundo lugar, farei uma breve referência à teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, em particular aos seus estádios de desenvolvimento moral. A suposição é que tal referência ajuda a compreender as nossas concepções de autoridade e o uso que dela fazemos (ou não fazemos) enquanto cidadãos e educadores. Em terceiro lugar, mostrarei que é possível interpretar em termos de estádios de Kohlberg respostas diversas a três questões importantes relativas à autoridade: O que é autoridade? Por que razão devemos, em geral, obedecer-lhe? Como resolver a crise da autoridade dos professores que parece ter invadido a escola? A minha convicção é que as respostas mais avançadas são também aquelas que mais promovem o desenvolvimento da pessoa. Finalmente, apresentarei um conjunto de sugestões, já coligidas em dois pequenos livros (Lourenço, 1993, 1996a), que nos podem ser úteis para promover o desenvolvimento das crianças e dos jovens, um objectivo que devia estar na mente de todos aqueles que estão investidos de autoridade, seja esta científica, educativa ou política.

Desenvolvimento e autoridade: considerações preliminares

Há já muitos anos, o escravo Ménon perguntou a Sócrates, um filósofo da Antiguidade Clássica, se a virtude se adquiria pelo ensino e prática, ou se era antes um dom da natureza. Sócrates, que era sábio, respondeu que não sabia; ou antes, que tinha de saber primeiro o que era a virtude para responder depois a tal questão.

O título da minha apresentação, *A Importância da Autoridade no Desenvolvimento da Pessoa*, coloca-me perante dificuldades maiores do que as sentidas por Sócrates naquele momento. Falta-me o seu génio, por um lado; estou em face de pessoas livres, não de escravos, por outro; e, finalmente, para se dizer algo sobre a importância da autoridade no desenvolvimento da pessoa é preciso saber, primeiro, não apenas uma, mas duas coisas: o que são a autoridade e o desenvolvimento. E se não há acordo, mesmo entre os psicólogos do desenvolvimento, quanto ao que seja o desenvolvimento psicológico (Overton, 1998), o consenso é ainda menor quando se fala de autoridade enquanto valor sócio-moral e instrumento de educação, socialização e desenvolvimento (Hoffman, 1970; Kohlberg, 1984; Piaget, 1932, 1998).

Porque a minha formação intelectual deve muito a dois influentes psicólogos do desenvolvimento, Jean Piaget (1983) e Lawrence Kohlberg (1984), partilho com eles a ideia de que o desenvolvimento é uma caminhada para níveis avançados de *descentração intelectual* (Piaget, 1983), -i.e., que é importante estar atento a ideias e pontos de vista diferentes dos nossos; de *descentração moral* (Kohlberg, 1984)-i.e., que interessa reconhecer que os direitos dos outros são tão legítimos quanto os nossos; de *descentração interpessoal* (Selman, 1980)-i.e., que é necessário coordenar a nossa voz com outras que falam de modo diferente; de *descentração pró-social* (Eisenberg, 1986)-i.e., que não podemos abandonar quem se encontra em necessidade; de *descentração emocional* (Labouvie-Vief, DeVoe, e Puka, 1989)-i.e., que é preciso aceitar que o outro não tem de partilhar os nossos afectos e desejos; de *descentração estética* (Parsons, 1987)-i.e., que não se pode reduzir o belo aos nossos gostos e preferências; de *descentração epistemológica* (Kitchener e King, 1981)-i.e., que importa reconhecer que, por muito e bem que saibamos, sempre podemos saber mais e melhor; enfim, de *descentração ecológica* (Kahn, 1999; Kahn e Lourenço, 2002)-i.e., que urge respeitar a natureza, não apenas porque seremos vítimas potenciais da sua destruição, mas pela beleza e valor que ela contém em si mesma.

E partilho também com Kohlberg (1984) a ideia de que as nossas concepções de autoridade tendem a ir de uma concepção de autoridade egocêntrica e autoritária, um tipo de autoridade interessada especialmente em assegurar os interesses e valores de quem a exerce; passam depois por uma concepção de autoridade legal e convencional, uma forma de autoridade interessada especialmente em manter os interesses e valores dos sistemas sociais em vigor, e que podem ir da política à escola; e podem chegar, por fim, a uma concepção de autoridade moral e pós-convencional, uma categoria de autoridade interessada especialmente em transformar os sistemas sociais no sentido de uma sociedade melhor e mais justa (Kohlberg, 1984; Lourenço, 1995): de uma sociedade que reconhece a todos os mesmos direitos fundamentais e que só aceita as desigualdades sociais e económicas que resultam da ocupação de cargos acessíveis a todos, e que contribuem para melhorar a situação dos mais desfavorecidos (Rawls, 1993). Em termos simples, é possível dizer que a autoridade autoritária exerce influência nos outros por imposição e medo; a legal por ensino ou sugestão; e a moral por adesão e admiração.

Permitam-me, a este respeito, duas notas com sabor a história. Em geral, os dicionários apresentam uma definição de autoridade bastante próxima da sua concepção autoritária. Note-se a definição trazida pelo *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (Hornby e Cowie, 1974, p. 52): "poder

ou direito para dar ordens e fazer os outros obedecer." E o apelo a uma autoridade de tipo autoritário não é, propriamente, nenhuma novidade, como se vê pelas afirmações que se seguem:

- "A nossa juventude ama o luxo, é mal-educada e não tem nenhuma espécie de respeito pelos velhos. As crianças são tiranas. Não se levantam quando um velho entra numa sala, respondem aos pais e são simplesmente más." (séc. V, AC).
- "Não tenho nenhuma esperança no futuro do nosso país, se a juventude de hoje toma o mundo de amanhã, porque esta juventude é insuportável, sem moderação. Simplesmente terrível." (séc. VIII, AC).
- "O nosso mundo atingiu um estado crítico. Os filhos não escutam os pais. O fim do mundo não pode estar muito longe." (séc. IV, AC).
- "Esta juventude está podre desde o fundo do coração. Os jovens são maus e preguiçosos. Não serão nunca a juventude de outrora." (séc. III, AC).

E o que se pode dizer, globalmente, se os conceitos de desenvolvimento e autoridade forem postos em relação? Que a autoridade autoritária prejudica, em vez de promover, o desenvolvimento da pessoa; que embora promova o desenvolvimento da pessoa, a autoridade legal não é a melhor forma de ajudar a atingir os níveis mais elevados de desenvolvimento de que falei atrás; e que estes níveis são mais facilmente alcançados quando os educadores estão envolvidos de autoridade moral e pós-convencional, uma autoridade que, como dissemos atrás, desperta adesão e admiração. Em termos de solução para conflitos entre pessoas e/ou instituições, isso ocorre quando os educadores advogam decisões que poderiam ser seguidas em qualquer parte (i.e., universalidade), e tidas como justas mesmo quando tais pessoas ou instituições trocassem de posição (i.e., reversibilidade). Por exemplo, num estudo já clássico em Psicologia do Desenvolvimento (Hoffman, 1970), relacionou-se o desenvolvimento moral das crianças com as práticas educativas seguidas pelos seus pais. Os resultados mostraram que a afirmação pelo poder – uma prática educativa que lembra a autoridade autoritária, na medida em que o adulto recorre ao castigo físico e/ou à retirada de privilégios sempre que a criança se comporta mal – estava associada a níveis elementares de desenvolvimento moral; ao invés, as práticas indutivas ou explicativas – uma prática que lembra a autoridade moral, na medida em que o adulto chama a atenção da criança para as consequências que as suas transgressões têm sobre terceiros – estavam associadas a uma orientação moral mais humanista. Resultados de outros estudos (Baumrind, 1989) mostram também que as práticas educativas per-

missivas, um tipo de prática em que o adulto opta pelo "deixa andar" e tende a demitir-se da sua responsabilidade de apontar metas e valores, têm também efeitos nefastos no desenvolvimento da pessoa. Pensa-se que isto acontece porque o desenvolvimento exige a construção de alguns invariantes físicos, lógicos e morais. Por exemplo, perceber que uma certa quantidade de água não aumenta ou diminui quando a mudamos de copo (invariante físico); que o número de elementos de uma colecção não se modifica quando os afastamos ou aproximamos em termos de espaço (invariante lógico), ou que determinado acto tende a ser errado mesmo quando muda a situação onde ele ocorre (invariante moral). Como é natural, a construção destes e de outros invariantes fica afectada sempre que o adulto adopta um estilo permissivo e deixa de apontar metas, valores e regularidades à criança e ao jovem.

Teoria de Kohlberg: algo que ajuda a compreender o sentido da autoridade

Na tradição Socrática de que virtudes não há muitas, uma apenas, a justiça (Kohlberg, 1981), e após um programa ambicioso de reflexão teórica e investigação empírica, Kohlberg constatou que, no seu desenvolvimento, a pessoa passa, em geral, por três níveis distintos de moralidade (moralidade pré-convencional, moralidade convencional e moralidade pós-convencional), cada um deles dividido ainda em dois estádios diferentes de pensamento, juízo ou raciocínio moral.

Na moralidade *pré-convencional*, as questões em torno do justo e do injusto, dos direitos e deveres – ou da autoridade – são vistas sem se ter ainda em conta as normas, convenções ou expectativas sociais. A pessoa pensa como se estivesse *fora* do sistema social ou como se a autoridade fosse uma mera questão de "eu quero, sei, posso e mando".

No estádio 1 deste nível de raciocínio moral, *moralidade do castigo e da mera obediência*, é bom e justo tudo o que evita o castigo e revela obediência inquestionável a figuras de autoridade, como o pai, o médico, ou o professor. No domínio das concepções da adolescência e das razões pelas quais devemos estar atentos aos seus problemas, duas afirmações de estádio 1 seriam estas, por exemplo: "Trata-se de uma fase em que os pais já não conseguem mandar nos filhos"; "devemos estar atentos aos problemas dos adolescentes porque assim não teremos de pôr tanta gente na cadeia".

No estádio 2, moralidade do oportunismo, *calculismo e interesses individualistas*, é justo e correcto tudo o que evita custos e traz ganhos, especialmente

materiais, para o próprio, ou mesmo para o outro, mas considerado este como alguém que se rege apenas por razões instrumentais ou de mera troca de interesses e favores. Tendo por pano de fundo o tema da adolescência, afirmações de estágio 2 seriam estas, por exemplo: "Trata-se de uma fase em que os jovens só nos trazem custos e despesas"; "devemos estar atentos aos seus problemas porque assim eles não criam problemas de maior aos pais e professores."

Na moralidade convencional, as questões em torno do justo e do injusto, dos direitos e deveres – ou da autoridade – são avaliadas à luz das normas, expectativas, convenções e leis que enformam o sistema social vigente. A pessoa vê-se como alguém dentro de um sistema social cujo funcionamento é necessário manter e assegurar, algo que dificilmente ocorreria se desaparecessem as formas legítimas e institucionais de autoridade.

No estágio 3 deste nível de moralidade, moralidade da *aprovação social* e da pessoa *chique*, é justo e correcto actuar de modo a ir de encontro ao que os outros, em especial os mais próximos, esperam (estereotipadamente) de nós e, mais ainda, de modo a mostrar-lhes que somos pessoas decentes, honestas e cheias de bons motivos. São dominantes, então, os estereótipos do bom professor, boa mãe, ou pessoa decente e bem educada, como aparece documentado nas duas afirmações seguintes, relativas ao tema da adolescência e dos seus problemas: "Trata-se de uma fase em que os adultos quase nunca são capazes de compreender os jovens"; "devemos estar atentos aos seus problemas porque assim teremos filhos e alunos bem comportados, e amigos também dos pais e professores."

No estágio 4, moralidade do *respeito pela lei e pela ordem*, é justa e correcta toda a acção que está de acordo com os direitos e deveres legalmente consagrados e que, implícita ou explicitamente, aceitamos quando desempenhamos determinada função social. Neste estágio, mais do que interessada em aparentar lealdade, amizade e honestidade, a pessoa assume a autoridade e a responsabilidade inerentes aos seus diversos estatutos e papéis, ainda que para tal a sua imagem social possa sair beliscada. É, de certo modo, a moralidade da honra, do carácter, da coerência e da imparcialidade, algo visível nestas afirmações, ainda relativas às concepções sobre a adolescência: "Trata-se de uma fase de formação da identidade e de preparação para as diversas tarefas sociais"; "devemos estar atentos aos problemas dos adolescentes porque assim eles tornam-se mais responsáveis perante a lei e a sociedade."

Na moralidade *pós-convencional*, a mais justa, moral e transformadora de todas, as normas e convenções do domínio do direito, política, escola ou sociedade só fazem sentido quando são modos efectivos de assegurar e pôr

em prática princípios éticos universalizáveis e reversíveis. Quer dizer, princípios aplicáveis em qualquer tempo e espaço (i.e., universalidade), e aceites mesmo quando no conflito de interesses em causa a pessoa tivesse de trocar de posição ou ocupar o lugar de um outro qualquer (i.e., reversibilidade). Os conceitos de *imperativo categórico* de Kant (1785/1960), de *vêu de ignorância* de Rawls (1993), de *diálogo discursivo* de Habermas (1989) e de *reversibilidade ideal* de Kohlberg (1984) são modos diversos de referir tais princípios. Neste nível de moralidade, só é justo e correcto o que está de acordo com estes princípios, princípios que se orientam mais para a transformação do que para a manutenção da sociedade. A pessoa vê-se mesmo como tendo *prioridade* sobre as diversas formas de organização social.

No estágio 5 deste nível de moralidade, moralidade do *bem comum*, do *contrato social* e do *relativismo da lei*, assume-se (a) que certas normas, embora legais e democráticas, são injustas sempre que violam direitos fundamentais da pessoa; (b) que os acordos sociais estabelecidos de modo livre e racional são fonte de obrigação moral; e (c) que a moralidade das acções deve ser julgada essencialmente em função do maior bem para o maior número (de pessoas). Em termos das questões da adolescência em análise, duas afirmações de estágio 5 seriam estas, por exemplo: "Trata-se de uma fase em que devemos respeitar a autonomia dos jovens enquanto pessoas, mas comprometê-los também com os ideais de uma sociedade justa e boa"; "devemos estar atentos aos seus problemas porque assim favorecemos a sua autonomia e a construção de princípios éticos universais e reversíveis."

Pelo facto da moralidade de estágio 6 ser rara e exigente, Kohlberg desistiu dela, enquanto realidade empírica, na última fase da sua obra (Colby e Kohlberg, 1987), embora a tenha mantido em termos de ideal moral (Kohlberg, Boyd, e Levine, 1990). A moralidade do estágio 6, moralidade dos *princípios éticos gerais, reversíveis e universalizáveis*, ou moralidade da razão universal e da compulsão interna para agir de acordo com tais princípios, levar-nos-ia, por exemplo, a condenar absolutamente a pena de morte e a pugnar pela desobediência civil sempre que determinada lei permite a violação dos direitos fundamentais. Os estudos de Kohlberg (1984) mostram que, além de rara, a moralidade pós-convencional não é facilmente atingível antes dos 25-30 anos. Rest e os seus colaboradores (1999), contudo, defendem que no caso de se utilizar um instrumento de avaliação que pede aos sujeitos, não a produção espontânea de argumentos morais, como acontece na metodologia de Kohlberg (Colby e Kohlberg, 1987), mas a compreensão de afirmações morais fornecidas para o efeito, a moralidade pós-convencional aparece com mais frequência do que indicado nos estudos de Kohlberg (1984).

Três questões sobre a autoridade: respostas Kohlberguianas

Dissemos atrás que há formas e formas de conceber e utilizar a autoridade. E dissemos também que é possível interpretar em termos de estádios de raciocínio moral de Kohlberg respostas possíveis a três questões centrais no que à importância da autoridade no desenvolvimento da pessoa diz respeito: O que é autoridade? Por que razão devemos, em geral, obedecer-lhe? Como resolver a crise da autoridade dos professores que parece ter invadido a escola?

No que se segue, apresento em relação a cada uma destas três questões uma série ordenada de cinco afirmações, cada uma delas tipificando um estádio de tipo Kohlberguiano. Esta classificação deve, contudo, ser olhada com prudência. Trata-se de respostas hipotéticas; a atribuição de um estádio de pensamento moral envolve geralmente a consideração de diversas afirmações da parte de um sujeito; e afirmações que parecem tipificar um certo estádio podem integrar-se melhor em um outro quando o sujeito tem oportunidade de clarificar o seu pensamento (Colby e Kohlberg, 1987; ver também Lourenço, 1996b, 1998). De referir ainda que embora Kohlberg (1984) tenha atribuído estádios de pensamento moral às pessoas, a minha convicção é que (Lourenço, 2000), de um ponto de vista científico, faz mais sentido classificar em estádios de desenvolvimento, não as pessoas, mas os seus comportamentos em determinadas provas ou situações (ver também Commons, Trudeau, Stein, Richards, e Krause, 1998).

⇒ *O que é a autoridade?*

- A autoridade é o poder dos chefes ou dos mais velhos para dar ordens e exigir o seu cumprimento por parte dos subordinados ou dos mais novos, estádio 1.
- A autoridade é o poder dos chefes ou dos mais velhos para evitar que os subordinados ou os mais novos lhes criem problemas e aborrecimentos, estádio 2.
- A autoridade é uma forma de poder para se evitar a anarquia social e formar pessoas decentes, generosas e cheias de bons motivos, estádio 3.
- A autoridade é uma forma de poder para se garantir o cumprimento das leis, assegurar a imparcialidade e regular o funcionamento ordeiro da vida social, estádio 4.

- A autoridade é uma forma de influência na posse de todos nós e que devemos utilizar para transformar a sociedade, promover a autonomia da pessoa e garantir os seus direitos fundamentais, estágio 5.

⇒ ***Porque devemos, em geral, obedecer à autoridade***

- Devemos obedecer à autoridade porque se lhe desobedecermos seremos punidos e castigados, estágio 1.
- Devemos obedecer à autoridade porque se lhe desobedecermos poderemos apanhar um processo disciplinar ou mesmo vir a ser expulsos da escola, estágio 2.
- Devemos obedecer à autoridade porque, em última instância, as diversas formas de autoridade só querem o nosso bem, estágio 3.
- Devemos obedecer à autoridade porque, em geral, ela vela pelo cumprimento imparcial das leis democráticas e assegura os direitos e deveres de cada um de nós, estágio 4.
- Devemos obedecer à autoridade enquanto ela assegura o cumprimento das leis que são a expressão concreta e imperfeita de princípios gerais ao serviço da dignidade humana. Quando isso não acontece, temos a obrigação moral de desobedecer-lhe, estágio 5.

⇒ ***Como resolver o problema da crise de autoridade nas escolas?***

- O problema resolve-se sobretudo através de medidas duras e disciplinares; se existisse ordem e disciplina na escola, não haveria nela tanta crise de autoridade, estágio 1.
- O problema resolve-se sobretudo exigindo menos dos alunos; se a escola não fosse tão aborrecida, não haveria nela tanta crise de autoridade, estágio 2.
- O problema resolve-se sobretudo pelo apelo ao diálogo e à compreensão; se na escola houvesse mais comunicação e afecto, não haveria nela tanta crise de autoridade, estágio 3.
- O problema resolve-se sobretudo pela existência de professores que sejam modelos de coerência, auto-respeito e responsabilização, estágio 4.
- O problema resolve-se sobretudo transformando a escola e a sociedade, em particular assegurando a todas as pessoas uma vida compatível com a sua dignidade de pessoa; crises de autoridade, contudo, sempre as houve e haverá, estágio 5.

Uma educação para o desenvolvimento e para a responsabilidade

A transformação das escolas em comunidades justas (Power, Higgins, e Kohlberg, 1989) é uma das maneiras mais pedagógicas e humanas de lidar com a questão da crise da autoridade que parece ter invadido as famílias, as escolas e a sociedade. Tal transformação é fácil de referir, mas difícil de incrementar, até porque nas escolas se movem interesses nem sempre facilmente compatíveis entre si. Em tempos, apresentei algumas sugestões no sentido de ajudar pais e professores a educarem as crianças e os jovens para o desenvolvimento (e responsabilidade). Embora estejam já coligidas em dois pequenos livros (Lourenço, 1993, 1996a), vou referi-las aqui de modo sumário. A minha convicção é que tais sugestões, sendo úteis para a educação das crianças e dos jovens, dão pistas também para a transformação das escolas em contextos mais criativos, inteligentes e justos. Portanto, para a transformação das escolas em locais onde a autoridade autoritária ou autocrática tende a desaparecer e a dar lugar à autoridade moral e pós-convenção.

Trata-se de sugestões, não de truques ou receitas, baseadas especialmente na literatura sobre o desenvolvimento psicológico e também na minha condição de pai, professor, psicólogo e investigador. Quando falo em educação das crianças e dos jovens para o desenvolvimento e para a responsabilidade refiro-me a um tipo de educação que visa que todos eles cheguem o mais longe possível em termos das diversas formas de descentração que mencionei no início desta apresentação.

- **Não cometamos o erro educacional fundamental!** É melhor que a escola elogie o aluno quando se comporta bem do que o censure ou castigue quando se comporta mal.
- **Não sejamos professores distraídos!** O desenvolvimento dos alunos depende mais da nossa interacção com eles nas pequenas coisas da prática pedagógica diária do que de discursos "moralistas" que lhe fazemos quando parece abusar da nossa autoridade.
- **Não nos afirmemos pelo poder!** Isto é, não sejamos professores autoritários ou que se afirmam pelo poder, nem professores permissivos ou que deixam fazer tudo aos seus alunos; sejamos antes professores calorosos e exigentes, embora sem esquecer que a exigência deve ser adequada à idade do aluno.

- **Devagar que tenho pressa!...** Respeitemos o ritmo de aprendizagem da criança e do aluno se queremos que eles venham a chegar longe. Educar para o desenvolvimento e para a responsabilidade não é ir depressa, mas chegar longe!
- **Justo sim, santinho não!** Interessa mais ajudarmos o jovem a compreender o sentido da diferença, dos outros e de alguns princípios do que exigir-lhe que seja obediente e bem comportado. Interessa, enfim, que ele, e nós próprios, sejamos mais justos do que "santinhos".
- **Bonitos? Claro que sim!** Não nos esqueçamos que a beleza ajuda ao desenvolvimento. As crianças mais bonitas tendem a ser mais estimuladas e mais desenvolvidas. Como querer, aliás, que os jovens sejam bons e inteligentes, se não os educamos para serem sensíveis à beleza?!
- **Inteligentes? Claro!** Ser inteligente é mais compreender o que se sabe do que saber muitas coisas. É melhor pormos problemas aos alunos do que marcar-lhes meras tarefas.
- **Castigar? Não, por favor!** O castigo é uma ótima coisa! Desde que não utilizado! É ineficaz enquanto prática de socialização, causa mal-estar em quem o recebe e leva a contra-ataques. Acima de tudo, é imoral do ponto de vista da justiça. Mas a educação também passa pelo dizer "não" e pelo saber dizer com firmeza.
- **O enigma da felicidade: Decifre-o!** Se queremos ajudar a construir a felicidade de alguém, não podemos passar a vida a dar-lhe ordens, ainda que disfarçadas de pedidos. Estimulemos antes o seu sentido de competência e de controlo sobre as coisas.
- **Eu sou capaz!...** É muito educativo que a família e a escola promovam o sentido de auto-eficácia da criança e do jovem. Se a escola e a família ouvirem a sua voz em problemas que lhes dizem respeito, ajudá-los-ão a ser mais autónomos, por um lado, e mais próximos dos colegas, pais e professores, por outro.
- **Amigos? Sim, mas fixes!** É ótimo que os jovens tenham amigos fixes, mas então não devemos orientá-los para um tipo de amizade em que só nos lembramos dos amigos quando precisamos deles e nos podem fazer favores.
- **Faça-o pró-social!** Quem é altruísta e ajuda os outros, também ganha com isso. Educar os jovens para a responsabilidade social é uma forma de os educar para o desenvolvimento e para os valores. Uma forma, pois, de diminuir a indisciplina na escola e a delinquência na sociedade.

- **Sim à pessoa, não à posição!** Eduquemos os jovens no sentido da justiça ou do respeito pela pessoa, não no sentido da posição ou da reverência para com os poderosos e distribuidores de favores. Enquanto as escolas e famílias pessoais promovem o desenvolvimento, as famílias e escolas posicionais dificultam-no.
- **Auto-estima: Estime-a, por favor!** Para que os alunos se desenvolvam saudavelmente e aprendam normalmente, devemos ajudá-los a construir uma imagem positiva de si mesmos. Dificilmente isso acontecerá se formos professores autoritários.
- **Obedecer aos professores: Porquê?** O respeito mútuo é mais justo e pedagógico do que o respeito unilateral exigido por alguns professores aos seus alunos.
- **Prometido é devido!** Ao cumprirmos as promessas feitas aos nossos alunos, damos-lhes um exemplo de consistência educativa e favorecemos o seu desenvolvimento social e moral.
- **Mais interação, menos discurso!** Se queremos que os nossos alunos não sejam alunos difíceis, falemos com eles, não falemos apenas para eles. Professores autoritários tendem a fazer discursos; professores competentes tendem a interagir com os seus alunos.
- **Os professores também têm direitos!** Não pensemos que temos de viver apenas para promover o desenvolvimento e a felicidade dos nossos alunos. A nossa felicidade de professores ajuda, não dificulta, a felicidade dos alunos.
- **O enigma da criatividade: Decifrável?** A criatividade não é um dom da natureza, nem algo só para os sobredotados. Todos os alunos são capazes de condutas criativas. Se estimularmos o seu sentido de competência, de auto-estima e de participação ajudá-los-emos a serem mais criativos.
- **Dever, mas também aspiração!** A escola fica aquém da sua missão quando educa só para o dever. Importa muito estimular os alunos a irem além do dever e a gostarem de alcançar padrões de excelência. Quanto mais a escola educa só para o dever, tanto mais confere títulos sem conteúdo. Ainda que sejam de mestre ou de doutor!...
- **Crianças, violência e televisão.** É capaz de não ser muito pertinente, nem educativo, pensar que a televisão é o principal fator da delinquência juvenil ou da indisciplina na escola. Há razões mais profundas!... Minimizá-las releva mais de uma educação moralista do que moral.

- **Menos calculismo e mais convicção!** Educar para os valores é educar para a convicção, não para o sucesso à custa do sacrifício dos direitos dos outros. Os dados de pesquisa dizem, por exemplo, que as crianças invulneráveis (ou que se desenvolvem relativamente bem em meios aparentemente adversos) têm por detrás não só pais afectuosos, mas também pais de convicções.
- **Penso, logo educo!** Os professores que não se limitam a pôr rótulos aos comportamentos negativos dos seus alunos, procurando antes compreender as condições que lhes dão origem, são professores perspectivistas, professores que, em geral, têm menos indisciplina e problemas de autoridade nas suas turmas.
- **Escola primária: Em que idade?** Pôr a criança na escola primária quanto antes pode não ser muito benéfico para o seu desenvolvimento. Até aos 7 anos, era óptimo que a criança frequentasse uma escola pré-primária. Encurtar o tempo da infância releva mais dos interesses do adulto do que dos interesses da criança.
- **Educar para o perdão?** Sim, mas é melhor educar para a justiça. Às vezes somos obrigados a pedir perdão sem ter feito mal nenhum!... Além disso, uma filosofia generalizada de perdão poderia funcionar como um incentivo velado à injustiça, que poderia ser praticada e, logo depois, perdoada.
- **Educar para a paz.** É bom e devia começar logo no seio da família. Tal educação exige que se vença a tendência da família, da escola e das nações para caírem no egocentrismo afectivo, intelectual e moral. A educação para a paz baseada em relações de justiça deve ser prioritária no âmbito da educação para a responsabilidade e para a cidadania.
- **Também tenho dúvidas!** Educar para o desenvolvimento e para a responsabilidade é mostrar às crianças e aos jovens que fazer perguntas e ter dúvidas pode ser tão importante quanto dar respostas e ter certezas. Educação que não ensina a questionar é educação sem qualidade.
- **Há normas e normas!** Educar para o desenvolvimento e para a justiça é fomentar nos alunos o sentido de alguns princípios morais invioláveis, promover o sentido da relatividade de certas normas sociais, e ajudar a construir o sentido do domínio pessoal, ou domínio onde seria descabido haver imposições e regulações.

- **Sim, mas ainda não!...** As crianças e os jovens também devem aprender a autocontrolar-se, ou a perceber que não podem fazer e ter tudo o que gostam “agora e já”. Muita indisciplina e delinquência têm a ver com a perda do sentido da contingência ou com a ideia de que se pode ter quase tudo sem quase nada se fazer.
- **Deus não brinca aos dados!** Na educação, brincamos aos dados, por exemplo, quando chamamos indisciplina a comportamentos dos alunos que são sinais de apelo, quando não de desespero. O risco é considerar-se a mente humana maliciosa e algo que se deve condenar. É mais científico e pedagógico considerá-la subtil e algo que é preciso compreender e estudar.
- **Clareza, graça, elegância e estilo.** O lema de educar para a clareza ou rigor, graça ou humor, elegância ou respeito pelos outros e estilo ou sentido de valor pessoal é uma forma interessante de educação intelectual, moral e estética.
- **Anti-social? Nem pensar!** Se não queremos alunos indisciplinados, estejamos atentos ao seu aproveitamento escolar. Insucesso escolar e conduta anti-social andam sempre de mãos dadas.
- **Educação pós-moderna?** Talvez não! É indubitável que devemos ouvir todas as vozes e estar atentos à pluralidade de opiniões. Mas o relativismo excessivo para que tendem certas formas de educação actual, parecendo embora progressista e liberal, é conservador e mesmo anti-pedagógico.
- **Talvez marotas, nunca más!** Não pensemos que as birras das crianças pretendem enfurecer pais e professores. A sua ingenuidade cognitiva, revelada pela pesquisa científica, mostra que elas são marotas, quando muito, nunca más.
- **Tolerantes? Claro que sim!** Educar para a tolerância é ser resolutivo na condenação de qualquer manifestação de xenofobia, nacionalismo, sexismo, imperialismo, etnocentrismo, exploração e repressão religiosa. Estas manifestações são sempre soluções não reversíveis, nem universalizáveis. Injustas, portanto.
- **Todos, muitos e só eu!** Uma forma competente de educar os alunos para a cidadania e responsabilidade é ajudá-los a ver que cada um de nós é, em muitos aspectos, igual a todos os outros, sentido de universalismo; semelhante a muitos outros, em vários pontos de vista, sentido de pertença e de comunidade; e diferente de todos os demais em questões do foro íntimo, sentido de individualidade.

- **Os outros também existem!** Fomentar a construção do sentido dos outros como sistemas complexos e sempre merecedores de respeito é algo de essencial na educação para a justiça.
- **Penso, mas também sinto!** É importante que a escola eduque para a inteligência, literacia e razão (os chamados três "Rs": "reading, writing e reasoning"), mas também para o afecto, intimidade e emoção (os chamados três "Cs": "care, concern e connection").
- **O seu a seu dono: Amor, contexto e actividade.** Para a criança se desenvolver precisa de ser amada, ter contextos ricos em quantidade e qualidade e liberdade para agir e explorar o meio. Quanto mais estes aspectos estiverem ausentes, tanto mais serão prováveis as crises de autoridade na escola.
- **Proteger o ambiente: Antes que seja tarde!...** É incompleta a educação que não educa para o respeito pela natureza. Não apenas por razões antropocêntricas ou relacionadas com o bem-estar humano, mas também por razões biocêntricas ou ligadas ao valor e beleza que a natureza tem em si mesma.

Palavras finais

O objectivo central desta apresentação foi olhar para o tema da importância da autoridade no desenvolvimento da pessoa através de um quadro conceptual de cariz desenvolvimentista e Kohlberguiano.

Depois de algumas considerações preliminares sobre os conceitos de autoridade e de desenvolvimento, comecei por fazer uma caracterização relativamente sumária dos níveis e estádios de pensamento moral de Kohlberg (1984), ilustrando-os através de exemplos relativos ao tema da adolescência. Na segunda parte, identifiquei um conjunto de questões relativas à autoridade (O que é a autoridade? Por que razão devemos, em geral, obedecer-lhe? Como resolver a crise de autoridade que parece ter invadido a escola?), e mostrei que tais questões podem originar respostas ou juízos susceptíveis de ser classificados em estádios de tipo Kohlberguiano. A suposição é que as respostas mais avançadas são as que traduzem uma concepção mais profunda, humana e pedagógica da concepção e uso da autoridade enquanto valor sócio-moral e instrumento de educação e desenvolvimento. Finalmente, enumerei um conjunto de sugestões que podem ser de alguma utilidade na educação das crianças e dos jovens para o desenvolvimento e para a transformação das escolas em comunidades justas e contextos criativos.

Há certamente modos diversos de analisar o tema de que me ocupei nesta apresentação. A minha convicção é que a teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg ajuda-nos a ter uma percepção mais científica, justa e humana de tal tema. Acima de tudo, ensina-nos a não ver o problema da autoridade de uma forma simplista e redutora, como seria, por exemplo, pensar que o problema da falta de autoridade que parece existir nas escolas seria controlado, se não mesmo eliminado, pela introdução de medidas duras, fortes e disciplinadoras. Há atalhos em que, simplesmente, é melhor não pensar. E termino com a mensagem que, um dia, o tutor e geómetra Menaecmos quis transmitir ao seu rei, Alexandre, o Grande, da Macedónia, quando este lhe pedia que lhe ensinasse um atalho para o estudo da Geometria. Reza a história que Manaecmos respondeu assim ao seu rei: "Oh Rei, para viajar no teu país há estradas para a família real e estradas para o povo. Só há uma estrada para o estudo da Geometria e este é para todos."

Referências

- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey Bass.
- Colby, A., e Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Commons, M., Trudeau, E., Stein, S., Richards, F., e Krause, S. (1998). Hierarchical complexity of tasks shows the existence of developmental stages. *Developmental Review*, 18, 237-278.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Habermas, J. (1989). *The theory of communicative action* (Vol. 2). Boston: Beacon Press.
- Hoffman, M. (1970). Moral development. In P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 2, pp. 261-360). New York: Wiley.
- Hornby, A., e Cowie, A. (1974). *Oxford advanced learner's dictionary of current English*. Oxford: Oxford University Press.
- Kahn, P. (1999). *The human relationship with nature: Development and culture*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Kahn, P., e Lourenço, O. (2002). *Environmental moral reasoning: A developmental study in Portugal*. Behavior and Environment (no prelo).
- Kant, I. (1960). *A fundamentação da metafísica dos costumes* (trad.). Coimbra: Atlântida. (Trabalho original publicado em 1785)
- Kitchener, K., e King, P. (1981). Reflective judgment: concepts of justification and their relation to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R. Mosher (Ed.), *Moral education: A first generation of research* (pp. 20-57). New York: Praeger.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. The philosophy of moral development*. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. The psychology of moral development*. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L., Boyd, D., e Levine, C. (1990). The return of stage 6: Its principle and moral point of view. In T. Wren (Ed.), *The moral domain* (pp. 151-181). Cambridge: The MIT Press.
- Labouvie-Vief, G., DeVoe, M., e Puka, D. (1989). Speaking about feelings. Conceptions of emotions across the life span. *Psychology and Aging*, 4, 425-437.
- Lourenço, O. (1993). *Crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.

- Lourenço, O. (1995). A comunidade justa de Kohlberg: Um caso especial de educação moral. *Revista de Educação*, 6 (1), 27-39.
- Lourenço, O. (1996a). *Educar hoje crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, O. (1996b). Reflections on narrative approaches to moral development. *Human Development*, 39, 83-99.
- Lourenço, O. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Lourenço, O. (2000). The aretaic domain and its relation to the deontic domain in moral reasoning. In M. Laupa (Ed.), *Rights and wrongs: How children and young adults evaluate the world* (pp. 47-61). San Francisco: Jossey-Bass.
- Overton, W. (1998). Developmental psychology: Philosophy, concepts, and methodology. In W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology. Volume one: Theoretical models of human development* (pp. 107-188). New York: Wiley.
- Parsons, M. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan.
- Piaget, P. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol.1, pp.103-128). New York: John Wiley.
- Piaget, J. (1998). *De la pédagogie*. Paris: Editions Edile Jacob.
- Power, F., Higgins, A., e Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, J. (1993). *Uma teoria da justiça* (trad.). Lisboa: Editorial Presença.
- Rest, J., Narvaéz, D., Bebeau, M., e Thoma, S. (1999). *Postconventional moral thinking*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

THE IMPORTANCE OF AUTHORITY IN THE INDIVIDUAL'S DEVELOPMENT: A KOHLBERGIAN PERSPECTIVE

Orlando Lourenço

Faculdade de Psicologia e de C. da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Abstract: It seems now that we are facing serious problems of lack of authority and discipline in the family, schools, and society. And we are all prone to think that these problems would be eradicated if authoritarian measures were to be introduced in these settings. Claims of this type, however, risk being too ideological and not based on scientific theories of socio-moral development, namely Kohlberg's theory of deontic justice. In this paper, I will address the importance of authority for the individual's development from a Kohlbergian viewpoint. The paper is in four parts. First, I will elaborate briefly on the concepts of development and authority. Second, I will refer to the socio-moral perspective of each one of Kohlberg's stages. Third, I will show that our conceptions about authority (i.e., How does one define authority? Why should authority be obeyed? How does one cope with the authority's crisis that seems to have invaded all the schools?) can be analyzed in terms of Kohlberg's stages? Finally, I will make some suggestions that may be of help to foster children's development and the moral cultural of schools.

KEY-WORDS: *Authority, moral development, Kohlberg.*

(IN)DISCIPLINA NA SALA DE AULAS: PERSPECTIVA DE ALUNOS E DE PROFESSORES

José H. Barros de Oliveira

Faculdade de Psicologia e C. E., Universidade do Porto, Portugal

O professor tem medo dos alunos, que o cobrem de insultos
(Platão, *A República*).

Os jovens de hoje gostam do luxo, são mal-educados e desprezam a autoridade
(Sócrates).

Esta juventude está estragada desde o fundo do coração
(inscrição babilónica, c. 3000 anos A.C.).

Resumo

A (in)disciplina na sala de aulas é um dos problemas que actualmente mais preocupa os professores, bem como os alunos e os próprios pais. Depois de tentar definir a disciplina num sentido dinâmico (autodisciplina), apresentam-se alguns modelos ou concepções de disciplina (modelo comportamentista, psicodinâmico, psicossocial e desenvolvimental), com as consequentes estratégias disciplinares. Dada a complexidade do problema, só uma abordagem e intervenção sistémicas conseguirá compreender a situação e intervir favoravelmente. Na segunda parte dá-se conta de um trabalho de campo realizado com uma amostra de alunos e professores com o objectivo de saber se há diferenças significativas na concepção de disciplina. Discentes e docentes eram solicitados, através de algumas perguntas de resposta aberta, a definir o que entendiam por disciplina e indisciplina e a fazer atribuições sobre os responsáveis pela indisciplina na aula. Através da análise de conteúdo, pôde constatar-se que há bastante coincidência entre alunos e professores, realçando ambos as relações interpessoais que, indirectamente, vão ajudar ou prejudicar o ensino/aprendizagem. Porém, nas atribuições de causalidade pela indisciplina, os professores tendem a desresponsabilizar-se mais do que os alunos, enquanto atribuem à família grande parte da responsabilidade. Conclui-se sobre a necessidade de todos os interessados darem o seu contributo para uma escola mais pacificada e eficiente.

PALAVRAS-CHAVE: *Disciplina, indisciplina, aula, aluno, professor.*

Introdução teórica

Ninguém duvida de quanto é momentoso hoje (e sempre) o problema da (in)disciplina na sala de aula (bem como na escola, no seu conjunto, na

família ou noutras instituições sociais). Basta olhar à grande produção literária em livros ou artigos sobre este argumento desde as mais diversas perspectivas. Segundo Watkins e Wagner (1987) cada mês sairiam mais dois livros sobre a disciplina escolar, embora de valor desigual (p. 1). Atente-se outrossim em tantos Congressos nacionais e internacionais sobre o tema. Para nos referirmos apenas a Portugal, só no mês de Novembro 2001, realizou-se, entre outras iniciativas, um Colóquio na Faculdade de Psicologia e C. E. em Lisboa subordinado ao tema “Violência e indisciplina na escola” (22-24 Nov. 2001) e umas Jornadas no Colégio Internato dos Carvalhos (V. N. de Gaia) sobre “Disciplina na escola e na família” (29-30 Novembro).

No sentido de darmos também a nossa modesta colaboração, depois duma breve introdução histórica sobre o estado da questão, tentaremos resumir algumas teorias sobre disciplina na sala de aula, expor alguns modelos explicativos e algumas estratégias de intervenção centradas no professor, sempre desde a perspectiva psicológica e cingindo-nos à sala de aula. No final, dá-se conta de um trabalho empírico com alunos e professores sobre este tema.

Estado da questão

O problema da disciplina na sala de aulas constitui assunto importante no processo ensino-aprendizagem, dado o seu papel determinante para o sucesso escolar e para a formação em geral. Trata-se dum problema antigo, mais agravado actualmente, devido a diversos factores, mas que sempre existiu. Sem referir documentos que dão conta da irreverência e falta de educação dos jovens muitos séculos antes de Cristo (cf. as citações em epígrafe), conta-se, por exemplo, que Everett, presidente da Universidade de Harvard, em meados do século XIX, se lamentava amargamente de perder o seu tempo com problemas disciplinares.

Em 1928, um estudo revelou que a principal preocupação para a maior parte dos professores eram as crianças exibicionistas, barulhentas e perturbadoras. Trinta anos depois outra investigação chegou a resultados semelhantes. De qualquer modo, não é agora a oportunidade para uma breve resenha do que se entendeu e entende por disciplina e como ela foi interpretada e praticada ao longo dos séculos (para uma brece perspectiva histórica e ainda psicológica sobre a disciplina e os castigos, cf. v.g. Douet, 1987, pp. 11-69).

Muitos autores limitam-se à(s) teoria(s) sem arriscarem um trabalho de campo. Todavia há também beneméritos trabalhos empíricos, como é o caso

de Watkins e Wagner (1987) ou de Douet (1987) que consagra a maior parte do seu livro a dar conta dos resultados de um trabalho com alunos (da pré-primária e da primária) e com professores sobre o que se entende por disciplina e quais os comportamentos punitivos usados para a impor. O autor, depois de algumas entrevistas preliminares, elaborou um questionário mais ou menos exaustivo que depois examina através da análise de conteúdo. Alguns resultados aproximam-se dos encontrados por nós, embora tivéssemos interrogado alunos mais velhos e professores doutro nível de ensino.

Como Douet (1987), outros autores, a par da disciplina, tratam também dos castigos, embora dum ponto de vista unicamente teórico, como é o caso do livro de Meng (1977) sobre “coacção e liberdade na educação”, advogando menos repressão na educação e mais liberdade, pois as gerações anteriores foram demasiado castigadas, com consequências nefastas; melhor é, como sempre, prevenir. Título mais apreensivo é o de Myrnos (1973) - “Saber castigar”, com o subtítulo “para uma política familiar de sanções” - como se se tratasse de alguma política ou arte especial. Todavia, entre o “não tocar” na criança e a repressão sem escrúpulo, pode conseguir-se um meio termo que, por um lado, respeite o formando e, por outro, faça valer a autoridade, sem a qual também não há educação. O problema é saber se é possível exercer uma verdadeira autoridade ou fazer valer a disciplina sem nenhuma espécie de coacção.

O título do livro de Honasse (s.d.) - “Como educar com liberdade e autoridade” - parece já constituir uma resposta, devendo conjugar-se efectivamente a liberdade com a autoridade, o que não se afigura de novo coisa fácil se pensarmos em descartar a priori qualquer coacção ou limitação da liberdade da criança. A autora coloca-se numa perspectiva desenvolvimentista (é evidente que a liberdade deixada a uma criança ou a autoridade exercida sobre ela não deve ser o mesmo que num adulto), aportando muitos casos concretos para ajuda especialmente dos pais, a quem fundamentalmente se dirige, embora em grande parte o mesmo se aplique à escola.

Biasutti (1977) coloca-se, já desde o título do seu livro - “Guia para uma educação não repressiva” - numa perspectiva mais liberal, na linha das Escolas Novas, seguindo igualmente a evolução da criança. Porém, nem sempre as escolas mais livres, como é o caso de *Summerhill* de A. Neill ou as escolas libertárias de Hamburgo, surtiram o melhor efeito educativo, sobretudo a longo prazo. Por isso, continua de pé a tensão entre liberdade e autoridade. A disciplina coloca-se no meio deste dilema.

Além do problema dos castigos, na conjugação entre liberdade e autoridade, é necessário aludir também ao problema da violência na escola (como

na família ou na sociedade em geral), problema momentoso e que ultrapassa a simples indisciplina. A *Revue Française de Pédagogie* dedicou um número monográfico à violência na escola. Na introdução, Debarbieux (1998) diz que se trata dum tema que até há pouco era considerado tabu ou ausente no debate público, mas que hoje é bem real, dada tanta “brutalidade” ou tantos “bruta-montes” na escola (tentando traduzir a expressão inglesa *bullying*). Outras revistas se têm preocupado com a violência na escola, como é o caso de *Psychology in the Schools* (2001, 38, 2) (os jovens podem trazer para a escola comportamentos violentos mas também aí os podem aprender ou intensificar, devido a diversas frustrações e injustiças).

Um livro recente português é o de Veiga (2001), na sequência de outros estudos relacionando particularmente o autoconceito dos jovens com a transgressão (Veiga, 1995). No livro intitulado “Indisciplina e violência na escola”, Veiga (2001) apresenta várias práticas comunicacionais para professores e pais, em ordem a melhor poder intervir e ultrapassar pela positiva situações mais ou menos de ruptura. Na tentativa de operacionalizar para poder intervir, apresenta a perspectiva psicodinâmica, humanista e transaccional, concluindo que nenhuma teoria pode funcionar como varinha mágica capaz de resolver todos os problemas de indisciplina e de violência. Mas todo o educador, preocupado com estes problemas, deve estar munido de algumas competências fundamentais, se bem que a sua personalidade também esteja em causa, bem como o interesse para com os educandos.

Conceito de disciplina

Tentar definir o que se entende por disciplina, não se afigura coisa fácil, pensando em concreto na disciplina escolar e, mais em particular, na sala de aulas. Na realidade, e para começar, o conceito que os alunos têm de disciplina pode ser (bem) diferente do entendimento dos professores ou dos pais. Mesmo dentro de cada grupo há grandes diferenças, particularmente entre os professores e os pais. Segundo um estudo de Coldron e Boulton (1996) sobre o que é que pensam os pais a respeito da disciplina escolar, notam-se divergências, embora haja um fundo comum, relacionando a disciplina com a felicidade e a segurança, com bons hábitos de trabalho, com a moralidade e a ordem moral, com a manutenção da autoridade do adulto; conclui-se que em geral é de desejar uma disciplina “clara, firme mas não severa” (p. 62).

O uso e o género de disciplina depende de múltiplos factores, como a idade dos alunos, a mentalidade dos professores, dos pais e da sociedade en-

volvente. Renunciando a uma definição estrita de disciplina, será que é possível defini-la pela negativa? O que se entende por indisciplina? A situação torna-se novamente complicada, entrando outra vez diversas variáveis, como a concepção dos professores, levando Watkins e Wagner (1987) a concluir (depois de analisar sobretudo os comportamentos que os professores consideram mais disruptivos) que não se pode definir sem referência a todo o contexto (pp. 5-34).

Insistindo na (in)disciplina, pode pensar-se que os alunos muito calados e passivos é que são o ideal, ou então que a melhor turma é a dos alunos muito disciplinados e silenciosos, ou que o melhor professor é o que controla a situação ou exige mais respeito. Ora a disciplina é apenas um meio e não um fim, e nem todos os meios para a manter são legítimos. E cada educador ou professor se deve interrogar sobre as razões da indisciplina dos alunos.

Em todo o caso, não se pode promover a independência e a liberdade através dum controlo rígido e exigindo o máximo conformismo. Como afirma Mann, pedagogo do século XIX, "não podemos educar para a liberdade com os métodos da escravatura" (cit. por Sprinthall e Sprinthall, 1993, p. 529). Ninguém duvida da importância da disciplina na sala de aula e na formação em geral, mas nem todos os métodos são bons para a promover. Ideal seria levar o educando a uma *autodisciplina* consciente e responsável.

De qualquer modo, trata-se de um conceito polissêmico e abrangente. Alguns autores, particularmente em situações mais graves de indisciplina, preferem falar de "comportamento disruptivo" quando o aluno se afasta gravemente das normas, com consequências prejudiciais para o ensino-aprendizagem. Outros referem-se a "problemas de comportamento", "comportamento inadequado" ou "comportamento inadequado", e outras expressões. Mas a denominação de "indisciplina" é susceptível de cobrir um vasto leque de comportamentos marginais mais ou menos graves.

Antes de qualquer definição, é necessário saber a que instituição nos referimos, porque não é o mesmo a disciplina na família ou na sala de aula e/ou na escola, no exército ou na cadeia; só depois é possível pronunciarmo-nos sobre a sua liceidade ou valor. Aqui interessa-nos essencialmente a disciplina (ou a indisciplina) na aula e na escola, embora muitos conceitos possam ser aplicados à família e ainda a outras instâncias educativas.

Etimologicamente, "disciplina" provém do verbo latino *discere* (aprender) que tem a mesma raiz comum (*dek*) do verbo *docere* (ensinar). Assim, é patente que sem disciplina não é possível ter um verdadeiro ensino/aprendizagem. Desde a Idade Média chamou-se "disciplina" a uma uni-

dade curricular a ser aprendida (por exemplo, a aritmética ou a geometria) ou a uma arte (por ex., música). O vocábulo adquiriu ainda uma conotação moral ou religiosa, como método para atingir determinada virtude. Assim, "disciplinado" era o indivíduo instruído e/ou regrado, e "indisciplinado" aquele que era inculto ou moralmente desordenado. Do ponto de vista religioso, chamaram-se também "disciplinas" a um instrumento que permitia aos ascetas vergastar o corpo para dominar as suas 'paixões' desordenadas. No século XIX aplicou-se o termo "disciplina" ao regulamento ou regra de conduta. Trata-se por isso de um vocábulo polissêmico e de certa forma ambíguo, muito dependente de contextos e factores sócio-político-culturais.

Referindo-nos à situação escolar, e na acepção de regulamentação da ordem ou ao cumprimento de regras, podem dar-se muitas definições de disciplina, entendida como processo ou como produto, como aceitação da autoridade que corrige ou castiga, como disciplina imposta do exterior ou como autodisciplina. Tanner (1978), considerado como um clássico nesta matéria com o seu livro *Classroom discipline*, fala de uma disciplina estática e dinâmica. No *sentido estático* é entendida como regulamento, através de uma série de normas, do comportamento na aula ou do controlo que o aluno deve ter dos seus actos para não perturbar os outros ou para que a ordem seja mantida. Trata-se de uma interpretação reducionista sem a componente educativa, considerando a ordem como um fim em si mesmo, imposta desde o exterior, como algo artificial e não entendida na relação meio-fim, participada e aceite. Tal disciplina só é observada na presença da autoridade.

No *sentido dinâmico* visa levar o educando a compreender e aceitar as leis necessárias ao bom funcionamento, levando-o mesmo a colaborar na sua elaboração. Segundo um estudo intercultural reportado por Bettelheim (1989, pp 174-195), no Ocidente impõe-se a disciplina ou a autoridade rapidamente, enquanto no Japão se propõe e se espera que a criança se autocontrole. Na realidade, a disciplina não é fim em si mesma mas apenas meio para atingir os objectivos pessoais e sociais pretendidos. Tal disciplina tende a tornar-se autodisciplina, funcionando mesmo na ausência da autoridade. Nesta última acepção, Tanner (1978, p. 22) define disciplina como "o treino que se tem de realizar para desenvolver um autocontrolo suficiente, a fim de se conseguir uma conduta ordenada", treino que normalmente se adquire sob a orientação de uma autoridade democrática e não autoritária (lembre-se que etimologicamente "autoridade" provém do verbo latino *augere* (crescer, aumentar); por isso, a verdadeira autoridade promove o crescimento do educando).

Modelos interpretativos da disciplina

São possíveis muitas interpretações psicológicas (para além das sociológicas ou de outras abordagens) sobre a (in)disciplina. Sintetizamos apenas alguns modelos interpretativos, inspirados em diversas correntes da psicologia:

- *Modelo comportamentista e de aprendizagem social.* Dentro deste modelo cabem diversas interpretações, mas o essencial da disciplina ou do controlo dos alunos consiste na modificação do comportamento através da manipulação de estímulos e de reforços, segundo a teoria do condicionamento operante de Skinner. Neste controlo pode proceder-se por sequências ou etapas ou por reforços intermitentes e diferenciais, usando técnicas específicas, como a recompensa ou o castigo. O prémio funciona como um reforçador dos comportamentos desejados, mas para isso tem de ser controlado (nem demasiado frequente nem demasiado ausente) e criterioso (não arbitrário).

O castigo tem muitos opositores em psicopedagogia, pois o educando pode considerá-lo mais como fim do que como meio, vendo-o como arbitrário e injusto, reagindo agressivamente, podendo produzir efeitos contrários, funcionando como reforçador da má conduta que se queria evitar. Em todo o caso, para bem castigar é preciso ter em conta as diversas circunstâncias (quem castiga, a quem, que castigo, porque castiga, onde, como e quando castiga). Teoricamente o melhor era nunca usar a punição, esperando que a criança eventualmente se autocastigasse. Ao menos não cometer injustiças.

No tribunal não é a mesma pessoa a que acusa e a que julga, como diz Bettelheim (1989, pp. 196-231); porém, na família e na escola, muitas vezes assim acontece, tornando-se o pai/mãe ou o professor acusador e juiz, não dando tempo ao 'réu' de se defender. Todavia, isso não significa "fazer sempre as vontadinhas ao menino". Antes, é necessário saber "dizer não" (*Diga não aos seus filhos*, é o título dum livro de Rosemond, 2001) quando é necessário, sabendo combinar liberdade com autoridade ou amor com disciplina, numa espécie de "ditadura benevolente" ou de uma "compreensão muscular".

Importante para evitar a indisciplina é explicitar claramente as normas ou 'regras de jogo', repetindo-as amiúde, e também ignorar os comportamentos disruptivos (para não os reforçar), ao mesmo tempo que se elogia os bons comportamentos. Acontece, porém, que os professores (como os pais) chamam muito mais a atenção dos faltosos do que elogiam os bem comportados.

Um estudo de Madsen, Becker e Thomas (1968), com dois alunos difíceis, provou que a simples advertência aos alunos indisciplinados não resolvia a situação, senão que era necessário reforçar os comportamentos positivos. Eis o procedimento por fases: 1) os observadores anotaram os comportamentos disruptivos dos alunos em questão e que atingiam praticamente metade; 2) o professor debate com os alunos as regras de comportamento na aula, o que é permitido e o que é proibido, e sempre que necessário lembra isto aos dois alunos faltosos. Todavia este procedimento não surtiu muito efeito; 3) o professor continua periodicamente a recordar as regras, ao mesmo tempo que ignora os comportamentos impróprios. Também este procedimento surtiu pouco efeito; 4) o professor começou a elogiar e a dar atenção aos alunos quando trabalhavam bem, continuando a recordar as regras e a ignorar as infrações. Pela primeira vez se registou uma diminuição significativa do mau comportamento; 5) o professor volta às primeiras fases, mas recomeçam os comportamentos disruptivos a aumentar; 6) então aplica novamente a quarta fase, e de novo os alunos tornam a melhorar. Pode concluir-se que só o enunciado de regras claras ou apenas o ignorar o mau comportamento não resultam ou obtêm pouco sucesso, mas sim quando se presta e chama a atenção para os comportamentos positivos e se ignoram os negativos.

Estudo parecido foi o de McAllister et al. (1969) com alunos do ensino médio, utilizando o elogio a toda a classe por bom comportamento e desaprovando alguns alunos faltosos. O reforço do bom comportamento parece ser a chave da solução do mau comportamento. O elogio pode combinar-se com a ignorância dos comportamentos impróprios ou com reprimendas individuais, segundo a estratégia que resulte melhor com cada aluno ou classe.

Na realidade, a maior parte dos professores não usa o elogio. Thomas et al. (1978) concluíram que a média de desaprovação verbal do professor é quase três vezes maior do que a aprovação normal, quando na realidade estas reprimendas não resultam. Também Beaman e Wheldall (2000), num artigo sobre o uso da aprovação e desaprovação na aula, concluem que o elogio por comportamentos adequados ainda é raramente observado. Por isso, aprender a elogiar constitui uma competência a implementar na formação dos professores.

É também muito importante o uso do reforço vicariante (modelagem) que o aluno adverte e recebe através de outro: elogiando um bom aluno, estou a seduzir outro mau aluno a deixar a sua conduta perturbadora para também ser elogiado. Assim, um mau comportamento pode servir ao professor para chamar a atenção sobre os bons comportamentos.

Torna-se necessário ao professor escolher os bons reforçadores, o que conseguirá se observar o que mais agrada aos alunos. Pode usar-se o chamado "princípio de Premack" ou a "regra da avó": - "Faz antes o que eu quero, e então poderás fazer o que gostas". De qualquer modo, como observa Bandura (1977), premiar alguém por um trabalho bem feito conduz a níveis de rendimento superiores aos que se obtêm fixando simplesmente objectivos e avaliando os resultados.

Existe outro modelo que poderíamos chamar de treino ou de criação de hábitos, inspirado na teoria de transferência de Thorndike, e que se parece com o anterior, porque ambos os modelos são mecanicistas. Mas enquanto o modelo de treino é aplicável apenas a comportamentos simples, não explicando as razões do prémio ou do castigo (e em princípio não os aplica), o modelo de modificação do comportamento permite a aprendizagem de condutas mais complexas e usa reforços. O treino visa formar no aluno respostas mecânicas (hábitos) a estímulos específicos.

- *Modelo psicodinâmico*. Este modelo inspira-se na psicanálise e visa compreender as causas dos comportamentos inadaptados que podem radicar numa reacção de rebelião contra as repressões paternas (ou do próprio professor) de que foi alvo a criança. Os comportamentos disruptivos diminuirão se a criança for ajudada a libertar-se dessas fixações e obsessões das figuras repressivas, através da consciencialização desses mecanismos, exteriorizando os conflitos emocionais e ultrapassando os recalcamientos e frustrações, sentindo-se autocompensada.

Pode incluir-se neste modelo outras teorias humanistas e outros construtos, como o autoconceito. Efectivamente, diversos autores (cf. v.g. Senos e Diniz, 1998; Veiga, 1995, 2001) relacionam a (in)disciplina com o autoconceito (auto-estima) em geral, e em particular com o autoconceito académico, podendo pensar-se que o aluno, perante a ameaça de insucesso, se torna indisciplinado como último recurso para preservar a imagem diante de si mesmo, dos professores e dos colegas, para que as atribuições de insucesso não sejam feitas à incompetência mas antes ao desinteresse. Porém, os modelos teóricos de identidade social ou dum quadro de referência podem não explicar cabalmente a situação, devendo ter-se em conta diversos cenários de indisciplina com interpretações psicológicas diferentes.

- *Modelo psicossocial ou de dinâmica de grupo*. O aluno pertence a um grupo que tem sobre ele expectativas. A (in)disciplina depende do modo como a criança se ajusta ao grupo e ainda ao professor que funciona como líder, e que devia dominar as diversas técnicas de dinâmica de grupo para estar aten-

to ao que acontece, sabendo gerir os diversos momentos de tensão ou de acalmia, de conflito ou de apaziguamento. Cartwright e Zander (1969) provaram que, quando as funções de liderança são repartidas pelo grupo, assiste-se a um melhor desempenho cognitivo e disciplinar.

Podia incluir-se aqui a teoria de Glasser (1969, 1986) sobre a "assembleia de turma". O autor pensa que a maior parte dos problemas na sala de aula deriva de os alunos não verem satisfeitas as suas necessidades de amor e pertença, de valor pessoal, de poder e influência, liberdade e alegria. Para tanto não basta uma atenção individualizada ao aluno mas é necessário também mudar as estruturas da escola. Glasser propõe a assembleia de turma com diversas fases e competências: criar clima, identificar os problemas, fazer juízos de valor, identificar acções, assumir compromissos, avaliar. Trata-se de um período não lectivo onde professores e alunos discutem e encontram soluções para os problemas pessoais e comportamentais, e onde os alunos aprendem a assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento e comportamento.

- *Modelo de desenvolvimento pessoal*. Este modelo personalista e desenvolvimentista capta melhor que os anteriores o aspecto pedagógico e desenvolvimental da disciplina. Tenta levar o aluno a controlar gradualmente o seu próprio comportamento, a interiorizar a disciplina ou a autodisciplinar-se, conforme a evolução etária e psicológica. Segundo Tanner (1978) a disciplina consiste em proporcionar aos alunos oportunidades para escolher a conduta adequada em ordem a alcançar os objectivos a atingir. DeCharms (1968) concluiu de um estudo que quando um aluno sente que pode controlar a situação educativa, tem mais probabilidades de desenvolver sentimentos positivos para com o professor e colaborar melhor. Para isso é necessário que os professores esclareçam sobre os meios e os fins e não imponham uma disciplina desde o exterior ou às cegas.

Além de centrado na pessoa, este modelo tem em conta a idade dos alunos. É evidente que não se pode exigir a um aluno de 6 anos o mesmo comportamento e as mesmas atitudes que a outro de 10, 15 ou 20 anos. Não é o mesmo falar de disciplina na pré-escola, que no básico, no secundário ou no ensino universitário. Nem as motivações para se controlar na aula são iguais. Dependem do desenvolvimento cognitivo e moral da criança, estudados particularmente por Piaget e por Kohlberg. No período pré-operatório a criança é dominada por atitudes egocêntricas ou de realismo moral baseado sobre as normas de autoridade dos adultos. No período operatório concreto adquire uma moral de reciprocidade ou de colaboração e o professor deve explicar as

razões das normas. A criança já se dá conta das limitações dos adultos e sofre com as injustiças, pois sabe distinguir entre comportamentos voluntários e involuntários e sabe interpretar as intenções dos adultos. Finalmente, no período adolescencial das operações formais já é capaz de estabelecer relações humanas com responsabilidade, elaborando os seus próprios princípios.

Sprinthall e Sprinthall (1993, pp. 527-553), certamente inspirados nas teorias de Piaget e de Kohlberg, apresentam também a disciplina na sala de aula numa perspectiva desenvolvimentalista, em cinco estádios, a partir de algumas interrogações: Quem estabelece as regras? Quem mantém as regras? Como são aplicadas as regras? Por que razão cumprem os alunos as regras? As respostas vão sendo progressivas, conforme a idade, responsabilizando cada vez mais os alunos, enquanto inicialmente o controlo pertencia quase que exclusivamente ao professor.

Por sua vez, Tanner (1978) distingue 3 etapas da disciplina com deveres próprios do aluno e funções do professor para cada uma delas: 1) etapa *básica*: o aluno deve ouvir e obedecer ao professor e ser capaz de partilhar materiais didácticos com os colegas; por seu lado, o professor deve ajudar os alunos a avaliar o seu comportamento em função do trabalho a realizar e apresentar-se como um bom modelo; 2) etapa *construtiva*: o aluno deve reconhecer que há outros pontos de vista diferentes do seu (reciprocidade), colaborar com os outros, compreender os fundamentos das normas, proceder com justiça. Ao professor compete explicar os fundamentos das normas e levar os alunos a participar em actividades sociais e a colaborar entre si, ao mesmo tempo que os vai formando no conceito de justiça; 3) etapa *criativa*: o aluno deve ser autónomo, responsável, justo, capaz de resolver problemas, tomar decisões e assumir as responsabilidades. O professor deve proporcionar oportunidades para que os alunos pratiquem a liderança, estimulá-los a reger-se por valores e a saber ser úteis à sociedade.

Todas estas teorias ajudam a compreender a (in)disciplina. Não obstante, pode acontecer que a indisciplina seja essencialmente devida a programas desajustados ou a outros factores pedagógicos e sociais (como metodologias incorrectas, turmas demasiado grandes, falta de sintonia ou contradição entre os professores, falta de diálogo com os alunos para que sintam a escola como a sua casa, famílias desagregadas, etc.), e não principalmente ao mau uso de reforços, a frustrações inconscientes do aluno, a problemas de dinâmica de grupo ou à não consideração do desenvolvimento do aluno.

De qualquer modo, trata-se de um fenómeno muito complexo e com causas diversificadas e interagindo entre si. É necessário que o diagnóstico da in-

disciplina seja correcto para que a terapia possa resultar. Todavia, há turmas com crianças ou adolescentes (bastam dois ou três numa turma) com comportamentos difíceis ou quase impossíveis de controlar, devido a factores que ultrapassam os educadores e a escola, a exigir soluções que respeitem os alunos em questão, mas também os colegas e os professores. Daí que a terapia da indisciplina não seja fácil de aplicar. Melhor é, como sempre, prevenir do que remediar. Todavia, podem aplicar-se algumas 'receitas', sobretudo por parte do professor.

Estratégias de intervenção

Conforme os autores dos diversos modelos interpretativos da disciplina (a que poderíamos ainda acrescentar outros modelos, como o humanista, o cognitivista, o ecológico) ou conforme as diversas atribuições causais da (in)disciplina, assim podem ser apontadas diversas técnicas de promoção da disciplina ou do controlo da classe e de 'cura' dos casos de indisciplina. Se conhecermos bem as causas que provocam comportamentos desviantes, podemos preveni-los ou ao menos tentar remediá-los. Muitas possibilidades de intervenção já estão implícitas nas diversas interpretações da (in)disciplina.

Na (in)disciplina estão em causa muitas variáveis mais ou menos relacionadas com o professor, com o aluno e com os companheiros (que têm também um papel determinante) ou com o ambiente familiar e social, isto é, factores mais ou menos centrados no professor (na sua personalidade e pedagogia), nos alunos (individualmente considerados ou inseridos em determinada turma), na instituição escolar no seu conjunto, ou na sociedade onde se inserem os intervenientes na escola. Pode falar-se de variáveis endógenas e exógenas à escola, em interacção constante.

Há estratégias de intervenção centradas mais no professor ou no aluno. O professor deve antes de mais pôr-se de acordo com os outros colegas para evitar uma disparidade grande na maneira de exigir correcção e disciplina na aula, o que desorienta os alunos. Tem também de velar pela sua competência e metodologia esclarecida, como primeiro factor de controlo na sala de aula. Deve ainda ser uma pessoa amiga dos alunos, empática e outras características que vão desenvolvendo no aluno a autodisciplina.

Segundo a teoria de Dupont (1982) o professor tem de ser ao mesmo tempo educador 'ajudante', 'ensinante', 'organizante' e 'pessoa a parte inteira'. Se assim proceder, já está a centrar-se no aluno e não em si mesmo, fazendo que as estratégias de intervenção disciplinar partam mais do aluno, procurando que ele se sinta satisfeito, feliz e motivado na sala de aula, com-

pensado a nível cognitivo e afectivo. Enfim, uma autêntica disciplina na aula (ou noutras situações) deve promover o autocontrolo (Bergin e Bergin, 1999) e a responsabilidade dos alunos (Lewis, 2001).

Para Kounin (1970), as principais características dos docentes, de que depende a disciplina são: 1) competência para apreender o que o aluno está a fazer e o que se prepara para fazer; 2) capacidade de manter uma atenção diversificada a duas situações simultaneamente; 3) ausência de desvios ou interrupções; 4) aptidão para programar actividades variadas utilizando diversos recursos pessoais e materiais; 5) capacidade de manter os alunos concentrados na produção.

Embora não haja receitas mágicas para um bom controlo na sala de aula, Correll (1973, pp. 268-278) aponta três técnicas que os professores podem usar para a solução dos problemas de disciplina na escola: 1) ajudar ao auto-domínio através de algum sinal (como um olhar, uma pancada na mesa, o calar-se), do humor (muitas vezes a melhor forma de superar uma dificuldade é usar do humor em vez do rigor), de uma palavra de alento, de distrair a atenção do faltoso para outra coisa ou fazer que não se vê; 2) ajudar à execução das tarefas para evitar a frustração, e consequentes distúrbios que pode provocar, ensinando a criança a focar bem o problema, respeitando o ritmo e certa rotina das actividades escolares, programando antecipadamente e adaptando o plano à capacidade de cada aluno; 3) ajudar mediante reforços e ausência de reforços objectivos e pessoais, positivos e negativos, incluindo o elogio e os castigos que podem ajudar a vencer a passividade mas não propriamente a extinguir comportamentos indesejáveis (cf. Rutherford e Lopes, 1994; Wolfgang e Glickman, 1986).

O problema é que muitas vezes os professores estão saturados, esgotados (*burnout*) ou 'stressados' (cf. v.g. Brouwers e Tomic, 2000; Lewis, 1999) e não têm a capacidade suficiente para usar estas ou outras estratégias, uma das quais é a "paciência" (etimologicamente significa capacidade de aguentar ou de "sofrer" (*pathos*)). Irritam-se facilmente, mesmo por coisas insignificantes, desorientando mais os alunos que, por sua vez, também andam mais nervosos e agitados. Infelizmente, a maior parte dos professores não foram preparados para lidar com a disciplina ou para o uso de estilos de liderança adaptáveis às diversas circunstâncias. De qualquer modo, como existe um livro de Kanner (cit. por Porot, 1979, p. 138) intitulado *Pitty for the mothers*, também de poderia escrever um intitulado *Pitty for the teachers*. Um artigo de Gersch (1996) dá pelo título: *Teachers are people too!*, dando conta do stress dos docentes e de algumas investigações sobre a relação entre a liderança escolar e o comportamento dos alu-

nos. No fundo, quer professores, quer alunos sentem-se muitas vezes infelizes na escola, quando seria possível modificar a situação através do diálogo e da negociação.

Numa interpretação mais social, Dubet (1991) pensa que a indisciplina provém não apenas da origem social dos alunos mas sobretudo da "história escolar" que leva os mais desfavorecidos sócio-culturalmente a partilhar o fracasso, a discriminação e a exclusão e por isso a reagir com comportamentos provocatórios. Na realidade, a sociedade (a começar pela família) pode gerar crianças e adolescentes agressivos, violentos e mesmo delinquentes que tornam a disciplina na sala de aula muito difícil. Segundo Bourdieu e Passeron (1970) a escola "reproduz" a sociedade onde dominam os mais fortes. Os autores denunciam a manutenção das desigualdades na escola por vezes sob a capa de uma democratização aparente do sistema de ensino que na realidade privilegia ainda mais os já favorecidos socialmente e desfavorece os mais carenciados, sendo a indisciplina em grande parte uma reacção ao opressor (cf. Mayor (Dir), 1985, pp. 253-274).

Em conclusão, a manutenção da disciplina ou a possibilidade de ocorrerem comportamentos disruptivos não depende só do professor e dos alunos (e da interacção entre ambos) que também da sociedade, onde a escola se insere, e antes de mais da família. Se vivemos numa sociedade anárquica que não respeita a autoridade, e se os pais não exigem qualquer tipo de controlo aos filhos, que em casa podem fazer tudo, quando não são eles a mandar nos pais, é evidente que na escola é mais difícil ao professor, senão impossível e frustrante, pretender impor qualquer tipo de controlo. Enfim, não é só ou propriamente determinados alunos que são (in)disciplinados, mas os professores, a escola no seu conjunto, a família e toda a sociedade. Só uma interpretação e intervenção sistémica e/ou ecológica deste problema é susceptível de ter sucesso.

Trabalho empírico

Na tentativa de compreender melhor o que é que alunos e professores entendem por (in)disciplina e por alunos (in)disciplinados, e ainda quais os comportamentos que consideram mais disruptivos na sala de aula e as atribuições de causalidade que fazem, procedeu-se a um simples trabalho de campo, através de um questionário de resposta aberta submetido a análise

de conteúdo. Tratando-se de um trabalho exploratório, não se propuseram propriamente hipóteses preliminares, embora se partisse do pressuposto, baseado nalguma bibliografia, como o estudo de Haroun e O'Hanlon (1997), de que não haveria grande diferença entre alunos e professores sobre os diversos itens em questão, para além de ambos (e particularmente os professores) tenderem a usar mecanismos de defesa ou o viés autodefensivo.

Método

Participantes: A amostra global constou de 168 sujeitos, distribuídos por 2 amostras parciais: 1ª: 115 alunos do 10º e 11º anos de escolaridade de um Colégio de V. N. Gaia (média de idade: 15,8 anos; 65 eram rapazes e 50 raparigas); 2ª: 53 professores do ensino básico e secundário do mesmo Colégio (média de idade: 37 anos; 25 eram professores e 28 professoras).

Procedimento: Trabalho realizado entre Dezembro de 2001 e Janeiro de 2002. Na amostra de alunos, foi passado o questionário por um professor a todos os que estavam presentes num salão de estudo. Quanto à amostra de professores, foi entregue o mesmo questionário para preencherem na altura mais oportuna. Dos questionários distribuídos aos professores, quase metade deles não responderam, devendo a amostra ser tomada com reservas, além de ser pequena.

Medidas: A todos os sujeitos, quer alunos quer professores, além da recolha dos dados sociodemográficos (idade, sexo, nível de escolaridade e de ensino), foi passado o mesmo questionário, do seguinte teor:

Responda por favor, em duas ou três linhas, às perguntas seguintes:

- Disciplina é...
- Indisciplina é...
- Um aluno disciplinado é aquele que...
- Um aluno indisciplinado é aquele que...
- Aponte três comportamentos que considera mais indisciplinados na sala de aulas.
- Se tivesse de atribuir percentagens de responsabilidade ou de 'culpa' pela indisciplina na sala de aulas (pense no 9º ano de escolaridade), que percentagem atribuía (o total deve somar 100%):
ao aluno... aos colegas de turma... ao professor... à família... ao ministério da Educação,,, à sociedade em geral.

Através da análise de conteúdo, tentou-se categorizar as respostas. Este método visa uma descrição objectiva, sistemática e, quanto possível, quantitativa, do conteúdo manifesto das comunicações, a separar em unidades de análise com a consequente ordenação num sistema de categorias. Estas devem primar pela objectividade (na base duma lista de indicadores que permitam identificar as unidades temáticas a colocar nessa categoria), pela pertinência (responder aos objectivos da investigação), pela exaustão (todas as unidades devem ser classificadas, e numa só categoria - exclusão mútua) e pela homogeneidade (que respeite sempre o mesmo princípio de classificação) (cf. Bardin, 1995; Mucchielli, 1991).

Tendo em conta estes princípios, procedeu-se à análise de conteúdo das questões apresentadas, sendo as duas primeiras (uma pela positiva, outra pela negativa) mais abstractas e as duas seguintes mais concretas, visando também uma maior concretização das respostas. A quinta pedia para apontarem alguns comportamentos mais indisciplinados. A última visava a atribuição de responsabilidades pela indisciplina através de percentagens. Foram quantificadas todas as respostas, por ordem decrescente (quando a resposta é dada apenas por um sujeito, não se indica o número). Alguns alunos e professores expressavam mais do que um conceito numa resposta, e não nas outras, enquanto outros não respondiam, e por isso a soma de itens é variável em cada pergunta. Por vezes, na segunda e na quarta, diziam apenas que era o contrário da anterior.

Sendo a amostra bastante grande para uma escolha criteriosa de unidades de registo e de contexto, não se tornou fácil a sua catalogação, mas procedeu-se ao inventário exaustivo das respostas. Segue-se um pequeno comentário depois de cada item. Analisamos primeiro os resultados dos alunos, depois o dos professores para posteriormente tentar minimamente compará-los. Há estudos parecidos ao nosso, como é o caso de Haroun e O'Hanlon (1997) que interrogaram também alunos e professores sobre a percepção que tinham da disciplina escolar, ambos os grupos concordando que a disciplina é necessária para o ensino/aprendizagem, embora tenham perspectivas diferentes sobre o que se entende por uma boa e efectiva disciplina. Como a amostra de alunos ia dos 12 aos 19 anos, estes autores também encontraram perspectivas diferentes sobre a concepção de disciplina por parte dos mais novos em relação aos mais velhos. A nossa amostra não permite comparação entre as idades, quer nos alunos, quer nos professores.

Resultados e discussão

Respostas dos alunos:

Disciplina é

- bom comportamento (comportamento adequado) (expresso 35 vezes)
- respeito pelos colegas e pelos professores (e pelos funcionários) (32)
- boa educação (25)
- cumprir o dever (a obrigação) (12)
- aplicação ao estudo (10)
- participação (9)
- silêncio (8)
- responsabilidade (7)
- obediência (5)
- ordem (4)
- pontualidade (4)
- bom senso (3)

Foram dadas definições essencialmente pela positiva, sendo difícil reduzi-las a algumas categorias, prevalecendo essencialmente as três primeiras, sem alusão directa ao estudo, mas seguindo-se outras duas (cumprimento do dever e aplicação) que visam mais directamente o estudo. Alguns alunos expressaram-se também pela negativa: não faltar ao respeito, não ser mal-educado, não prejudicar os colegas (ou os professores).

Indisciplina é

- ser mal comportado (não ter um bom comportamento) (expresso 31 vezes)
- não respeitar os professores (os colegas, os funcionários) (29)
- não ser bem-educado (ser malcriado) (27)
- ultrapassar os limites (13)
- perturbar o trabalho dos colegas (e dos professores) (12)
- fazer barulho (não respeitar o silêncio) (12)
- não permitir o bom funcionamento da aula (11)
- estar sempre a falar (11)
- chegar atrasado às aulas (6)
- ser irresponsável (3)
- ser desobediente - ser hipócrita - não trazer o material necessário à aula.

Como se pode notar, em grande parte, a julgar pelas três primeiras respostas, os alunos expressam de novo a indisciplina insistindo mais em dimensões

comportamentais gerais, embora haja respostas mais directamente relacionadas com o trabalho escolar, se bem que as primeiras também implicitamente a ele se refiram ou sejam causa dum mau funcionamento escolar.

Um aluno disciplinado é aquele que

- tem um bom comportamento (expresso 33 vezes)
- respeita toda a gente (28)
- é bem-educado (27)
- é amigo de todos (12)
- está atento nas aulas (12)
- participa na aula (10)
- não perturba (9)
- faz os trabalhos de casa (8)
- respeita o silêncio (7)
- cumpre as suas obrigações (6)
- é pontual (cumpre os horários) (6)
- chama a atenção dos que perturbam (4)
- é interessado (4)
- estuda (3)
- gosta de estar nas aulas (2)
- não causa problemas a ninguém (2)
- é obediente - tem autocontrolo

Em grande parte estas respostas coincidem com a primeira. Tentava-se que os alunos concretizassem um pouco mais e efectivamente isso aconteceu. Novamente as respostas referem-se mais ao comportamento em geral, embora haja aplicações directas à sala de aula.

Um aluno indisciplinado é aquele que

- é mal-educado (malcriado) (expresso 28 vezes)
- comporta-se mal (tem comportamentos incorrectos) (25)
- falta ao respeito aos professores e colegas (20)
- perturba a aula (não permite o seu bom funcionamento) (18)
- está sempre a falar (14)
- não está atento nas aulas (desatento) (12)
- não participa nas aulas (10)
- maltrata física ou verbalmente os outros (10)
- não faz os trabalhos de casa (8)
- não cumpre os seus deveres (7)
- faz barulhos (6)

- falta às aulas (frequentemente) (6)
- não é pontual (5)
- não gosta de estar nas aulas (vai contrariado) (4)
- arranja problemas com toda a gente (3)
- não tem senso comum (3)
- é desinteressado (2)
- é desobediente (2)

Há coincidência, pela negativa, entre estas respostas e as anteriores, notando-se maior à-vontade para definir a indisciplina e os alunos indisciplinados do que a disciplina e os alunos disciplinados, o que é mais patente nas respostas seguintes.

Comportamentos considerados mais indisciplinados na aula:

- não respeitar (desrespeitar) os professores (os colegas, os funcionários) (expresso 32)
- não ser bem-educado (ser malcriado) com os professores (ou alunos) (30)
- ser arrogante com o professor ou mesmo insultá-lo ou gozá-lo (25)
- perturbar o trabalho dos colegas (e dos professores) (22)
- fazer barulho (não respeita o silêncio) (19)
- não participar nas aulas (18)
- dar piadas frequentes que distraem ('mandar bocas') (15)
- não estar atento nas aulas (desatento) (15)
- falar todos ao mesmo tempo (14)
- estar distraído (12)
- desinteresse pelas aulas e pela matéria (11)
- fazer provocações (11)
- não estudar (10)
- levantar-se sem autorização (andar de pé) (10)
- não trazer feitos os trabalhos de casa (9)
- chegar atrasado às aulas (não ser pontual) (9)
- ser hipócrita com os professores (8)
- não trazer o material necessário para a aula (7)
- maltratar física (andar à luta) ou verbalmente os outros (7)
- cantar nas aulas (7)
- não deixar falar os colegas nem o professor (7)
- gozar os colegas que erram (6)
- fazer perguntas impertinentes (6)

- não gostar de estar nas aulas (estar contrariado ou desinteressado) (4)
- arranjar problemas com toda a gente (3 vezes como os seguintes itens)
- usar vocabulário impróprio
- usar telemóveis ou máquinas de jogar
- jogar cartas
- arrotar ou fazer outros ruídos
- atirar papéis (aviões), pipocas
- passar 'bilhetinhos'
- sujar a sala
- estragar material
- dormir durante a aula
- ter má postura na aula
- mascar chiclets
- ser 'betinho' (2 vezes, como os seguintes itens)
- fazer gestos obscenos
- ter comportamentos mais graves (bater no professor, atirar-lhe com a cadeira, cuspir-lhe, roubá-lo, riscar-lhe o carro, escarrar)

Entre tantos itens (cada um podia exprimir três comportamentos disruptivos), é difícil encontrar um denominador comum, mas pode concluir-se que o acento é colocado mais nas faltas de respeito em geral para com o professor e/ou colegas do que na perturbação da aprendizagem, embora esta também seja vincada e dependente da anterior. Por outro lado, o mau comportamento na aula é interpretado mais em relação ao professor do que aos colegas, embora estes também, por tabela, sejam prejudicados.

Atribuição de responsabilidade (em percentagens)

A esta última pergunta, 5 alunos não responderam, enquanto 6 atribuíram 100% de responsabilidade ao professor, supondo-se que o fizeram jocosa ou acintosamente e não convictamente e por isso tais respostas não foram consideradas. Houve ainda 3 que não completaram as percentagens. Foram considerados por isso apenas 101, com as seguintes atribuições em termos de percentagem:

- ao aluno 22,8% (entre 5%, o mínimo, e 55%, o máximo)
- aos colegas 22% (entre 5 e 50%)
- aos professores 19,2% (entre 10 e 70%)
- à família 9,7% (entre 0 e 30%)
- ao ministério 13% (entre 0 e 40%)
- à sociedade 13,3%. (entre 5 e 30%)

Dá-se a média das percentagens, embora haja muita diferença nas respostas. São quase idênticas as 'culpas' atribuídas aos alunos, colegas e professores, reconhecendo os alunos a própria responsabilidade, não exagerando o viés autodefensivo. A percentagem mais pequena foi atribuída à família, enquanto responsabilizam por igual o ministério da educação (entendendo-se colocação e preparação de professores, programas, etc.) e a sociedade em geral (meios de comunicação social, autarquias, etc.). Todavia, estas duas últimas respostas podem sofrer de algum enviesamento, dado que alguns alunos podiam não compreender bem a que se referia. De qualquer modo, é evidente que, tendo em consideração mais ou menos os alunos do 9º ano ou adolescentes (se fossem a pensar em crianças ou em estudantes universitários, certamente que os resultados seriam outros) todos os agentes educativos, e mais em particular os alunos (considerados individualmente ou em grupo-turma), e os professores devem assumir as próprias responsabilidades pelo insucesso (como também pelo sucesso, embora neste caso talvez as percentagens não fossem totalmente idênticas).

Respostas dos professores:

Disciplina é

- cumprir o dever (a obrigação, as normas estabelecidas) (expresso 15 vezes)

- respeito pelos professores e/ou pelos colegas (13)
- bom comportamento (comportamento adequado) (10)
- boa educação (7)
- manutenção da ordem (5)
- ambiente facilitador da aprendizagem (5)
- aplicação ao estudo (4)
- saber ser e saber estar (3)
- participação (3)
- silêncio (2)
- responsabilidade (2)
- pontualidade (2)

- obediência - disponibilidade para aprender – forma de estar organizada -

condição indispensável para aprender – harmonia entre professores e alunos – exigência – capacidade de integração – conjunto de valores aceites pelo grupo – aceitação da autoridade – resposta positiva às solicitações do professor – interesse na aula

Como aconteceu com os alunos, também os professores, insistem mais nas relações pessoais do que no ensino/aprendizagem, embora se note uma maior preocupação de que a disciplina facilite a aprendizagem. Além disso reportam mais a disciplina à relação do aluno com o professor, enquanto os alunos insistem também nos colegas.

Indisciplina é

- não respeitar os professores (os colegas) (expresso 15 vezes)
- não cumprir as regras (directivas) pré-estabelecidas (12)
- ser mal comportado (comportamento inadequado) (10)
- ser malcriado (6)
- perturbar o trabalho dos colegas (e dos professores) (6)
- fazer barulho (não respeitar o silêncio) (6)
- não permitir o bom funcionamento da aula (5)
- estar sempre a falar (5)
- desordem (4)
- boicotar as aulas (3)
- chegar atrasado às aulas (falta de pontualidade) (2)
- ser irresponsável (2)
- anarquia – rebeldia à autoridade – processo de auto-exclusão – ofensas ao outro – ruídos – forma de chamar a atenção.

Os professores consideram fundamentalmente a indisciplina como desrespeito dos alunos pelos docentes e também pelos colegas e o não cumprimento das regras, num sentido de disciplina mais estático do que dinâmico, estando menos presente as preocupações directas com a aprendizagem, embora indirectamente os distúrbios, além de ofensas às pessoas, impossibilitem também a aprendizagem.

Um aluno disciplinado é aquele que

- cumpre as regras (normas) (expresso 13 vezes)
- é participativo (colaborador, não passivo) (12)
- respeita toda a gente (10)
- tem um comportamento adequado (8)
- é bem-educado (7)
- está atento nas aulas (5)
- tem autocontrolo (5)
- faz os trabalhos de casa (4)
- respeita o silêncio (4)
- cumpre as suas obrigações (3)

- é responsável (3)
- é pontual (2)
- estuda (2)
- é assíduo

Novamente se nota uma insistência dos professores na necessidade de cumprir as regras estabelecidas e ainda na participação e no respeito.

Um aluno indisciplinado é aquele que

- perturba a aula de todas as formas (expresso 17 vezes)
- falta ao respeito aos professores e também aos colegas (12)
- comporta-se mal (tem comportamentos incorrectos) (10)
- não aceita as regras (básicas) (8)
- é mal-educado (malcriado) (5)
- está sempre a falar (4)
- não está atento nas aulas (desatento) (4)
- não participa nas aulas (3)
- maltrata física ou verbalmente os outros (3)
- não cumpre os seus deveres (3)
- faz barulhos (2)
- falta às aulas (2)
- não é pontual (2)
- é desinteressado – indiferente – desobediente – desafiador da autoridade – irresponsável – não cooperante – agressivo – egocêntrico – narcisista.

O indisciplinado, além de não cumprir as normas, perturba de todas as formas o funcionamento normal da aula, faltando também ao respeito quer aos professores, quer aos alunos.

Comportamentos considerados mais indisciplinados na aula:

- não respeitar (desrespeitar) os professores (e os colegas) (expresso 17 vezes)
- não ser bem-educado (ser malcriado) com os professores (ou alunos) (12)
- perturbar o trabalho dos professores (ou dos alunos) (10)
- ser arrogante com o professor (8)
- dirigir palavras insultuosas aos professores (violência verbal) (8)
- desobedecer (desafiar) ao professor (7)
- estar sempre distraído (7)
- não fazer os trabalhos de casa (7)

- fazer barulho (não respeitar o silêncio) (6)
- não participar nas aulas (6)
- estar sempre a falar (6)
- não estar atento nas aulas (desatenção) (5)
- estar distraído (5)
- interromper continuamente o professor (5)
- desinteresse pelas aulas e pela matéria (4)
- não ter posturas correctas na aula (4)
- não cumprir as regras (3)
- chegar atrasado às aulas (não ser pontual) (3)
- fazer perguntas impertinentes (2)
- estragar o material (2)
- passar 'mensagens' aos colegas – riscar as mesas – não acatar as chamadas de atenção.

Cada professor podia exprimir três comportamentos disruptivos, embora alguns se limitassem a dois. Novamente se nota que as atitudes em relação às pessoas (em particular do professor) são mais realçadas do que aquelas que dizem respeito mais directamente ao ensino/aprendizagem, se bem que indirectamente também a aprendizagem seja comprometida pela falta de respeito, etc.

Atribuição de responsabilidade (em percentagens)

Média das percentagens atribuídas a cada um dos agentes sugeridos:

- ao aluno 22,8% (entre 5%, o mínimo, e 50%, o máximo);
- aos colegas 11,0% (entre 5 e 30%)
- aos professores 10,1% (entre 5 e 40%)
- à família 28,0% (entre 10 e 60%)
- ao ministério 14,1% (entre 0 e 30%)
- à sociedade 14,2% (entre 0 e 30%).

Em metade dos agentes apontados, a pontuação dos professores não difere muito da dos alunos: atribuições ao aluno, ao ministério e à sociedade em geral. Mas há grandes diferenças na percentagem atribuída aos colegas (os professores responsabilizam-nos muito menos que os alunos), aos professores (que se autoresponsabilizam também muito menos, usando o viés autodefensivo) e à família (que é muito mais responsabilizada pelos professores). Quem está mais próximo da verdade – alunos ou professores? Estamos em crer que os alunos têm uma visão mais aproximada da situação, pois os pro-

fessores desresponsabilizam-se demasiado, enquanto, por outro lado, 'culpam' em demasia as famílias.

Conclusão

A (in)disciplina na aula e/ou na escola é um tópico muito complexo e polissémico, dependente de múltiplos factores pessoais (por parte do professor e dos alunos) e ambientais, realçando os alunos mais o seu próprio comportamento, o dos seus colegas, e o dos professores, enquanto estes responsabilizam antes de mais as famílias e logo a seguir os alunos. Porém, nas respostas sobre o que se entende por (in)disciplina e mais concretamente sobre alunos (in)disciplinados não se notam grandes diferenças, acentuando ambos (docentes e discentes) mais os comportamentos ou relações (inter)pessoais do que os directamente relacionados com o ensino/aprendizagem se bem que, indirectamente, estes sejam afectados pelo mau comportamento ou desrespeito dos alunos. Nota-se também que os alunos se centram mais em si e nos próprios colegas, enquanto os professores olham preferentemente para a sua própria pessoa que fica em cheque com a indisciplina.

Considerando mais ou menos o 9º ano de escolaridade, que se encontra praticamente a meio do ciclo escolar (para quem termina um curso superior), parece que os alunos estão mais próximos da realidade, tendendo os professores a desresponsabilizar-se demasiado enquanto culpabilizam em excesso as famílias. De qualquer modo, todos responsabilizam suficientemente o aluno (que, na adolescência, já tem o dever de se autocontrolar melhor, apesar da turbulência da idade). Seria interessante replicar este estudo com alunos mais novos (crianças) e com universitários, por exemplo. Poder-se-ia também controlar a variável sexo no sentido de verificar se existem diferenças significativas. Esta variável poderia também ser controlada nos docentes.

Tendo em conta a teoria preliminar e o que disseram os professores e os alunos ou as atribuições que fizeram sobre a (in)disciplina, e alargando ainda mais o leque causal, podemos referir alguns itens por parte de cada interveniente ou responsável, em contínua interacção, que dificultam uma boa disciplina na sala de aulas (e na escola):

Aluno:

- idiosincrasia ou maneira de ser (há temperamentos mais irrequietos ou até hiperactivos, mais ou menos nervosos ou neuróticos);
- descompensação afectiva, proveniente de famílias em crise ou divididas;

- falta de esforço ou de vontade para estudar, habituados que estão ao facilismo, ao 'pronto-a-vestir':

- desinteresse ou desmotivação devido a factores muito diversificados, mas que levam ao insucesso e este a uma maior indisciplina talvez como tentativa de manter o autoconceito num raciocínio perturbado mais ou menos deste jaez: - "Como não tenho capacidade de aprender, porto-me mal para que não digam que sou incompetente antes que sou desinteressado";

- alunos (pluri)repetentes, forçados a estar na escola sem motivação alguma ou eventualmente sem capacidade;

- falta de aprendizagem de estratégias de autocontrolo.

Colegas (dentro e fora da aula):

- maus exemplos e por isso aprendizagem por modelação, particularmente na adolescência em que os modelos de identificação se centram mais nos pares do que nos adultos;

- falta de educação para a cidadania, para a convivência e para o respeito mútuo;

- falta de respeito pelos mais velhos, particularmente pelos professores.

- provável indisciplina e mesmo violência fora da aula (nos recreios, etc.) e que pode transitar para dentro da classe.

Professores:

- impreparação ou competência reduzida, quer científica, quer pedagógica;

- falta de preparação na formação inicial e contínua para lidar com os alunos e com a disciplina;

- personalidades mais ou menos neuróticas, sem sensibilidade relacional, com dificuldade em se autocontrolarem e por isso sem capacidade para controlar os alunos e para se 'darem ao respeito';

- exercício do professorado como profissão transitória, sem autêntica vocação e sem interesse pelos alunos;

- desmotivação, devido a diversos factores, mesmo dos professores mais vocacionados;

- esgotamento e stress por demasiadas aulas, pelo ambiente perturbado na aula ou por outras causas;

- dessintonia entre os professores dos mesmos alunos, manifestando-se uns demasiado autoritários e outros demasiado liberais ou permissivos, não havendo uma linha mais ou menos estável de comportamento diante dos alunos;

- falta de diálogo entre o professor e os alunos, alguns mais dispostos a castigar os maus comportamentos do que a elogiar os bons, mostrando-se demasiado controladores, não distribuindo o poder pela turma, particularmente pelos alunos mais representativos dos colegas.

Família:

- falta de autoridade por parte dos pais, deixando 'o menino' fazer tudo o que lhe dá na 'gana', levando-o a pensar que na escola é lícito proceder da mesma maneira;

- falta de carinho, de tempo e de atenção aos filhos, que sentem a família como um "deserto afectivo", transportando as suas frustrações e agressividade para a escola;

- falta de capacidade dos pais para proporem a disciplina e não simplesmente para a imporem;

- violência em casa, física ou verbal, entre o casal e com os filhos (há muitas crianças que ainda são batidas fisicamente, para além de chantagens psicológicas) que aprendem comportamentos violentos podendo exprimi-los na escola, ao menos como expressão da sua frustração e revolta.

Ministério da Educação:

- políticas de educação míopes e instáveis;

- não suficiente preparação dos professores do ponto de vista psicopedagógico, interessando-se não apenas pela sua formação inicial que também continua;

- desinteresse pela insatisfação dos professores que se reflecte no 'deixar correr' na aula;

- mudança contínua dos professores ou instabilidade que também se reflecte nos alunos;

- turmas muito numerosas e por isso mais difíceis de controlar, sobretudo quando comportam alunos 'difíceis';

- programas desproporcionados ao tempo e ao interesse;

- normas de avaliação demasiado complicadas e que levam aos professores mais tempo do que é devido, tirando-o eventualmente para outras actividades e maior contacto com os alunos dentro e fora da classe;

- parque escolar degradado, falta de campos de jogos onde os alunos possam descarregar as suas energias, actividades extracurriculares, etc....

Sociedade em geral:

- demissão da autoridade a diversos níveis, mesmo político;

- meios de comunicação social a destilarem continuamente violência e agressividade;
- violência entre as nações (guerras), no desporto, na política (parlamento, etc.) que os adolescentes assimilam e tendem a imitar;
- degradação civilizacional: a espécie humana está a perder os mecanismos hereditários de inibição da agressividade, o que poderá causar a sua ruína (K. Lorenz);
- vazio de valores ("era do vazio", título dum livro de Lipovetsky) ou "morte espiritual" (Morris Berman) da civilização (ocidental).

Enfim, todos são responsáveis e todos devem colaborar para uma maior disciplina na escola, embora não se queira voltar ao tempo da cana e da régua. Não obstante, a criança e o adolescente (e mesmo a pessoa adulta) precisam de disciplina, de autoridade, de ordem e rigor. Qualquer um dos interessados ou intervenientes tem o seu papel imprescindível, a começar pelos mais responsáveis (os governantes), até à escola. Os professores, em particular, não podem fazer tudo, mas podem fazer muito mais, não se desresponsabilizando tanto e acreditando mais nas potencialidades dos alunos em manter a (auto)disciplina. Isto é, os professores devem também aqui tornar-se "Pigmaliões" (cf. Barros, 1992). Mesmo a família deve ser ajudada a usar de disciplina desde os primeiros anos dos filhos, embora dentro dum diálogo progressivo, pois "de pequeno se endireita o pepino". Se a escola é "oficina de humanidade" (Coménio), mais o é ou pode ser a família.

Quer a escola quer a família, que se influenciam mutuamente, ambas ganhando com a mútua colaboração (cf. Barros, 1994; Barros, 2002; Barros e Barros, 1999), devem considerar-se guardiãs do ser e dos valores (Heidegger chamou ao homem "pastor do ser" e ele forma-se nas comunidades educativas). É necessário ter "bons pais", segundo o título do livro de Bruno Bettelheim (1989) (o título original soa: a good enough parent), e também "bons professores". Porém, ninguém nasce ensinado. Se não se investe mais nos educadores, como poderão os educandos comportar-se bem e tornar-se, por sua vez, bons educadores no futuro?

Referências

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: Prentice Hall.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, J. (1992). *Professores e alunos Pigmalhões*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J. (2002). *Psicologia da Família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barros, J. e Barros, A. (1999). *Psicologia da Educação Escolar. II. Professor – Ensino* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Beaman, R. e Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20 (4), 431-446.
- Bergin, C. e Bergin, D. (1999). Classroom discipline that promotes self-control. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (2), 189-206.
- Bettelheim, B. (1989). *Bons pais (o sucesso na educação dos filhos)*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Biasutti, B. (1977). *Guia para uma educação não repressiva (A civilização contra a criança?)* (3ª ed.). Lisboa: Moraes.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.
- Brouwers, A. e Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 239-253.
- Cartwright, D. e Zander, A. (1969). *Group dynamics: Research and theory*. New York: Harper and Row.
- Coldron, J. e Boulton, P. (1996). What do parents mean when they talk about 'discipline' in relation to their children's schools? *British Journal of Sociology of Education*, 17 (1), 53-64.
- Correll, W. (1973). *Psicologia Pedagógica*. Apelação: Ed. Paulistas.
- Debarbieux, E. (1998). Introduction. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 5-6.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Douet, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris: PUF.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Le Seuil.
- Dupont, P. (1982). *La dynamique de la classe*. Paris: PUF.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Gersch, I. (1996). Teachers are people too! *Support for Learning*, 11 (4), 165-169.
- Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper and Row.

- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper and Row.
- Haroun, R. e O'Hanlon, C. (1997). Do teachers and students agree in their perception of what school discipline is? *Educational Review*, 49 (3), 237-250.
- Honasse, C. (s.d.). *Como educar com liberdade e autoridade*. Lisboa: Ed. Pórtico.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, 3 (3), 155-171.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17 (3), 307-319.
- Madsen, C., Becker, W. e Thomas, D. (1968). Rules, praise and ignoring: elements of elementary classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 139-150.
- Mayor, J. (Dir.) (1985). *Psicologia de la Educacion*. Madrid: Ed. Anaya.
- McAllister, L. et al. (1969). The application of operant conditioning techniques in a secondary school classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 277-285.
- Meng, H. (1977). *Coacção e liberdade na educação* (2ª ed.). Lisboa: Moraes.
- Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu: des documents et des communications* (7ª ed.). Paris: ESF.
- Myrmos, P. (1973). *Saber castigar (Para uma política familiar de sanções)*. Lisboa: Ed. Pórtico.
- Porot, M. (1979). *L'enfant et les relations familiales*. Paris: PUF.
- Rosemond, J. (2001). *Diga não aos seus filhos!* Lisboa: Gradiva.
- Rutherford, R. e Lopes, J. (1994). *Problemas de comportamento na sala de aula - Identificação, avaliação e modificação*. Porto Editora.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Senos, J. e Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16 (2), 267-276.
- Tanner, L. (1978). *Classroom Discipline*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Thomas, J. et al. (1978). Natural rates of teacher disapproval in grade seven classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 91-94.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (2ª ed.). Lisboa: Ed. Fim de Século.
- Veiga, F. (2001). *Indisciplina e violência na escola (práticas comunicacionais para professores e pais)* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Watkins, C. e Wagner, P. (1987). *School discipline - A whole school practical approach*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Wolfgang, C., Glickman, C. (1986). *Solving discipline problems* (2ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.

(IN)DISCIPLINE IN THE CLASSROOM: PUPILS AND TEACHERS' PERSPECTIVES

José H. Barros de Oliveira

Faculdade de Psicologia e C. E., Universidade do Porto, Portugal

Abstract: Classroom indiscipline is one of the problems that nowadays most worries teachers as well as pupils and parents. After attempting a definition of discipline in a dynamic sense (self-discipline), we present some models of discipline (behaviorist, psychodynamic, psychosocial and developmental) along with some strategies for the maintenance of discipline. Given the complexity of the problem, only a systemic approach or intervention is likely to comprehend or intervene in it in a favorable way. The second part of the paper presents the results of a fieldwork conducted with a sample of students and teachers with the object of finding out whether there exist significant differences in the way they conceive of discipline. Pupils and teachers were asked by means of open questions to define what they understand by discipline and indiscipline, and to whom they attribute the responsibility for maintaining discipline in the classroom. Content analysis allows us to conclude that there is considerable concurrence between teachers and pupils concerning interpersonal relationship that, indirectly, help or cause damage to the teaching/learning process. However, in the attribution of causality for indiscipline, teachers, more than pupils, do not accept their responsibility and tend to refer it principally to families. We conclude that there is a necessity for all interested parties to contribute to more peaceful and efficient schools.

KEY-WORDS: *Discipline, indiscipline, classroom, pupil, teacher.*

IN-DISCIPLINA : ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO*

Ana Veríssimo Ferreira

Centro de Cognição, Afectividade e Contexto Cultural, Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Este artigo é o resumo de um trabalho de investigação/intervenção realizado numa escola com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade, sendo estudadas a indisciplina e as relações interculturais. Foram aplicados e analisados 254 questionários a alunos e 69 a professores e pessoal não docente e analisadas 474 participações disciplinares, sendo a maioria de rapazes e de alunos com insucesso escolar. Foi elaborado e implementado um projecto na escola para melhorar as relações interpessoais, ocupar de forma saudável os tempos livres e minimizar os problemas disciplinares. Foram feitas parcerias com pais, autarquias, centros de emprego e de saúde e associações locais. O programa teve resultados positivos, diminuindo a indisciplina e melhorando o clima de escola.

PALAVRAS-CHAVE: *Indisciplina, Relações Interculturais, Escola, Projecto, Intervenção*

Introdução

O direito à educação é um direito universal do homem e de acordo com a Constituição da República Portuguesa "1 - Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. 2 - Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social." (artigo 13º - Princípio da Igualdade).

De acordo com Cardoso (1996, p.5) "A sociedade portuguesa tem vindo a ser caracterizada por uma crescente diversidade étnica, (...) resultado das

* Este artigo foi a comunicação apresentada nas 6ªs Jornadas Psicopedagógicas de Gaia – Disciplina na Escola e na Família – promovidas pelo Colégio Internato dos Carvalhos, nos dias 29 e 30 de Novembro de 2001 e é o resumo da dissertação de Mestrado em Relações Interculturais da Universidade Aberta com o tema: "A Indisciplina na Escola numa Abordagem Intercultural – Bases de um Projecto".

Este projecto foi possível implementar devido ao empenho dos professores da E. B. 2, 3 do Catujal, nomeadamente as Directoras de turma.

Morada (address): Ana Veríssimo Ferreira, Urb. Quinta de S. João, 66, 2665-314 Milharado, Portugal

E-mail: ana@jaf.pt

relações seculares de Portugal com povos de outros continentes, que através da imigração, têm vindo a fazer da nossa sociedade um local de encontro de diversas culturas”.

Fomentar a convivência e a tolerância entre comunidades distintas facilita a partilha de espaços e promove as condições de desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens, base de toda a educação.

A educação é um processo axiológico (Patrício, 1993), devendo ser considerado o acto educativo como a promoção do valor de cada pessoa e a escola como um instrumento educativo e como a instituição ordenada para a transmissão dos valores. Como nos referencia Estrela (1994), a Escola é criada para a transmissão intencional do saber considerado socialmente útil, tendo como primeira e principal função a transmissão cultural.

A sociedade portuguesa como uma sociedade multicultural deve empenhar-se na construção de uma escola de qualidade para todos – a Escola Inclusiva - tornando a educação intercultural uma realidade, sendo que “a interacção entre membros de grupos étnicos diferentes é um aspecto cada vez mais frequente na sociedade contemporânea, dado haver cada vez mais pessoas que trabalham, estudam, passam os seus tempos de lazer e que se fixam em culturas diferentes das suas culturas de origem.” (Neto, 1993, p. 21).

A educação intercultural é, antes de mais, uma atitude pedagógica que procura responder a um conjunto de exigências de acordo com os seus princípios essenciais: valorização da diferença; valorização de diferentes formas de excelência escolar; envolvimento da comunidade educativa.

“A ideia do intercultural desenvolveu-se num contexto europeu onde os organismos internacionais (O Conselho da Europa e a Comunidade Europeia) tomaram consciência dos efeitos do crescimento demográfico (nascimento e novas gerações) das populações estrangeiras na Europa, sobre o carácter pluriétnico das nossas sociedades e sobretudo sobre o papel da instituição escolar na construção das novas Sociedades”. (Perotti, 1997, p.19).

A Escola tem de ser, cada vez mais, um espaço dinâmico, no sentido de desenvolver os valores individuais e de grupo com base no pluralismo das vivências culturais, linguísticas e religiosas da sua população.

“Cabe à educação abrir um leque diversificado de aprendizagens, não reprodutoras, onde todos possam expressar, de um modo igual, a sua cultura de origem.” (Peres, 1999, p. 55).

O modelo do sistema educativo português, tal como é concebido na Lei de Bases que o define (Lei 46/86 de 14 de Outubro), exige da escola a tripla função de democratização, promoção de condições favoráveis ao desenvolvi-

mento pessoal e social dos alunos e, finalmente, de qualificação social e profissional desses alunos.

A democratização do ensino supõe que a escola garanta o exercício do direito à igualdade de oportunidades de todos os alunos, sendo para tanto necessário que saiba encontrar respostas diferenciadas para as necessidades específicas de cada um, valorizando a diferença no exercício das práticas pedagógicas.

É importante repensar o papel da escola e investir na:

- melhoria da qualidade da acção educativa, proporcionando momentos de reflexão e formação;
- promoção de uma integração adequada na escola e na comunidade dos alunos provenientes de grupos minoritários, tendo em vista uma efectiva participação e envolvimento das famílias e da comunidade local.

É necessário que a escola aceite as culturas representadas pelos seus alunos e saiba valorizar os saberes de que são portadores.

A articulação das funções de democratização, promoção das condições de desenvolvimento pessoal e social e qualificação técnica, constituem uma tarefa particularmente complexa, sobretudo num quadro de grande heterogeneidade cultural da população discente. O fracasso na concretização desta tarefa pode traduzir-se em fenómenos socialmente selectivos (indisciplina e insucesso escolar) para os alunos provenientes dos grupos sociais minoritários que conduzem à exclusão sucessiva dos diferentes sistemas.

A indisciplina aparece como um conceito de grande amplitude, integrando "todos os comportamentos e atitudes que os alunos apresentam como perturbadoras e inviabilizadoras do trabalho que o professor pretende realizar." (Jesus, 2001, p. 31).

Estrela (1991) refere que, de acordo com as investigações feitas, "a indisciplina aparece como um fenómeno essencialmente masculino (...) e incide no grupo etário dos 13 – 17 anos, com predomínio nos 14 e 15 anos" (p. 32). De acordo com a mesma autora, a preparação dos professores para os aspectos relacionais em geral e para os aspectos disciplinares, em particular, põe em causa os sistemas de formação.

"A função do professor é simultaneamente técnica e relacional: deve conceber as situações de aprendizagem, observar os comportamentos de cada aluno perante uma determinada tarefa e ajustar-se às necessidades de cada um. Só um compromisso simultâneo do professor e do aluno permite o êxito." (Postic, 1991, p. 60).

Gomes (1993) fundamenta o conceito de escola enquanto entidade social, defendendo que as organizações escolares produzem os seus próprios valores

pelas relações de conflitualidade que os actores desenvolvem. As estratégias adoptadas que regulam a cooperação nem sempre se conseguem inserir, no entanto, na cultura organizacional, defendendo a necessidade de um novo tipo de profissionalismo construído na base da ética da profissão e que do ponto de vista sociológico – modos de estar, de ser e de presença dos professores (nas escolas) influenciam as estratégias identitárias dos estabelecimentos.

A Escola, como um sistema de interacção com o meio, é influenciada pelos conflitos sociais e vive crises de identidade que se manifestam de diferentes formas, havendo com frequência demonstrações de falta de respeito pelos outros e de não aceitação da diferença.

A elaboração de projectos educativos situados, que respondam aos problemas de cada escola e que possibilitem uma gestão de responsabilidades partilhadas, é o pilar de uma escola de qualidade e de um sistema eficaz.

Barroso et al. (1992), dá relevância aos aspectos que a participação dos actores tem para a definição de projectos exequíveis, consubstanciados num projecto educativo de escola enquanto ideia atractiva e capaz de gerar um movimento dinâmico. Refere que num quadro de autonomia, através da verdadeira participação da comunidade educativa (diferentes actores escolares), da partilha de poder e das responsabilidades no seio da escola, tendo em conta as suas capacidades e competências, é possível desenvolver um quadro de acção válido e essencial.

Este artigo é o testemunho de um trabalho de investigação/intervenção numa escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Oficial que pretende ser dinâmica na resolução dos seus problemas e ajustada às necessidades de toda a sua comunidade educativa. Foram consideradas duas problemáticas de base: interculturalidade e indisciplina, que foram caracterizadas no sentido de elaborar um projecto educativo que minimize os problemas disciplinares existentes e que fomente o respeito pela diferença, promovendo uma efectiva igualdade de oportunidades.

Em primeiro lugar foi feito o diagnóstico da situação - 1. caracterização do meio e da escola; 2. levantamento de opiniões de alunos, professores e pessoal auxiliar e administrativo sobre a escola, as inter-relações, as normas e punições, o comportamento e aproveitamento, a indisciplina na escola, os colegas com pertenças culturais diferentes e os seus interesses; 3. análise de todas as participações disciplinares que foram comunicadas por escrito aos Directores de Turma do 5º ao 9º ano, durante um ano lectivo.

Em segundo lugar, com base no tratamento dos dados recolhidos e na análise do trabalho de toda a equipa, foi elaborado e implementado um projecto de intervenção, integrado no Projecto Educativo. A intervenção foi perspectivada de diferentes formas, com base no Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, que estabelece o regime jurídico da autonomia da escola, aplicado às escolas oficiais de 2º e 3º ciclos. Fez-se uma intervenção conjunta com a participação/envolvimento de alunos, pais, professores, pessoal auxiliar, autarquias e associações com a preocupação de diversificar as respostas de acordo com o levantamento de necessidades e interesses feito.

Metodologia

O estudo foi implementado numa escola oficial do 2º e do 3º ciclos do ensino básico da região de Lisboa, com um total de 1112 alunos entre os 9 e os 18 anos, sendo 47,4% do sexo masculino (202 do 2º ciclo e 325 do 3º ciclo) e 52,6% do sexo feminino (225 do 2º ciclo e 360 do 3º ciclo). Os alunos foram caracterizados quanto às suas origens culturais, havendo 11,3% dos alunos com pertenças culturais diversas, sendo a maioria cabo-verdianos; foram caracterizados face às dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais.

A escola recebia alunos de duas freguesias integradas no Programa Nacional de Realojamento de Populações (cerca de 500 fogos, num processo faseado).

Estavam colocados na escola 98 professores, 42 do 2º ciclo e 56 do 3º ciclo, sendo a maioria do sexo feminino (73,5%), 29 funcionários (pessoal auxiliar, administrativo e guardas), sendo 5 do sexo masculino e 24 do sexo feminino.

Amostra

O grupo de alunos inquiridos é constituído por 254 alunos, 126 do sexo feminino e 124 do sexo masculino, sendo a média de idades da amostra de 13.3 anos.

Quanto ao grupo de adultos os questionários foram respondidos por 69 indivíduos, 48 professores e 21 não professores, com idades compreendidas entre os 21 e os 58 anos.

O total de participações analisadas foi de 474, sendo 74 do 5º ano (164 ocorrências), 45 do 6º ano (97 ocorrências), 147 do 7º ano (452 ocorrências), 83 do 8º ano (122 ocorrências) e 120 do 9º ano (121 ocorrências).

Instrumentos

Para estudar a indisciplina e a interculturalidade na escola foram utilizados três instrumentos elaborados de acordo com os estudos feitos anteriormente em Portugal (Estrela, 1991, 1994; Amado, 1990):

- Questionário a alunos
- Questionários a professores e pessoal auxiliar e administrativo.

Os questionários recolhiam os dados para a caracterização da amostra e pretendiam saber a opinião dos inquiridos sobre a escola, as suas relações, as normas e punições, o comportamento e o aproveitamento, a indisciplina, as actividades de tempos livres e as diferentes culturas na escola.

- Grelha de análise das participações disciplinares.

Cada grelha retirava da participação disciplinar os seguintes dados: sexo, idade, ano de escolaridade, retenção, pertença cultural e o tipo de comportamento (ocorrência) – abuso de linguagem, entrada tardia nas aulas, falar ou conversar, brusquidão, recusa da autoridade, turbulência, faltar às aulas, extorsão, ameaçar colegas, professores, funcionários, violência para com colegas, professores, funcionários, vandalismo, roubo e outros.

Pretendia-se saber a opinião da comunidade escolar sobre os fenómenos em estudo e tipificar os comportamentos, verificando a frequência com que ocorriam.

Procedimento

Foram criados grupos de trabalho com Directores de Turma, Coordenadores dos diferentes Projectos e Associação de Pais para se elaborar uma caracterização do meio e da escola e se reflectir sobre os problemas existentes.

Aos alunos, o questionário foi aplicado a duas turmas de cada ano de escolaridade da escola e foi preenchido na sala, durante o tempo lectivo, na presença dos professores que se disponibilizaram para participar no projecto.

O questionário aplicado ao pessoal docente e não docente foi distribuído a todos os que trabalhavam na escola, tendo preenchido e entregue os quisessem colaborar.

Com base na análise de conteúdo das participações e da literatura revista, foi elaborada uma grelha de análise das participações para recolha de dados.

Foram analisadas todas as participações disciplinares comunicadas por escrito aos directores de turma durante um ano lectivo (1994/1995), com o objectivo de se obterem informações sobre o tipo de ocorrências mais fre-

quentes para possibilitar o delineamento de estratégias para a minimização dos problemas disciplinares existentes.

O tratamento dos dados dos questionários e das grelhas de análise das participações disciplinares foi feito por frequência e por percentagem.

Resultados

Quanto ao diagnóstico da situação feito pelo levantamento de opinião dos alunos pode concluir-se que:

- a maioria dos alunos gosta de andar na escola (91,3%), gosta da escola como espaço de convívio (78%), gostam das aulas que têm (77,9%) e consideram que o gosto da disciplina depende do professor (53,2%). No entanto 13,8% dos 254 alunos inquiridos falta às aulas mesmo quando está na escola;
- consideram que têm boas relações com todos: com os pais (89,4%), com os colegas (83%), com os professores (74%), com o Conselho Directivo (61,4%) e com o pessoal auxiliar (57,1%);
- 70,1% dos alunos é de opinião que as normas disciplinares devem ser negociadas com os alunos, 58,3% considera que os professores deviam ser mais rigorosos nas situações de indisciplina e que as punições aplicadas na escola não são duras (45,7%);
- a maioria dos alunos considera que o seu aproveitamento e o seu comportamento é bom ou satisfatório, aparecendo a matemática e o inglês como as disciplinas onde conseguem menor aproveitamento;
- os alunos consideram que há indisciplina na escola (81,5%) e que não está controlada (55,1%), dizem que se houvesse actividades de tempos livres na escola havia menos indisciplina (50,4%) e 33,5% considera que as diferenças culturais provocam indisciplina.
- para as actividades de tempos livres sugeriram actividades desportivas, musicais e artísticas.

No que se refere ao levantamento de opiniões de docentes e não docentes confirmou-se a hipótese geral deste estudo que a indisciplina é um fenómeno multideterminado, tendo sido apontadas diversas causas: a falta de apoio familiar, as crises sociais, as más condições de vida e os problemas psicológicos.

Os adultos consideram que os alunos que têm menos sucesso escolar são os mais indisciplinados (58%). 30,4% dos inquiridos considera que há mais indisciplina pelo corpo docente ser predominantemente feminino.

98,6% refere que os problemas disciplinares são frequentes na escola, considerando que o problema não está controlado (86,9%), embora julguem que é controlável (62,4%). Questionados sobre como é controlável a maioria referiu castigos, processos disciplinares mais severos, Conselho Directivo mais rígido e melhor definição de normas e regras. Consideram que as normas disciplinares devem ser negociadas com os alunos (55,1%) e que se devem criar mais actividades extra-curriculares (69,6%) – clubes e núcleos, ateliers e oficinas, orientação escolar – referindo serem pertinentes alterações curriculares, nomeadamente as cargas horárias de acordo com as dificuldades/necessidades dos alunos.

Quanto às relações interculturais, 72,5% diz contactar diariamente com pessoas com pertenças culturais diferentes e 87% refere nunca ter tido qualquer formação sobre relações interculturais, 44,9% sente necessidade dessa formação nas áreas da diversidade cultural e formação pessoal e social.

55% sente que as diferenças culturais dos alunos na escola podem gerar situações de indisciplina.

Foram analisadas 474 participações disciplinares, obtendo-se um total de 956 ocorrências. Podendo dizer-se que:

- há mais indisciplina nos alunos do sexo masculino (369 participações) do que no sexo feminino (79 participações);
- há mais indisciplina nos anos de início de ciclo: mais no 5º ano (74 participações) do que no 6º ano (45 participações), mais no 7º ano (147 participações) do que no 8º ano (83 participações) e do que no 9º ano (120 participações).
- há mais indisciplina nos anos que têm mais alunos retidos (com maior insucesso escolar) – 7º ano e 9º ano.
- não se provou que havia mais indisciplina em alunos com pertenças culturais diferentes.
- os tipos de ocorrências mais frequente são consideradas pouco graves (recusa de autoridade – 234, turbulência – 189, falar – 148, abuso de linguagem – 115) mas ocorrem com muita frequência provocando desgaste e quebras no desenrolar das actividades lectivas. Aparecem, no entanto, registos de violência para com colegas (64 ocorrências) e de violência para com os professores (18 ocorrências).

Projecto de Intervenção

Face à análise dos resultados obtidos passou-se à elaboração e implementação do Projecto de Intervenção, de acordo com o Decreto-lei nº43/89, baseado na Autonomia Cultural (Extensão Educativa, Difusão Cultural e Animação sócio-comunitária) e Autonomia Pedagógica (Orientação e acompanhamento dos alunos, Gestão dos espaços e tempos escolares e livres e Formação).

Pretendia-se conseguir uma articulação de diversos projectos e intervenientes e o envolvimento de diferentes parceiros (Juntas de Freguesia, Câmara Municipal, Centros de Saúde, Educação de adultos, Centros de Emprego, Associações locais e outras escolas) com vista à promoção da qualidade de vida na escola e na comunidade.

No Conselho Pedagógico, foram criadas secções diferenciadas, uma para tratar as questões disciplinares e outra para equacionar a formação (docente e não docente).

Foram feitas acções de sensibilização para os projectos e implementadas aulas de substituição, para quando os professores faltassem.

Foi promovida **formação** para professores, pais, alunos e funcionários.

Para *professores* foi dinamizada formação acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua com os temas: Práticas Investigativas em Educação, Relação Pedagógica, Educação Multicultural, Projecto "Viva a Escola" do PES – Programa de Promoção e Educação para a Saúde (Formação na área da metodologia de trabalho de Projecto).

Para *pais*: Parceria com a Câmara Municipal, Junta de Freguesia, Segurança Social, Pastoral Cigana e Educação de Adultos – Projecto "Integrar para Humanizar", composto por diversos cursos de formação e de alfabetização, sendo alguns realizados na escola e com professores que se disponibilizaram a participar (educação alimentar, conservação e confecção de alimentos, procura de emprego, entre outros).

Para *alunos*: Orientação nas escolhas profissionais e o Projecto "Mais Sucesso, Outras Oportunidades", constituído por 4 módulos: Módulo 1 – Passo a Passo, para alunos com dificuldades de aprendizagem, desenvolvendo trabalhos de organização de cadernos, treino de estudo; Módulo 2 – Desenvolvimento de Competências básicas, para as crianças com necessidades educativas especiais; Módulo 3 e 4 para os bons alunos – Aperfeiçoamento de Competências e Estruturação de trabalhos de pesquisa individuais e de grupo.

Para *funcionários*: trabalho prático específico com material de laboratório, de acompanhamento e organização da biblioteca e de computadores.

A **Dinamização dos Espaços**, tanto exteriores como interiores, foi uma aposta na melhoria e na rentabilização dos recursos existentes. No exterior dos pavilhões foi fomentada a jardinagem, a plantação de árvores e colocação de azulejos elaborados pelos alunos nos clubes. Foi dinamizado o trabalho de um Centro de Recursos composto por sala de estudo, biblioteca, hemeroteca, videoteca e ludoteca, sendo realizadas feiras (do livro e de artesanato), debates e exposições. Na sala de estudo foi feito acompanhamento dos alunos (que fossem estudar ou que fossem encaminhados para a sala por ter saído da aula com falta disciplinar). Para o efeito foram organizadas pastas com trabalhos de todas as disciplinas. A ludoteca foi dinamizada pelos alunos mais velhos, feita uma escala (dois a dois) e sendo feitos registos dos alunos que frequentavam e os jogos mais escolhidos. Para a Sala de Convívio foram implementados 3 projectos: pintura da sala (projectos com os professores de Educação Visual e Tecnológica), rádio escolar e jogos (ténis de mesa, damas e xadrez e cartas) dinamizados e coordenados pelos alunos mais velhos, nos tempos livres.

As **Actividades de Complemento Curricular** foram desenvolvidas perspectivando o Desporto Escolar e a Ocupação de Tempos Livres, de acordo com o levantamento de interesses elaborado com os dados dos questionários.

No Desporto Escolar foram criados núcleos de Orientação, Desporto Aventura, Patinagem (e skate), BTT (bicicletas de todo o terreno), Ginástica e Desportos colectivos.

Na Ocupação de Tempos Livres foram implementados diversos projectos:

- Aventura na Cidade – Promovida em parceria com a ARISCO (Instituição para a Promoção Social da Saúde), consistindo em actividades de conhecimento do meio e de utilização dos serviços e fazendo “Jogos de personagens”.
- UNIVA (Unidade de Inserção na vida Activa) – promovida em parceria com o Centro de Emprego, tendo como objectivos orientar para as escolhas profissionais (em conjunto com os Serviços de Orientação Profissional) e procura de primeiro emprego. Era utilizada por todos os alunos (e mais especificamente os do 9º ano) e pela comunidade.
- Clube de Línguas e Estudos Africanos – funcionava com vários núcleos e era feita a articulação com as escolas do 1º ciclo para sensibilização dos alunos e dos professores.
- Natureza, Seres Vivos e Columbofilia: em parceria com a QUERCUS, com as escolas de 1º ciclo, Câmara Municipal (departamento de Ambiente) pais e Sociedade Columbófila, foram construídos ninhos e colo-

cados em árvores da região, foi ajardinado o espaço existente na escola, foi elaborado um pombal, feita a criação de pombos e desenvolvida a actividade columbófila.

- Embelezamento da Escola – feitura do pombal, arranjo dos jardins, elaboração e colocação de painéis de azulejos no muro da escola, decoração do refeitório e da sala de convívio e de alguns espaços interiores, desenvolvimento de núcleos de pintura, tecelagem, azulejaria, e barro.

Conclusão

O trabalho testemunhado neste artigo é essencialmente prático e de intervenção, considerando-se à partida que caracterizando a escola e o meio, diagnosticando e estudando os problemas, auscultando os interesses dos actores envolvidos, era possível elaborar e implementar um Projecto dinâmico e diversificado que desse resposta às dificuldades detectadas.

Com a criação de espaços de reflexão e de estudo foram definidas estratégias de actuação que visassem essencialmente a prevenção (e não só a remediação) das situações problemáticas, fossem elas de natureza disciplinar, de aprendizagem ou outra que pudesse conduzir à exclusão (social, cultural, linguística ou religiosa).

Com a implementação do programa delineado a indisciplina diminuiu e melhorou o clima relacional entre todos os actores, porque havia um grande envolvimento e responsabilização. Os casos mais problemáticos foram sinalizados e acompanhados pelas psicólogas do SPO (Serviço de Psicologia e Orientação) ou pela UNIVA que fazia inserção na vida activa, através do Centro de Emprego. Todos os espaços criados para os tempos livres funcionaram diariamente, o que mostrou uma grande adesão às actividades implementadas.

Fez-se formação de professores, pais e alunos criando situações mais favoráveis à inclusão das populações integradas no processo de realojamento em curso nas freguesias.

Referências

- Amado, J. (1990). *Indisciplina numa escola secundária – estudo de caso*. Centro de Documentação em Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Barroso et al. (1992). *Gerar e gerir recursos na escola – Módulos de auto-formação, Conselhos Pedagógicos e Administrativos*. Porto: Getap.
- Cardoso, C. (1996). *Educação Multicultural. Percursos para práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora. Col. Educação Hoje.
- Estrela, M. T. (1991). Investigação sobre disciplina/indisciplina na aula e formação de professores. *Inovação*, vol. 4, nº1, 29-48 Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na escola*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 2ª ed.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- Jesus, S. N. (2001). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e indisciplina dos alunos?* Cadernos do CRIAP. Lisboa: ASA Ed.
- Neto, F. (1993). *Psicologia da migração portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Peres, A. N. (1999). *Educação intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural. Lisboa: Ministério da Educação.
- Postic, M. (1991). Da análise das dificuldades dos alunos na aula à transformação das práticas educativas. *Inovação*, vol. 4, nº1, 49-62. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Ministério da Educação.

IN-DISCIPLINE: INTERVENTION STRATEGIES

Ana Veríssimo Ferreira

Centro de Cognição, Afectividade e Contexto Cultural, Universidade do Porto, Portugal

Abstract: This article is the abridged result of an action research work carried out in a school with students from the 5th to the 9th grade. Indiscipline and the cross-cultural relations were studied and questionnaires were applied to 254 students and 69 both teachers and school non-teaching staff and 474 disciplinary registers were also analysed, regarding, most of them, boy-students with unsatisfactory school results. The intervention project was designed and implemented in the school to improve the inter-personal relationships, to occupy in a healthy way the students' free time and to minimise disciplinary problems. Partnership agreements were made with parents, local governmental institutions, training and health centers as well as with local associations. The results of the program were good, the indiscipline decreased thus improving the school atmosphere.

KEY-WORDS: *Indiscipline, cross-cultural relations, School, Intervention Project.*

OS DIREITOS DOS ALUNOS NA ESCOLA: UM PROGRAMA DE PROMOÇÃO *

Feliciano H. Veiga

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Resumo

O presente estudo teve como objectivo investigar os efeitos da utilização, pelos professores, de um programa de intervenção baseado no “modelo comunicacional eclético” (Veiga, 1999a), sobre as percepções dos alunos acerca dos seus direitos na escola. Um grupo de professores, depois de ter recebido formação no programa comunicacional eclético, participou neste estudo, que envolveu alunos do 7º ano de escolaridade. Como instrumento de avaliação, foi utilizada a escala *Children's Rights Scale (CRS)*, de Hart et al. (1996), depois de previamente adaptada (Veiga, 1999b); na versão final, a escala apresenta seis dimensões, ou factores, com bons coeficientes de consistência interna (índices "alpha") para diferentes grupos de pertença. A escala foi aplicada antes e após a realização da experiência (intervenção). Ao grupo experimental foi aplicado o programa de intervenção comunicacional eclético, e o grupo de controlo continuou a ser objecto do tipo de relação professor-aluno, até aí havido. A intervenção teve a duração aproximada de 14 semanas de aulas. Os resultados obtidos destacam a existência de diferenças estatisticamente significativas no grupo experimental, entre a situação de pré-teste e de pós-teste, sem que o mesmo tenha ocorrido no grupo de controlo. Nas várias análises realizadas, as diferenças entre o grupo de controlo e o grupo experimental passaram de não significativas, na situação de pré-teste, para estatisticamente significativas e favoráveis ao grupo experimental, na situação de pós-teste. O estudo realizado destaca benefícios para os alunos, com aumento dos seus direitos nas dimensões relação sócio-emocional e reconhecimento-estima. É provável que uma maior duração da intervenção tivesse produzido efeitos noutras dimensões, e mais significativos.

PALAVRAS-CHAVE: *Direitos dos alunos; direitos das crianças; adolescência; escola; comunicação.*

Considera-se, em seguida, a informação relativa aos direitos humanos e, numa segunda parte, o programa utilizado na sua promoção, derivado do

* Este estudo foi apoiado financeiramente pela JNICT/FCT e pelo Programa PRAXIS XXI, para o período 1997-2002, e desenvolvido no Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (CIEFCUL), R. Ernesto Vasconcelos, Edif. C1 – 2º, 1749-016 Lisboa, Portugal. Informações podem ser pedidas a Feliciano Veiga, email: fveiga@fc.ul.pt

Morada (address): Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (CIEFCUL), R. Ernesto Vasconcelos, Edif. C1 – 2º, 1749-016 Lisboa, Portugal

modelo comunicacional eclético, elaborado a partir de anterior trabalho (Veiga, 1999a).

Direitos humanos. Os direitos humanos são hoje considerados uma questão social central. A sua promoção deverá ser assumida como um objectivo prioritário, como condição para o desenvolvimento integral da pessoa. Numa revisão da literatura sobre o tema, é notória a falta de estudos de natureza experimental, virados para o promoção dos direitos, encontrando-se sobretudo estudos de natureza diferencial. Apresenta-se, em seguida uma breve síntese dos estudos de tipo diferencial.

Num recente estudo realizado em Portugal (Veiga, 1999b), procedeu-se à análise das representações dos jovens acerca da existência e da importância dos seus direitos psicossociais na escola e em casa. A amostra foi constituída por 294 alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, de ambos os sexos, e de várias zonas do país. Utilizou-se o instrumento de avaliação *Children's Rights Scale - CRS* (Hart, 1996), bem como questões acerca das seguintes variáveis independentes: (1) familiares (escolaridade dos pais, apoio dos pais, autoconceito familiar, coesão familiar, amizade entre irmãos, zona de residência); (2) pessoais (idade, sexo, religião, confiança nas capacidades, e profissão desejada); e (3) escolares (desempenho escolar, ano de escolaridade, apoio dos professores, comportamentos violentos na escola). Os resultados manifestaram uma notória importância atribuída aos direitos, podendo, no entanto, ser ampliada a sua existência, sobretudo na escola. A análise dos resultados permitiu encontrar relações significativas entre as representações dos direitos e as referidas variáveis independentes. Tais relações salientam a necessidade de alterações nos contextos escolares e familiares, no sentido de uma mais acentuada valorização dos direitos humanos, sobretudo em sub-grupos de sujeitos com piores condições de vida. Ainda neste mesmo estudo (Veiga, 1999b), observaram-se correlações significativas entre a existência dos direitos na escola e o rendimento escolar dos alunos, bem como entre a existência dos direitos e a ausência de indisciplina e comportamentos violentos na escola. É de esperar, assim, que a promoção dos direitos contribua para a melhoria do rendimento e do comportamento dos alunos.

Apesar da existência de diversos estudos de natureza diferencial, ricos em sugestões de intervenção, é notória a falta de estudos de natureza experimental, virada para o promoção dos direitos. Destaca-se, entre nós, um estudo recente sobre os *direitos de cidadania* em Portugal (Benavente, Mendes e Schmidt, 1997). Centrado no direito à educação, destaca-se também um estu-

do cujo objectivo principal foi o (re)pensar a educação à luz da sua qualidade de direito do homem (Monteiro, 1995), e uma outra publicação (Monteiro, 1998) onde se desenvolvem mais especificamente os seguintes temas: a revolução dos direitos do homem, as fontes do direitos à educação, a ética dos direitos do homem e do direito à educação, e ainda os direitos do homem e o direito à educação nas constituições portuguesas. Para além destes estudos, depara-se, no âmbito da investigação científica, com a falta de trabalhos específicos sobre as condições de realização pessoal e social (Jordan e Goodey, 1996).

O objectivo geral do presente estudo foi investigar os efeitos da utilização, pelos professores, de um programa de intervenção com o modelo comunicacional eclético (Veiga, 1999a), no âmbito da relação com os seus alunos. A importância da comunicação interpessoal tem sido destacada por múltiplos estudos, quer de natureza mais teórica (Alexander e Eaken, 1994; Alves-Pinto, 1995; Coates, 1993; Daniels, 1995; Teixeira, 1994), quer de natureza mais empírica (Ames, 1993; Coty, 1994; Fenton, 1996; Graham et al., 1995; Joseph, 1997; Morse e Ivey, 1996; Veiga, 1999a), quer na escola (Alves-Pinto, 1995; Anderson, 1997; Bull e Kimball, 1996; Burkhart e Sullivan, 1993; Buschman, 1995; Cardosa, 1994; Hackett e Wilson, 1995; Moreau, 1994; Suhor e Suhor, 1992; Teixeira, 1994; Veiga, 1999a), quer na família (Hackmann et al., 1995; Harrison, 1995; Veiga, 1999a), quer nas relações sociais mais gerais (Hackmann, et al., 1995; Hargie, Saunders e Dickson, 1995; Hauser, 1992).

A intervenção realizada situa-se no âmbito da investigação-acção, envolvendo objectivos específicos de inovação (promover modificações nas práticas dos professores e, bem assim, nas representações dos alunos) e de aprendizagem de competências nos diferentes tipos de sujeitos envolvidos no estudo. Apresentam-se, em seguida, as dimensões gerais de tal modelo.

Modelo comunicacional eclético (MCE). Este modelo inclui-se numa perspectiva centrada na comunicação interpessoal e assume que, como o sangue está para um corpo vivo, assim a comunicação estará para o ambiente favorável à educação e ao desenvolvimento humano. Poder-se-á dizer que sem comunicação não há relação humana, e sem relação não há educação. Trata-se de um modelo descrito em anterior estudo (Veiga, 1999a), aí aparecendo constituído por várias categorias comunicacionais, umas que funcionam como obstáculos à relação humana, e outras que, inseridas numa perspectiva humanista, aparecem como competências fundamentais para a promoção da edu-

cação, em geral, e dos direitos humanos, em particular. Segue-se a sistematização das categorias comunicacionais no contexto da escola, apresentadas em termos de *competências e obstáculos comunicacionais*, na relação professor-aluno:

- Categoria avaliativa: é uma crítica negativa, uma desaprovação ou um castigo; pode assumir a forma de ameaça ou ridicularização.
- Categoria de orientação. Tipo I: uma ordem ou um dever entendido como desnecessário. Tipo II: exprime uma opinião ou dá uma informação, percebida como oportuna ou útil.
- Categoria interpretativa. Tipo I: visa explicar o "porquê", a razão do comportamento. Tipo II: visa explicar o "para", o objectivo do comportamento.
- Categoria tranquilizadora. Tipo I: é um elogio à pessoa. Tipo II: é um elogio à actividade, ou encorajamento.
- Categoria exploratória. Tipo I: é uma pergunta percebida como inoportuna. Tipo II: é uma pergunta sentida como oportuna e conveniente.
- Categoria empática. Descrita como o "colocar-se no lugar do outro", o ver pelos olhos do outro. Tipo I: repetição do que foi ouvido. Tipo II: reflexo do sentimento. Tipo III: clarificação do pensamento.

As categorias avaliativa, de orientação, interpretativa, tranquilizadora e exploratória, de tipo I, funcionam como obstáculos comunicacionais; os restantes funcionam como competências. Assim, compete ao professor: evitar a crítica negativa, dar ordens ou apontar deveres desnecessários, fazer interpretações abusivas, centrar os louvores na actividade e não na personalidade, saber escutar e compreender os problemas dos alunos. Para além destas dimensões, o programa incluiu ainda as seguintes competências comunicacionais:

- escuta activa (atenção e simpatia);
- auto-revelação e autenticidade;
- feed-back;
- confrontação;
- congruência comunicacional;
- autocontrolo; e
- cooperatividade.

Em suma, não criticar negativamente o aluno (sobretudo em público), repetir a informação até à sua compreensão, fazer perguntas ao aluno quando

tudo leva a crer que ele sabe responder, dar tempo para pensar, dar tempo para responder, desenvolver as competências de escuta, de compreensão e de apoio —, foram competências comunicacionais fundamentais, treinadas pelos professores.

Para além deste módulo acerca das competências comunicacionais, central na formação havida, os professores tiveram uma breve formação em direitos humanos e em direitos dos alunos, através da análise e discussão de textos específicos (Hart, 1982; 1996; Monteiro, 1995; 1998; Veiga, 1999b; 2001). A formação havida conduziu a um plano geral de acção, orientador da planificação das aulas pelos professores, com as seguintes ideias base: utilização preferencial e maioritária de competências comunicacionais na relação com os alunos; aproveitamento de conteúdos escolares, e situações de vida do dia-a-dia, para reflectir nos direitos humanos; e estimular a aprendizagem cooperativa. Apresenta-se, em seguida, a metodologia utilizada.

Metodologia

No âmbito da metodologia utilizada no presente estudo, segue-se a apresentação da informação acerca dos sujeitos, das questões de estudo que serviram de guia, dos instrumentos utilizados e do procedimento adoptado.

Sujeitos

Um grupo de professores, depois de ter recebido formação no programa comunicacional eclético, participou neste estudo, que envolveu alunos do 7º ano de escolaridade, quatro turmas, sendo duas do grupo experimental (com 24 alunos, uma, e com 22 a outra) e duas do grupo de controlo (com 18 alunos, uma, e com 21 a outra). Quer em termos de rendimento escolar quer nos comportamentos (in)disciplinados, os grupos foram considerados equivalentes, e o mesmo se verificou nos resultados obtidos na *Children's Rights Scale (CRS)*, sem diferenças significativas entre tais grupos em situação de pré-teste. Os dados relativos a cinco sujeitos não puderam ser considerados no final do estudo, devido a situações de faltas relacionadas com doença.

Questões de estudo

Como ideias orientadoras dos procedimentos ao longo da realização do presente estudo, formularam-se as seguintes questões de estudo:

- Será possível promover a positividade das representações que os alunos do 7º ano têm dos seus direitos na escola, através de acções específicas de formação de professores?

- Quais as dimensões dos direitos, na escola, que poderão beneficiar de melhorias significativas, resultantes de uma intervenção específica com o modelo comunicacional eclético (MCE)?
- Haverá diferenças nas melhorias ocorridas nos direitos na escola, entre alunos com diferentes níveis de rendimento escolar?
- Será que uma formação de professores no modelo comunicacional eclético (MCE) contribui significativamente para a promoção das representações dos alunos acerca dos seus direitos na escola?

Dada a falta de estudos prévios do tipo do agora realizado, é de sublinhar que se trata de um estudo de natureza exploratório e, portanto, a ser objecto de futuros aprofundamentos.

Instrumentos

Como instrumento de avaliação, foi utilizada a escala *Children's Rights Scale (CRS)*, de Hart *et al.* (1996), depois de previamente adaptada (Veiga, 1999b); na versão final, a escala apresenta seis dimensões, ou factores, com bons coeficientes de consistência interna (índices "*alpha*") para diferentes grupos de pertença.

Procedimento

Uma vez terminada a formação dos professores no modelo comunicacional eclético (MCE) e identificadas as turmas de alunos a envolver no estudo, procedeu-se à administração da escala CRS antes e após a realização da experiência (intervenção). Ao grupo experimental foi aplicado o programa de intervenção comunicacional eclético, e o grupo de controlo continuou a ser objecto do tipo de relação professor-aluno, até aí havido. A intervenção teve a duração aproximada de 14 semanas de aulas, durante a parte final do ano lectivo, em duas escolas da zona de Lisboa, escola A e escola B. Aos professores envolvidos na implementação do programa foi assegurado acompanhamento e apoio, na continuação da formação que lhes foi dada, pelo autor do presente estudo, antes da realização da experiência.

O estudo processou-se em duas fases: formação de professores no MCE (seminário inicial, com posteriores encontros de reflexão e planificação); e intervenção nas turmas experimentais (com apoio do investigador, reuniões de análise e discussão de casos, e troca de experiências para responder a necessidades concretas dos alunos, e eventual reformulação de estratégias). Trata-se

de um estudo de *natureza longitudinal*, com um modelo de investigação *quase-experimental*, especificamente do tipo O1 X O2 // O3 - O4, com registos antes (O1) e depois (O2) do tratamento (X) nas turmas experimentais e nas turmas de controlo (O3, antes; e O4, depois).

Resultados

No Quadro 1, apresentam-se as diferenças entre as médias na CRS, em situação de pré-teste e de pós-teste, para o grupo de controlo (GC) e para o grupo experimental (GE), na escola A. O Quadro 2 contém elementos do mesmo tipo, mas respeitantes à escola B.

Quadro 1 - Diferenças entre as médias na CRS, em situação de pré-teste e de pós-teste, para o grupo de controlo (GC) e para o grupo experimental (GE), na escola A.

Dimensões da CRS	Pré-teste				Pós-teste			
	Group	N	Mean	Std	Mean	Std	t	Sig.
Auto-determinação	GC	18	29.1	4.6	29.3	4.4	-0.1	n.s.
	GE	24	28.9	4.8	29.4	4.5	-0.4	n.s.
Instrução	GC	18	31.5	5.2	31.7	4.7	-0.1	n.s.
	GE	24	30.6	4.9	32.6	4.2	-1.5	n.s.
Estima	GC	18	11.1	1.9	11.5	1.6	-0.7	n.s.
	GE	24	11.4	2.0	13.1	1.2	-3.7	***
Relação	GC	18	23.9	3.5	25.5	3.4	-1.4	n.s.
	GE	24	36.1	5.8	37.0	5.2	-0.8	n.s.
Protecção	GC	18	35.9	5.6	36.2	5.5	-0.6	n.s.
	GE	24	36.1	5.8	37.0	5.2	-0.8	n.s.
Provisão	GC	18	18.9	3.0	19.4	3.2	-0.3	n.s.
	GE	24	19.1	2.9	20.2	3.3	-1.2	n.s.

* $P < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; n.s. = não significativo

Quadro 2 - Diferenças entre as médias na CRS, em situação de pré-teste e de pós-teste, para o grupo de controlo (GC) e para o grupo experimental (GE), na escola B.

Dimensões da CRS	Pré-teste				Pós-teste			
	Group	N	Mean	Std	Mean	Std	t	Sig.
Auto-determinação	GC	21	28.8	4.2	29.3	4.4	-0.4	n.s.
	GE	22	29.4	3.9	30.1	3.6	-0.6	n.s.
Instrução	GC	21	30.6	5.0	30.9	4.7	-0.2	n.s.
	GE	22	31.1	4.5	31.7	4.3	-0.5	n.s.
Estima	GC	21	11.3	2.9	11.8	1.6	-0.6	n.s.
	GE	22	11.8	2.2	13.7	2.0	-2.9	**
Relação	GC	21	24.0	3.2	25.1	3.6	-1.0	n.s.
	GE	22	24.2	3.0	27.8	2.8	-4.1	***
Protecção	GC	21	36.3	5.1	37.0	5.5	-0.7	n.s.
	GE	22	35.7	6.3	36.2	6.0	-0.3	n.s.
Provisão	GC	21	19.9	2.7	20.4	3.0	-0.5	n.s.
	GE	22	19.5	3.2	21.0	2.9	-1.6	n.s.

* $P < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; n.s. = não significativo

Das seis dimensões dos direitos, quatro não variaram com a intervenção havida: a autodeterminação, a instrução, a protecção e a provisão. Já na dimensão *relação sócio-emocional* e na dimensão *estima-reconhecimento*, os resultados destacam a existência de diferenças estatisticamente significativas no grupo experimental, entre a situação de pré-teste e de pós-teste, sem que o mesmo tenha ocorrido no grupo de controlo. Nas análises realizadas, as diferenças entre o grupo de controlo e o grupo experimental passaram de não significativas, na situação de pré-teste, para estatisticamente significativas e favoráveis ao grupo experimental, na situação de pós-teste. O estudo realizado destaca benefícios para os alunos, com aumento dos seus direitos nas dimensões *relação sócio-emocional* e *estima-reconhecimento*.

Considerações finais

Os professores reconheceram a dificuldade em pôr em prática algumas categorias comunicacionais treinadas, sobretudo a escuta activa e a empatia, por se encontrarem mais distantes do procedimento habitual dos professores esperado pelos alunos, mas também por falta de espaços na escola adequados a tal prática. Referiram, também, que, com frequência davam consigo a

fazer uso do modelo comunicacional eclético (MCE) noutras situações de interacção humana, em casa e com as pessoas em geral, numa transferência benéfica das aprendizagens havidas.

Como observado em anterior estudo (Veiga, 2001), é de esperar que a promoção dos direitos dos alunos na escola contribua para a melhoria do rendimento escolar, bem como para a diminuição da indisciplina e da violência na escola. Isto mesmo poderá também ser tido em conta futuramente. É provável que uma maior duração da intervenção tivesse produzido efeitos noutras dimensões dos direitos, e mais significativos.

Para além dos resultados apresentados, outras observações (cuja apresentação não é objectivo deste artigo) vão no sentido do efeito positivo do modelo comunicacional eclético (MCE), com destaque para as seguintes ocorrências: satisfação dos professores com o trabalho realizado; diminuição de comportamentos de falta de atenção, ou indisciplina dos alunos; aumento da satisfação dos alunos com os professores; maior abertura, reflexão e orientação para a tarefa; sentimento de pertença à escola, e de alegria; e melhoria do clima na sala de aula.

Em posteriores investigações, poder-se-ia considerar como objecto de estudo o efeito, da formação de professores no MCE, que se poderá fazer sentir no desenvolvimento profissional dos professores envolvidos, recorrendo à observação estruturada em situação de pré e de pós teste. A atribuição de uma maior importância a observações de natureza qualitativa, num processo de avaliação contínua das ocorrências registadas pelos professores e das vivências relatadas pelos alunos, poderia também sugerir-se em futuro estudo de aprofundamento.

Referências

- Alexander, J. M., e Eaken, G. J. (1994). The Teacher as Communicator: Pathways to a Healthier School. *Thresholds in Education*, 20, 1, 20-24.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ames, C., et al. (1993). Parent Involvement: *The Relationship between School-to-Home Communication and Parents' Perceptions and Beliefs*. Report No. 15. Publications, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins Universit.
- Anderson, L. E. (1997). *Public Speaking Opportunities for Elementary School Students*. Paper presented at the Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development (Baltimore, MD, March 22-26, 1997), 18.
- Benavente, A., Mendes, H., e Schmidt, L. (1997). Direitos dos cidadãos em Portugal: Conhecimentos e opiniões. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 24, 71-114.
- Bull, K. S., e Kimball, S. (1996). Risk Communication in Special Education. In: *Rural Goals 2000: Building Programs That Work..*
- Burkhart, J., e Sullivan, M. (1993). *Communication Skills. Workplace Education Program Curriculum*. Arapahoe Community Coll., Littleton, Colo..
- Buschman, L. (1995). Communicating in the Language of Mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 1, 6, 324-29.
- Cardoza, J. A. (1994). *Integrating Oral Communication Skills across the Curriculum*. Paper presented at the Annual Convention and Exposition of the National Catholic Educational Association (Anaheim, CA, April 4-7, 1994).
- Coates, E. (1993). *The Role of Questions in Small Group Discussions*. Paper presented at the European Conference on the Quality of Early Childhood Education (Thessaloniki, Greece, September 3, 1993).
- Coty, S. (1994). "Sometimes I Wish I'd Never Did It": Removing Communication Road Blocks from At-Risk Students. *Voices from the Middle*, 1, 2, 9-25.
- Daniels, H. (1995). Pedagogic Practices, Tacit Knowledge and Discursive Discrimination: Bernstein and Post-Vygotskian Research. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 4, 517.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fenton, R. (1996). *Assessing Motivation To Communicate in the Ninth Grade Speech Class*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (San Diego, CA, November 23-26, 1996).
- Graham, L. P., et al. (1995). *Effective Communication in Special Education Student Teaching*. Paper presented at the Annual International Convention of the Council for Exceptional Children (Indianapolis, IN, April 5-9, 1995).

- Hackett, K., e Wilson, T. (1995). *Improving Writing and Speaking Skills Using Mathematical Language*. M. A. Action Research Project, Saint Xavier University.
- Hackmann, D. G., et al. (1995). *Student-Led Conferences: Encouraging Student-Parent Academic Discussions*. Paper presented at the Annual Conference of the National Middle School Association (New Orleans, LA, November 1-4, 1995).
- Hargie, O., Saunders, C., e Dickson, D. (1995). *Social Skills in Interpersonal Communication*. New York: Routledge.
- Harrison, I. S. (1995). *Improving the Communication Practices of an Elementary School by Establishing a Partnership between Home and School*. Ed. D. Practicum Report, Nova Southeastern University.
- Hart, S. N. (1982). The history of children's psychological rights. *Viewpoints in Teaching and Learning*, 58(1), 1-15.
- Hart, S. N., Pavlovic, Z., e Zeidner, M. (2001). The ISPA Cross-National Children's Rights Research Project. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 99-129.
- Hart, S. N., Zneider, M., e Pavlovic, Z. (1996). Children's rights: Cross national research on perspectives of children and their teachers. In M. John (Ed.), *Children in charge: The child's right to a fair hearing* (pp. 38-58). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hauser, J. (1992). *Dialogic Classrooms: Tactics, Projects, and Attitude Conversions*. Paper presented at the Annual Convention of the National Council of Teachers of English (Louisville, KY, November 18-23, 1992).
- Irving, K. (2001). Australian Students' Perceptions of the Importance and Existence of their Rights. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 224-240.
- Jacobsen, E., e Schlegel, I. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Denmark. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 174-189.
- Jordan, L., e Goodey, C. (1996). Human Rights and School Change: The Newham Story Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol (England). *Centre for Studies on Inclusive Education, 1 Redland Close, Elm Lane, Bristol BS6 6UE, England, United Kingdom*.
- Joseph, D. (1997). *Improving Conversational Skills of Language Impaired Students through Cooperative Learning*. M.A. Project, Saint Xavier University.
- Monteiro, A. R. (1995). *O Direito à Educação*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento).
- Monteiro, A. R. (1998). *O Direito à Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Moreau, A. S. (1994). *Improving Social Skills of Third Grade Students through Conflict Resolution Training*. Master's Research Project, Saint Xavier University.
- Morse, P. S., e Ivey, A. E. (1996). *Face-to-Face: Communication and Conflict Resolution in the Schools*. Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks.
- Pavlovic, Z. (2001). Cross-cultural Study on the Rights of the Child in Slovenia: The First Ten Years. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 130-151.

- Suhor, C., e Suhor, B. (1992). *Teaching Values in the Literature Classroom: A Debate in Print. A Public School View. A Catholic School View*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Indiana University, Bloomington.
- Teixeira, M. (1994). *O Professor e a Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tereseviciene, M., e Jonyniene, Z. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Lithuania. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 152- 173.
- Valente, O. *et al.* (1992). Competências comunicacionais do professor e o pensamento reflexivo dos alunos. *Revista de Educação*, V. II, N.º 2, pp. 65-71.
- Veiga, F. H. (1999a). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (1999b). Percepções dos Alunos Portugueses acerca dos seus Direitos na Escola e na Família. *Revista de Educação*, Vol. VIII, nº 2, pp. 187-199.
- Veiga, F. H. (2000). Violência dos Jovens nas Escolas em Função da Família. In A. M. Fontaine (Ed.), *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança / Partenariado Familia-Escuela y Desarrollo de los Niños*. Porto: Edições ASA.
- Veiga, F. H. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 174-189.

STUDENTS' RIGHTS IN SCHOOL: A PROMOTION PROGRAMME

Feliciano H. Veiga

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Abstract: The purpose of this study is to investigate the effects of the application of the eclectic communicational intervention programme (Veiga, 1999a) by teachers, in student's perceptions about their rights in school. After receiving some training on the eclectic communicational programme, a group of teachers participated in this study, which involved students from the 7th grade (Portuguese Educational System). The scale used as valuation instrument was the Children's Rights Scale (CRS), Hart et al. (1996), after being previously adapted (Veiga, 1999b). In its final version, the scale shows six dimensions or factors with good coefficients of internal consistency (alpha indexes) for different groups. The scale was used before and after leading the experience (intervention). The experimental group experienced the eclectic communicational intervention programme, while the control group continued to experience the "teacher-student" relationship type, which was being applied until then. The intervention lasted for approximately 14 school weeks. The results show the existence of statistically significant differences in the experimental group, between the pre-test and post-test situation, which did not occur with the control group. Among the several analysis made, the differences between the control group and the experimental group turned from being not significant, during the pre-test situation, to being statistically significant and favourable to the experimental group, during the post-test situation. The study made underlines benefits to students, increasing their rights within the dimension of the socio-emotional relationship and recognition-esteem. It is probable that a more lasting intervention would produce more significant effects in other dimensions.

KEY-WORDS: *Children's rights; students' rights; adolescence; school; communication.*

AS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE PERIGO E A ESCOLA*

Maria da Conceição Paninho Pinto

CPIHTS - Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social, Lisboa, Portugal

Resumo

Os comportamentos de indisciplina na escola têm sido fonte de crescente preocupação e investimento por parte dos vários actores do processo educativo dos alunos. Na escola, a indisciplina constitui por vezes um recurso para as crianças em situação de perigo chamarem sobre si a atenção que não conseguem em casa.

A presente comunicação revisita esta questão motivada por alguns resultados reportados a um trabalho de investigação realizado em Lisboa e no Rio de Janeiro com uma amostra de dez histórias de vida de cinco crianças portuguesas e cinco brasileiras que viviam na rua, sendo o trabalho de campo realizado no sentido de acompanhar e avaliar a eficácia e eficiência de dois projectos de (re)integração social dessas crianças e adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: *Indisciplina, escola, família, crianças em situação de perigo*

Introdução

Vamos começar no ciclo da poesia...

"Choro de criança"

Eu poderia até ser o presidente do país.

Eu poderia ser até um bom jornalista.

Eu poderia ser um futuro professor.

Eu poderia ser o que os outros acham que eu não posso ser.

Eu poderia ser a solução que eles estão procurando.

Eu poderia ser pessoa!

Eu poderia ser criança

Eu poderia ter infância

Eu poderia ser tudo isto; aliás, eu sou criança.

Quem será o culpado por eu não ser criança?

* Comunicação apresentada nas 6^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia – Disciplina na Escola e na Família – promovidas pelo Colégio Internato dos Carvalhos, nos dias 29 e 30 de Novembro de 2001.

Morada (address): Avenida Bento Gonçalves nº9, 3º Dto, 2910-432 Setúbal, Portugal. Endereço electrónico: conceicaopinto@mail.telepac.pt

Ter infância?

Não sorrir?

Meus pais que não foram à escola?

A família que não deixou herança?

O patrão que paga pouco ao meu pai?...

Pseudónimo: Paulo, 15 anos¹

Não desejando enveredar pela “teoria do coitadinho”, não desejando enveredar pelo caminho de que a indisciplina só existe nas crianças oriundas de subculturas de pobreza, é contudo nestas que se vai centrar o nosso texto. Consideramos a criança em situação de perigo aquela que não vive nenhuma disciplina/normativa nem familiar nem escolar, baseia a sua actividade na evasão e vive fundamentalmente em grupos de crianças da mesma idade e/ou mais velhos.

Reconhecendo que a escola é, na sociedade ocidental dos nossos dias, um lugar e um tempo que faz parte da socialização das crianças, esta é simultaneamente uma instituição concebida e gerida por adultos e o espaço onde um grande número de crianças vivem a sua infância, adolescência e juventude. É pertinente estar sensível ao efeito produzido no cidadão comum escolarizado e aos muitos *Paulos* que se cruzam connosco na rua. Será que se está a produzir a promoção da igualdade de oportunidades no acesso de todos à escola pública dos nossos dias? Será que estamos a utilizar as melhores estratégias de introdução do *saber* - o *transmitir saber* (como vulgarmente se ouve dizer)? Será que aquilo que lhes estamos a oferecer, é aquilo que eles precisam ou desejam? Pensamos que ainda existe uma longa caminhada a percorrer em várias áreas, mas especialmente na educação e na família. Da nossa experiência docente e na área das questões sociais, ao longo de vinte anos de trabalho em Portugal e no estrangeiro, nomeadamente no Brasil, em Projectos de Luta Contra a Pobreza, em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, Jardins de Infância, em Ludotecas de bairro, em Educação Itinerante em meio rural, e em trabalho de educação informal na rua, as aprendizagens e conhecimentos académicos ainda estão longe de fazer parte das necessidades primárias do quotidiano das famílias dos *Paulos*.

A Disciplina no paradigma das escolas para o séc. XXI

“do rio que tudo arrasta
se diz que é violento

¹ Este adolescente é um exemplo de entendimento de forma de expressão do sofrimento infantil, do seu mundo interior angustiado e de alguma frustração. Trabalhamos de perto com o Paulo para o ajudar nas suas tarefas evolutivas de personalização e integração. Depois da nossa estadia soubemos que o Paulo foi expulso da escola.

mas ninguém diz violentas
as margens que o comprimem.”

(B. Brecht)

Viajando nas margens do rio, mas nesta viagem pelo rio da vida, por vezes as margens comprimem e alguns emergem no corpus das exclusões escolares (e logo sociais!). Segundo Foucault (1998), uma sociedade julga-se pela maneira como trata os seus excluídos. Vivemos num país de alguma violência e de exclusão. Nestes territórios de risco a prevenção primária é sempre melhor que a repressão terciária (a prisão, o internamento nos Institutos de Reinserção Social). Tornou-se senso comum que as crianças dos bairros degradados não frequentam o ensino mínimo obrigatório, não concluem com sucesso o 9º ano. O que fazer?

O ensino democrático generalizado é recente em Portugal e as questões são complexas e multidisciplinares. Uma delas prende-se com as heranças culturais (relações pais – filhos) no universo escolar. A questão dos herdeiros não pode ser vista apenas pelo vector negativo (Bourdieu, 1969). Os herdeiros não se cumprem apenas pela continuação da exclusão. “Filho de trabalhador rural ou agricultor por conta de outrem que foi à escola até à quarta classe não chegará ao 9º ano!”. Nesta perspectiva, a segunda questão a seguir às heranças é a das representações sociais associadas (Touraine 1989). A escola representa uma dupla exclusão social, para as crianças dos territórios de risco.

Na escola, a indisciplina constitui por vezes um recurso para estas crianças que se encontram em situação de desvantagem em relação aos outros (a escola de uma maneira geral está pensada para um aluno branco, da cidade e da classe média). Pretendem, muitas vezes chamar sobre si a atenção que não conseguem em casa.

Os resultados de um trabalho de investigação (Pinto, 2001), com uma amostra de crianças portuguesas e brasileiras que viviam na rua, encontraram os seguintes factores causais da situação extrema de indisciplina, insucesso e abandono escolar em dez histórias de vida analisadas: mudanças nas famílias e no casamento, os problemas económicos, a cultura do divórcio, stresse, mudança e materialismo, falta de tempo para si próprio e para os que estão mais próximos, aumento do número de crianças que são educadas por outros fora da família, instabilidade dos casais e das relações familiares, violência familiar, as dependências do álcool, tabaco e drogas, os meios de comunicação e as relações humanas, mudança de funções dentro da família, e a migração urbana.

Usando as categorias do modelo de David H. Olson (1988), estas crianças provêm de famílias de tipo caótico, estão completamente separados da família, prima o lema “salve-se quem puder”, não há noção de lealdade e vivem por sua conta.

Como refere Negreiros (2001), os pais de crianças com comportamentos anti-sociais manifestam menos comportamentos positivos, são mais violentos e críticos no que diz respeito à disciplina, têm tendência a ser mais permissivos bem como a reforçar comportamentos inadequados e a ignorar ou punir comportamentos pró-sociais. Manifestam ainda uma deficiente supervisão das atividades da criança.

Na escola estas crianças, além da indisciplina e violência, apresentam frequentemente problemas de atenção, fracas capacidades de leitura e défices cognitivos no domínio social (Negreiros, 2001, p.136). A escola é a organização que as rejeita em vez de as seduzir! É esta que as “intitula”, as marca de excluídas em vez de incluídas! Os problemas de exclusão não ficam nos trilhos escuros das representações sociais ou da herança clássica das classes. Um professor sente, de um modo especial, dificuldade em lidar com a disciplina na sala de aula, e essa dificuldade produz sempre reflexos nas suas atitudes como homem e pedagogo, influenciando claramente o seu desempenho profissional. Assim, o trabalho dos professores em equipa assume particular importância para prevenir e resolver muitas das situações de indisciplina bem como do mal-estar docente.

Factores que influenciam a indisciplina

Não existe consenso em relação ao maior factor da indisciplina escolar ou da violência juvenil. Para uns é a falta de valores (familiares, escolares e sociais), para outros um sintoma de rupturas. Uns destacam a influência dos órgãos de comunicação social, outros o clima de concorrência (Veiga, 2001, p.10).

Assim, podemos encontrar numerosas causas: infância difícil, clima familiar autoritário, más companhias, traumatismos psíquicos, condições de vida precárias, mas essencialmente o cerne da questão é a falta de afecto.

Como Jean-Jacques Rousseau, cremos na bondade original de todos os homens; são as circunstâncias, isto é, a vida dos nossos *Paulos*, que lhes dão o aspecto que nós lhes conhecemos. A indisciplina e a violência são pesados fardos que alguns não sabem nem podem (des)carregar, têm necessidade de uma ajuda para isso. Nesta perspectiva, pensamos que o problema da indisciplina e da violência na escola é, acima de tudo, um problema de prevenção e de cura do mal-estar.

Para crescer, a criança necessita de disciplina e esta só se consegue, nalguns casos, através de certos tipos de punições. Pensamos, no entanto, que a família dos alunos e eles próprios também devem participar na elaboração do sistema de sanções que se opta na escola, para que todos se responsabilizem pela educação. Na nossa opinião o sistema de sanções não pode ser um código que atribui este castigo àquela falta, deve ser flexível de modo a que se possa adaptar a cada aluno, mesmo com o perigo de alguns dos alunos se sentirem tratados de modo desigual. Antes de se fazer uso de uma punição, será necessário fazer um esforço para compreender os alunos e não ser juiz, pois, repetimos, precisam muitas vezes mais de um afecto do que de sanções.

Cada vez se perde mais a sensibilidade em relação aos pormenores de todo o tipo, de tal maneira que a vida estudantil decorre por vezes num ambiente pouco limpo e de falta de cordialidade, podendo a falta de disciplina decorrer deste ambiente descuidado e permissivo.

Violências quotidianas

“Cosmogonias, mitologias, lendas, história, o noticiário de ontem, o jornal da manhã, o relato do vizinho e a nossa própria experiência pessoal e profissional transpiram violência. Violência do indivíduo, violência do Estado, violência do sistema, violência do amor, violência da economia, violência da democracia, violência da justiça” (Eva Faleiros, 2000) .

Os meios de comunicação, sobretudo a televisão, entram nos nossos espaços, no nosso ócio, especialmente nas crianças e nas suas cabeças, mais vulneráveis do que a dos adultos.

É importante perceber o que as crianças estão a ver e ouvir o áudio que acompanha as imagens. Um estudo sobre o impacto do som nas crianças, realizado em seis canais de televisão francesa durante uma semana, revelou que os jovens viam 670 homicídios, 15 sequestros, 848 lutas, 419 tiroteios, 14 sequestros de menores, 21 roubos, 8 suicídios, 32 casos de captura de reféns, 27 casos de tortura, 18 imagens sobre a droga, 33 intentos de estrangulamento, 21 episódios bélicos, 11 striptease e 36 cenas de sexo declarado.

Sendo que a maioria das famílias vivem para trabalhar e trabalham para comprar (recentemente fomos invadidos pelo slogan: “Saber comprar é saber viver”, de uma forte cadeia alimentar), os seus filhos começam desde muito cedo a consumir muitas horas de televisão (670 homicídios, 15 sequestros, 848 lutas...). A família ausente e sem “efeitos especiais” para competir com os media, começa a ser substituída por este meio de comunicação activa e intencional. Observemos as suas expressões faciais e as sintonias emocionais; os

rostos tensos, os olhos muito abertos, as sobrancelhas franzidas, a boca aberta, entre outras expressões de sentir, e viver emocionalmente o que estão a consumir.

A televisão despersonaliza as crianças porque o que quer é seduzi-las para aumentar a audiência com vista a obter publicidade. Transforma-se assim num factor desfavorável (e gerador de indisciplina) à educação da criança.

Informação contra a família

Segundo William Doherty, citado por Olson e Killorim, (2000, p. 76), da Universidade de Minnesota, em relação a esta problemática faz referência à informação publicitária que circula nos Estados Unidos e que, na sua opinião, é um autêntico tratado de sociologia e antropologia da sociedade actual: "Este automóvel pode ser a sua relação permanente" afirma um dos mais divulgados anúncios. Outro exhibe uns jeans em pano de fundo de uma mesa de café onde duas jovens adolescentes conversam. A legenda é: "Os meus pais divorciaram-se". E por baixo dos jeans: "A única coisa para toda a vida...". Nesta perspectiva a cultura do consumo e do individualismo, em que os principais "professores" são os media, transforma-se na primeira destruidora dos laços familiares. Consideramos a família a pedra de toque da liberdade, porque é a única coisa que o homem livre faz para si e por si mesmo. A Educação e mais propriamente a educação no seio da família e a educação pré-escolar são as bases para a prevenção da existência de indisciplina.

A situação da infância é um fiel espelho do nosso estágio de desenvolvimento económico, político e social. É o mais perfeito indicador do desenvolvimento de um país. Como se justifica que a existência de crianças em situação de rua sejam uma realidade portuguesa?

A Educação pré-escolar é a base de contacto funcional e selectivo com o mundo social e a escola. Através de práticas lúdicas, oferece às crianças a possibilidade de criação do seu projecto pessoal de cidadania na sociedade que se pretende de não-violência em que vivemos.

Metodologia

Com o objectivo de promover a (re)integração social das crianças de rua integradas em dois projectos foi colocada como base de todo o trabalho de campo exploratório a seguinte questão: os projectos "crianças de rua" são

uma resposta eficaz e eficiente enquanto modelo de intervenção para a (re)integração social destas crianças e jovens em situação de risco.

Foi feito um estudo qualitativo, de natureza sociográfica sobre a vida das crianças de rua (população em estudo) e sobre as suas estratégias de sobrevivência e foi implementado um projecto de reinserção social (cf. Pinto, 2001).

Consideramos a criança face a seis subsistemas envolventes: a família, os amigos, a comunidade de residência, a comunidade de fuga, a rede de recursos e a equipa técnica do projecto (Carmo, 1993).

Amostra

10 crianças e adolescentes em situação de rua por um período superior a doze meses. No Brasil (Rio de Janeiro) – 2 crianças de 10 anos, 1 de 11 e 2 de 12 anos; em Portugal (Lisboa) – 1 de 11 anos, 1 de 12, 1 de 16, 1 de 17 e 1 de 18 anos.

Instrumentos

Para a recolha de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: fichas de caracterização; guiões de entrevista – foram utilizadas entrevistas semi-diretivas aos fundadores, coordenadores e técnicos dos projectos e professores; guiões de histórias de vida – foram analisadas as histórias de vida das 10 crianças e jovens envolvidas no projecto. Utilizamos o modelo de avaliação para saber qual a eficácia (produção do efeito desejado) e eficiência (resultados obtidos em relação aos meios empregues) destes dois projectos face aos seis subsistemas que envolvem o quotidiano destas crianças (Carmo, 1995 p. 682).

Procedimento

Para além da caracterização socio-económica e cultural das crianças e jovens dos Projectos: no Brasil – “Ao encontro dos Meninos de rua” promovido pela Associação Beneficente São Martinho, no Rio de Janeiro e em Portugal – “Em Família para Crescer” do Instituto de Apoio à Criança, em Lisboa foi feita ao longo de todo o estudo observação participante. Foram elaboradas, aplicadas e analisadas entrevistas, feita a análise de conteúdo das histórias de vida, organizada pelas seguintes categorias- relações familiares, sistema de crenças, actividade lúdica, relações sexuais precoces, toxicodependência, tabagismo, percepção da vida da sociedade em relação a eles e os outros e os outros e eles, escolarização, relações com o grupo /ban-

do, hábitos de higiene pessoal, hábitos alimentares, o que os leva para a rua, a vida na rua, comportamentos de risco, violência, entrada nos projectos e projectos para o futuro. Foi implementado o projecto de intervenção junto dos grupos e foram analisados os indicadores das grelhas de eficácia e eficiência elaboradas para a avaliação dos projectos.

O período de observação e realização das entrevistas decorreu entre Dezembro de 1996 e Julho de 1997.

Resultados

Tratando-se dum estudo (de casos) exploratório, não se formularam propriamente hipóteses. Mas os projectos observados provaram ser uma resposta eficaz e eficiente, no que concerne a conseguir manter as crianças integradas durante mais de um ano nos projectos estudados (só uma criança não cumpriu com coerência os seus projectos de vida). Os dois projectos (e instituições) responderam ao objectivo de tirar a criança da rua e conseguem que ela desenvolva o projecto de vida delineado, enquanto se encontra sob a sua alçada. A reintegração na família ainda apresenta um resultado precário – 3 das 5 crianças brasileiras mantêm contactos muito esporádicos e o grupo português estudado 4 das 5 crianças e jovens mantêm contactos mais ou menos estáveis com a família.

A interpretação dos dados permite inferir que os principais factores causadores da existência de crianças de rua são: na sua grande maioria estas crianças são oriundas de famílias de comunidades urbanas distantes, ficando impossibilitadas de regressar a casa por não possuírem os meios financeiros para cobrir as grandes distâncias; desintegração familiar: pais alcoólatras, morte de um dos progenitores, carências afectivas e dificuldades financeiras; discriminação: de ser negro e/ou viver em comunidades de residência pobres; marginalização: influência da sociedade; migração das famílias: escassez de comunicação entre os familiares; prostituição: por questões financeiras e culturais, também abrangentes na estrutura familiar.

No que diz respeito à disciplina escolar, de acordo com a análise realizada nas dez histórias de vida, a carência de amor foi um dado comum nestas crianças, provocando um estado de revolta e de vontade de fazer mal que despoleta comportamentos de indisciplina reflectindo-se num grande mal-estar interior. Inconscientemente, as crianças ligam este sofrimento à má condição da qual não conseguem sair. Com a sua personalidade, em geral forte, explodem perante esta situação interna crónica e penosa, maltratando os “da fren-

te” que eles tornam responsáveis, pensando poderem assim vingar-se e consolar-se. Sem dúvida sentem-se um pouco melhor no momento (muitas vezes o aluno indisciplinado é o herói do grupo a que pertence. É aquele que tem a “coragem” de atirar a cadeira ao professor, por exemplo), mas na medida em que o seu raciocínio de relação de causa a efeito não é exacto, o seu problema permanece, donde as recidivas.

Na opinião das crianças e dos jovens envolvidos no estudo os factores que favoreceriam a disciplina seriam (Pinto, 2001): as relações de amizade que se estabelecem entre o professor e os alunos; atmosfera e clima de liberdade; espaço para estimular a actividade criadora do aluno; o interesse pelo trabalho que o professor desperta nas aulas; relações de colaboração professor/aluno e pares; sentido de humor do professor; que o professor seja compreensivo, que não faça da aula um esquema rígido com os alunos tensos e quietos; que não seja rigoroso no julgamento das faltas e na aplicação dos castigos; liberdade na escolha do trabalho a desenvolver; actividades de animação e dinâmica de grupo.

Segundo as mesmas crianças, alguns factores de ordem material que ajudam a manter a disciplina seriam: cuidar para que não existam espaços desordenados e sujos; andar sem correr nos edifícios; habituar os alunos a ceder a passagem aos adultos nas portas; chamar os alunos pelo próprio nome e não por alcunhas; educar os alunos à não agressão; reparar qualquer coisa estragada no prazo de vinte e quatro horas (lâmpadas, vidros partidos); respeitar os funcionários da escola; estimar os materiais escolares de forma a que os estragos nos edifícios e no material deve ser devido ao uso e não à violência; punir os alunos que façam inscrições nas paredes e nos sanitários.

Assim, partindo da observação da realidade das coisas e dos homens, procuramos agir de modo a que os alunos com quem trabalhamos e convivemos possam crescer atentos, felizes e responsáveis, dotados de uma estrutura moral capaz de os tornar adultos empreendedores e fiéis ao humanismo e aos valores tradicionais da cultura.

Comentário final

Uma sociedade democrática deve possuir cidadãos escolarizados. E quem fica à margem dessa escolarização? Que papel está reservado aos indisciplinados, aos excluídos e aos marginalizados? Vimos que a falta de amor, amizade e confiança poderiam levar jovens adolescentes como o Paulo a uma postura perigosa: o uso de mais violência.

Da nossa experiência de trabalho e investigação em comunidades de residência de subculturas de pobreza em Portugal e no estrangeiro, pensamos que não existe solução isolada nem "mágica" para este problema. De facto trata-se de uma tarefa real e colectiva que necessita de esforços conjuntos dos diversos sectores das sociedades civil e política. É necessário que as estratégias de intervenção sejam parte integrante de uma situação e contexto abrangentes, onde existam "esquemas" de actuação muito específicos para cada grupo populacional alvo, ao nível das suas necessidades e motivações, que envolvam os intervenientes neste processo de mudança, de uma forma global e generalizada. A família em geral, a escola em geral, a saúde em geral, as políticas para a infância e juventude em geral, a habitação em geral, etc.

E, na sequência do nosso Paulo, que os *Meninos D'oiro no Bairro Negro* sejam cada vez mais só memórias do passado.

Termino com alguns desejos pessoais:

"Se eu ordenasse:

- Desejaria o professor como animador – do lado do espelho. O espelho leva a nossa imaginação a voar, está o que queremos à frente, atrás, aos lados;
- Desejaria o professor que não esqueceu a criança que vive dentro de si;
- Desejaria que os pais procurassem sempre tornar-se amigos dos filhos;
- Desejaria que os pais soubessem educar num clima de familiaridade, de confiança, de verdade, de liberdade e que ensinem a administrá-la com responsabilidade.
- Criaria um espaço estritamente para os jovens adolescentes estudantes;
- Criaria um espaço estritamente para as pessoas *chorarem*, quando o desejassem".

Referências

- Bourdieu, (1969). *Les héritages*. Paris: P.U.F.
- Carmo, H. (1993). *A criança da rua: um rejeitado da cidade*. In (Actas), *A Cidade Jornadas, Inter e Pluridisciplinares* (pp. 323-333). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. (1995). *Avaliação em intervenção comunitária*. In *Estudos em homenagem ao Professor Adriano Moreira* (pp.673-689). Lisboa: ISCSP.
- Faleiros, E. (2000). *Violências quotidianas e direitos humanos que saber? Que fazer?*. Ciclo de Reflexão e Debate, Lisboa: ISS.
- Foucault, M. (1998). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Olson, D., Killorin E. (1988). *Circumplex model of marital and family systems: VI. Theoretical update*. Family Process, 22, 69-83. Minnesota: St. Paul.
- Olson, D., Killorin E. (1988). *Parent-adolescent communication*. Minnesota: St. Paul.
- Olson, D., Killorin E. (2000). *Commentary:tree-dimensional (3-D) circumplex model and revised scoring of FACES III*. Family Process, 30, 74-79. Minnesota: St. Paul.
- Pinto, C. (2001). *Criança em perigo e em situação de rua. Histórias de vida passadas em Lisboa e no Rio de Janeiro*. Lisboa: IIE.
- Touraine, A. (1989). *Les retour des acteurs*. Paris: P.U.F.
- Veiga, F. (2001). *Indisciplina e violência na escola*. Coimbra: Almedina.

CHILDREN IN SITUATIONS OF RISK AND THE SCHOOL

Maria da Conceição Pinto

CPIHTS - Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social, Lisboa, Portugal

Abstract: Indisciplined behaviour in school is the growing preoccupation and time investment on the part of those involved in the education process of students. In the school, indiscipline sometimes constitutes a means for children at risk and street children to seek the attention that they cannot or do not get in a home environment.

A further dialogue on this question is motivated by research gathered in Lisbon and Rio de Janeiro with ten life stories of five Portuguese and five Brazilian children that live on the street, and conducted in their day to day environment. This work was implemented to evaluate the efficiency and effect of the two projects (Brazil, Portugal) of social re-integration of these children and adolescents.

KEY-WORDS: *Indiscipline, school, family, children at risk.*

REPRESENTAÇÕES E EXPECTATIVAS SOBRE A ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO*

M. Stella Aguiar

Universidade de Lisboa

Joana Carneiro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Teresa Cabaço

Colégio Amor de Deus, Cascais

Resumo

Actualmente, parece consensual que: (a) o currículo das escolas de ensino básico e secundário deve ser flexível e adaptado à respectiva comunidade educativa; (b) a construção de um projecto curricular próprio implica a auto-avaliação da instituição. O estudo de caso que apresentamos pretende testar a utilização duma metodologia de inquérito aberto ou semi-directivo para avaliar as representações e as expectativas sobre a escola dos membros da comunidade educativa de um estabelecimento de ensino pré-escolar, básico e secundário da área de Lisboa. Os resultados obtidos sugerem que este tipo de metodologia se revelou globalmente adequada a uma primeira fase de construção de um referencial criterial específico da instituição e contribuiu para empenhar a comunidade educativa no processo de avaliação da escola e na elaboração de um projecto educativo próprio.

PALAVRAS-CHAVE: *Escola, auto-avaliação, representações, expectativas.*

“Pessoas são pessoas através de outras pessoas” ensina um velho provérbio africano. Este saber intuitivo, partilhado pelas populações, inspirou a vida do homem em sociedade e a elaboração progressiva e diversa de práticas, lugares e comunidades de educação. Actualmente, as escolas são as instituições sociais mais directamente vocacionadas para ajudar os mais novos a construir-se como pessoas na interacção com outras pessoas (Vygotski, 1996).

Conseguir escolas capazes de favorecer o desenvolvimento e adaptação das novas gerações às nossas sociedades, cada dia mais complexas e em

* Agradecimentos: Agradecemos a colaboração e empenhamento da Direcção e de todos os membros da comunidade educativa da escola que avaliámos, sem os quais não poderíamos ter realizado este estudo. Agradecemos também ao Dr. Fernando Branco, docente de Estatística da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, o tempo e o trabalho que dedicou a este estudo.

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1600 Lisboa, Portugal. Email: stella_aguiar@hotmail.com

constante mutação, permanece um desafio educativo, que alimenta as discussões dos especialistas, inspira as decisões dos responsáveis institucionais e confronta diariamente a vida das comunidades escolares.

No decurso deste artigo, começaremos por mostrar como a elaboração de planos educativos flexíveis e autónomos, pensados para a comunidade escolar a que se destinam e para um certo momento da sua evolução, é uma estratégia que parece adequada para melhorar a escola. Mostraremos, em seguida, que o desenvolvimento e construção de projectos curriculares específicos e realistas implica a auto-avaliação das próprias instituições escolares. Apresentaremos finalmente um estudo de caso, onde utilizámos uma metodologia de inquérito aberto para descrever as representações e expectativas sobre a escola partilhadas por uma certa comunidade educativa.

1. Escola, um lugar de desenvolvimento curricular

A identidade das instituições educativas é tradicionalmente associada à noção latina de *curriculum*, que designa um *cursus*, um certo percurso ou sequência de aprendizagens. Com a evolução económica e cultural das sociedades surge a escola enquanto “instituição curricular” (Roldão, 1999, p.11) destinada a promover a transmissão, de geração em geração, de currículos académicos, escolares ou educativos.

A evolução das ideias sobre educação ao longo do século XX conduz a definições progressivamente complexas da noção de currículo (Bruner, 1998; Cardoso, 1993; Freitas, 1999; Jackson, 1992; Rodrigues, 1993; Roldão, 1999). No seu sentido mais global, o currículo académico, escolar ou educativo descreve: (a) os programas de ensino e/ou planos de estudo, i. é., o corpo de conhecimentos de base - científicos, tecnológicos e culturais, de natureza declarativa e procedimental – necessários à adaptação do educando ao seu mundo físico e social; (b) as competências cognitivas, sócio-cognitivas e relacionais que favorecem as aprendizagens académicas e o desenvolvimento global do educando; (c) o sistema de valores pessoais, sociais ou religiosos que regulam o clima relacional vivido na escola e o desenvolvimento equilibrado do educando; e (d) as práticas pedagógicas da escola, i. é., os meios, actividades e técnicas que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem partilhado pela comunidade educativa. A identidade curricular de um sistema de ensino e das suas escolas é contudo conceptualizada como essencialmente dinâmica, como um projecto ou um conjunto de projectos que se vão construindo e reconstruindo ao longo do tempo de vida das instituições (Ministério

da Educação, 2000).

A análise sistêmica (Bronfenbrenner, 1979) das estruturas educativas dos países ocidentais revela basicamente três níveis de organização e desenvolvimento curricular: as macroestruturas ou os sistemas educativos de cada país, controlados pelos respectivos Ministérios da Educação; as mesoestruturas ou organizações intermédias, que correspondem aos estabelecimentos de ensino ou de formação; e as microestruturas correspondentes aos grupos-turma ou a qualquer grupo de sujeitos em formação (Figari, 1996).

Até há poucos anos, as escolas respeitavam projectos curriculares comuns e relativamente estáveis no tempo, que eram elaborados pelas macroestruturas educativas de cada país. A partir dos anos 70-80, dois tipos de fenómenos sociais parecem justificar o fracasso de sucessivas reformas da educação nos países ocidentais (Lemos, 1999). Por um lado, a democratização do acesso à educação, em sociedades progressivamente multiculturais, tende a massificar o ensino e introduz populações muito diferentes numa instituição inicialmente concebida para populações reduzidas e homogêneas. Por outro lado, a democratização dos saberes confronta a escola com o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e com a emergência de sociedades de informação e comunicação global, onde se multiplicam os meios de transmissão e aquisição do saber independentes da escola (Beaudichon, 2001; Estrela, 1998).

Controlados pela necessidade de salvaguardar a função e a identidade das instituições escolares, os responsáveis da educação escolhem, num primeiro momento, uma forma de competição simplista. Os currículos académicos passam a incluir mais disciplinas, mais conteúdos de aprendizagem e, necessariamente, mais recursos humanos e pedagógicos (Freitas, 1999; Lemos, 1999). Todavia, nesta escola progressivamente enciclopédica e idealmente igual e aberta para todos, o insucesso marca muitos alunos e contribui para manter as desigualdades socioculturais que as políticas de democratização vi-savam esbater. Na opinião de certos especialistas, o insucesso dos alunos, ou da própria escola, está a assumir a proporção de um problema social de fundo, de produção de populações marginais, desenraizadas, que geram tensões sociais e ameaçam a sociedade no seu conjunto (Roldão, 1999).

A democratização do sucesso académico surge então como o grande desafio da educação actual e impõe políticas de flexibilização curricular que implicam dois tipos de mudanças complementares: a adaptação dos currículos académicos às respectivas comunidades educativas e a consequente transformação dos estabelecimentos de ensino e de formação em "lugares estratégicos" do desenvolvimento curricular (Figari, 1996, p. 30).

A aprendizagem dos alunos transforma-se assim no objectivo educativo fundamental, o que é consistente com a ideia de Piaget (1999) de que a tarefa da escola será “formar o pensamento, e não preencher a memória” (pp. 133-134). Esta opção curricular acentua o papel da educação formal no desenvolvimento cognitivo e sócio-cognitivo dos jovens, uma vez que tanto os conteúdos de aprendizagem como as práticas pedagógicas utilizadas são essencialmente meios ou instrumentos que ajudam o aluno a reflectir sobre o mundo físico e social, a tomar consciência e regular a sua conduta cognitiva, relacional e emocional e a conquistar a autonomia de aprender a aprender (Brown, Bransford, Ferrara e Campione, 1983; Bruner, 1998; Vygotski, 1996). Contra certos teóricos que advogam a neutralidade sócio-moral da educação (Pinto, 1998), pensamos ainda que esta perspectiva curricular considera a escola como um tempo privilegiado para a aquisição de valores pessoais, sociais ou religiosos.

O objectivo de conciliar um corpo de aprendizagens comuns para todos os alunos com currículos específicos a cada escola impõe, logicamente, a reorganização do sistema educativo. Os Ministérios da Educação de cada país continuam responsáveis pela definição de um corpo restrito de conhecimentos – organizados em disciplinas e programas de aprendizagem humanista e científica – que constitui a base cultural indispensável a todos os educandos. Mas uma estratégia de contenção do core curriculum, a nível nacional, deixa aos estabelecimentos de ensino e, por extensão, aos grupos-turma ou grupos de formação, uma margem de autonomia significativa para definirem projectos curriculares complementares, adaptados aos interesses, expectativas e competências das suas comunidades educativas (Cardoso, 1993; Figari, 1993; Freitas, 1999).

Na maioria dos países da OCDE, a flexibilização dos currículos e a consequente reorganização das estruturas educativas permanece por implementar. Mas a crise da escola é reconhecida e discutida a todos os níveis dos sistemas de educação e as soluções propostas pelos teóricos do currículo estão a conquistar os meios educativos, concretizando-se em recomendações oficiais dos Ministérios da Educação.

2. Escola, uma instituição gerida por um projecto educativo

Nas sociedades modernas assiste-se à proliferação da noção de projecto. Discutem-se os projectos de vida ou de actividade individual, elaboram-se projectos de acção social a nível político, institucional ou empresarial. Mas o

conceito de projecto permanece ambíguo e concretiza-se em procedimentos muito diversos. Sem prosseguir aqui uma análise detalhada da noção, parecem-nos relativamente consensual que a construção de qualquer projecto implica: (i) uma acção intencional ou voluntária de um sujeito individual ou de uma comunidade social; e (ii) uma representação ou descrição verbal que torna o sujeito ou a comunidade conscientes tanto da sua acção passada e actual, como da acção que querem vir a desenvolver no futuro (Das, Kar & Parrilla, 1996; Figari, 1996; Zeedyk, 1996).

Considerando este referencial semântico, a noção de projecto educativo de escola é consistente com as noções de projecto curricular, projecto de acção educativa e projecto de escola, que têm sido utilizadas pelos investigadores ou por diversas comunidades educativas (Figari, 1996). O projecto educativo constitui um documento, concretizado num conjunto coordenado de textos ou documentos parcelares, que identificam, referenciam e organizam a escola, definindo os valores, objectivos, práticas e experiências que caracterizam a formação dos alunos que é actualmente proposta pela instituição e aquela que a sua comunidade educativa pretende implementar no futuro (Figari, 1996; Garrido Suárez, 1999).

O referencial semântico que apresentámos permanece ainda consistente com o modelo de projecto educativo sistémico sugerido por Garrido Suárez (1999). Este modelo é globalmente aceite por outros especialistas (cf. por exemplo, Figari, 1996) e informa o Modelo Europeu de Qualidade Total na Gestão aplicado pelos Ministérios da Educação de diferentes países. Na descrição de Garrido Suárez (1999), a elaboração e estrutura interna do projecto educativo de uma escola respeita três condições fundamentais que caracterizam qualquer sistema.

(a) O projecto educativo não é um documento meramente burocrático, imposto do exterior aos membros da comunidade educativa, mas deve resultar da acção voluntária e coordenada da comunidade dos educadores (docentes e não docentes), dos alunos e dos pais ou encarregados de educação que partilham um mesmo conjunto de valores e uma experiência comum. Mais precisamente, importa que todos os membros da comunidade educativa se organizem como uma totalidade ou verdadeiro grupo de trabalho, controlado por relações de interacção interna e com o meio exterior, que se esforça por alcançar um fim teleológico ou comum (Garrido Suárez, 1999).

(b) O projecto educativo não é um documento estático, insensível às mudanças da comunidade educativa e da sociedade em geral, mas deve reflectir o desenvolvimento da própria escola e o processo de adaptação consciente da experiência passada à planificação do futuro. Importa assim conciliar o

respeito pela “morfoestase”, pelo que “já existe”, pelo que é “essencial, quase imutável”, pois caracteriza a identidade histórica e cultural da escola, com o processo constante de “morfogénese” (Garrido Suárez, 1999, p. 14-15) que abre a escola à mudança, à correcção das suas lacunas e à formulação de objectivos que antecipam as solicitações que lhe virão a ser colocadas pela sociedade onde se insere.

(c) O projecto educativo deve prever a sua própria auto-avaliação, descrevendo com clareza procedimentos de “auto-regulação” eficazes (Garrido Suárez, 1999, p. 14). Esta avaliação interna, realizada pela própria comunidade escolar, é essencialmente formativa, pois visa ajustar a acção educativa em curso ao projecto que a controla e actualizar o próprio projecto educativo em função dos resultados obtidos, das necessidades sentidas ou simplesmente das expectativas da comunidade interna ou externa (Freitas, 1999).

Na medida em que descreve o conjunto de experiências que a escola oferece ao aluno, o currículo constitui portanto o próprio objecto do projecto educativo da instituição. Complementarmente, o projecto educativo é um instrumento de autonomia curricular que deve resultar de um processo de avaliação interna da própria instituição.

3. Escola e modelos de avaliação

No domínio da educação, os estudos de avaliação condicionam cada vez mais as políticas de reforma dos sistemas de ensino e/ou de formação. Por um lado, a prática da avaliação serve diferentes objectivos ou funções, o que inspira a utilização de vários modelos e metodologias. Por outro lado, a avaliação aplica-se a domínios muito diversos: além dos clássicos resultados escolares dos alunos, avaliam-se os programas académicos ou de formação, a competência dos professores, a organização e funcionamento dos sistemas de ensino e de formação profissional e, progressivamente, as próprias instituições escolares (Figari, 1993; Simons, 1993).

A multiplicidade dos domínios e modalidades da avaliação em educação justifica que a literatura científica proponha diferentes conceptualizações desta actividade (Figari, 1996; Rodrigues, 1993). Lesne (1984) sugere contudo uma definição, simples e muito geral, do acto ou tarefa de avaliar. Nos termos deste especialista: “Avaliar é relacionar, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, o que constitui o objecto de uma investigação sistemática ou de uma medida) com um referente (o que desempenha o papel de norma, o que deve ser, o que é modelo, o ob-

jectivo pretendido, etc.)” (Lesne, 1984, p. 132). Consistente com esta definição, Figari (1996) decompõe o processo de avaliar um estabelecimento de ensino em três momentos de acção: (a) a representação do referido, i. é., a experiência curricular que identifica a escola a avaliar; (b) a construção do referente, i.é., a representação ou planificação dos objectivos a atingir, concretizada na descrição de um conjunto de critérios operatórios de avaliação; e (c) a comparação da distância ou das discrepâncias entre a prática educativa (o referido) e o projecto idealizado (o referente).

Na sequência do que se verifica noutros domínios científicos, a maioria dos estudos de avaliação dos estabelecimentos de ensino evitam construir um quadro de referência específico e preferem utilizar referenciais normativos (Figari, 1993, 1996; Rodrigues, 1993; Santacana, 1993). Um referencial normativo inclui um conjunto de critérios ditos normais, pois descrevem características típicas e objectivos comuns para várias escolas. A avaliação referida a normas compara portanto o desempenho ou os resultados de uma escola relativamente às outras, em função de indicadores de qualidade ou de eficácia preestabelecidos que se consideram generalizáveis a todos os estabelecimentos de um país, de uma região, etc. A construção de modelos de referência comuns é particularmente adequada para a avaliação externa dos estabelecimentos de ensino e/ou de formação e permanece em geral da responsabilidade das macroestruturas educativas.

Vimos que as políticas de flexibilização curricular entregam às escolas a gestão de projectos curriculares complementares, adaptados às respectivas comunidades educativas, o que exige a auto-avaliação frequente destas instituições. Ao contrário da avaliação externa, referida a indicadores normativos, a auto-avaliação ou avaliação interna dos estabelecimentos de ensino deve utilizar modelos de referência próprios, i. é., referenciais criteriosais (Figari, 1993, 1996; Rodrigues, 1993). Um referencial criterial inclui um conjunto de indicadores (ou critérios) que descrevem os objectivos curriculares e as características específicas da escola que está a ser analisada. Neste caso, a acção de avaliação não se limita apenas a controlar, medir ou classificar um estabelecimento de ensino em função de um sistema fechado de atributos e objectivos gerais definidos *a priori* e que não se questionam. A auto-avaliação ou avaliação interna do estabelecimento de ensino constitui um meio de reflexão sobre a experiência e as expectativas da comunidade educativa, que orienta a elaboração de um sistema aberto de critérios de descrição da identidade actual e da evolução prevista para a escola (Rodrigues, 1993). A análise de Figari (1993, 1996) parece-nos particularmente precisa neste aspecto, pois considera que o componente fundamental da tarefa de auto-avaliação não é

o referencial, “que designa um produto acabado” (Figari, 1993, p. 151), mas o método ou “processo de elaboração do referente” (Figari, 1996, p. 52), que coordena os dois primeiros momentos da acção de avaliação já referidos, i. é., o processo de representação-planificação do referente a partir da representação do referido.

Esta perspectiva teórica considera portanto a prática de avaliação criterial um verdadeiro método de investigação em educação (e noutros domínios) e inspira o estudo de caso que aqui apresentamos. A auto-avaliação das representações e expectativas relativas à escola de uma comunidade educativa pretende constituir um processo de construção de um referencial criterial específico, susceptível de servir de instrumento de inovação curricular e de actualização do projecto educativo próprio da escola que analisámos.

Um estudo de caso

O estudo de caso que aqui apresentamos descreve um processo de auto-avaliação de um estabelecimento particular de ensino pré-escolar, básico e secundário, situado nos arredores de Lisboa, onde se utilizou uma metodologia de inquérito aberto ou semi-directivo da comunidade educativa conjugada com procedimentos de divulgação e discussão pública dos resultados obtidos (Figari, 1996; Simons, 1993).

1. Indagação da comunidade educativa

A escolha de uma metodologia de inquérito aberto ou semi-directivo impôs a construção de um instrumento de recolha de informação adaptado aos objectivos específicos do nosso estudo (cf. *Apêndice A*). O formato deste instrumento parece adequado a uma primeira fase de construção do referencial criterial específico do estabelecimento de ensino, em virtude de quatro tipos de razões. Em primeiro lugar, um inquérito à comunidade educativa de resposta escrita e rigorosamente anónima garante a objectividade e o carácter público das informações recolhidas. Em segundo lugar, os inquiridos confrontam-se apenas com três questões, o que facilita a resposta ao inquérito e poderá favorecer a participação dos inquiridos. Em terceiro lugar, a indagação propõe questões abertas, que exigem a reflexão dos inquiridos sobre os aspectos relevantes para a avaliação, sem induzirem as suas respostas, que permanecem essencialmente livres. Por fim, o conteúdo das questões permite discriminar: (a) as representações ou atribuições positivas sobre a escola real e actual, i. é., os aspectos que os inquiridos valorizam e pretendem preservar (questão

1); e (b) as necessidades ou expectativas para o futuro da instituição, i. é., os aspectos que os inquiridos desvalorizam e pretendem mudar ou implementar num futuro mais ou menos próximo (questões 2 e 3). A estrutura da indagação permanece ainda teoricamente consistente com os objectivos deste processo de auto-avaliação, uma vez que os atributos positivos da escola são indagados por uma única questão (questão 1) e as necessidades ou expectativas da comunidade educativa são abordadas por duas questões (questões 2 e 3). De facto, a decisão de empreender a elaboração de um referencial próprio da escola acompanha um desejo de mudança, de desenvolvimento do estabelecimento de ensino, o que justifica um processo de indagação mais orientado para a descoberta das necessidades e planificação do futuro, do que para a descrição das experiências passadas.

2. Amostra

A indagação da comunidade educativa visava uma população-alvo constituída por todos os funcionários, docentes e administrativos, todos os alunos do ensino secundário e todos os encarregados de educação da escola. Verificando contudo que em alguns grupos da população-alvo o número de inquéritos recebidos foi inferior à amostra prevista, optámos por fazer coincidir a amostra de inquéritos analisados com o número total de sujeitos que responderam ao inquérito (cf. *grupo tout venants*, segundo Almeida e Freire, 1997). Constituiu-se assim um grupo de funcionários que inclui docentes, funcionários administrativos e funcionários que não forneceram informação acerca do subgrupo de pertença, ficando este grupo com 42 sujeitos (12.5% da amostra total). No grupo dos alunos, a amostra recebida corresponde a 134 sujeitos (39.8% da amostra total). No grupo dos encarregados de educação, optámos novamente por não considerar os subgrupos, pois o número de inquéritos recebidos foi bastante inferior à amostra prevista, ficando este grupo com 161 sujeitos (47.8% da amostra total).

O Quadro 1 mostra a distribuição dos três grupos sujeitos (funcionários, alunos e encarregados de educação) em função do sexo, do nível de habilitações académicas e do seu tempo de permanência na escola.

Quadro 1 - Distribuição dos grupos de sujeitos da amostra em função do sexo, do nível de habilitações académicas e do tempo de permanência na escola

		Grupo 1 Funcionários (n=42)	Grupo 2 Alunos n=134)	Grupo 3 Enc. Educação n=161)
Sexo	Feminino	32 (76.2%)	75 (56.0%)	111 68.9%)
	Masculino	6 (14.3%)	59 (44.0%)	50 31.1%)
	Sem informação	4 (9.5%)		
Habilitações académicas	1º ciclo incompleto	0		1 (0.6%)
	1º ciclo	3 (7.1%)		5 (3.1%)
	2º ciclo	0		7 (4.3%)
	3º ciclo	2 (4.8%)		4 (2.5%)
	Ensino secundário/ curso profissional	5 (11.9%)	134 (100%)	46 (28.6%)
	Bacharelato/licenciatura	28 (66.7%)		85 (52.8%)
	Mestrado/Doutoramento	0		13 (8.1%)
	Sem informação	4 (9.5%)		
Permanência na escola	Menos que 1 ano	2 (4.8%)	13 (9.7%)	20 (12.4%)
	Entre 1 e 5 anos	8 (19.0%)	34 (25.4%)	71 (44.1%)
	Mais de 5 anos	28 (66.7%)	34 (64.9%)	70 (43.5%)
	Sem informação	4 (9.5%)		

O quadro 1 revela que a amostra deste estudo é constituída por uma maioria de sujeitos que: (a) são encarregados de educação (47.8%) e alunos (39.8%), contra apenas 12.5% de funcionários, cuja maioria são docentes (7.4%); (b) são do sexo feminino (particularmente 76.2% dos funcionários e 68.9% dos encarregados de educação); (c) estão na escola há mais de cinco anos (54.9%) ou, pelo menos, há mais de um ano (33.5%); e (d) têm níveis de escolaridade iguais ou superiores ao ensino secundário (89.5% dos encarregados de educação e 78.6% dos funcionários).

3. Descrição qualitativa e quantitativa das respostas

Num primeiro momento, as respostas obtidas foram sujeitas a um processo de análise qualitativa. Respeitando as recomendações metodológicas habituais (Estrela, 1984; Fassnacht, 1982; Fleishman e Quaintance, 1984), começámos por seleccionar uma pequena amostra aleatória dos protocolos de inquérito recolhidos. A análise de conteúdo desta amostra de respostas resultou na construção de uma grelha de categorias globais e específicas, cuja elaboração respeitou duas fases sucessivas: (a) a segmentação e codificação exaustiva das respostas a cada uma das questões do inquérito em função de categorias exclusivas; e (b) o apuramento das categorias de codificação, que obtiveram percentagens de acordo entre juizes independentes situadas entre 75% e 100% (fórmula simples de Bellack). Esta grelha de categorias globais e específicas é apresentada no *Apêndice B* e orientou a análise de conteúdo da totalidade da amostra de respostas recolhidas. Num segundo momento, os resultados qualitativos foram sujeitos a um processo de análise quantitativa, meramente descritiva.

No sentido de garantir a objectividade do processo de auto-avaliação da escola respeitámos ainda as seguintes recomendações metodológicas (Rodrigues, 1993; Simons, 1993): (a) o estudo foi realizado por uma equipa de avaliadores da própria escola que não participaram, directa ou indirectamente, nos trabalhos de revisão e actualização do projecto educativo; (b) os materiais recolhidos e os resultados obtidos ao longo do estudo permaneceram disponíveis para consulta dos membros da comunidade educativa; e (c) promoveram-se duas sessões de análise e discussão dos resultados com os funcionários envolvidos no processo de revisão e actualização do projecto educativo da escola.

4. Resultados

A análise das respostas obtidas descreve as categorias globais e específicas que caracterizam as representações (respostas à questão 1 do inquérito) e as expectativas (respostas às questões 2 e 3 do inquérito) da comunidade educativa sobre o estabelecimento de ensino avaliado.

4.1. Representações e expectativas globais sobre a escola

O Quadro 2 apresenta o número de ocorrências e as percentagens das onze categorias globais de representação e expectativa sobre a escola (cf. *Apêndice B*), na amostra total e em função dos três grupos de sujeitos da amostra (grupo 1, dos funcionários; grupo 2, dos alunos; e grupo 3, dos encarregados de educação).

Na amostra total de sujeitos, a ocorrência das categorias relativas às expectativas da comunidade educativa ($N = 2076$) é mais frequente do que das categorias relativas à representação positiva ($N = 1147$), o que tende a confirmar que o modelo de indagação proposto levou efectivamente os inquiridos a reflectirem mais sobre a escola que projectam para o futuro, do que sobre os atributos positivos daquela que lhes é actualmente oferecida. A descrição dos inquiridos privilegia contudo um conjunto restrito de atributos para caracterizar a escola, uma vez que na amostra total de sujeitos a ocorrência das categorias de representação oscila entre 0.2% (serviços auxiliares de acção educativa) e 25.5% (funcionamento do ensino curricular) e das categorias de expectativa entre 0.1% (opinião social) e 33.5% (recursos materiais e serviços conexos). Os resultados apresentados no Quadro 2 permitem contudo uma análise mais precisa das respostas obtidas.

Quadro 2 - Representações e expectativas globais sobre a escola

	Grupo 1 (Func.)		Grupo 2 (Alunos)		Grupo 3 (Enc. de Educ.)		Amostra Total	
	Rep.	Exp.	Rep.	Exp.	Rep.	Exp.	Rep.	Exp.
Opinião Social	0	0	10 (2,3)	0	37 (6,3)	2 (0,2)	47 (4,1)	2 (0,1)
Qualidade da escola	3 (2,3)	0	11 (2,6)	2 (0,2)	17 (2,9)	20 (2,1)	31 (2,7)	22 (1,1)
Segurança	5 (3,8)	7 (2,9)	8 (1,9)	6 (0,7)	50 (8,5)	48 (5,0)	63 (5,5)	61 (2,9)
Necessidade de mudar/razões externas	1 (0,8)	5 (2,1)	32 (7,4)	16 (1,8)	0	5 (0,5)	33 (2,9)	26 (1,3)
Recursos materiais e serviços conexos	17 (13,1)	71 (29,7)	57 (13,2)	353 (40,5)	112 (19,1)	272 (28,2)	186 (16,2)	696 (33,5)
Serviços auxiliares de acção educativa	0	11 (4,6)	1 (0,2)	7 (0,8)	1 (0,2)	30 (3,1)	2 (0,2)	48 (2,3)
Funcionamento do ensino curricular	11 (8,5)	34 (14,2)	134 (31,1)	103 (11,8)	148 (25,3)	222 (23,0)	293 (25,5)	359 (17,3)
Actividades extracurriculares	2 (1,5)	15 (6,3)	1 (0,2)	56 (6,4)	14 (2,4)	67 (6,9)	17 (1,5)	138 (6,6)
Contexto social e moral	50 (38,5)	52 (21,8)	150 (34,8)	222 (25,5)	91 (15,5)	176 (18,2)	291 (25,4)	450 (21,7)
Contexto religioso e cristão	16 (12,3)	3 (1,3)	20 (4,6)	7 (0,8)	77 (13,1)	21 (2,2)	113 (9,9)	31 (1,5)
Organização e gestão	25 (19,2)	41 (17,2)	7 (1,6)	99 (11,4)	39 (6,7)	103 (10,7)	71 (6,2)	243 (11,7)

Nota: As percentagens são calculadas sobre os seguintes totais de ocorrências: *N*, representações, amostra total = 1147; *N*, expectativas, amostra total = 2076; *N*, representações, grupo 1 = 130; *N*, expectativas, grupo 1 = 239; *N*, representações, grupo 2 = 431; *N*, expectativas, grupo 2 = 871; *N*, representações, grupo 3 = 586; *N*, expectativas, grupo 3 = 966.

A comunidade educativa descreve a escola em função de quatro aspectos fundamentais - os recursos materiais e serviços conexos, o contexto social e moral, o funcionamento do ensino curricular e a organização e gestão - e de três aspectos progressivamente menos importantes, que interessam grupos específicos de sujeitos - o contexto religioso e cristão, as actividades extracurriculares e a segurança da escola. As fracas percentagens de ocorrência (abaixo dos 5% na amostra total) sugerem que as restantes categorias descrevem atributos pouco importantes para a amostra de sujeitos.

A comunidade educativa parece globalmente satisfeita com o funcionamento do ensino curricular, o contexto social e moral, o contexto religioso e cristão e a segurança da escola (respectivamente 25.5%, 25.4%, 9.9% e 5.5% de representações positivas contra 17.3%, 21.7%, 1.5% e 2.9% de expectativas, na amostra total). O funcionamento do ensino curricular é mais valorizado pelos alunos (31.1% de representações positivas contra 11.8% de expectativas) do que pelos seus encarregados de educação, entre os quais aparece uma percentagem sensivelmente equivalente de respostas que manifestam insatisfação e sugerem mudanças (25.3% de representações positivas contra 23% de expectativas); a referência a esta categoria diminui entre os funcionários e, talvez porque este grupo é maioritariamente constituído por docentes, a vontade de melhorar torna-se dominante (14.2% de expectativas, contra 8.5% de representações positivas). A qualidade do contexto social e moral da escola é particularmente reconhecida pelos funcionários e pelos alunos, que vivem o quotidiano escolar, embora uma percentagem importante de respostas indiquem mudanças a implementar (38.5% e 34.8% de representações positivas, contra 21.8% e 25.5% de expectativas); a referência a esta categoria diminui entre os encarregados de educação, onde o sentimento de insatisfação se torna ligeiramente mais frequente (18.2% de expectativas, contra 15.5% de representações positivas). Por fim, o contexto religioso e cristão é um atributo valorizado pelos encarregados de educação e pelos funcionários (respectivamente, 13.1% e 12.3% de representações positivas), enquanto a segurança da escola preocupa mais os encarregados de educação (8.5% de representações positivas contra 5% de expectativas).

A comunidade educativa parece globalmente insatisfeita com os recursos materiais e serviços conexos, a organização e gestão e as actividades extracurriculares da escola (respectivamente 33.5%, 11.7% e 6.6% de expectativas contra 16.2%, 6.2% e 1.5% de representações positivas, na amostra total). A qualidade dos recursos materiais e serviços conexos interessa particularmente os alunos, que descrevem inúmeras mudanças a implementar (40.5% de expectativas contra 13.2% de representações positivas); a re-

ferência a esta categoria diminui entre os funcionários e os encarregados de educação, mas o sentimento de insatisfação permanece dominante (respectivamente, 29.7% e 28.2% expectativas contra 13.1% e 19.1% de representações positivas). Embora a organização e gestão da escola interesse mais o grupo dos funcionários, o sentimento de satisfação é ligeiramente mais frequente do que as expectativas de mudança (19.2% de representações positivas contra 17.2% de expectativas); a referência a esta categoria diminui entre os encarregados de educação e particularmente os alunos, mas o sentimento de insatisfação torna-se aqui dominante (respectivamente, 10.7% e 11.4% de expectativas contra 6.7% e 1.6% de representações positivas). Por último, todos os grupos da amostra querem mais e melhores actividades extracurriculares na escola que projectam para o futuro (6.3% a 6.9% de expectativas).

4.2. Representações e expectativas específicas sobre a escola

A grelha de codificação prevê uma descrição detalhada das representações e expectativas relativas aos quatro aspectos da escola que, na opinião da comunidade educativa, se revelam fundamentais: o contexto social e moral, o funcionamento do ensino curricular, os recursos materiais e serviços conexos e a organização e gestão (cf. *Apêndice B*).

Contexto social e moral da escola. A comunidade educativa descreve o contexto social e moral da escola em função de três aspectos fundamentais – a adaptação global à escola, a natureza das relações humanas e a disciplina – e de dois aspectos que interessam grupos específicos de sujeitos – a informação e participação na vida escolar e a prática moral na instituição (cf. Quadro 3, *Apêndice C*). Todos os sujeitos da amostra, e particularmente aqueles que vivem o quotidiano escolar enquanto funcionários ou alunos, tendem a sentir-se adaptados à escola (respectivamente, 20% e 13% de representações positivas) e estão globalmente satisfeitos com a qualidade das relações humanas que aí vivem (respectivamente, 10% e 17.2% de representações positivas). A comunidade educativa, e particularmente o grupo dos alunos, acentuam contudo a necessidade de melhorar a disciplina exigida pela escola (10.9% de expectativas), os alunos esperam mais informação e participação na vida escolar (6% de expectativas) e os funcionários pedem uma prática moral mais exigente (5.9% de expectativas). A análise de conteúdo das respostas sugere contudo que no grupo de alunos, a expectativa dum papel mais activo na escola (cf. informação e participação) é consistente com o desejo de maior abertura do código disciplinar (cf. disciplina), enquanto no grupo de funcionários

domina a expectativa de relações de maior respeito pelas pessoas e pelo trabalho desenvolvido (cf. prática moral).

Funcionamento do ensino curricular na escola. A comunidade educativa descreve o funcionamento do ensino curricular em função de um aspecto fundamental – a qualidade de ensino – e de três aspectos que interessam mais o grupo dos alunos – a competência dos professores, a organização curricular e os resultados do ensino na aprendizagem (cf. Quadro 4, *Apêndice C*). Todos os grupos da amostra estão globalmente satisfeitos com a qualidade do ensino ministrado na escola, embora os encarregados de educação se mostrem relativamente críticos neste aspecto (16.2% de representações positivas contra 7.3% de expectativas). Os alunos valorizam a competência dos seus professores e parecem satisfeitos com os resultados do ensino (respectivamente, 8.1% e 4.9% de representações positivas), mas desejam mais áreas e disciplinas de opção no ensino secundário e formação informática acessível a todos (4.8% de expectativas quanto à organização curricular).

Recursos materiais e serviços conexos da escola. A comunidade educativa descreve os recursos materiais e serviços conexos da escola em função de três aspectos fundamentais – a localização, os recursos materiais e os espaços de convívio e lazer – e de quatro aspectos que interessam grupos específicos da amostra – a qualidade geral das instalações, a qualidade dos serviços de bar e refeitório, o parque automóvel e os meios de transporte (cf. Quadro 5, *Apêndice C*). Todos os grupos da amostra estão globalmente insatisfeitos com os recursos materiais e serviços conexos oferecidos pela escola, pois só a sua localização é sistematicamente valorizada (entre 8.6% a 12.1% de representações positivas). A comunidade educativa espera mais e melhores recursos materiais (entre 6.6% a 10.8% de expectativas) e espaços de convívio e lazer (entre 6.3% a 7.9% de expectativas), os alunos desejam melhores serviços de bar e refeitório e mais qualidade global nas instalações (respectivamente, 8.5%, 5.7% de expectativas), enquanto os funcionários pretendem ver melhorado o parque automóvel da escola (5.4% de expectativas).

Organização e gestão da escola. A descrição da organização e gestão da escola varia em função dos grupos da comunidade educativa que nos responderam (cf. Quadro 6, *Apêndice C*). Como seria de esperar, só os aspectos relativos à organização da escola se revelam relativamente importantes para todos os grupos da amostra, enquanto as condições laborais interessam especificamente os funcionários e os preços praticados interessam os alunos e particularmente os seus encarregados de educação. Conjugando os resultados

apresentados no Quadro 6 com a nossa própria intuição da análise de conteúdo das respostas, pode-se concluir que: (a) relativamente à organização da escola, o peso relativo da representação positiva e das expectativas permanece sensivelmente idêntico, tanto na amostra total (respectivamente, 3% e 4% de ocorrências), como nos grupos dos funcionários e dos encarregados de educação (respectivamente, 3.8%, 4.1% e 3.3%, 3,6% de ocorrências), mas a opinião dos alunos tende a ser negativa neste aspecto (4.6% de expectativas); (b) os funcionários estão globalmente satisfeitos com as condições laborais oferecidas pela escola, embora uma percentagem importante de respostas peçam horários de trabalho mais convenientes, mais regalias e incentivos profissionais, mais autonomia no trabalho e mais projectos de inovação educativa na instituição (14.6% de representações positivas contra 9.2% de expectativas); e (c) os encarregados de educação e os alunos estão globalmente insatisfeitos com os preços praticados pela escola, que desejam ver reduzidos (respectivamente, 5.3% e 4.7% de expectativas).

Conclusões

O estudo de caso que apresentámos cumpriu alguns dos objectivos que o inspiraram.

A análise descritiva das respostas ao inquérito à comunidade educativa permite inferir um referencial criterial específico (cf. *Apêndice D*) que poderá servir a revisão e actualização do projecto educativo da escola que foi avaliada. Com efeito, a descrição dos resultados sugere as categorias globais e específicas de atributos que os sujeitos da amostra valorizam na escola actual e desejam preservar e os aspectos que querem melhorar ou implementar na escola que antecipam para o futuro mais ou menos próximo.

Vimos que os membros da comunidade educativa atribuem à escola actual duas qualidades fundamentais: o *contexto social e moral* e o *funcionamento do ensino curricular* oferecidos pela instituição. Como seria de esperar, o ambiente social e moral é particularmente valorizado por aqueles que vivem o quotidiano escolar (alunos e funcionários) e a qualidade da vida na escola é marcada pela experiência de relações pessoais positivas entre os membros da comunidade educativa (cf. categoria *relações humanas*) ou por um sentimento mais global de integração pessoal na instituição (cf. categoria *adaptação global*). Por sua vez, a qualidade do *funcionamento do ensino curricular* na escola é particularmente valorizada pelo grupo dos alunos do Ensino Secundário e tende a ser justificada pela natureza pedagógica e científica do processo de

ensino-aprendizagem, a competência do corpo docente e o sucesso da aprendizagem dos alunos (cf. categorias *qualidade de ensino, professores e resultados do ensino na aprendizagem dos alunos*).

Os membros da comunidade educativa descrevem igualmente os atributos que devem ser melhorados ou implementados na escola. Todos os grupos da amostra, e particularmente os alunos e os encarregados de educação, centram as suas expectativas de reforma em dois aspectos fundamentais: os *recursos materiais e serviços conexos* e *as actividades extracurriculares* oferecidas pela instituição. Sem retomarmos a descrição dos pedidos específicos que respeitam estas duas categorias globais (cf. Resultados), importa contudo reflectir sobre a própria natureza dos pedidos formulados. Com efeito, se a necessidade de diversificar a oferta de actividades de natureza cultural, desportiva e lúdica parece relativamente adequada, o peso de necessidades de ordem física e material numa instituição já particularmente equipada permanece surpreendente, mas revelador dos interesses da população de nível sócio-económico elevado que marca esta escola.

As respostas da comunidade educativa descrevem ainda outros atributos que devem ser preservados ou melhorados na escola (cf. Resultados). Considerando contudo que aparecem claras diferenças de opinião entre os vários grupos da nossa amostra (funcionários, alunos e encarregados de educação), julgamos desnecessário e pouco interessante retomar a descrição detalhada destas categorias de resposta.

Do ponto de vista metodológico, os resultados deste estudo de caso sugerem três tipos de conclusões.

Em primeiro lugar, um modelo de inquérito aberto ou semi-directivo da comunidade educativa parece adequado a uma primeira fase, exploratória e descritiva, de construção do referencial criterial específico do estabelecimento de ensino, pois leva os sujeitos a reflectir sobre os domínios de informação relevantes para a avaliação, sem induzir a sua opinião, restringindo as respostas a um qualquer conjunto de critérios previamente definidos pelo investigador. A análise das respostas ao inquérito que propusemos a esta comunidade educativa mostra que a dimensão da indagação, a natureza aberta das questões e a estrutura da própria indagação, que privilegia a planificação do futuro, constituíram decisões adequadas a uma primeira fase de recolha de informação sobre a escola.

Em segundo lugar, a aplicação desta metodologia de indagação semi-directiva garantiu o carácter objectivo e democrático do processo de avaliação interna do estabelecimento de ensino. A independência da equipa de avaliação, a utilização de métodos de recolha e análise objectiva das informações e

a divulgação e discussão pública dos resultados parecem ter contribuído para mobilizar a participação activa dos membros da comunidade educativa no processo de avaliação da sua escola.

Todavia, a aplicação de um modelo de indagação único pode ter contribuído para excluir a participação dos grupos da comunidade educativa culturalmente mais desfavorecidos. A constituição da amostra revela que a maioria dos sujeitos que responderam ao inquérito tem níveis de escolaridade iguais ou superiores ao ensino secundário, o que pode indicar que, tanto a exigência de respostas escritas, como a natureza e estrutura da própria indagação, se revelaram difíceis para os sujeitos com menos habilitações académicas. Em nossa opinião, a utilização de uma metodologia de indagação semi-directiva para a auto-avaliação inicial dos estabelecimentos de ensino deverá propor modelos de inquérito diferentes, que atendam à diversidade cultural dos membros das respectivas comunidades educativas. Mais precisamente, este estudo de caso sugere a conjugação do modelo de indagação utilizado para os membros das comunidades educativas com níveis de escolaridade iguais ou superiores ao ensino secundário e de um modelo de indagação directa, em forma de entrevista individual ou de grupo, para os membros das comunidades educativas com níveis de habilitação académica inferiores.

Consideramos que este estudo de avaliação das representações e expectativas sobre uma escola constituiu um instrumento de inovação curricular, que contribuiu para empenhar a comunidade escolar na elaboração de um projecto educativo próprio e realista. Consideramos contudo que o desenvolvimento deste estabelecimento de ensino impõe novas experiências de avaliação, interna e externa, dos resultados obtidos, do projecto de escola que será proposto e, particularmente, da prática educativa que certamente a escola quer continuar a construir.

Referências

- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT
- Beaudichon, J. (2001). *A comunicação. Processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. III, pp. 77-166). New York: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cardoso, A. (1993). Os enunciados dos testes como meios de informação sobre o currículo. In A. Estrela e A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 77-94). Porto: Porto Editora.
- Das, J. P., Kar, B. C., & Parrilla, R. (1996). *Cognitive planning. The psychological basis of intelligent behaviour*. London: Sage Publications Ltd.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (1998). *O tempo e o lugar das Ciências da Educação*. Texto inédito, Oração de Sapiência, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fassnacht, G. (1982). *Theory and Practice of Observing Behavior*. New York: Academic Press.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Fleishman, E. A., & Quaintance, M. K. (1984). *Taxonomies of human performance. The description of human tasks*. New York: Academic Press.
- Freitas, C. M. V. (1999). Conceber, construir e avaliar um currículo. In *IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo* (pp. 43-60). Lisboa: AEEP.
- Garrido Suárez, J. (1999). *Projecto educativo de escola PEe. Guia para elaboração, desenvolvimento e controlo do PEe*. Lisboa: AEEP.
- Jackson, P. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp.3-40). New-York: MacMillan Publishing Company.
- Lemos, V. (1999). Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade. In *IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo* (pp. 62-78). Lisboa: AEEP.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d' adultes – Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris: Edilig.

- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, M. (1998). *A instituição escolar e os valores*. Lisboa: Gracos.
- Ministério da Educação (2000). *Avaliação integrada das escolas. Apresentação e procedimentos*. Texto inédito, Inspecção-Geral da Educação, Lisboa.
- Rodrigues, P. (1993). A avaliação curricular. In A. Estrela e A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). Educação escolar e currículo. In *IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo* (pp. 8-22). Lisboa: AEEP.
- Santacana, M. F. (1993). *Evaluation psicológica infantil*. Barcelona: Editorial Barcanova, S. A..
- Simons, H. (1993). Avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela e A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 155-170). Porto: Porto Editora.
- Vygotski, L. (1996). Aprendizagem e desenvolvimento. *Revista de Educação*, I, 137-144.
- Zeedyk, M. S. (1996). Developmental accounts of intentionality: toward integration. *Developmental Review*, 16, 416-461.

SCHOOL REPRESENTATIONS AND EXPECTATIONS: A STUDY CASE

M. Stella Aguiar

Universidade de Lisboa

Joana Carneiro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Teresa Cabaço

Colégio Amor de Deus, Cascais

Abstract: Contemporary views suggest that: (a) elementary and high schools curricula must be flexible and adapted to the social community it serves; and (b) planning of these curricula implies the self-evaluation of the schools. This study case intends to test the diagnostic value of an open or semidirective inquiry to evaluate the self-representations and expectations the members of the educational community from a kindergarden, elementary and high school in the surroundings of the city of Lisbon have constructed about their school. Our results suggest that this methodology was globally adequate to a first phase of construction of a specific referential criteria to the institution and it contributed to engage its educational community in the evaluation process of the school and in the elaboration of a particular educational plan.

KEY-WORDS: *School evaluation, school representations, school expectations.*

Apêndice A

Modelo de inquérito à comunidade educativa da escola

Antes de responder ao inquérito, agradecemos que nos fornecesse as seguintes informações:

Sexo	• Feminino • Masculino
Habilitações académicas	• 1º ciclo incompleto • 1º ciclo • 2º ciclo • 3º ciclo • Ensino secundário/Curso profissional • Bacharelato/Licenciatura • Mestrado/Doutoramento
• Professor do: • Encarregado de Educação de aluno/s do:	• Ensino Pré-Escolar • Ensino Básico - 1º ciclo • Ensino Básico - 2º ciclo • Ensino Básico - 3º ciclo • Ensino Secundário
• Funcionário administrativo • Funcionário não docente • Aluno	
Há quanto tempo - trabalha frequenta/tem o(s) seu(s) filho(s) nesta escola?	• há menos de 1 ano • de 1 a 5 anos • há mais de 5 anos

1. Indique, por ordem de importância para si, pelo menos 3 razões para trabalhar/ frequentar /escolher para o seu educando esta escola.

2. Indique, por ordem de importância para si, pelo menos 3 razões que o poderiam levar a deixar de trabalhar/ frequentar / mudar o seu educando desta escola.

3. Pense connosco o futuro da escola. Proponha algumas mudanças a implementar na nossa escola:

- A curto prazo (no próximo ano lectivo)
- A médio prazo (nos próximos de 2-3 anos lectivos)
- A longo prazo (nos próximos 5 anos lectivos)

Apêndice B**Grelha de codificação das respostas ao inquérito à comunidade educativa**

Categorias Globais	Categorias específicas
<i>Opinião social</i> A escolha da escola é justificada por referências positivas fornecidas pelo meio familiar ou social do inquirido	
<i>Qualidade da escola</i> Referência ou avaliação global da qualidade da escola: da educação e/ou estilo educativo; da organização e/ou funcionamento. <i>(São excluídas desta categoria as referências específicas à qualidade das instalações escolares ou à qualidade de ensino da escola)</i>	
<i>Segurança</i> Referência ou avaliação da segurança na escola: avaliação global; qualidade dos serviços de vigilância; medidas para aumentar a segurança dos alunos na escola	
<i>Razões externas/ Necessidade de mudar</i> Escolha ou mudança de escola é justificada por variáveis externas à vontade do inquirido ou pela necessidade pessoal de mudar	
<i>Recursos materiais e serviços conexos</i>	<i>Localização.</i> Referência ou avaliação da localização física da escola ou da distância da escola à residência do aluno ou do funcionário
	<i>Qualidade das instalações.</i> Referência ou avaliação da qualidade do espaço físico da escola no seu conjunto: dimensões físicas; quantidade e qualidade de espaços adequados para as várias actividades; condições de higiene e limpeza da escola no seu conjunto ou de áreas específicas do espaço escolar

Apêndice B (continuação)

	<i>Aquecimento/cacifos-cabides.</i> Referência à falta de aquecimento da escola (salas de aula ou outros espaços) e à quantidade de cacifos ou armários para os alunos
	<i>Recursos materiais.</i> Referência ou avaliação da qualidade ou quantidade de recursos didáticos, bibliotecas, recursos informáticos, recursos desportivos e outros recursos materiais e serviços conexos
	<i>Espaços de convívio e lazer.</i> Referência ou avaliação da qualidade ou quantidade das áreas cobertas, recreios ao ar livre, espaços verdes e equipamentos lúdicos
	<i>Bar/refeitório.</i> Referência ou avaliação da qualidade dos espaços, equipamentos e serviços de bar e refeitório da escola
	<i>Parque automóvel/meios de transporte.</i> Referência ou avaliação da qualidade do parque automóvel (dimensões, organização e funcionamento do espaço) e dos serviços de transporte
<i>Serviços auxiliares de acção educativa</i> Referência ou avaliação da quantidade e qualidade profissional dos auxiliares de acção educativa	
<i>Funcionamento do ensino curricular</i>	<i>Qualidade de ensino.</i> Referência ou avaliação global da qualidade do ensino curricular e/ou da qualidade das metodologias pedagógicas <i>Organização curricular.</i> Referência ou avaliação dos níveis de ensino, programas, áreas de opção no ensino secundário, ensino de informática ou de outras disciplinas específicas na escola <i>Professores.</i> Referência ou avaliação da formação e qualidade profissional e da qualidade da coordenação pedagógica entre os professores

Apêndice B (continuação)

	<i>Recursos de ensino-aprendizagem.</i> Referência ou avaliação das visitas de estudo, funcionamento das salas de estudo e outros recursos – humanos e/ou metodológicos - de ensino-aprendizagem da escola <i>(São excluídas desta categoria as referências específicas aos recursos de acompanhamento e apoio individualizado dos alunos)</i> <i>Apoios educativos individualizados.</i> Referência ou avaliação da qualidade do acompanhamento individualizado dos alunos e dos apoios educativos especializados oferecidos pela escola <i>Resultados do ensino na aprendizagem dos alunos.</i> Referência ou avaliação dos métodos de avaliação dos alunos e dos resultados do ensino
<i>Actividades extracurriculares</i> Referência ou avaliação das actividades extracurriculares e/ou de ocupação dos tempos livres: actividades culturais e científicas, desportivas, actividades de férias, festas e convívios, actividades de relação com o exterior	
<i>Contexto social e moral</i>	<i>Adaptação global.</i> A escolha da escola é atribuída a uma avaliação global da adaptação do aluno ou funcionário ao ambiente da escola <i>Relações humanas.</i> Referência ou avaliação da qualidade das relações entre alunos e funcionários, entre funcionários, entre alunos, com as religiosas e com os órgãos de chefia <i>Informação e participação.</i> Referência ou avaliação da qualidade de informação e participação dos alunos, dos funcionários e dos pais ou encarregados de educação na gestão e promoção de mudanças na escola

Apêndice B (continuação)

	<i>Disciplina.</i> Referência ou avaliação da conduta dos alunos e das regras e dos procedimentos de controlo da conduta
	<i>Formação humana e social.</i> Referência ou avaliação da formação moral, pessoal e social proposta pela escola
	<i>Prática moral.</i> Referência ou avaliação das relações de respeito pela pessoa e pelo trabalho e da promoção de condutas pro-sociais na escola
<i>Contexto religioso e cristão</i> Referência ou avaliação do ideário e projecto educativo e do ensino e pratica religiosa da escola	
<i>Organização e gestão</i>	<i>Condições laborais.</i> Referência ou avaliação das condições de trabalho dos funcionários: horários, honorários, regalias e incentivos, autonomia profissional, possibilidades de inovação educativa ou outros aspectos relativos a este domínio
	<i>Organização.</i> Referência ou avaliação do número de alunos, organização de turmas, horários lectivos ou outros aspectos relativos a este domínio
	<i>Preços.</i> Referência ou avaliação dos custos das matriculas e propinas dos alunos ou de serviços específicos oferecidos pela escola
	<i>Órgãos de chefia.</i> Referência ou avaliação da qualidade e modelo de funcionamento da direcção ou de outros responsáveis da escola (São excluídas desta categoria as referências específicas ao grau de receptividade dos órgãos de chefia da escola às mudanças propostas pela comunidade educativa)

Apêndice C

Número de ocorrências e percentagens das categorias específicas de representação e de expectativa relativas ao contexto social e moral, ao funcionamento do ensino curricular, aos recursos materiais e serviços conexos e à organização e gestão da escola, na amostra total e em função dos grupos de sujeitos da amostra.

Quadro 3 - Representações e expectativas sobre o contexto social e moral

	Grupo 1 (Func.)		Grupo 2 (Alunos)		Grupo 3 (Enc. de Educ.)		Amostra Total	
	Rep.	Exp.	Rep.	Exp.	Rep.	Exp.	Rep.	Exp.
Adaptação global	26 (20,0)	10 (4,2)	56 (13,0)	15 (1,7)	28 (4,8)	39 (4,0)	110 (9,6)	64 (3,1)
Relações humanas	13 (10,0)	8 (3,3)	74 (17,2)	42 (4,8)	19 (3,2)	25 (2,6)	106 (9,2)	75 (3,6)
Informação e participação	1 (0,8)	11 (4,6)	0	52 (6,0)	5 (0,9)	32 (3,3)	6 (0,5)	95 (4,6)
Disciplina	3 (2,3)	9 (3,8)	7 (1,6)	95 (10,9)	13 (2,2)	43 (4,5)	23 (2,0)	147 (7,1)
Formação humana e social	4 (3,1)	0	9 (2,1)	5 (0,6)	18 (3,1)	12 (1,2)	31 (2,7)	17 (0,8)
Prática moral	3 (2,3)	14 (5,9)	4 (0,9)	13 (1,5)	8 (1,4)	25 (2,6)	15 (1,3)	52 (2,5)

Nota: As percentagens são calculadas sobre os totais de ocorrências apresentados no quadro 2

Quadro 4 - Representações e expectativas sobre o funcionamento do ensino curricular

	Grupo 1 (Func.)		Grupo 2 (Alunos)		Grupo 3 (Enc. de Educ.)		Amostra Total	
	Rep.	Exp.	Rep.	Exp.	Rep.	Exp.	Rep.	Exp.
Qualidade de ensino	9 (6,9)	7 (2,9)	70 (16,2)	13 (1,5)	95 (16,2)	71 (7,3)	174 (15,2)	91 (4,4)
Organização curricular	0	4 (1,7)	3 (0,7)	42 (4,8)	20 (3,4)	43 (4,5)	23 (2,0)	89 (4,3)
Professores	1 (0,8)	9 (3,8)	35 (8,1)	19 (2,2)	18 (3,1)	24 (2,5)	54 (4,7)	52 (2,5)
Recursos de ensino-aprendizagem	0 (1,7)	4 (0,2)	1 (1,1)	10 (0,3)	2 (3,7)	36 (0,3)	3 (2,4)	50
Apoios educativos individualizados	1 (0,8)	7 (2,9)	4 (0,9)	4 (0,5)	7 (1,2)	26 (2,7)	12 (1,0)	37 (1,8)
Resultados do ensino na aprendizagem dos alunos	0	3 (1,3)	21 (4,9)	15 (1,7)	6 (1,0)	22 (2,3)	27 (2,4)	40 (1,9)

Nota: As percentagens são calculadas sobre os totais de ocorrências apresentadas no quadro 2.

Apêndice C (continuação)

Quadro 5 - Representações e expectativas sobre os recursos materiais e serviços conexos

	Grupo 1 (Func.)		Grupo 2 (Alunos)		Grupo 3 (Enc. de Educ.)		Amostra Total	
	Rep.	Exp.	Rep.	Exp.	Rep.	Exp.	Rep.	Exp.
Localização	13 (10,0)	7 (2,9)	37 (8,6)	10 (1,1)	71 (12,1)	29 (3,0)	121 (10,5)	46 (2,2)
Qualidade das instalações	2 (1,5)	4 (1,7)	12 (2,8)	50 (5,7)	34 (5,8)	35 (3,6)	48 (4,2)	89 (4,3)
Aquecimento/cacifos-cabides	1 (0,8)	7 (2,9)	2 (0,5)	41 (4,7)	0	13 (1,3)	3 (0,3)	61 (2,9)
Recursos Materiais	0	18 (7,5)	4 (0,9)	94 (10,8)	2 (0,3)	24 (6,6)	6 (0,5)	176 (8,5)
Espaços de convívio e lazer	0	19 (7,9)	0	65 (7,5)	0	61 (6,3)	0	145 (7,0)
Bar/refeitório	1 (0,8)	3 (1,3)	1 (0,2)	74 (8,5)	3 (0,5)	32 (3,3)	5 (0,4)	109 (5,3)
Parque automóvel/ meios de transporte	0	13 (5,4)	1 (0,2)	19 (2,2)	2 (0,3)	38 (3,9)	3 (0,3)	70 (3,4)

Nota: As percentagens são calculadas sobre os totais de ocorrências apresentadas no quadro 2.

Quadro 6 - Representações e expectativas sobre a organização e gestão da escola

	Grupo 1 (Func.)		Grupo 2 (Alunos)		Grupo 3 (Enc. de Educ.)		Amostra Total	
	Rep.	Exp.	Rep.	Exp.	Rep.	Exp.	Rep.	Exp.
Condições laborais	19 (14,6)	22 (9,2)	1 (0,2)	2 (0,2)	4 (0,7)	9 (0,9)	24 (2,1)	33 (1,6)
Organização	5 (3,8)	8 (3,3)	5 (1,2)	40 (4,6)	24 (4,1)	35 (3,6)	34 (3,0)	83 (4,0)
Preços	1 (0,8)	4 (1,7)	1 (0,2)	41 (4,7)	9 (1,5)	51 (5,3)	11 (1,0)	96 (4,6)
Órgãos de chefia	0	7 (2,9)	0	16 (1,8)	2 (0,3)	8 (0,8)	2 (0,2)	31 (1,5)

Nota: As percentagens são calculadas sobre os totais de ocorrências apresentadas no quadro 2.

Apêndice D

		Grupos de sujeitos	
Categorias Globais	Categorias específicas	Representações positivas	Expectativas
Contexto social e moral		Todos, em particular funcionários e alunos	Todos
	Adaptação global	Funcionários e alunos	
	Relações humanas	Alunos e funcionários	
	Disciplina		
	Informação/participação Prática moral		
Funcionamento do ensino curricular		Todos, em particular alunos e encarregados educação	Todos, em particular encarregados de educação e funcionários
	Qualidade de ensino	Todos, em particular alunos e encarregados educação	Encarregados educação
	Professores	Alunos	
	Organização curricular		Alunos e encarregados educação
	Resultados do ensino na aprendizagem dos alunos	Alunos	
Recursos materiais e serviços conexos		Todos, em particular encarregados de educação	Todos, em particular alunos
	Localização	Todos	
	Recursos materiais e serviços conexos		Todos, em particular alunos
	Espaços de convívio e lazer		Todos
	Qualidade das instalações	Encarregados de educação	Alunos
	Bar/refeitório		Alunos
	Parque automóvel		Funcionários
Organização e gestão		Funcionários e encarregados de educação	Todos, em particular alunos e encarregados educação
	Organização		Alunos
	Condições laborais	Funcionários	Funcionários
	Preços		Encarregados educação e alunos
Contexto religioso e cristão		Encarregados educação e funcionários	
Actividades extracurriculares			Todos
Segurança		Encarregados educação	Encarregados de educação

DETERMINANTES DO DESEMPENHO ACADÉMICO NOS CURSOS DE CONTABILIDADE*

Jorge Caiado

Escola Superior de Gestão/Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal

Paulo Madeira

Escola Superior de Gestão/Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal

Resumo

Muitos autores têm investigado os factores que determinam o desempenho académico dos alunos dos cursos de Contabilidade e Gestão, no entanto, os resultados a que se tem chegado não são muito conclusivos e, nalguns casos, são mesmo contraditórios. No presente estudo propõe-se averiguar quais os factores demográficos (idade, sexo, situação profissional, proveniência geográfica) e factores de capacidade académica (nota de acesso ao ensino superior e notas às disciplinas de Contabilidade Analítica, Contabilidade Geral e Matemática) que exercem influência sobre a média final do curso de bacharelato em Contabilidade dos alunos de uma escola do litoral quando comparada com uma escola do interior de Portugal. Através de uma metodologia baseada na análise de correlação linear simples e na regressão múltipla, conclui-se que, exceptuando a idade, apenas as variáveis associadas à capacidade académica do aluno explicam parte da variação do seu desempenho no curso de Contabilidade e que a magnitude dos seus efeitos não difere significativamente com a localização geográfica das escolas (litoral/interior).

PALAVRAS-CHAVE: *Desempenho nos cursos superiores de Contabilidade; factores demográficos; capacidade académica, determinantes do desempenho académico.*

Introdução

São diversos os factores determinantes do desempenho final do estudante no ensino superior. Hanushek e Luque (2001) dividiu-os em escolares e não escolares: os primeiros estão essencialmente relacionados com os recursos da es-

* Agradecimentos: Os autores agradecem as sugestões dadas por Rui Santiago da Universidade de Aveiro na feita deste artigo. Estão igualmente muito gratos a Alberto Barata do Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa e a Domingos Rijo, Jorge Santos e José Bernardino da Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova pela disponibilização dos dados estatísticos solicitados. Por último, não podemos deixar de agradecer os comentários do Director da Revista e de um referee anónimo.

Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada nas XII Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica.

Morada (address): Largo do Município, Palacete das Palmeiras, 6060 Idanha-a-Nova (Portugal).

E-mail: jcaiado@esg.ipcb.pt e madeira@esg.ipcb.pt

cola (experiência profissional e competência científico-pedagógica do corpo docente e infra-estruturas da escola); os segundos são de natureza sócio-demográfica e comportamentais. Os factores que mais influenciam o desempenho académico ao nível das licenciaturas em contabilidade e gestão têm sido investigados diversas vezes na literatura académica. No entanto, segundo Trine e Schellenger (1999), tais investigações não têm produzido evidências conclusivas.

O presente estudo empírico pretende analisar a influência da idade, sexo, situação profissional, proveniência geográfica (factores demográficos) e nota de acesso ao ensino superior, classificação às disciplinas de contabilidade geral, contabilidade analítica e matemática ao longo do curso (capacidade académica) sobre o desempenho do aluno bacharel em contabilidade numa escola do interior comparada com uma escola do litoral de Portugal. Desta forma as questões que se colocam neste trabalho são:

1. Quais os factores demográficos e de capacidade académica que exercem influência no desempenho final académico dos alunos dos cursos superiores de Contabilidade? E qual o sinal e a magnitude dos seus efeitos sobre a classificação final de curso?
2. Existem diferentes correlações e efeitos entre factores demográficos e a capacidade científica do aluno e o desempenho académico nos cursos de Contabilidade de uma escola do litoral quando comparadas com uma escola do interior?

Estudos anteriores investigaram diversas variáveis que se encontram correlacionadas com o desempenho académico nos cursos de Contabilidade. Doran, Bouillon e Smith (1991) e Eckel e Johnson (1983) verificaram que a capacidade do aluno baseada no desempenho escolar passado é um indicador de sucesso no desempenho futuro do aluno na disciplina de Contabilidade. Contudo, outros estudos, como os realizados por Baldwin e Howe (1982), Bergin (1983) e Schroeder (1986) colocaram em evidência que a existência de conhecimentos de Contabilidade no secundário não explicam um melhor desempenho na Contabilidade do ensino superior. Para além do desempenho passado, factores como o esforço e a motivação estão relacionados com o desempenho nos cursos de Contabilidade segundo testemunham Eskew e Faley (1988). Outras variáveis, tais como a nota de entrada e a capacidade do aluno em disciplinas como a Matemática, foram identificadas por Auyeung e Sands (1994) como determinantes do desempenho em Contabilidade no primeiro ano do curso. Num outro estudo, Turner, Homes e Wiggins (1997) concluíram que a média das disciplinas de Introdução à Contabilidade e Contabilidade Geral, bem como o facto de não repetirem qualquer disciplina são factores significativos no bom desempenho final do curso.

Considerando outras classes de factores, os estudos de Mutchler, Yurner e Williams (1987) e Tyson (1989) permitiram concluir que os estudantes do sexo feminino apresentam melhor desempenho que os estudantes do sexo masculino nos cursos de Contabilidade, contudo no estudo de Doran, Bouillon e Smith (1991) foi possível concluir o contrário. No estudo de Trine e Schellenger (1999), o desempenho académico passado (medido através das notas obtidas nas disciplinas base do curso como Introdução à Contabilidade e Contabilidade Financeira) e a apetência académica (nota de entrada na respectiva disciplina da área científica e na disciplina de Matemática) são factores significativos na previsão do desempenho académico do aluno no final do curso de Contabilidade Financeira.

Os resultados obtidos nos estudos apresentados na literatura científica revelam assim que as classificações médias obtidas em cursos de Contabilidade e Gestão do ensino secundário, as notas obtidas nas disciplinas da área curricular de Contabilidade, as aptidões académicas e as notas de acesso ao ensino superior são indicadores de sucesso no desempenho académico futuro dos alunos que vão frequentar um curso superior de Contabilidade e Gestão. Já no que concerne aos factores de natureza demográfica como o sexo, a idade, a experiência profissional e a proveniência geográfica, os resultados têm mostrado que a sua influência sobre o desempenho académico tem sido menos evidente e nalguns casos, estatisticamente nula.

Metodologia

Este estudo foi realizado com base nos dados de todos os alunos que concluíram o bacharelato em Contabilidade no ano lectivo de 1997/98 no Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (escola do litoral, 344 alunos) e na Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova (escola do interior, 34 alunos). Considera-se que a limitação imposta pela reduzida dimensão da amostra da escola do interior não invalida a análise estatística que se segue, dado que a maioria das variáveis em estudo nesta amostra tem comportamento aproximadamente normal.

Foi considerado como desempenho académico do aluno a média final do curso (MEDIA) - variável dependente, e a idade (IDADE), o sexo (SEXO), a situação profissional (TRB_EST), a proveniência geográfica (REG) e as classificações nas disciplinas de Contabilidade Geral (CG), Contabilidade Analítica (CA) e Matemática (MAT) como variáveis explicativas. Foi ainda possível registar os dados da nota de acesso ao ensino superior (NOTAC) dos alunos

formados na escola do interior. As variáveis de natureza qualitativa foram transformadas em variáveis *dummy* através da seguinte forma: SEXO = 1 se homem, 0 se mulher; TREST = 1 se trabalhador-estudante, 0 se apenas estudante; REG = 1 se residente/naturalidade no distrito onde se situa a escola, 0 se residente/naturalidade fora do distrito da escola (na escola do litoral considerou-se o distrito de naturalidade dos alunos, enquanto que na escola do interior registou-se o distrito de residência habitual dos alunos no início do curso).

Numa primeira análise, obtiveram-se as principais estatísticas descritivas de cada uma das variáveis em estudo e a matriz de correlações lineares simples entre duas a duas variáveis de modo a destacar as características mais relevantes contidas nos dados e a medir o grau de relação linear estatística existente entre as variáveis em estudo. De seguida, procedeu-se a um estudo econométrico através da construção e estimação de modelos de regressão linear múltipla para cada uma das escolas superiores de forma a classificar cada uma das variáveis quanto à influência que produz no desempenho académico final do aluno bacharel em Contabilidade.

Na regressão múltipla, primeiro incluíram-se como regressores todas as variáveis independentes em análise e obtiveram-se as estimativas dos coeficientes e respectivos desvios padrão, as estatísticas *t* e os valores de probabilidade associados, o coeficiente de determinação (R^2), o coeficiente de determinação ajustado ($\bar{R}^2$), a estatística *F* e a estatística do teste de heteroscedasticidade de White (1980). Como a construção de um modelo de regressão múltipla é uma tarefa quase sempre difícil devido ao elevado número de potenciais variáveis explicativas da variável dependente, e tendo que seleccionar de entre elas o conjunto ideal de regressores a incluir no modelo, adoptou-se também o método de regressão de *stepwise*. Na aplicação deste método, foram escolhidos passo a passo regressores para incluir/excluir no modelo de modo a maximizar a percentagem da variação total explicada pelo ajustamento através do R^2 segundo um procedimento análogo a Neter, Kutner, Nachtsheim e Wasserman (1996, pp 347-354).

Resultados

As estatísticas descritivas da média, mediana, máximo, mínimo, desvio padrão, coeficiente de assimetria, coeficiente de *kurtosis* e estatística de normalidade de Jarque-Bera (*JB*) para todas as variáveis encontram-se no Quadro 1. Verifica-se que a média final de curso é ligeiramente superior na es-

cola do interior (12.5) em relação ao litoral (12.2) e tem uma distribuição aproximadamente Normal ($JB=1.524$, $p>0.05$), o que já não acontece com a distribuição da média de curso dos alunos do litoral ($JB=114.614$, $p<0.05$).

Na escola do litoral, 18.9% dos alunos obteve uma classificação média de 11 valores, 50.0% de 12 valores, 23.8% de 13 valores e os restantes 7.3% entre 14 e 17 valores, o que vem justificar o excesso de *kurtosis* (5.203) da distribuição. Por seu turno, as classificações no curso de Contabilidade na escola do interior, apesar de apresentarem um desvio padrão mais elevado em relação ao litoral, estão concentradas apenas nos valores de 11, 12, 13 e 14 com uma frequência relativa de 14.7%, 38.2%, 26.5% e 20.6%, respectivamente.

De realçar o melhor desempenho dos alunos do sexo feminino em ambas as escolas (litoral e interior), o que vem confirmar os resultados obtidos por Mutchler, Yurner e Williams (1987) e Tyson (1989). No que se refere ao desempenho dos alunos em relação à sua situação profissional e à sua região de proveniência os resultados são contraditórios, já que no litoral são melhores as médias de curso dos alunos trabalhadores-estudantes e dos alunos naturais do distrito de Lisboa enquanto que no interior os alunos exclusivamente estudantes e provenientes de localidades fora do distrito onde se insere a escola têm melhor desempenho.

Da análise da matriz de correlações simples apresentada no Quadro 2, conclui-se que a nota de Contabilidade Analítica apresenta a maior correlação estatística com a média final de curso, quer na escola do litoral (0.46), quer no interior (0.67). A seguir vem a nota de Contabilidade Geral com 0.40 no litoral e 0.52 no interior. A nota de Matemática está igualmente correlacionada positivamente com a média de curso, apresentando um grau de correlação semelhante na escola do litoral e interior, 0.40 e 0.37, respectivamente.

Os resultados referem a existência de uma correlação negativa entre a idade e o desempenho académico dos alunos de -0.19 e -0.26 no litoral e interior, respectivamente. Uma correlação de sentido inverso, de menor magnitude (-0.08), foi igualmente verificada num estudo feito por Peiperl e Trevelyan (1997) sobre os determinantes da performance nos cursos de pós-graduação em Gestão (MBA), em que estes autores concluíram que os alunos com mais experiência profissional (em geral, mais velhos de idade) não conseguem obter melhores classificações nos exames que os alunos recém licenciados e mais novos.

De realçar ainda na escola do interior, a existência de uma correlação positiva significativa (0.47, $p<0.01$) entre a MEDIA e a nota de acesso ao ensino superior, cuja média no ano lectivo em questão foi negativa (41.3 na escala de 0-

100). A não existência de correlações próximas de 1 entre quaisquer pares de variáveis explicativas em análise, veio evitar eventuais problemas da multicolinearidade alta nos modelos de regressão múltipla. A existência de variáveis independentes altamente correlacionadas no modelo de regressão múltipla poderia provocar a sobrestimação dos desvios padrão dos coeficientes de regressão e consequentemente, a subestimação dos rácios t . Para além disso, torna-se difícil isolar os efeitos individuais dos regressores sobre a variável dependente. Para mais detalhes, vejam-se os autores Ferrar e Glauber (1967), Belsley, Kuh e Welsch (1980), Draper e Smith (1981) e Gujarati (1995).

Na análise de regressão com todas as variáveis (Quadro 3), revelaram-se estatisticamente significativas na escola do litoral, as variáveis MAT, CA, CG e IDADE. No que se refere ao modelo estimado para o desempenho académico dos alunos da escola do interior, apresentam estatísticas t superiores ao limiar de 1% as variáveis CA e CG e de 5% a IDADE, o que vem ao encontro dos resultados obtidos por Trine e Schellenger (1999) e Turner, Homes e Wiggins (1997), no que se diz respeito à influência positiva e significativa das notas das disciplinas da área de Contabilidade sobre o desempenho final do curso.

As variáveis de natureza qualitativa, SEXO, TREST e REG, mostraram-se estatisticamente nulas em ambos os modelos estimados para o litoral e interior. Contrariamente às expectativas, a variável NOTAC apresenta um sinal negativo e um coeficiente estatisticamente nulo no modelo para a escola do interior, o que provavelmente se deve a alguma colinearidade com as variáveis IDADE, MAT e CA.

Com base no método de *stepwise* (Quadro 4), foram seleccionados os regressores com maior poder explicativo das variações da variável dependente. A estimação pelo método dos mínimos quadrados dos modelos de regressão com estas variáveis (Quadro 5) permitiu verificar que, em termos da qualidade global do ajustamento, as variáveis CA, CG e IDADE explicam em média 63.6% das variações da média final de curso na escola do interior, enquanto que, com a variável adicional MAT, essa percentagem é de apenas 42.6% na escola do litoral. Por último, refira-se que as magnitudes dos coeficientes não diferem muito nas duas equações estimadas se tivermos em conta as diferentes especificações do modelo.

Considerações finais

Os resultados obtidos no presente trabalho vêm confirmar alguns dos estudos apresentados na literatura científica internacional e contradizer outros, sendo certo que esta investigação levou-nos a perceber melhor quais os facto-

res que exercem influência sobre o desempenho académico nos cursos de Contabilidade de uma escola do litoral comparada com uma escola do interior de Portugal, a natureza dos seus sinais e a magnitude dos seus efeitos.

Foi possível concluir que factores de capacidade científica como as classificações de Contabilidade Geral, Contabilidade Analítica e Matemática têm uma influência positiva e significativa sobre o desempenho académico dos alunos dos cursos de bacharelato em Contabilidade quer na escola do litoral quer na escola do interior de Portugal e com semelhante magnitude dos seus efeitos em ambas as regiões. A nota de acesso ao ensino superior tem igualmente uma correlação positiva com a média de curso no interior. Já no que se refere aos factores demográficos (idade, sexo, situação profissional e proveniência geográfica) apenas a idade do aluno se revelou estatisticamente significativa para explicar a classificação final de curso e com efeito de sentido contrário.

Possíveis desenvolvimentos e investigações futuras com variáveis que têm a ver com os recursos materiais (salas de aulas, salas de estudo, biblioteca, serviço de fotocópias, computadores com internet, anfiteatro, videoteca, audioteca, infraestruturas culturais e desportivas), recursos humanos (qualificação científica e pedagógica do corpo docente, experiência profissional, nível de satisfação e motivação dos alunos e docentes), a situação económico-social dos agregados familiares poderão conduzir a outras evidências empíricas que possibilitem uma melhor compreensão das causas do desempenho dos alunos nos cursos superiores de Contabilidade e Gestão.

Quadro 1 - *ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS - Litoral e Interior*

	MÉDIA	MAT	CG	CA	IDADE	N_ACESSO
LITORAL (N=344)						
Média	12.209	11.855	12.041	11.959	23.846	
Mediana	12.000	12.000	12.000	12.000	22.000	
Máximo	17.000	18.000	18.000	18.000	54.000	
Mínimo	11.000	10.000	10.000	10.000	20.000	
Desvio padrão	0.876	1.745	1.702	1.612	5.178	
Assimetria	0.886	0.879	0.768	0.618	2.445	
Kurtosis	5.203	3.423	3.189	2.897	9.863	
Jarque-Bera	114.614	46.881	34.336	22.051	1017.859	
Valor-P	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
MÉDIA/CATEG.						
SEXO						
Mas. (118)	12.186	11.831	12.085	12.314	24.339	
Fem. (226)	12.221	11.867	12.018	11.774	23.589	
TREST						
Sim (13)	12.385	12.000	12.615	12.308	28.692	
Não (331)	12.206	11.848	12.024	11.948	23.661	
REG						
Dentro (225)	12.257	11.862	11.971	11.947	22.974	
Fora (119)	12.120	11.841	12.173	11.983	25.495	
INTERIOR (N=34)						
Média	12.529	12.794	11.676	14.059	22.412	41.347
Mediana	12.000	13.000	11.000	14.000	22.000	43.250
Máximo	14.000	16.000	16.000	18.000	31.000	53.000
Mínimo	11.000	10.000	10.000	10.000	20.000	28.300
Desvio padrão	0.992	1.702	1.471	2.269	2.3756	6.199
Assimetria	0.107	0.027	1.270	0.005	2.4172	-0.490
Kurtosis	1.985	1.892	4.050	1.850	8.770	2.617
Jarque-Bera	1.524	1.743	10.697	1.875	80.273	1.569
Valor-P	0.467	0.418	0.005	0.392	0.000	0.456
MÉDIA/CATEG.						
SEXO						
Mas. (8)	12.500	12.625	12.625	14.125	23.625	40.425
Fem. (26)	12.538	12.846	11.385	14.038	22.038	41.631
TREST						
Sim (2)	12.500	13.500	13.000	14.500	28.000	33.750
Não (32)	12.531	12.750	11.594	14.031	22.062	41.822
REG						
Dentro (26)	12.500	12.731	11.654	12.769	22.461	41.062
Fora (8)	12.625	13.000	11.750	13.500	22.250	42.275

Quadro 2 - MATRIZ DE CORRELAÇÕES - Litoral e Interior

LITORAL	MÉDIA	MAT	CA	CG	IDADE	SEXO	TREST	REG	
MÉDIA									
MAT	0.397*								
CA	0.460*	0.153*							
CG	0.404*	0.156*	0.204*						
IDADE	-0.190*	-0.104***	0.028	-0.012					
SEXO	-0.022	-0.010	0.158*	0.016	0.068				
TREST	0.039	0.017	0.043	0.066	0.186*	0.017			
REG	0.078	0.006	-0.009	-0.055	-0.234*	0.037	-0.047		
INTERIOR	MÉDIA	MAT	CA	CG	IDADE	SEXO	TREST	REG	NOTAC
MÉDIA									
MAT	0.372**								
CA	0.672*	0.239							
CG	0.515*	0.215	0.324***						
IDADE	-0.262	-0.113	0.007	0.074					
SEXO	-0.017	-0.056	0.016	0.363***	0.288***				
TREST	-0.008	0.105	0.049	0.228	0.597*	0.451*			
REG	-0.054	-0.068	0.139	-0.028	0.038	-0.019	0.139		
NOTAC	0.465*	0.349**	0.373**	0.247	-0.582*	-0.084	-0.311	-0.084	

Notas: * Signif. a 1% ($p < 0.01$); ** signif. a 5% ($p < 0.05$); *** signif. a 10% ($p < 0.10$).

Quadro 3 - REGRESSÃO MÚLTIPLA - Var. Dependente: MÉDIA e Var. Independentes: TODAS

Variáveis	LITORAL		INTERIOR	
	Estimativa [d. padrão]	Estatística-t (prob.)	Estimativa [d. padrão]	Estatística-t (prob.)
Const.	6.930 [0.581]	11.928 (0.000)*	9.410 [2.350]	4.005 (0.001)*
MAT	0.139 [0.024]	5.887 (0.000)*	0.064 [0.074]	0.864 (0.396)
CA	0.203 [0.026]	7.707 (0.000)*	0.248 [0.059]	4.245 (0.000)*
CG	0.148 [0.023]	6.591 (0.000)*	0.240 [0.090]	2.655 (0.014)*
IDADE	-0.026 [0.008]	-3.376 (0.001)*	-0.150 [0.072]	-2.081 (0.048)**
SEXO	-0.135 [0.076]	-1.765 (0.078)***	-0.265 [0.314]	-0.844 (0.407)
TREST	0.149 [0.241]	0.616 (0.538)	0.567 [0.663]	0.855 (0.401)
REG	0.113 [0.080]	1.414 (0.158)	-0.295 [0.272]	-1.084 (0.289)
NOTAC	–	–	-0.010 [0.027]	-0.351 (0.728)
N	344		34	
R ²	0.435		0.681	
R ² ajustado	0.424		0.579	
Est.-F	36.999		6.666	
Prob.	(0.000)*		(0.000)*	
T. White (TR ²)	38.031		13.374	
Prob.	(0.000)#		(0.419)	

Notas: * Signif. a 1% ($p < 0.01$); ** signif. a 5% ($p < 0.05$); *** signif. a 10% ($p < 0.10$).

Rejeição da nula de ausência de heteroscedasticidade a 1%.

Desvios padrão consistentes de heteroscedasticidade de White (litoral)

Quadro 4 - SELECÇÃO DE VARIÁVEIS - Método de Stepwise

LITORAL	MAT	CA	CG	IDADE	SEXO	TREST	REG	NOTAC	R^2	$\bar{R}^2$
Passo	1	x							0.212	0.210
	2	x	x						0.321	0.317
	3	x	x	x					0.399	0.393
	4	x	x	x	x				0.426	0.419
INTERIOR	MAT	CA	CG	IDADE	SEXO	TREST	REG		R^2	$\bar{R}^2$
Passo	1	x							0.452	0.435
	2	x	x						0.551	0.522
	3	x	x	x					0.636	0.600

Quadro 5 - REGRESSÃO MÚLTIPLA - Var. Dependente: MÉDIA e Var. Independentes: SELECCIONADAS

Variáveis	LITORAL		INTERIOR	
	Estimativa [d. padrão]	Estatística-t (prob.)	Estimativa [d. padrão]	Estatística-t (prob.)
Const.	7.080 [0.425]	16.645 (0.000)*	9.027 [1.376]	6.562 (0.000)*
MAT	0.140 [0.021]	6.600 (0.000)*	—	—
CA	0.197 [0.023]	8.571 (0.000)*	0.244 [0.051]	4.804 (0.000)*
CG	0.148 [0.022]	6.775 (0.000)*	0.240 [0.079]	3.051 (0.005)*
IDADE	-0.028 [0.007]	-4.007 (0.000)*	-0.122 [0.046]	-2.649* (0.013)
N	344		34	
R^2	0.426		0.636	
R^2 ajustado	0.419		0.600	
Est.-F	62.864		17.494	
Prob.	(0.000)*		(0.000)*	
T. White (TR^2)	34.447		8.317	
Prob.	(0.000)#		(0.216)	

Notas: * Signif. a 1% ($p < 0.01$). # Rejeição da nula de ausência de heteroscedasticidade a 1%.
Desvios padrão consistentes de heteroscedasticidade de White (litoral)

Referências

- Auyeng, P. e Sands, D.(1994). Predicting success in first-year university accounting using gender-based learning analysis. *Accounting Education*, 3(3), 259-272.
- Baldwin, B. e Howe, K. (1982). Secondary-level study of accounting and subsequent performance in the first college-level. *The Accounting Review*, 57(3), 619-626.
- Belsley, D., Kuh, E. e Welsch, R. (1980). *Regression Diagnostics: Identifying Influential Data and Sources of Collinearity*. John Wiley & Sons, New York.
- Bergin, J. (1983). The effect of previous accounting study on student performance in the first college-level financial accounting course. *Issues in Accounting Education*, 19-28.
- Doran, B., Bouillon, M. e Smith, C. (1991). Determinants of student performance in accounting principles I and II. *Issues in Accounting Education*, 6(1), 74-84.
- Draper, N. e Smith, H. (1981). *Applied Regression Analysis* (2.^a ed.). John Wiley & Sons, New York.
- Eckel, N. e Johnson, A. (1983). A model for screening and classifying potential accounting majors. *Journal of Accounting Education*, 1(2), 57-65.
- Eskew, R. e Faley, R. (1988). Some determinants of student performance in the first college level financial accounting course. *The Accounting Review*, 63(1), 137-147.
- Ferrar, D. e Glauber, R. (1967). Multicollinearity in Regression Analysis: The Problem Re-visited. *Review of Economics and Statistics*, 49, 92-107.
- Gujarati, D. (1995). *Basic Econometrics* (3^a ed.). McGraw-Hill, New York.
- Hanushek, E. e Luque, J.(2001). Efficiency and equity in schools around the world. Working Paper from National Bureau of Economic Research.
- Mutchler, J., Turner, J. e Williams, D. (1987). The performance of female versus male accounting students. *Issues in Accounting Review*, 57(2), 403-413.
- Neter, J., Kutner, M., Nachtsheim, C. e Wasserman, W. (1996). *Applied Linear Regression Models* (3^a ed.). Irwin, Chicago.
- Peiperl, M. e Trevelyan, R. (1997). Predictor of performance at business school and beyond – Demographic factors and the contrast between individual and group outcomes. *Journal of Management Development*, 16(5), 354-367.
- Schroeder, N. (1986). Previous accounting education and college-level accounting exam performance. *Issues in Accounting Education*, 1(1), 37-47.
- Trine, J. e Schellenger, M. (1999). Determinants of student performance in upper level corporate finance course. *Proceedings of the Academy of Educational Leadership*, Myrtle Beach, 4(1), 91-99.

- Turner, J., Holmes, S. e Wiggins, C. (1997). Factors associated with grades in intermediate accounting. *Journal of Accounting Education*, 15(2), 269-288.
- Tyson, T. (1989). Grade performance in introductory accounting courses: why female students outperform males. *Issues in Accounting Education*, 4(1), 153-160.
- White, H. (1980). A heteroskedasticity-consistent covariance matrix estimator and a direct test for heteroskedasticity. *Econometrica*, 48, 817-838.

DETERMINANTS OF ACADEMIC PERFORMANCE IN UNDERGRADUATE ACCOUNTING COURSES

Jorge Caiado

Escola Superior de Gestão/Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal

Paulo Madeira

Escola Superior de Gestão/Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal

Abstract: Several authors have been investigating which factors influence academic performance in undergraduate business and accounting courses. However, most of these studies are not conclusive and some results are contradictory. This study aims to determine which demographic (age, sex, professional status, place of residence) and academic (entrance score, accounting score, math score) factors are relevant in the accounting course final score in a school near the coast when compared with those of a school in the interior of Portugal. Through the methodology of the linear correlation analysis and stepwise multiple regression, we found that only the variables associated, excluding age, with the academic performance were significant to explain the performance in the undergraduate accounting course, and that the magnitude of their effects did not quite differ with the geographic location of the school.

KEY-WORDS: *Performance in undergraduate accounting courses; demographic factors; academic performance, determinants of academic performance.*

O ENSINO DAS CIÊNCIAS NO ENSINO BÁSICO: PERSPECTIVA HISTÓRICA E TENDÊNCIAS ACTUAIS

Celina Tenreiro-Vieira
Escola Superior de Educação Jean Piaget / Viseu

Resumo

Uma revisão da história do ensino das ciências, tendo como referência o caso dos Estados Unidos da América e o caso de Portugal, mostra que, nos últimos 50 anos, houve momentos de reforma que recolocaram e levaram ao redefinir das finalidades do ensino de disciplinas de ciências. No quadro das finalidades apontadas para a educação em ciências no século XXI, que convergem na formação de cidadãos cientificamente literados, evidenciam-se tendências actuais para o ensino das ciências, de que são exemplo: (1) a ênfase no desenvolvimento de capacidades de pensamento e (2) as inter-relações entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação, Ensino, Ciências.*

Introdução

Ao longo da história da educação, designadamente da educação em ciências, registaram-se a nível mundial diferentes momentos de reforma. Tradicionalmente, estes momentos de reforma recolocaram e recolocam a questão sobre as finalidades do ensino desta disciplina, isto é, do porquê ensinar ciências. Por sua vez, a estrutura do currículo de ciências é fortemente determinada pelo estabelecimento das finalidades para o ensino desta disciplina, bem como, pela prioridade e ênfase atribuída a cada uma delas. Em geral, uma análise histórica dos momentos de reforma da educação em ciências permite verificar que o estabelecer das finalidades da educação em ciências resulta grandemente de factores sociais, económicos, culturais e políticos, bem como da evolução da própria ciência e da tecnologia.

Neste artigo, é feita uma revisão de momentos de reforma no ensino das ciências ocorridos em dois países sendo um deles os Estados Unidos da América e o outro Portugal. Ao fazê-lo, procura-se, por um lado, descrever algumas das mudanças introduzidas nas finalidades da educação em ciências e

evidenciar o porquê dessas alterações e, por outro, focar tendências actuais para o ensino das ciências.

Momentos de reforma na educação em ciências

Por forma a descrever e caracterizar alguns momentos de reforma no ensino das ciências, começa-se por referir, pela sua abrangência e pelo seu protagonismo internacional, o caso dos Estados Unidos da América. Posteriormente, analisa-se o ocorrido em Portugal, focando a atenção nas disciplinas de ciências do ensino básico, em particular do primeiro e segundo ciclos.

O caso dos Estados Unidos da América

Na opinião de Bybee (1993), desde a segunda grande guerra, houve no mínimo dois períodos identificáveis de reforma da educação em ciências nos Estados Unidos da América. Um deles emergiu nos finais da década de 50 e inícios da década de 60 e o outro situa-se na década de 80.

Reforma Curricular dos anos 60

O momento de reforma dos anos 60 foi fortemente influenciado pela comunidade científica que estava interessada em fazer algo para diminuir a falta de indivíduos científica e tecnicamente treinados para fazerem frente às exigências de uma sociedade industrial. De facto, no final dos anos 50 e inícios dos anos 60, o desenvolvimento industrial da guerra e do pós-guerra incrementaram a necessidade de trabalhadores bem treinados; a guerra fria requeria um maior poder profissional do homem (Raizen, 1993). Por outro lado, a surpreendente supremacia tecnológica soviética que se manifestou com o lançamento, em 1957, da cápsula espacial *Sputnik*, despoletou a necessidade premente de desenvolvimento científico e tecnológico. Conforme documenta Raizen (1993), o lançamento do *Sputnik* resultou numa grande aposta no orçamento da *National Science Foundation* (NSF) a favor da tentativa de mudar e expandir uma variedade de programas educacionais que tentavam seguir os desejos de alguns, designadamente, da comunidade científica. O aumento substantivo do orçamento destinado à NSF traduz, pois, uma resposta da sociedade americana ao sentimento de urgência de desenvolvimento científico e tecnológico.

Reflectindo a influência do ponto de vista da comunidade científica, a educação em ciências foi orientada no sentido de formar mais cientistas e téc-

nicos ou seja, a criação de uma elite, cientificamente culta e preparada, capaz de contribuir para o desenvolvimento científico, industrial e tecnológico do país, pelo qual se ansiava. Em consequência disso, alteraram-se as finalidades do ensino das ciências e/ou a sua prioridade. Assim, registou-se uma desvalorização da finalidade relativa ao desenvolvimento pessoal e social. A nível da finalidade relativa à aquisição de conhecimento científico a ênfase foi atribuída à compreensão da estrutura das disciplinas científicas e esta tornou-se a finalidade primeira do ensino das ciências. As abordagens de investigação em ciência, discutidas agora como inquérito, descoberta e processos da ciência tornaram-se os meios de atingir a meta do conhecimento e não um meio geral de resolução de problemas, nomeadamente, de problemas do dia-a-dia.

Denotando a influência das mudanças nas finalidades para o ensino das ciências, surgem, na década de 60, diferentes projectos curriculares de ciências, de que são exemplo, no ensino secundário, as primeiras versões do *Biological Science Curriculum Study* (BSCS), o *Physical Science Study Committee* (PSSC), *Chemical Bond Approach* (CBA) e o *CHEM-Study Chemistry* e, no correspondente ao segundo ciclo do ensino básico (*elementary*) os projectos: *Elementary School Science* (ESS), *Science Curriculum Improvement Study* (SCIS) e o *Science—A Process Approach* (S-APA). O foco central destes projectos residia, de facto, na apresentação de uma imagem formal dos princípios subjacentes à estrutura da disciplina de ciências em causa e nos seus métodos de inquérito. Para atingir esta finalidade, exigia-se aos alunos que memorizassem a linguagem técnica, os símbolos e as bases teóricas de cada disciplina. Expressões como "pensar como um cientista" e "aprender fazendo" dão conta da ênfase atribuída aos processos da ciência no contexto do inquérito científico. Nesta linha, o trabalho experimental assumia um papel preponderante, pois permitia a aquisição da racionalidade derivada da actividade científica desenvolvida. "Os materiais curriculares para o ensino das ciências, visavam envolver os alunos nos cursos pertinentes bem como ser uma demonstração do poder de um rigoroso sistema intelectual construído pela ciência" (Raizen, 1993, p. 41).

O movimento de reforma dos anos 60, iniciada nos Estados Unidos da América, alastrou-se a outros países, designadamente à Europa. Alguns dos projectos anteriormente referidos, como é o caso do PSSC, para a disciplina de Física e do CHEM, para a Química, foram traduzidos, divulgados e experimentados em diversos países, nomeadamente, em Portugal, conforme se verá mais adiante. Alguns países, optaram por desenvolver os seus próprios projectos de modo a melhor os adaptar à respectiva realidade, ou seja, às suas con-

dições sociais, políticas, culturais e económicas. Exemplo disso é a Inglaterra onde surgiu o projecto *Nuffield*, com currículos na área da Física, Química e Biologia. Este incluía um vasto leque de materiais tais como: guias para os professores, textos para os alunos, filmes e actividades que acentuavam o trabalho experimental e os processos de descoberta. Isto, porque, como salienta Claxton (1991), se esperava que estes elementos produzissem uma população escolar com inclinação para seguir carreiras científicas ou técnicas.

Apesar da mudança no ensino das ciências que estes projectos representaram, algumas investigações fornecem evidência que aponta no sentido de que as orientações e as abordagens de investigação que caracterizavam os currículos da NSF não foram implementadas pelos professores na sala de aula (Raizen, 1993). Uma razão explicativa para tal reside no facto de não terem sido facultadas oportunidades de formação aos professores. Os docentes parecem não ter compreendido a sua estrutura curricular e não se apropriaram de uma perspectiva de ensino pelo inquérito ou pela descoberta (Lawson, 1993).

Efectivamente, um dos aspectos mais negativos resultante das orientações curriculares dos anos 60 radica na forma como a finalidade relativa às abordagens de inquérito ou descoberta foi implementada. A representação desta finalidade na sala de aula tomou a forma de um caminho linear e sequencial consagrado no mito do método científico que compreendia os passos: observação, hipótese, experimentação, resultado, interpretação e conclusão. Como consequência, veiculou-se uma imagem empirista/ indutivista do trabalho dos cientistas; transmitiu-se a ideia de que seguindo o método científico os alunos obteriam na sala de aula resultados análogos aos obtidos pelos cientistas; e tais imitações ingénuas da investigação científica fomentaram a ilusão da descoberta.

Do ponto de vista dos estudantes, aqueles projectos curriculares de ciências foram considerados difíceis pela generalidade dos alunos neles envolvidos. Por conseguinte, os estudantes não manifestaram um maior interesse em seguir carreiras científicas ou técnicas. Este facto tornou-se visível pela estagnação, ou mesmo decréscimo, no número de alunos que escolhiam cursos de ciências (Bybee, 1993; Fensham, 1988; Freire, 1993). Além disso, verificou-se que os alunos não obtinham melhores resultados nos exames de admissão às universidades, comparativamente com aqueles que frequentavam, ou tinham frequentado, cursos tradicionais.

No decurso dos anos 70, um novo conjunto de políticas e recomendações suportaram o despontar de um segundo período de reforma da educação em ciências. Efectivamente, foi nesta década que começou a delinear-se o movi-

mento de reforma da educação em ciências dos anos 80 que corresponde a um ponto de viragem da educação em ciências.

Reforma curricular dos anos 80

As pressões para reformular a educação em ciências emanaram de várias fontes, tais como, por exemplo, políticos, empresários e industriais, que em diferentes relatórios davam conta da insatisfação generalizada em relação à orientação seguida no ensino das ciências. Esta orientação, virada para a formação de cientistas e técnicos, foi questionada e considerada inadequada em virtude das mudanças sociais em curso como resultado de avanços registados na tecnologia e na própria ciência.

Na verdade, no meio das mudanças sociais, a ciência também mudou. Os avanços em diferentes campos da ciência, são influenciados pelo casamento entre a ciência e a tecnologia. A ciência e a tecnologia operam como um sistema integrado por forma a estender a produção de novo conhecimento. Houve não só uma revolução nos processos de investigação em ciência mas também na forma como tem impacto na sociedade, na economia e na vida dos indivíduos (Hurd, 1995).

Urgia, pois, repensar as finalidades da educação em ciências tendo em conta as profundas alterações ocorridas na sociedade, na tecnologia e na própria ciência bem como o facto de a ciência e a tecnologia estarem no centro das mudanças na sociedade. Daí resulta a necessidade de o contexto da educação em ciências atender a aspectos como, por exemplo, as inter-relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade.

Neste quadro, as orientações para a educação em ciências emergiram a partir de dois novos temas: o conceito de literacia científica e o contexto Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para o ensino das ciências. Em particular, o tema da literacia científica, como uma finalidade da educação em ciências é uma visão diferente do tema dos anos 60. Nesta década tentou-se incrementar o número de cientistas e de técnicos para fazerem frente ao que na época era referido como a falta ou carência de desenvolvimento científico e tecnológico (Bybee, 1993; DeBoer, 2000). Daí que a ênfase tenha sido colocada na estrutura das disciplinas científicas e na ciência como processo, removendo qualquer orientação para a compreensão pública da ciência e da tecnologia. Mas, os anos 80 clamavam por algo substancialmente diferente. A sociedade necessitava de literacia científica e não de uma elite científica. Sendo assim, competia à escola, em geral, e ao ensino das ciências, em particular, assegurar literacia para todos os alunos, ou seja, alfabetismo científico para todos os alunos o que corresponde a muito mais do que saber ler, escrever e contar.

Ser cientificamente literado implica que a pessoa possa actuar em conformidade com dois princípios-base. Um deles diz respeito ao uso, pelo indivíduo, dos conhecimentos científicos e das capacidades de pensamento na tomada de decisões no dia-a-dia, à medida que interage com outros ou com o meio ambiente. O outro refere-se à compreensão das relações entre a ciência, a tecnologia e as diversas esferas da sociedade, designadamente o desenvolvimento económico e social.

Dentro desta perspectiva, a orientação central da educação em ciências durante os anos 80 foi definida em torno da formação de cidadãos cientificamente literados que compreendam como a ciência, a tecnologia e a sociedade se influenciam mutuamente e que sejam capazes de usar este conhecimento nas suas decisões do dia-a-dia. Em congruência com esta orientação, há um ressurgimento da finalidade relativa ao desenvolvimento pessoal e social; afirma-se a finalidade relativa ao desenvolvimento de capacidades de pensamento; e no que diz respeito à finalidade relativa à aquisição de conhecimentos científicos a ênfase é colocada nos conceitos-base unificadores que sejam aprendidos com alguma profundidade. Desta finalidades decorre, para o ensino das ciências, a importância de temas com relevância social: interesses dos alunos, relações entre a ciência e a tecnologia; aspectos humanos do empreendimento científico; e aspectos da ciência que ajudam os alunos a compreender o mundo à sua volta e lhes fornecem as ferramentas para adquirirem novo conhecimento científico.

Em continuidade com o movimento de reforma dos anos 80, em 1989, a *American Association for the Advancement of Science* (AAAS) publica o documento *Science for All Americans*. Aí se reafirma a relevância de uma formação em ciências para todos os alunos a fim de promover a literacia científica. Com efeito, este documento afigura-se como sendo uma afirmação clara e pormenorizada dos conhecimentos e capacidades que constituem a literacia científica. O âmago deste relatório consiste em recomendações, apresentadas sob a forma de finalidades básicas da aprendizagem das ciências para todos os americanos. De forma resumida, as finalidades apontadas incluem: (1) familiarizar-se com o mundo natural e reconhecer a sua diversidade e unidade; (2) compreender conceitos e princípios da ciência; (3) ter consciência de algumas maneiras segundo as quais a ciência, a matemática e a tecnologia dependem umas das outras; (4) reconhecer que a ciência, a matemática e a tecnologia são empreendimentos humanos e conhecer as suas forças e limitações; (5) desenvolver as capacidades de pensamento, designadamente de pensamento crítico dos alunos e (6) usar o conhecimento científico e as capacidades de pensamento para propósitos individuais e sociais.

Na sequência da publicação de *Science for All American* (AAAS, 1989) é publicado o documento *Benchmarks for Science Literacy* (AAAS, 1993). Sendo os dois documentos consistentes quanto à questão da literacia científica, o segundo tem a particularidade de procurar especificar o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer ao terminarem determinados ciclos de escolaridade.

Parte do que os alunos devem saber e ser capazes de fazer é descrito em termos de "hábitos da mente" que incluem as atitudes e as capacidades de pensamento. As atitudes científicas integram a curiosidade, a honestidade, a abertura de espírito e o cepticismo. As capacidades valorizadas incluem as capacidades de pensamento crítico, designadamente as que permitem identificar e avaliar assumpções e conclusões; considerar maneiras alternativas de explicar acontecimentos; organizar, usar e aplicar informação (Ochs, 1996). Tal como o autor sublinha, a própria expressão "saber e ser capaz de fazer" requer explicitamente que os alunos façam algo com o conhecimento. Podem ser solicitados a aplicar o conhecimento, a delinear conclusões ou a tomar decisões. Por outras palavras, podem e devem interactivar com o conhecimento usando capacidades de pensamento.

Em consonância com o prescrito em documentos anteriores, o documento *National Science Education Standards* (National Research Council [NRC], 1996) reitera a orientação da educação em ciências em torno da formação de cidadãos cientificamente literados. Ao fazê-lo, reafirma a ênfase nas finalidades relativas ao desenvolvimento pessoal e social e ao desenvolvimento de capacidades de pensamento, nomeadamente de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão.

Em relação à finalidade referente à aquisição de conhecimento científico são reforçados alguns aspectos e sugeridas algumas mudanças de ênfase. Assim, no primeiro caso, é de referir que as normas salientam uma delimitação do conteúdo em torno de conceitos científicos fundamentais por forma a que possam ser abordados com alguma profundidade. Dentro desta perspectiva, uma das mudanças preconizadas pelas normas tem a ver com o focar um número mais reduzido de conceitos científicos por forma a desenvolver a compreensão, por parte dos alunos, de conceitos essenciais. Uma outra mudança prende-se com a ênfase na natureza interactiva e dinâmica da ciência. As normas sublinham também que seja dada maior ênfase à integração de todos os aspectos do conteúdo da ciência. Isto, porque existe a expectativa de que relacionar conceitos e temas que permeiam toda a ciência promove a compreensão e a utilidade destes conceitos (Ochs, 1996).

Uma outra mudança preconizada nas normas diz respeito às abordagens a privilegiar sendo uma delas o inquérito. Esta abordagem de inquérito deve ser entendida no sentido de pesquisa e não no sentido de "ciência como processo". Na verdade e de acordo com a visão comunicada pelas normas, o inquérito é uma abordagem multifacetada que envolve um amplo leque de actividades que exigem o uso de capacidades de pensamento crítico. Quando envolvidos no inquérito, os alunos descrevem objectos e acontecimentos, formulam questões, constroem explicações, testam estas explicações contra conhecimento científico corrente, consideram explicações alternativas, identificam assumpções e comunicam as suas ideias aos outros (Barman, 1996). A abordagem de inquérito pode também ser seguida na aquisição e interpretação de informação a partir de diferentes fontes, devendo os alunos ser encorajados a avaliar a credibilidade das fontes consultadas (NRC, 1996). Desta maneira, os alunos desenvolvem activamente a sua compreensão da ciência combinando conhecimento científico com capacidades de pensamento, concretamente de pensamento crítico.

O caso de Portugal

As reformas da educação em ciências no que se refere ao ensino básico, em particular ao primeiro e segundo ciclos, reflectem, de algum modo, as sucessivas mudanças ocorridas em outros países, embora, por vezes, tais influências se tenham feito sentir apenas alguns anos mais tarde.

As reformas curriculares dos anos 60 até meados da década de 80

A década de 60 corresponde às primeiras tentativas de ruptura do isolamento de Portugal relativamente a outros países, nomeadamente europeus. Tal tentativa resultou de pressões e influências de organismos internacionais vocacionados para a promoção do desenvolvimento económico e social como, por exemplo, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). As carências de mão-de-obra qualificada e o enorme peso da elevada taxa de analfabetismo tornam-se também patentes nesta década, na sequência de um certo desenvolvimento industrial e dos "serviços" (Abreu e Roldão, 1989).

No entanto, tais pressões não foram acompanhadas de uma vontade política empenhada, pois a perspectiva ideológica dominante considerava que tal comportava riscos para a estabilidade da estrutura sócio-cultural estabelecida em Portugal. Daí que, as mudanças introduzidas se tenham confinado a aspectos aos quais se era obrigado a aderir. Exemplo disso é a extensão da es-

colaridade obrigatória de quatro para seis anos. Para tal foram criadas três vias: (1) um ciclo complementar ao ensino primário (5^a e 6^a classes); a telescóla (CPTV); e o ciclo preparatório directo.

Na década de 70, regista-se uma tentativa de reforma global do sistema educativo, que pretendia ter repercussões relevantes no plano do ensino básico. Esta reforma (vulgarmente conhecida por reforma Veiga Simão) veio a ser definida pela Lei nº5, publicada em 25 de Julho de 1973.

Para a execução do estipulado nesse documento legal foram objecto de regulamento os planos de estudo e os programas. Porém, com o eclodir da revolução de 25 de Abril de 1974, a reforma do sistema educativo ainda em fase embrionária de implementação, foi, desde logo, submetida a uma rejeição sem alternativa definida.

As preocupações dos sucessivos governos pós 25 de Abril incidiram, principalmente na efectivação da escolaridade obrigatória com a duração de seis anos e na ampliação do acesso e do sucesso dos alunos. Nesse sentido, a partir de Abril de 1974, ensaiam-se diversas modalidades de inovação curricular, quer no ensino primário, quer no ensino preparatório. Registam-se alterações a nível dos currículos, dos materiais de apoio, das formas de avaliação e a nível da formação de professores. Houve ainda alterações nos objectivos propostos para o sistema educativo e nos conteúdos de aprendizagem, agora conformados por valores de modernidade, científica e cultural, e de pluralismo ideológico de inspiração democrática (Abreu e Roldão, 1989).

Importa aqui analisar e referenciar as principais mudanças a nível do currículo para o ensino primário e para o ensino preparatório no que diz respeito ao ensino das ciências. Assim e no que se refere ao ensino primário é de sublinhar o facto de os programas aprovados para o ano lectivo de 1975/76 integrarem, pela primeira vez, uma área curricular, designada por Meio Físico e Social, vocacionada para o estudo da realidade envolvente que integrava conhecimentos de diferentes campos incluindo as ciências. As finalidades enunciadas para esta área incluíam a aquisição de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de capacidades processuais, atitudes e hábitos.

As reformas curriculares após meados da década de 80

Em 1980 surge um novo programa para o ensino primário que introduz alterações de aperfeiçoamento técnico em algumas áreas, entre as quais a área de Meio Físico e Social. Esta área e tendo em consideração, em particular, a componente relativa à educação em ciências, foi desenvolvida em torno das seguintes finalidades. Primeira, aquisição de conhecimentos científicos inseridos em dois temas unificadores, a sociedade e a natureza, obedecendo a

uma perspectiva de alargamento progressivo, ou seja, do próximo para o distante. Segunda, desenvolvimento de capacidades ligadas à aplicação dos processos da ciência. Nesta linha, os programas privilegiavam abordagens de exploração directa do meio imediato e a realização de trabalhos experimentais. Estes caracterizavam-se pela realização de experiências simples que ofereciam a oportunidade aos alunos de exercitarem a aplicação de processos científicos como, por exemplo, a observação.

Quando à disciplina de Ciências da Natureza do ciclo preparatório, o enunciado no programa de 1975 acentuava as finalidades relativas à aquisição de conhecimentos científicos e ao desenvolvimento de capacidades processuais relativas à aplicação do suposto método científico. Na convicção de que o aluno era capaz de chegar à descoberta de conhecimento científico a partir dos factos que observa, as abordagens então favorecidas procuravam colocar o aluno no papel de pequeno cientista que segue e aplica o "método científico".

Do exposto resulta evidente a influência das directrizes da reforma da educação em ciências vivida nos anos 60 em países como os Estados Unidos da América. Efectivamente, foi nos últimos anos da década de 70 e nos anos 80 que foram divulgados e usados em Portugal alguns projectos curriculares surgidos nos anos 60 nos Estados Unidos da América e em Inglaterra. Exemplo disso são os projectos Nuffield, PSSC e BSCS que tendo sido os mais amplamente divulgados ainda hoje se fazem sentir os seus efeitos.

Refira-se que em 1977/80 foi promovida uma revisão global dos programas do ciclo preparatório. Na sequência dessa revisão em 1979 foram aprovados novos programas para o primeiro ano do ensino preparatório (Portaria nº 573/79). No entanto, tais programas foram suspensos em 1980, tendo sido repostos em vigor os programas de 1974/75, aos quais foram apenas introduzidas alterações na formulação dos conteúdos de algumas disciplinas, nomeadamente, Estudos Sociais e História de Portugal.

Em meados da década de 80 assiste-se em Portugal a um momento de reforma do sistema educativo cujas finalidades para o ensino básico (agora com a duração de nove anos, integrando o primeiro ciclo de quatro anos; o segundo ciclo, de dois anos; e o terceiro ciclo, de três anos) apontam em direcções similares às seguidas em outros países, reduzindo-se, deste modo, o hiato que separava, em termos educacionais, Portugal de outros países como, por exemplo, os Estados Unidos da América. Convém notar o facto de, nos documentos que enquadram a reforma ocorrida nesta década, o abandono de algumas expressões, concretamente: ensino primário e ciclo preparatório, que são

substituídas por, respectivamente, primeiro ciclo e segundo ciclo, procurando sublinhar a ideia de continuidade na escolaridade básica.

Na verdade, a publicação em 1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), ao concretizar a reforma curricular, define o conjunto de objectivos que deverão ser prosseguidos na escolaridade básica. Enquadram-se nos objectivos do ensino básico aspectos relativos: ao desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação do indivíduo, na sua dupla dimensão pessoal e social; à aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes; e ao desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Dentro desta perspectiva, os planos curriculares do ensino básico, aprovados pelo Decreto-Lei nº 289/89, estabelecem uma organização das componentes de estudo que visa a formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida activa como para o prosseguimento de estudos. Nesta óptica, são alterados os programas, incluindo, no primeiro ciclo, o programa da área de Meio Físico e Social, área esta que passa a designar-se por Estudo do Meio e, no segundo ciclo, o programa de Ciências da Natureza. Ambos deixam transparecer uma orientação da educação em ciências em torno da formação de cidadãos responsáveis e activamente intervenientes (formação para a cidadania).

Em conformidade com tal orientação, as finalidades do ensino das ciências centram-se na aquisição e compreensão de conhecimentos científicos e técnicos; no desenvolvimento de capacidades de pensamento, designadamente de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão; e no desenvolvimento pessoal e social. Para ir de encontro a estas finalidades para a área de Estudo do Meio (do primeiro ciclo) são definidos objectivos como: identificar problemas concretos relativos ao meio e colaborar em acções ligadas à melhoria do seu quadro de vida; utilizar processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar, assumindo uma atitude permanente de pesquisa e experimentação; seleccionar diferentes fontes de informação (pais, escritas, observação, etc) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, questionários; cartazes, gráficos, tabelas); utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida; e desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança e assumindo uma atitude atenta em re-

lação ao consumo (Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário [DGEBS], 1990). No programa de Ciências da Natureza (segundo ciclo) são estabelecidos objectivos como: promover a integração na comunidade, no sentido da procura da qualidade de vida e da defesa do consumidor; contribuir para a tomada de consciência da responsabilidade individual a nível da saúde como bem comum; sensibilizar para a relevância dos novos conhecimentos de Biologia-Geologia na melhoria das condições de vida; consciencializar das limitações da ciência na resolução de problemas humanos; e desenvolver uma metodologia experimental na abordagem dos problemas que facilite a compreensão do mundo natural em que se vive (DGEBS, 1991).

Nos finais da década de 90 assiste-se ao despoletar de discussões em torno de alterações a introduzir nos programas curriculares de ciências. Dentro desta perspectiva, foram criados grupos de trabalho de professores, educadores e investigadores em educação em ciências com o propósito, nomeadamente, de produzir documentos orientadores sobre o que deve ser o ensino das ciências no ensino básico. É neste contexto que surge o documento "Proposta de reorganização curricular do ensino básico" (Departamento de Educação Básica [DEB], 2000) que traça as linhas orientadoras para a reorganização curricular no ensino básico. Este documento está orientado para o estabelecimento de um currículo nacional associado à definição de competências essenciais, quer transversais quer específicas das diversas disciplinas, assim como dos tipos de experiências de aprendizagem que todos os alunos devem ter oportunidade de viver no seu percurso escolar, ao longo da escolaridade básica (DEB, 2000). Tais competências são definidas como um conhecimento em acção que integra conhecimentos, atitudes e capacidades de pensamento.

No que diz respeito ao ensino das ciências, a perspectiva emanada daquele documento, há semelhança do que actualmente acontece em outros países como os Estados Unidos da América, reflecte também a meta da literacia científica enformada numa orientação CTS para a educação em ciências. Efectivamente, no quadro das competências essenciais para as disciplinas de ciências, conforme documento "Ciências Físicas e Naturais: Competências Essenciais no Ensino Básico" (Galvão et al., 2000), salienta-se a ideia de que o ensino das ciências deve ser visto, em primeiro lugar, como promotor da literacia científica. Isto, porque a crescente importância do conhecimento científico exige uma população cientificamente literada, ou seja, uma população com capacidades e compreensão suficientes para entender e seguir debates científicos e envolver-se nas questões que a tecnologia coloca, quer para eles como indivíduos quer para a sociedade como um todo. Nesta conjuntura, o ensino das ciências deve, pois, fomentar competências por parte dos alunos

que lhes permitam enfrentar as mudanças e participar numa sociedade democrática onde as decisões pessoais e políticas ligadas à ciência e à tecnologia não são isentas de valores por envolverem, muitas vezes, interesses económicos e sociais (Galvão et al., 2000).

Tais competências, segundo o mesmo documento, não se coadunam com um ensino científico compartimentado em conteúdos desligados da realidade. Ao invés, a interacção Ciência — Tecnologia — Sociedade deverá constituir uma vertente integradora e globalizante da organização e da aquisição dos saberes científicos. Portanto, em oposição ao conhecimento meramente académico, divorciado do mundo exterior à escola, assume-se um ensino com uma orientação CTS. Tal orientação, valorizando o quotidiano para um ensino contextualizado, procura contribuir para uma melhor educação para a cidadania responsável.

Mas, toda esta renovação curricular coloca o problema da concretização prática. Na verdade, um aspecto é reconhecer e legitimar um conjunto de orientações em termos de competências e situações de aprendizagem a proporcionar aos alunos. Outro aspecto, bem diferente, é levá-los à prática, concretizando-os a nível da acção educativa na escola, em geral, e na sala de aula, em particular.

Conclusão

Da descrição anteriormente apresentada ressalta a existência de momentos de reforma no ensino das ciências que traduzem perspectivas diferentes para o desenvolvimento curricular. Num primeiro momento, situado na década de 60, o foco central estipulado para os currículos de ciências residia na apresentação de uma imagem formal dos princípios subjacentes à estrutura da disciplina de ciências em causa e nos processos científicos. As perspectivas de ensino advogadas, concretamente, inquérito ou descoberta a partir da aplicação do "método científico", foram então consideradas como os meios de atingir a meta do conhecimento e não um meio geral de resolução de problemas, nomeadamente, de problemas do dia-a-dia.

Num segundo momento, situado por volta dos anos 80, redefiniram-se as finalidades da educação tendo em atenção as profundas alterações ocorridas na sociedade, bem como na tecnologia e na própria ciência. Assiste-se a reformas curriculares que têm em comum finalidades para o ensino das ciências que apontam para (i) o desenvolvimento pessoal e social, (ii) o ensinar aos alunos conhecimentos científicos que os ajudem a compreender o mundo à

sua volta, a natureza da ciência e o papel da ciência na sociedade; e (iii) o desenvolvimento de capacidades de pensamento que permitam aos alunos usar o conhecimento científico na resolução de problemas pessoais e sociais e na tomada de decisão. Tais finalidades convergem na formação de cidadãos cientificamente literados ou seja, indivíduos que possuem uma base substancial de conhecimentos científicos e capacidades de pensamento que lhes permitem exercer uma cidadania responsável, resolver problemas e tomar decisões racionais.

Do significado da expressão "cientificamente literado" decorrem tendências para o ensino das ciências tais como: ênfase no desenvolvimento de capacidades de pensamento (pensamento crítico, criativo, metacognitivo, resolução de problemas e tomada de decisão); foco em conceitos essenciais, abordados com alguma profundidade; integração da dimensão histórica da ciência; inclusão de aspectos relativos à natureza da ciência e à investigação científica; ênfase nas inter-relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade (CTS); ênfase numa visão externalista da ciência no sentido de contemplar temas com relevância social e temas que vão de encontro aos interesses e necessidades dos alunos; e ênfase no ensino por pesquisa atribuindo um papel ativo aos alunos na construção social do conhecimento.

Mas, convém notar e ter presente que o êxito de qualquer reforma na educação, designadamente, da educação em ciências, depende dos professores que possuam o conhecimento, as disposições e as capacidades para ensinar de maneira que reflectam as finalidades do currículo enunciado. Aqui o primeiro passo é envolver os professores no processo por forma a participarem, compreenderem e interiorizarem os novos propósitos do ensino das ciências. Na verdade, abordar o desenvolvimento, o progresso, a melhoria da educação em ciência mudando simplesmente os manuais escolares, comprando novos computadores ou acrescentando algumas novas actividades, simplesmente, não funciona porquanto, a menos que os professores se movam, nada de substancial mudará em termos de currículo implementado ou seja, a nível das práticas implementadas pelos professores na sala de aula.

Referências

- Abreu, I., e Roldão, M. C.. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In E. L. Pires et al. (Eds.), *O ensino básico em Portugal* (pp. 41-94). Porto: Edições Asa.
- American Association for the Advancement of Science. (1989). *Science for All Americans*. Washington, DC: Author.
- American Association for the Advancement of Science. (1993). *Benchmarks for Science Literacy*. Washington, DC: Autor.
- Barman, C.. R. (1996). Bridging the gap between the old and the new: Helping teachers move towards a new vision of science education. In J. Rhoton, e P. Bowers (Eds.), *Issues in science education* (pp. 155-161). Arlington, VA: National Science Teachers Association.
- Bybee, R. W. (1993). *Reforming science education: Social perspectives and personal reflections*. New York: Teachers College Press.
- Claxton, G. (1991). *Educating the inquiry mind: The challenge for school science*. London: Harvester Wheatsheaf.
- DeBoer, G. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (6), 582-601.
- Decreto-Lei nº 286, nº 198, I Série, Diário da República de 29 de Agosto de 1989, pp.3638-3644 (1989).
- Departamento de Educação Básica (2000). *Proposta de reorganização curricular do ensino básico*. Lisboa: Autor. [<http://www.deb.min-edu.pt/>]
- Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. (1990). *Reforma Educativa: Ensino Básico, Programa do 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário. (1991). *Organização Curricular e Programas. Volume 1: Ensino Básico, 2º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fensham, P. (1988). Familiar but different: Some dilemmas and new directions in science education. In P. J. Fensham (Ed.), *Development and dilemmas in science education* (pp. 1-26). London: The Falmer Press.
- Freire, A. M. (1993). Um olhar sobre o ensino da física e da química nos últimos cinquenta anos. *Revista de Educação*, III (1), 37-49.
- Galvão, C., et al. (2000). *Ciências Físicas e Naturais: Competências essenciais no ensino básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. [<http://www.deb.min-edu.pt/>]
- Hurd, P. D. (1995). Reinventing the science curriculum: Historical reflections and new directions. In R. W. Bybee, e J. D. McInerney (Eds.), *Redesigning the science curriculum* (pp. 1-11). Colorado Springs, CO: National Science Foundation.

- Lawson, A. E. (1993). Science education in Japan and the United States: Are the Japanese beating us at our own game? In D. Edwards, E. Scanlon e D. West (Eds.), *Teaching learning and assessment in science education* (pp. 58-65). London: The Open University.
- Lei nº 5 / 73, nº 173, I Série, Diário do Governo de 25 de Julho de 1973, pp.1315-1321 (1973).
- Lei de Bases do Sistema Educativo — Lei nº46/86, nº237, I Série, Diário da República de 14 de Outubro de 1986, pp. 3067-3081.
- National Research Council. (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Ochs, D. (1996). Assessing habits of mind through performance based assessment in science. In J. Rhoton, e P. Bowers (Eds.), *Issues in science education* (pp. 114-122). Arlington, VA: National Science Teachers Association.
- Portaria nº 573/79, nº252, I Série, Diário da República de 31 de Outubro de 1979, pp. 2774(19)-2774(83).
- Raizen, S. A. (1993). Three decades of science education reform in USA. In D. Edwards, E. Scanlon e D. West (Eds.), *Teaching learning and assessment in science education* (pp. 33-57). London: The Open University.

SCIENCE TEACHING IN ELEMENTARY EDUCATION: HISTORICAL REVIEW AND CONTEMPORARY TRENDS

Celina Tenreiro-Vieira

Escola Superior de Educação Jean Piaget / Viseu

Abstract: Having as reference the case of United States of America and the case of Portugal, this paper describes moments of reform in science education in the last fifty years. Historical review is used to identify the changes introduced in the goals of science education due in large measure to changes in society that had modified requirements and challenges to education, namely to science education.

In the picture of the goals for science education in the XXI century, intended to achieving scientific literacy, trends for science education are identified, for instance: (1) the emphasis in thinking skills and (2) the inter-relations between Science, Technology and Society.

KEY-WORDS: *Education, Teaching, Science.*

OS ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO EM CRIANÇAS DE ETNIA CIGANA

Filomena Morais Moreno

Félix Neto

Centro de Psicologia da Cognição, Afetividade e Contexto Cultural, Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Foram examinados três tipos de questões: (a) as crianças ciganas, com 6/7 anos e 10/11 anos que frequentam as escolas públicas portuguesas do distrito do Porto e de Aveiro, têm conhecimento dos estereótipos de género? (b) este conhecimento variará segundo a idade e o sexo? (c) conhecer-se-á melhor o estereótipo masculino ou feminino? As hipóteses de investigação foram as seguintes: 1ª as crianças de etnia cigana (6/7 anos e 10/11 anos) conhecem os estereótipos de género; 2ª a idade afecta significativamente o conhecimento dos estereótipos; 3ª o sexo não afecta significativamente o conhecimento dos estereótipos; 4ª o conhecimento dos estereótipos é diferente consoante se trate de estereótipos masculinos ou femininos. A amostra foi composta por 152 crianças repartidas em dois grupos etários: O grupo dos 6/7 anos formado por 66 crianças (34 meninos, 32 meninas) e o grupo dos 10/11 anos formado por 86 crianças (45 meninos, 41 meninas). Os resultados revelam que: (a) as crianças, de ambos os sexos, conhecem os estereótipos de género; (b) este conhecimento aumenta dos 6/7 anos para os 10/11 anos; (c) as crianças conhecem melhor os estereótipos femininos do que os masculinos nos dois escalões etários.

PALAVRAS-CHAVE: *Estereótipos de género, diferenças sexuais, investigação intercultural, ciganos.*

Os estereótipos de género podem ser vistos a dois níveis: estereótipos de papéis de género e estereótipos de traços de género. Segundo Neto (1993, p. 118), os estereótipos de papéis de género são «crenças sobre a aptidão geral de vários papéis e actividades para os homens e para as mulheres»; os estereótipos de traços de género são «constelações de características psicológicas (...) que se pensa caracterizarem os homens com maior (ou menor) frequência do que as mulheres».

O conhecimento de que somos macho ou fêmea é adquirido muito cedo. Aos 2 ou 3 anos, as crianças já conseguem dizer se são menino ou menina

(Basow, 1986). Aos 4 ou 5 anos, as crianças conseguem distinguir as outras pessoas pelo género e rapidamente começam a associar determinadas características e comportamentos com um género ou com o outro. Com o seu desenvolvimento, a criança vai aprendendo e adquirindo as normas e valores que a comunidade definiu previamente como adequados e desejáveis para o seu grupo de género e, em simultâneo, espera que os outros também se comportem de acordo com esses valores (Neto, Joaquim, Soares, e Pinto, 1999).

O projecto de investigação intercultural mais extenso e elaborado do desenvolvimento do conhecimento dos estereótipos de género entre crianças foi implementado por Williams e Best (1990). Estes investigadores estudaram o conhecimento dos estereótipos de género em crianças com 5 e 8 anos, provenientes da classe média, em 30 países (cit. Neto, 1997b). A pesquisa intercultural tinha como objectivo obter informações sobre estereótipos dos traços sexuais em crianças e adultos em vários países, representando o maior número possível de culturas.

Os resultados destes estudos concluíram que em todos os países, «os itens dos estereótipos masculinos eram mais activos e fortes e os itens dos estereótipos femininos eram mais passivos e fracos» (Best e Williams, 1998, p.109). Existe um grupo classificado de instrumental que diz respeito ao estereótipo masculino e inclui: objectividade, independência e competência. O outro grupo, o estereótipo feminino está relacionado com a afectividade, a expressividade, a sensibilidade, entre outras características.

Neto (2000) desenvolveu trabalhos de investigação sobre o conhecimento dos estereótipos de género em Portugal e recolheu dados junto de crianças que frequentavam a escola primária, abrangendo crianças do nível médio, baixo e alto. Os resultados dos estudos demonstraram que as crianças, desde muito novas, mostram algum conhecimento dos estereótipos de traços sexuais adultos. Neto salienta que os resultados confirmam a perspectiva da investigação efectuada por Williams e Best, isto é, «a existência de um notável grau de generalidade internacional nas características psicológicas associadas às mulheres e aos homens» (pp.47-48).

Propusemo-nos alargar este estudo intercultural às crianças de etnia cigana, uma vez que não foi ainda, a nosso conhecimento, implementado neste grupo cultural.

As informações escritas sobre a origem do povo cigano, pouco dizem (Nunes, 1996). Segundo Fraser (1998), a comparação entre os vários dialectos que constituem a língua cigana, chamada Romani e algumas línguas indianas, como o Sânscrito, confirmam a origem indiana dos ciganos. Fraser (1998) defende que os ciganos abandonaram a Pérsia antes da conquista

árabe e foram para a Arménia, onde se acredita que a sua permanência ainda foi longa, uma vez que os dialectos europeus do Romani têm muitas influências arménias. Ainda segundo este autor, em meados do século XI, na Idade Média, os ciganos seguiram por Constantinopla, Trácia, Grécia, por toda a região dos Balcãs e gradualmente, foram-se espalhando por todo o continente europeu e para além deste.

A etnia cigana tem a sua própria cultura. Realça-se, aqui, os aspectos principais: o desejo de liberdade; a família como pilar fundamental; o grande amor pelos filhos; a virgindade na rapariga até ao casamento e a fidelidade da mulher; o papel da mulher na coesão familiar, na educação dos filhos e na transmissão da cultura; não valorizam a escola; o cumprimento da palavra dada entre ciganos; o respeito para com os mais velhos, pelos mortos e pelos doentes (Coelho, 1995; Costa, 1996; Heredia, 1974; Liégeois, 1989; Nunes, 1996).

Os dados estatísticos referentes aos ciganos, em Portugal, não tem qualquer precisão. Segundo Vasconcelos (1999), pensa-se que existem entre 50 a 100 mil.

Foram formuladas as seguintes hipóteses, a partir de estudos prévios (Neto, 2000): 1ª as crianças de etnia cigana (6/7 anos e 10/11 anos) conhecem os estereótipos de género; 2ª a idade afecta significativamente o conhecimento dos estereótipos; 3ª o sexo não afecta significativamente o conhecimento dos estereótipos; 4ª o conhecimento dos estereótipos é diferente consoante se trate de estereótipos masculinos ou femininos.

Método

Sujeitos

A amostra deste estudo é constituída por crianças de etnia cigana que frequentam as escolas públicas do distrito do Porto e Aveiro.

Os sujeitos foram escolhidos, entre as diversas entrevistas realizadas, tendo como base, critérios sexuais e etários. Com efeito, o nosso público é constituído por 152 crianças ciganas, repartidas do seguinte modo: O grupo dos 6/7 anos constituído por 66 crianças (34 meninos, 32 meninas) e o grupo dos 10/11 anos constituído por 86 crianças (45 meninos, 41 meninas).

Instrumento

Para avaliar o conhecimento dos estereótipos de género usou-se o instrumento que foi uma versão em português da SSM II com base na versão original em língua inglesa da SSM II (Neto, 1997a).

A SSM II é uma técnica de história-imagem que consiste em ler à criança uma história com algumas frases, com um atributo de estereótipo de género

masculino ou feminino e pedir-lhes que escolham, para cada história, uma silhueta masculina ou feminina.

A SSM II é constituída por silhuetas masculinas e femininas com o objectivo de estimular as crianças. As silhuetas apresentam-se em pé. As figuras femininas distinguem-se pelo cabelo mais comprido e pelos vestidos, por outro lado, as figuras masculinas usam calças. A SSM II é constituída por 32 itens em que uma silhueta masculina e uma feminina com a altura aproximada de 2,5 cm, se encontram à direita de cada história. As silhuetas são negras. Os rapazes e as raparigas alternam da direita para a esquerda. As silhuetas estão colocadas de uma forma aleatória ao longo das 32 histórias.

Uma vez que as crianças gostam de ouvir histórias, esta forma de entrevista proporcionou um clima de confiança.

Procedimento

A SSM II foi aplicada, individualmente, a cada criança, fora da sala de aula. Foi repetido um procedimento idêntico ao aplicado por Neto (1991).

Inicialmente, procedia-se à apresentação para que a criança se sentisse à vontade. Algumas crianças recusavam-se, por desconfiança, a sair da sala de aula. Todavia, após uma breve conversa, a confiança instalava-se e quando regressavam à sala de aula diziam aos colegas que tinha sido divertido e fácil, o que tornava os seguintes mais receptivos.

Surgiram situações em que alunos considerados, pelos professores, rebeldes, indisciplinados e mal-educados, apesar de não se recusarem a sair da sala de aula, fizeram-me pensar que não iriam colaborar. Felizmente, tal não aconteceu. Quando se lhes demonstrava o conhecimento da cultura cigana expressavam admiração e ao mesmo tempo felicidade. Rapidamente alteravam o seu comportamento e era evidente a sua disponibilidade. Um destes exemplos é um aluno do 2º ciclo do Bairro S. João de Deus que, inicialmente, criou dificuldades, mas com o decorrer da conversa, tornou-se agradável, esquecendo-se mesmo do toque da campainha, continuando o diálogo, de uma forma extremamente dócil.

Retomando o procedimento da entrevista, a seguir à conversa inicial, davam-se as seguintes instruções: «O caderno que tens na tua frente contém histórias que te vou contar. Quero ver se pensas que os homens se comportam de uma maneira e as mulheres de outra maneira diferente. Acompanha-me à medida que leio estas histórias (...). Se a história se refere a alguma coisa que pensas que seria mais própria de ser feita por um homem, faz um círculo à volta da figura do homem. Se a história se refere a alguma coisa que achas que seria mais própria de ser feita por uma mulher, desenha um círculo à volta da figura da mulher».

Começava-se por dois exemplos, a fim de as familiarizar com a tarefa a desenvolver.

De seguida, liam-se as histórias em voz alta, pois só um número reduzido de crianças dominava a leitura. Começando a primeira história: «Uma destas pessoas é emotiva. Chora quando alguma coisa boa acontece como também quando tudo está mal. Qual é a pessoa emotiva?» Aqui, como as crianças não entendiam, repetia-se: Qual é a pessoa que chora mais?

Ao longo da entrevista, as crianças escolhiam com facilidade a resposta e desenhavam um círculo à volta da silhueta masculina ou feminina, comentando espontaneamente, por vezes, a sua opção, que era registada, ao lado, na folha. Como exemplos: quando foi perguntado ao André qual das pessoas gosta de abraçar e beijar muito, esta criança contornou a figura masculina e comentou: "o homem só quer namorar!"; Quando foi perguntado à Maria João qual a pessoa que compra coisas que não precisa realmente, respondeu que é a mulher porque é mais vaidosa. O Paulo também comentou a sua escolha feminina à mesma questão: "Só querem luxo". O António tinha opinião diferente, respondeu: "É o homem, gasta logo o dinheiro todo". Em resposta à questão: qual das pessoas resolve os seus problemas cuidadosamente? O Manuel assinalou a mulher, dizendo: "porque o homem quer logo brigar". Quanto a outra questão, esta criança referiu que quem faz tudo direitinho é a mulher porque nasceu para isso. O António comentou que a mulher economiza todo o tempo o seu dinheiro e foi capaz de comprar uma loja, porque o homem nunca junta, dá o dinheiro à mulher.

Concluída a entrevista, agradecia às crianças e pedia-lhes que não contassem nada aos colegas.

Resultados

As respostas de cada criança inquirida foram contabilizadas em três scores: um subscore do estereótipo masculino, obtido pela contagem do número de vezes que uma figura masculina era escolhida como resposta aos 16 itens masculinos; um subscore feminino, obtido pelo número de vezes que uma figura feminina era escolhida em resposta aos itens femininos; e um score total do estereótipo, soma dos dois subscores. Cada um dos subscores do estereótipo masculino e feminino tinham um valor entre 0 e 16, sendo o valor médio de probabilidade, 8. Scores elevados indicavam um alto grau de conhecimento do estereótipo, baixos scores, a inversão dos estereótipos convencionais; e os scores à volta do valor médio não indicavam associação consistente das ca-

racterísticas do estereótipo com um sexo particular. Os scores totais do estereótipo tinham um valor possível de 0-32 com um ponto médio de probabilidade 16.

As médias das notas do estereótipo masculino, feminino e total para os rapazes e raparigas de cada faixa etária são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Scores médios do estereótipo masculino (M), Feminino (F) e total (T) de rapazes e raparigas com 6/7 anos e 10/11 anos de crianças ciganas

	Estereótipos Masculinos				Estereótipos Femininos				Total dos Estereótipos				Total	
Idade	Rapazes		Raparigas		Rapazes		Raparigas		Rapazes		Raparigas			
	Média	Desv. Pad.	Média	Desv. Pad.	Média	Desv. Pad.	Média	Desv. Pad.	Média	Desv. Pad.	Média	Desv. Pad.	Média	Desv. Pad.
6/7 anos	9,9	2,1	8,3	2,9	9,2	2,8	10,8	3,0	19,1	2,4	19,1	2,9	19,1	2,6
10/11 anos	9,8	2,0	9,9	2,1	11,7	1,6	12,1	1,7	21,4	2,6	21,9	2,2	21,7	2,4
Total	9,8	2,0	9,2	2,6	10,6	2,5	11,5	2,4	20,4	2,8	20,7	2,9		

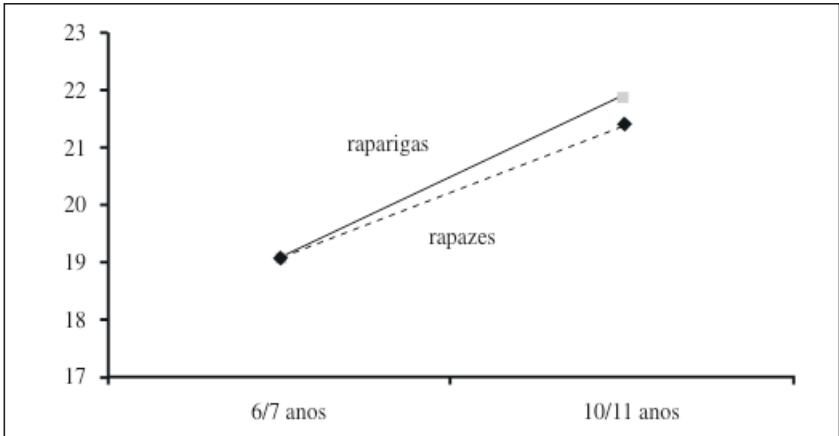


Figura 1 - Score total do estereótipo de género em rapazes e raparigas nos dois grupos etários

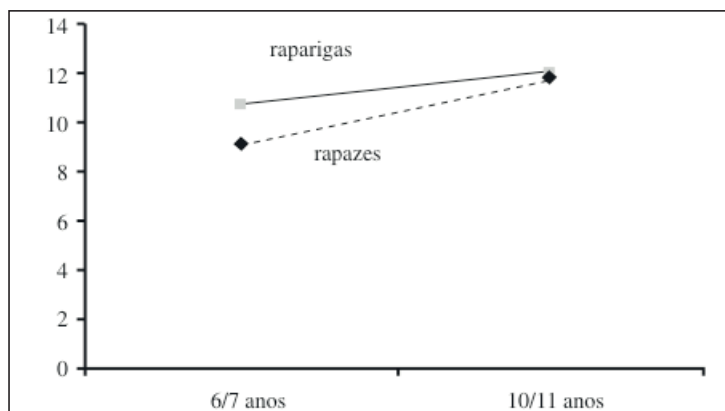


Figura 2 - Estereótipo feminino em rapazes e raparigas nos dois grupos etários

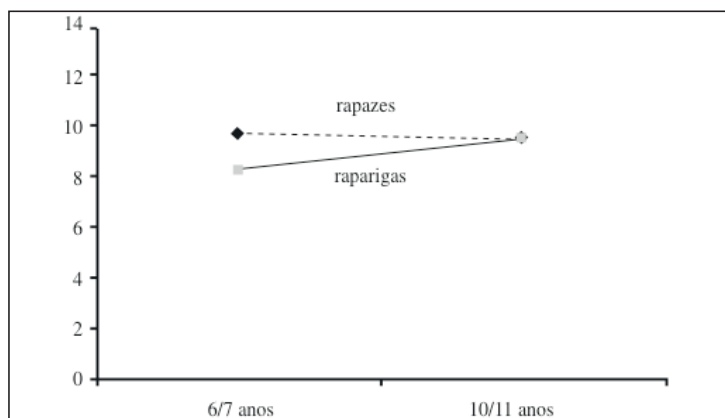


Figura 3 - Estereótipo masculino em rapazes e raparigas nos dois grupos etários

Os dados apresentados no Quadro 1 foram apreciados através de uma análise de variância com três dimensões, havendo dois factores intersujeitos: sexo (rapazes vs. raparigas) e idade (6/7 vs. 10/11). Além disso havia uma variável intrasujeitos: o efeito do subscore (estereótipo masculino vs. estereótipo feminino).

A análise revelou efeitos principais significativos de duas das três variáveis (Quadro 2). Houve um efeito principal significativo da idade ($F(1,148)=39,074$; $p<0,001$), isto é, há um resultado diferente de acordo com as idades e os scores dos estereótipos aumentando de uma média de 19,1 aos 6/7 anos para 21,7 aos 10/11 anos (Fig. 1).

Quadro 2 - *Sumário das análises de variância dos dados por subscore (estereótipo masculino/estereótipo feminino), sexo (rapazes/raparigas), idade (6/7 anos/10/11 anos)*

Fonte		Graus de Liberdade	MQ	F	P
Inter	Dentro das Células	148	3,221		
	Sexo (S)	1	0,871	0,270	0,604
	Idade (I)	1	125,845	39,074	0,001
	S X I	1	1,091	0,339	0,562
Intra	Dentro das Células	148	6,952		
	Subscore (Sb)	1	158,457	22,794	0,001
	S X Sb	1	54,982	7,909	0,006
	I X Sb	1	27,438	3,974	0,049
	S X I X Sb	1	39,497	5,682	0,018

O efeito principal do sexo não é significativo, as médias dos rapazes (20,4) e das raparigas (20,7) sendo praticamente idênticas ($F(1,148)=0,270$; $p > 0,005$) (Fig. 1).

Note-se também que o efeito principal significativo foi o do subscore ($F(1,148)=22,794$; $p < 0,0005$): globalmente, as crianças ciganas conheciam melhor os itens do estereótipo feminino ($M=11,0$) do que os itens do estereótipo masculino ($M=9,5$).

A análise de variância revelou duas interacções bifactoriais significativas. A interacção da idade com o subscore ($F(1,148)=3,974$; $p=0,049$) parece atribuir-se ao factor idade, que nas crianças entrevistadas produz um efeito diferente na identificação de ambos os estereótipos, ou seja, a variação do estereótipo feminino foi de 10,0 nas crianças de 6/7 anos para 11,9 nas crianças de 10/11 anos, ao passo que o estereótipo masculino só variou de 9.1 nas crianças de 6/7 anos para 9.8 nas crianças de 10/11 anos (Fig. 4).

Relativamente à interacção do sexo com o subscore ($F(1,148)=7,909$; $p=0,006$), verifica-se que é significativa, uma vez que as raparigas conhecem melhor os estereótipos femininos, variando de 10,6 nos rapazes para 11,5 nas raparigas. É possível verificar na identificação dos estereótipos masculinos para os rapazes é de 9,8 e 9,2 para as raparigas. Para o total de estereótipos, o valor médio para os rapazes e raparigas é também muito semelhante, respectivamente 20,4 no caso dos rapazes e 20,7 no caso das raparigas (Fig.5).

A interacção dos dois factores, sexo e idade, com o subscore é significativa ($F(1,148)=5,682$; $p=0,018$). As crianças conhecem melhor os estereótipos femininos e verifica-se um aumento na sua identificação, nas raparigas de 10/11 anos.

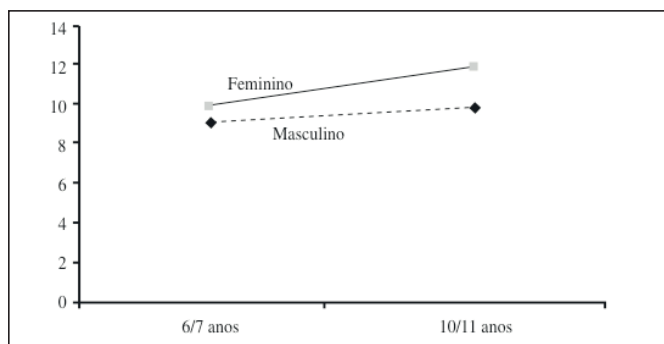


Figura 4 - Estereótipos masculinos e femininos nos dois grupos etários

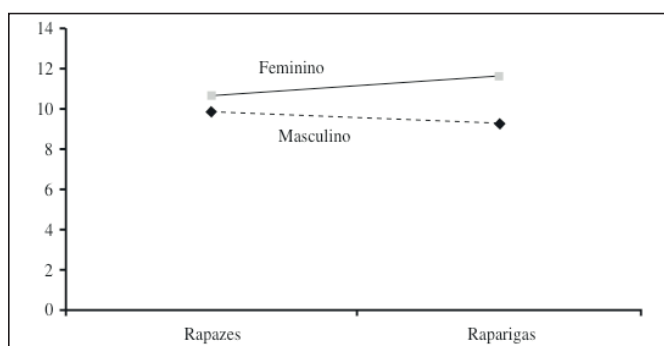


Figura 5 - Estereótipos masculinos e femininos nos dois sexos

Os estudos de Williams e Best em vários países (cit. Neto, 1997b) e, de Neto em Portugal (1993) verificaram que as crianças, desde cedo, têm alguns conhecimentos sobre os estereótipos de género e que o grau de conhecimento aumenta dos mais novos para os mais velhos. O mesmo resultado acontece na nossa pesquisa. Estes autores demonstraram haver certas semelhanças panculturais nas formas de aprendizagem dos traços de género estereotipados.

Consideramos de interesse verificar a percentagem de crianças que deram respostas estereotipadas aos itens individuais nos diferentes níveis etários. Para os efeitos desta análise, a variável sexo foi discriminada. Estas percentagens são apresentadas no Quadro 3, onde os itens são identificados pelos adjetivos dos adultos que constituem o núcleo das histórias contadas. Encontram-se aí acentuados os itens em que, pelo menos, dois terços das crianças deram a resposta estereotipada. Trata-se de um critério estabelecido arbitrariamente para se dizer que há um grau considerável de consciência do estereótipo no respectivo grupo.

Quadro 3 - *Percentagem de respostas estereotipadas aos itens SSM II na amostra de 6/7, 10/11 anos em ambos os sexos*

TRAÇOS FEMININOS	6/7 anos		10/11 anos	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Emotivo	82,4	84,4	82,2	100,0
Estimado	79,4	84,4	95,6	97,6
Fraco	44,1	62,5	62,2	58,5
Tagarela	32,4	40,6	46,7	39,0
Volúvel	55,9	75,0	77,8	75,6
Gentil	29,4	37,5	37,8	39,0
Frívolo	52,9	62,5	68,9	75,6
Importunador	52,9	75,0	68,9	78,0
Brando, meigo, tímido	76,5	78,1	93,3	90,2
Chorão, queixoso	41,2	56,3	42,2	61,0
Namorado, charmoso, atraente	64,7	75,0	84,4	78,0
Excitável	47,1	56,3	60,0	58,5
Afectuoso, carinhoso	70,6	75,0	82,2	82,9
Generoso, sentimental, sensível	70,6	62,5	97,8	92,7
Submisso, dependente	61,8	71,9	88,9	82,9
Sofisticado, afectado, escrupuloso	55,9	78,1	80,0	95,1

TRAÇOS MASCULINOS	6/7 anos		10/11 anos	
	Rapazes	Raparigas	Rapazes	Raparigas
Agressivo, afirmativo, duro, rigoroso	73,5	68,8	66,7	73,2
Aventureiro, audacioso, corajoso	52,9	31,3	51,1	43,9
Independente	41,2	25,0	53,3	17,1
Desordenado	67,6	68,8	77,8	85,4
Ambicioso, empreendedor	67,6	62,5	64,4	51,2
Jovial	64,7	53,1	60,0	61,0
Cruel	67,6	46,9	71,1	65,9
Constante, estável	50,0	43,8	42,2	24,4
Orgulhoso	61,8	59,4	71,1	75,6
Rude, grosseiro	50,0	59,4	62,2	90,2
Severo, rigoroso	55,9	53,1	53,3	58,5
Ruidoso, barulhento	61,8	34,4	31,1	29,3
Dominador, autoritário	70,6	59,4	64,4	82,9
Confiante, auto-confiante	64,7	53,1	62,2	78,0
Lógico, racional, realista	47,1	43,8	48,9	48,8
Forte, robusto	94,1	68,8	95,6	100,0

Constatou-se, assim, que este critério é atingido pelos rapazes de 6/7 anos, para 5 dos itens femininos e 6 dos itens masculinos. Pelas raparigas de 6/7 anos, este critério é atingido para 9 dos itens femininos e apenas 3 dos itens masculinos. Pelas crianças de 10 /11 anos, o critério é atingido para 11 dos itens femininos, tanto pelos rapazes como pelas raparigas. Note-se, no entanto, no que se refere aos itens masculinos, o mesmo critério é atingido para 4, no caso dos rapazes e 7, no caso das raparigas.

Verificou-se, pois, a tendência para as crianças conhecerem melhor os itens dos estereótipos femininos do que os dos estereótipos masculinos.

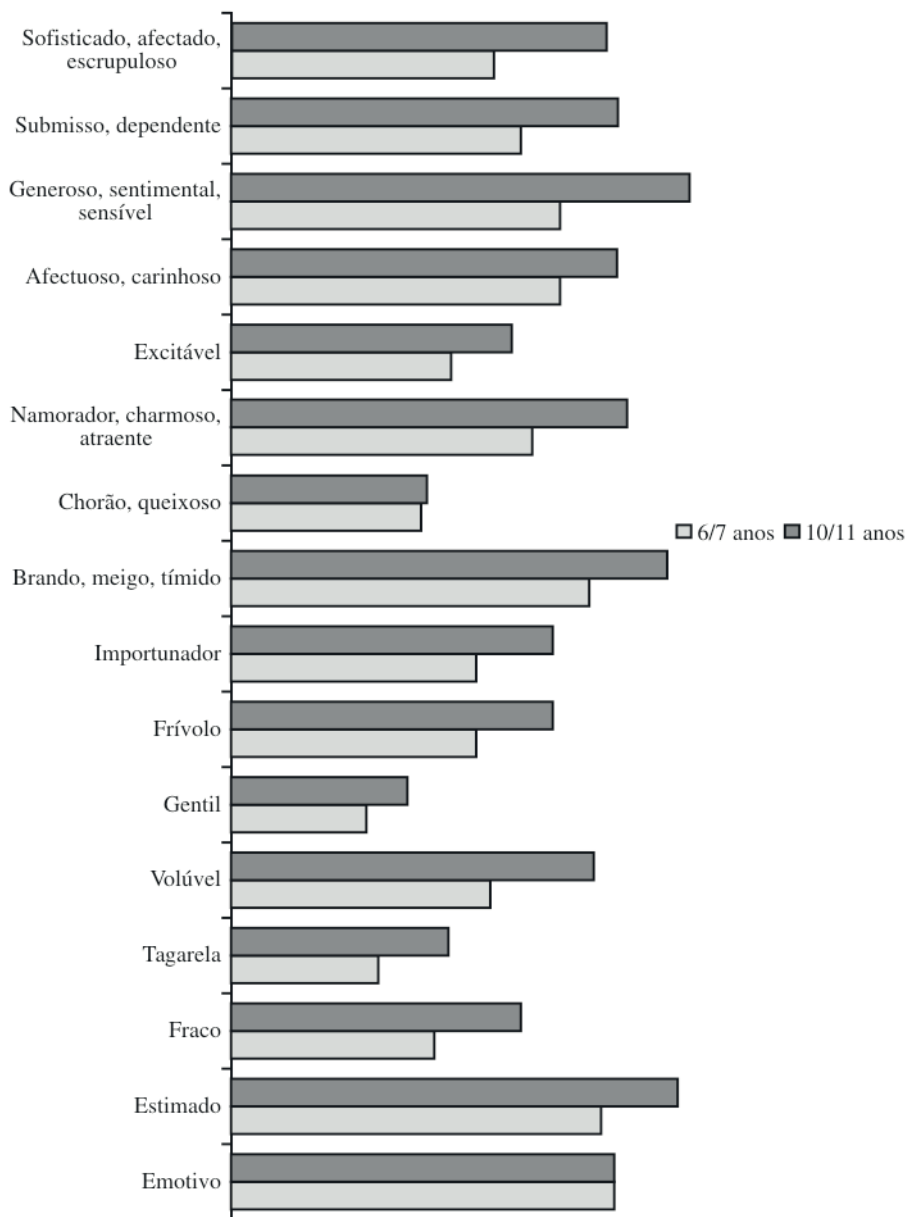


Figura 6 - Percentagens de respostas estereotipadas dos rapazes aos itens femininos propostos de acordo com a idade

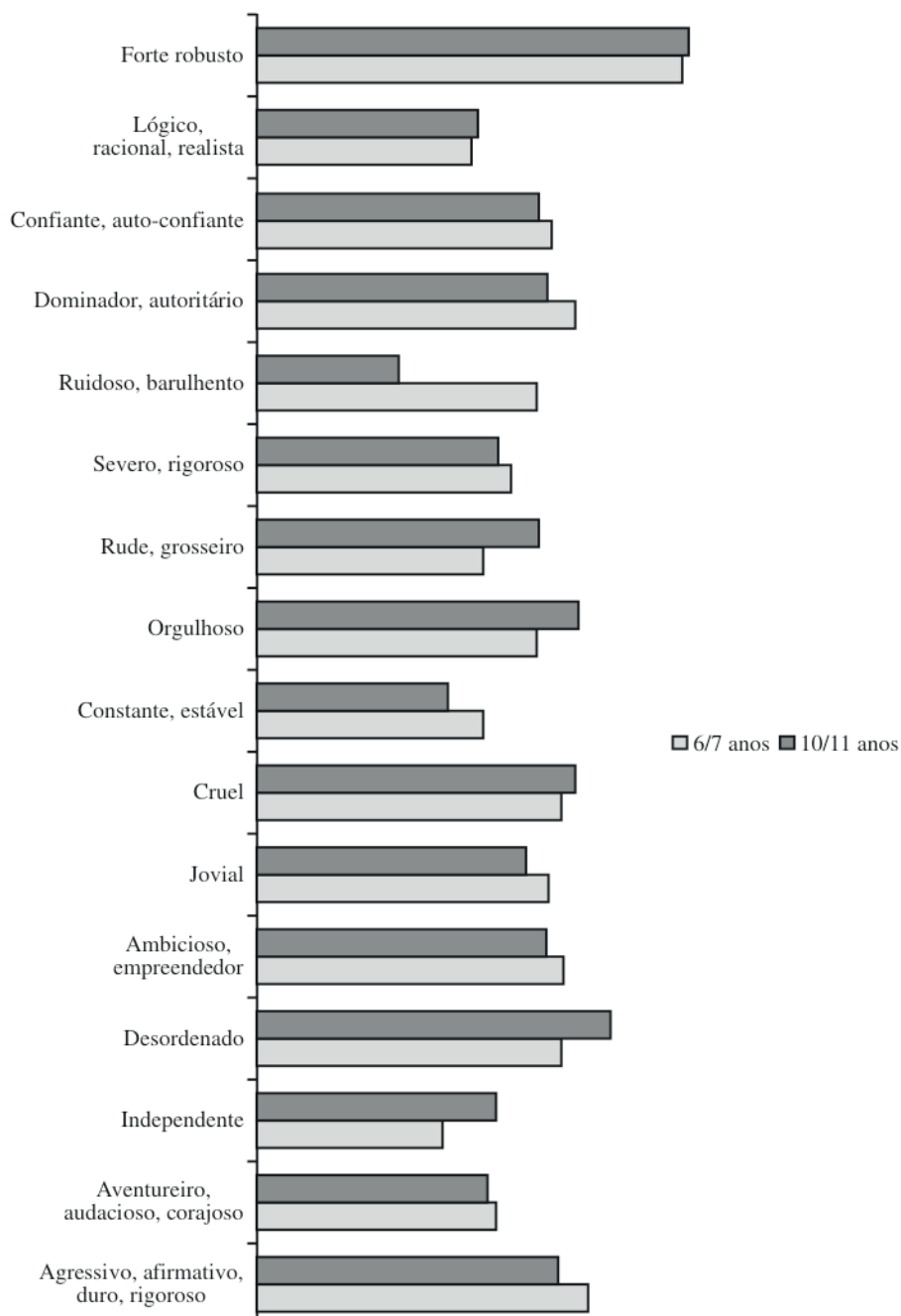


Figura 7 - Percentagens de respostas estereotipadas dos rapazes aos itens masculinos propostos de acordo com a idade

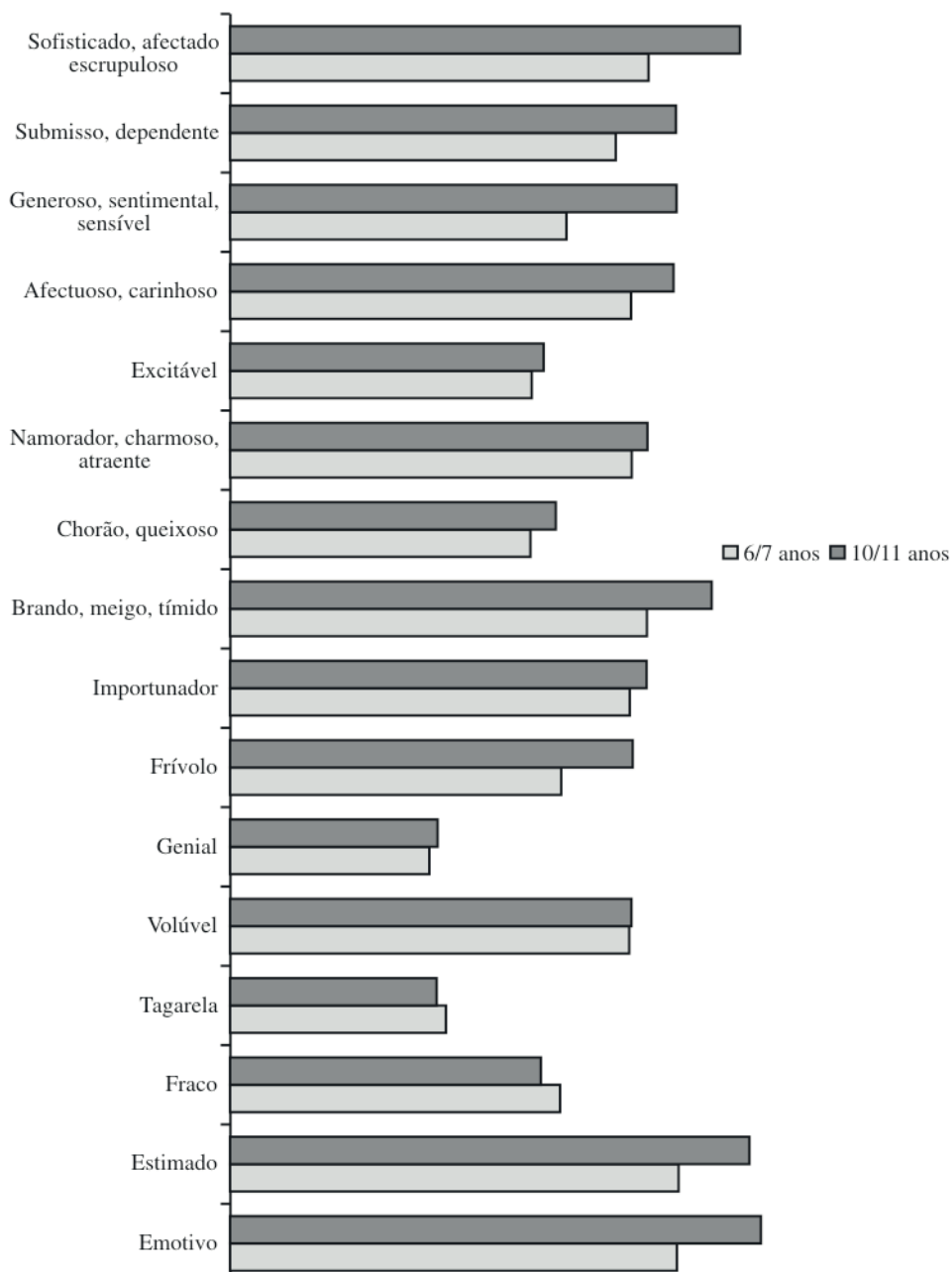


Figura 8 - Percentagens de respostas estereotipadas das raparigas aos itens femininos propostos de acordo com a idade

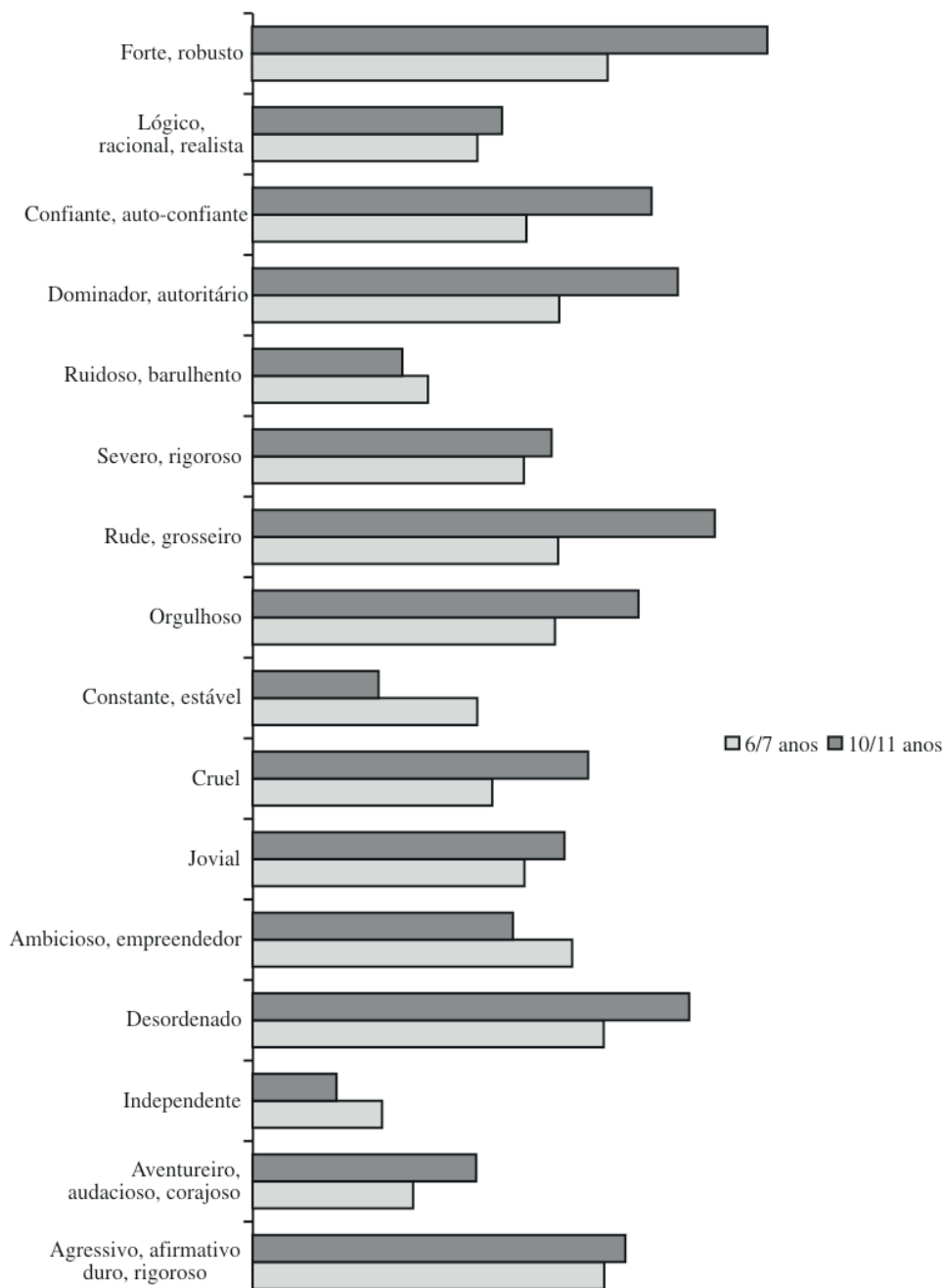


Figura 9 - Percentagens de respostas estereotipadas das raparigas aos itens masculinos propostos de acordo com a idade

Discussão

Após a análise dos resultados e dos testes efectuados podemos concluir que, relativamente à questão essencial proposta para este trabalho (primeira hipótese), os dados confirmam que as crianças ciganas, de ambos os sexos, conhecem os estereótipos de género.

A segunda hipótese também é confirmada. Verifica-se que a identificação dos estereótipos de género é significativamente diferente entre os dois escalões de idade, aumentando o conhecimento dos estereótipos nas crianças ciganas dos 6/7 anos para os 10/11 anos.

Os dados evidenciam que o desenvolvimento do conhecimento dos estereótipos de género por parte das crianças ciganas é um processo gradual que aumenta com a idade. Isto deve-se, provavelmente, à influência dos valores defendidos pela etnia cigana. Este povo organiza-se à volta da família e, assim, a criança vai vivendo e convivendo quotidianamente com os mais velhos que a vão socializando nas normas do grupo e nos papéis que deverá desempenhar mais tarde. Ou seja, a maior fonte de aprendizagem dos estereótipos de género é a sua família e a comunidade a que pertencem, uma vez que a criança cigana participa, desde cedo, na vida familiar e social e as várias gerações vivem em permanente contacto.

Estes resultados estão de acordo com os verificados em Portugal, por Neto (1989) e noutros países, por Williams e Best (Williams et al., 1999), onde conduziram um estudo intercultural. Este estudo foi executado em vários países distribuídos por diversos continentes: Europa, Ásia, África, Oceânia e Américas (Williams e Best, 1985). Estes autores defendem haver certas semelhanças panculturais nas formas de aprendizagem dos traços de género estereotipados.

No que diz respeito à terceira hipótese, esta confirma-se, já que os dados não demonstram que a identificação dos estereótipos de género seja significativamente diferente entre as crianças de sexos diferentes, ou seja, o sexo não afecta significativamente o conhecimento dos estereótipos. A explicação deste resultado deve-se, provavelmente, ao que se referiu anteriormente, à forte proximidade entre filhos e mãe, enquanto crianças, e à sua participação activa na vida da comunidade.

Quanto à quarta hipótese, confirma-se que o conhecimento dos estereótipos é diferente consoante se trate de estereótipos masculinos ou femininos. Foi possível avaliar que a identificação dos estereótipos femininos ocorre mais facilmente que a dos masculinos, em ambos os escalões etários.

Analisando individualmente cada estereótipo verifica-se que a diferença de idades tem influência muito mais significativa para a identificação do estereótipo feminino do que para o masculino. Este maior conhecimento do estereótipo feminino parece estar relacionado com o facto das crianças ciganas, quando pequenas, passarem a maior parte do tempo com elementos femininos da família, principalmente com a mãe, auxiliando-a nas tarefas domésticas e demais actividades. Não podemos esquecer que, inicialmente, as crianças, meninos ou meninas, passam muito tempo junto da mãe. Só mais tarde, os rapazes acompanham os pais nas suas tarefas e negócios, enquanto as raparigas continuam a ajudar a mãe nos trabalhos domésticos e a cuidar dos irmãos mais novos. A mãe tem uma relação mais próxima com os filhos do que o pai (Arbex, 1999). Ela trata os filhos com muito amor e, em simultâneo, dá-lhes uma certa liberdade nas suas actividades. Além disso, a mulher, na comunidade cigana, é muito respeitada pela família. Compete-lhe manter a coesão familiar, educar os filhos, transmitir-lhes a cultura cigana e coordenar a vida do dia a dia em situações difíceis (Garrido, 1999).

A interacção entre o sexo e os estereótipos é significativa, apresentando uma tendência para identificar melhor os estereótipos associados ao mesmo sexo, o que se verifica principalmente nas raparigas, excepto os rapazes mais velhos que apresentam um comportamento contrário, identificando mais facilmente os estereótipos femininos do que os mais novos. Possivelmente, deve-se ao facto de estarmos perante uma sociedade patriarcal, na qual existe desigualdade entre os sexos, com separação de papéis entre homens e mulheres que são muito bem definidos (Arbex, 1999). Assim, os rapazes e raparigas são educados de acordo com os papéis e tarefas que desenvolverão no futuro.

É também significativa a interacção entre o tipo de estereótipo, os escalões de idade e o sexo das crianças, tendo o melhor score as raparigas mais velhas e relativamente aos estereótipos femininos. Estes estereótipos são mais facilmente identificados por ambos os sexos e verifica-se um aumento do seu conhecimento nas raparigas mais velhas.

Se compararmos os dados agora encontrados com o estudo executado por Neto (1989), em que se procurou detectar o conhecimento dos estereótipos de género em crianças portuguesas, verificou-se a tendência de maiores ganhos no conhecimento dos estereótipos de acordo com a idade, melhor conhecimento dos itens dos estereótipos femininos e, também se confirma que o sexo não afecta significativamente o conhecimento dos estereótipos.

Os resultados, do presente estudo, vão no sentido do que encontrou Neto em crianças portuguesas, mas diferem do que verificou Best et al. (cit. Neto, 1989) em crianças americanas que conheciam melhor os itens do estereótipo

masculino. Estes dados são atribuídos às diferenças sociais e culturais entre os Estados Unidos e Portugal. No nosso país, as crianças, como as de etnia cigana, têm maior contacto com a mãe e com os membros femininos da família, enquanto nos Estados Unidos ambos os progenitores têm responsabilidade directa na educação dos filhos (Weitz, cit. Neto, 1989).

Certos aspectos dos estereótipos de género vão sendo alterados por aspectos culturais. Este ponto de vista está de acordo com a investigação de Williams e Best, de que as evidências interculturais relativas aos estereótipos de género podem ser regidas por um modelo que especifica características pan-culturais gerais dos estereótipos masculinos e femininos que são depois modificados pela influência de cada cultura específica (Neto, 1997b).

Referências

- Arbex, C. (1999). *Actuar com a comunidade cigana: Orientações para a intervenção em toxicoddependência a partir dos Serviços de Assistência*. Asociación Secretariado General Gitano. Edição portuguesa: Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal.
- Basow, S. A. (1986). *Gender stereotypes. Traditions and alternatives*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.
- Best, D. L., Williams, J. E. (1998). Masculinity and femininity in the self and ideal self descriptions of university students in 14 countries. In G. Hofstede. *Masculinity and femininity - The taboo dimension of national cultures*, pp. 106-116. Cross-cultural psychology series, vol. 3. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Coelho, A. (1995). *Os ciganos de Portugal: Com um estudo sobre o calão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Costa, E. M. L. da (1996). *O povo cigano em Portugal: da história à escola. Um caleidoscópio de informações*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal / Escola Superior de Educação.
- Fraser, A. (1998). *História do povo cigano*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Garrido, A. (1999). *Entre gitanos y payos: Relación de prejuicios y desacuerdos*. Espanha: Flor Del Viento Ediciones.
- Heredia, J. de D. R. (1974). *Nós os ciganos*. Braga: Editorial Franciscana.
- Liégeois, J.-P. (1989). *Ciganos e itinerantes*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.
- Neto, F. (1989). Conhecimento de estereótipos sexuais: Efeitos do sexo e do nível sociocultural em crianças portuguesas da escola primária. *Psychologica*, 2, 83-97.
- Neto, F. (1993). *Psicologia da migração portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (1997a). *Estudos de psicologia intercultural: Nós e outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Neto, F. (1997b). Gender stereotyping in portuguese children living in Portugal and abroad: Effects of migration, age, and gender. *Journal of Behavioral Development*, 20 (2), 219-229.
- Neto, F., Williams, J. E., Widner, S. C. (1991). Portuguese children's knowledge of sex stereotypes: Effects of age, gender and socio-economic status. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22, 376-388.
- Neto, F., Joaquim, T., Soares, R., e Pinto, T. (1999). *Igualdade de oportunidades: Género e educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (2000). *Psicologia Social, II*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nunes, O. (1996). *O povo cigano*. Lisboa: Edição do autor (2.^a Edição) de parceria com a Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos.

- Vasconcelos, P. B. (1999). Os ciganos e a sociedade portuguesa. In Montenegro (Org.), *Ciganos e educação*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Williams, J. E., Best, D. L. (1985). Sex stereotypes and intergroup relations. In S. Worchel e W. Austin, *Psychology of intergroup relations*, pp. 244-259. Chicago: Nelson - Hall Publishers.
- Williams, J. E. et al. (1990). Sex stereotypes in Portugal and Singapore. In D. M. Keats et al. (Eds.), *Heterogeneity in cross-cultural psychology*, pp. 520-528. Lisse: Swets e Zeitlinger.
- Williams, J. E., Satterwhite, R. C., Best, D. L. (1999). Pancultural gender stereotypes revisited: The five factor model. *Sex Roles*, 40, 7/8, 513-525.

GENDER STEREOTYPES AMONG GYPSY CHILDREN

Filomena Morais Moreno

Félix Neto

Centro de Psicologia da Cognição, Afetividade e Contexto Cultural, Universidade do Porto, Portugal

Abstract: Three types of questions were examined: a) do the gypsy children, with 6/7 years and 10/11 years that frequent the public portuguese schools of the district of Porto and Aveiro, have knowledge of the gender stereotypes? b) will this knowledge vary according to the age and the sex? c) will they know better the masculine or feminine stereotype? The investigation hypotheses were the following ones: 1st the gypsy children (6/7 years and 10/11 years) know the gender stereotypes; 2nd the age influences the knowledge of the stereotypes significantly; 3rd the sex doesn't influence the knowledge of the stereotypes significantly; 4th the knowledge of the stereotypes is different as they are masculine or feminine stereotypes. The sample was composed by 152 children distributed in two groups: The 6/7 year-old group, formed by 66 children (34 boys, 32 girls) and the 10/11 year-old group, formed by 86 children (45 boys, 41 girls). The results reveal the following: a) the children, of both sexes, know the gender stereotypes; b) this knowledge increases of the 6/7 years for the 10/11 years; c) the children know the feminine stereotypes better than the masculine ones in the two age groups.

KEY-WORDS: *Gender stereotypes, sexual differences, cross-cultural research, Gypsies.*

José H. Barros de Oliveira (2002). *Psicologia da Família*. Lisboa: Universidade Aberta

O autor, que é professor na Faculdade de Psicologia e C. E. na Universidade do Porto, introduz o livro afirmando que “a família ocupa, como célula-base da sociedade, um lugar imprescindível para o futuro da humanidade, pois no seu seio se marca primordial e indelevelmente cada criança e por isso o futuro do homem”. Efectivamente, ninguém duvida da importância, a todos os níveis, da família, não só para os filhos mas também para os próprios cônjuges e pais. Como também ninguém duvida da complexidade da sua problemática e da grave crise que atinge actualmente a célula familiar. Por isso o livro manifesta-se de candente actualidade, mesmo porque o tema é menos versado a nível psicológico em Portugal. Ao seu autor já não é estranha a problemática familiar, pois, entre os livros publicados, sobretudo no âmbito da Psicologia da Educação, consta também um intitulado Psicologia da educação familiar (1994) que se encontra esgotado.

Depois dum capítulo introdutório sobre “definição, história e avaliação psicológica da família”, o livro contém três partes: o casal em si, o casal e os filhos (educação), a família na sociedade. Na 1ª parte estuda-se a existência conjugal numa perspectiva desenvolvimental (ciclo vital do casal), o amor em toda a sua complexidade e facetas, a harmonia e desarmonia sexual e ainda as ‘doenças’ do casal, designadamente os conflitos e divórcio. Na 2ª parte começa-se por analisar a parentalidade e a correspondente filiação, a complexa problemática da educação familiar, em diversas perspectivas, e os estilos educativos parentais. Na última parte, voltada mais para o exterior da família, foca-se a relação entre a família e a escola, os meios de comunicação social, particularmente a TV, e as suas interferências na família, o problema muito actual das famílias com idosos e finalmente alguns casos de famílias disfuncionais (com alcoólicos, toxicodependentes, etc) e ainda as crianças abusadas. Como o autor reconhece, praticamente só se acena a esta vasta problemática das famílias em rotura, mas o autor tem consciência de que um Manual não pode ser exaustivo. Num livro desta natureza há sempre temas que ficam por referir e outros que mereceriam maior desenvolvimento. O autor remete para uma vasta bibliografia.

O livro é primeiramente útil a todos os casais pois, apesar do seu aparato científico, torna-se suficientemente acessível. Destina-se também a outros profissionais da educação ou da intervenção social, como professores e assistentes sociais. Este Manual é particularmente útil a psicólogos e sociólogos da educação bem como aos estudantes nestas áreas ou noutros campos das ciên-

cias humanas e/ou sociais, como as ciências da comunicação ou as ciências políticas, ajudando a compreender melhor, para eventualmente poder intervir nesta instituição incontornável que é a família.

Félix Neto

Maria da Conceição Pinto (2001). *Criança em perigo e em situação de rua*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Ministério da Educação)

A autora fez o mestrado em “Relações interculturais” pela Universidade Aberta e encontra-se em fase adiantada do doutoramento. O livro, que reflecte praticamente a tese de mestrado, abre com uma “nota de apresentação” de José Gil (professor da ESE de Setúbal), seguindo-se dois Prefácios: de Hermano Carmo (professor na Universidade Aberta) e Vicente Faleiros (professor na Universidade de Brasília) apresentando perspectivas diferentes do livro. Segue-se uma Introdução da autora que começa por afirmar: “As crianças em situação de rua são já uma realidade no nosso país, nomeadamente na cidade de Lisboa. O conhecimento deste fenómeno é ainda reduzido e disperso”. Por isso a autora lançou-se no seu estudo, na tentativa de melhor o compreender e assim poder intervir, desenvolvendo-se o livro em cinco capítulos, sendo os dois primeiros teóricos, os dois seguintes reflectindo um trabalho de campo (“histórias de vida passadas em Lisboa e no Rio de Janeiro”, conforme reza o subtítulo do livro) e o último contendo comentários finais e questões em aberto.

Nos últimos anos, os fenómenos de marginalidade infantil e juvenil têm sido associados a um quadro de violência. No entanto, essas crianças, normalmente designadas como “crianças da rua”, crianças violentadas pela sociedade e que, por sua vez, podem vir a tornar-se violentas, nem sempre estão abandonadas, sendo assistidas por programas e projectos de carácter social que procuram compensar essas carências afectivas e sociais. A autora tenta avaliar a eficácia de dois projectos de reintegração de crianças e adolescentes vivendo em situação de rua. Por isso analisa cinco histórias de vida em Portugal e outras tantas no Brasil, numa avaliação pluridimensional, a nível cultural, psicológico, sócio-económico e político.

Além do bom conteúdo teórico e prático do livro - recomendável sobretudo a quem se interessa por esta problemática - ele está muito bem conseguido graficamente com bons desenhos e fotografias que ajudam a ilustrar a situação das crianças marginalizadas. Aqui e além aparecem também algumas poesias atinentes ao assunto, algumas delas da própria autora, que se revela também com veia poética.

José H. Barros de Oliveira

7.^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

28 e 29 de Novembro de 2002

Tema: ***“Caminhos da educação”***

PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA

Vol. VI - Nº 2 - Dezembro de 2002

“Psicologia da Religião”

6^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

28 e 29 de Novembro de 2002

“Disciplina na Escola e na Família”

Quinta-Feira - 29 de Novembro

08h30 – Abertura do Secretariado

09h30 – Sessão de Abertura com a presença do Senhor Presidente da Câmara de Vila Nova de Gaia - Dr. Luís Filipe Menezes Lopes

Conferência 1

10h30 – Prof. Doutor Nicolau V. Raposo, Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Tema: *“A disciplina na escola: análise psico-sócio-educativa”.*

11h30 – Intervalo

Simpósio 1

12h00 – Dra. Joana de Barros Baptista, Dr. Segismundo Pinto, Dra. Antonieta Cabral. Comissão Nacional da Família.

Tema: *“A importância da formação parental para a disciplina na família”.*

13h00 – Almoço

Conferência 2

14h30 – Prof. Doutor José Augusto S. Rebelo, Professor Associado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Tema: *“Implicações da disciplina na aprendizagem”.*

15h30 – Intervalo.

Comunicações livres

16h00 – Espaço para apresentação de Comunicações.

18h00 – Apresentação de bibliografia e encerramento dos trabalhos do dia.

Sexta-Feira - 30 de Novembro

09h30 – Saudação e abertura dos trabalhos.

Conferência 3

10h00 – Prof. Doutor Feliciano Veiga, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Tema: *“Indisciplina e violência na escola: efeitos de uma autoridade psicodinâmica”.*

11h00 – Intervalo

Conferência 4

11h30 – Prof^a Doutora Maria Teresa Estrela, Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Tema: *“Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina”.*

13h00 – Almoço.

Conferência 5

14h30 – Prof. Doutor Orlando Lourenço, Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Tema: *“Importância da autoridade no desenvolvimento da pessoa: olhar Kohlbergiano”.*

15h30 – Intervalo.

Simpósio 2

16h00 – Prof. Doutor Carlos Fernando da Silva, Professor Associado do Departamento de Psicologia da Universidade do Minho.

Prof^a Doutora Anabela Sousa Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Tema: *“Incidentes críticos na Sala de aula: análise comportamental aplicada”.*

17h30 – Apresentação das conclusões.

17h45 – Sessão de Encerramento com a presença do Director Regional de Educação do Norte - Mestre Jorge Martins.

6^{as} Jornadas Psicopedagógicas de Gaia

“Disciplina na Escola e na Família”

Conclusões

Na sessão de abertura destas Jornadas, o Sr. P.e João de Freitas, Presidente da Comissão Organizadora, alicerçado no saber secular e sempre actual de Platão, pôs no ar a saudável “provocação” de considerar o estado da educação e o papel da escola em preocupante crise. Mas, em vez de fazer da escola e dos seus servidores a causa de todos os insucessos e indisciplina distribuiu as culpas igualmente e sensatamente pela família. Neste particular, é bom escutar vozes livres e desassombradas que gritam : “o rei vai nu”. Com efeito, muita gente, nas escolas, por comodismo e muitas famílias, por egoísmo, demitem-se aligeiramente dos seus deveres e responsabilidades. Em boa verdade, numa educação escolar que se quer forte, sadia, feita em liberdade, os professores são colaboradores indispensáveis dos pais, mas, só isso. Não custa, pois, aceitar que o conceito de disciplina, sua prática e respeito pelos outros se ensaiam no clima familiar, onde a cultura do facilitismo e da educação mole não têm espaço. A escola virá, então, avalizar o caminho que passa pela profunda informação, pela convivência, pela tolerância, entre-ajuda, democracia, rumo a valores que estão sempre mais altos e mais longe a acenar ao Homem inquieto e livre.

O Sr. P.e José Maia, Presidente da Direcção do Colégio dos Carvalhos, tomando a palavra sublinhou a oportunidade destas Jornadas que levarão a uma mais funda tomada de consciência, sobre os ventos da violência e da anarquia, que sopram agressivamente sobre escolas e famílias. Não convém, por isso, perder a noção do inesperado de factores de vária ordem que anulam, muitas das vezes, de forma imprevista os planos concebidos e tidos como solução. Caso contrário, cairemos na situação daquele que tendo perspectiva do seis princípios para educar o seu primeiro e futuro filho, se viu diante da atónita realidade de ter seis filhos e nenhum princípio.

De seguida, o Dr. Filipe Menezes, Presidente da Câmara Municipal de Gaia, numa análise de fino pedagogo, reconheceu os problemas que afectam a escola e a família. Mas olhando mais acima, referiu de forma corajosa a debilidade da organização política do Estado. Falou da gritante falta de assumpção de responsabilidades da parte de muitos que, confortavelmente instalados em cargos públicos, se divorciaram, há muito, de quem os elege e sus-

tenta. A inversão de valores, disse, predomina à rédea solta indiferente à imagem que dá aos jovens numa altura das suas vidas em que eles, dificilmente, se dão conta do clima perverso do mundo. Organização política do Estado, Escola e Família têm de reconhecer que a maior riqueza do País está nos recursos humanos. Urge, portanto, estabelecer um clima de ordem democraticamente aceite. Sinais de violência menores, delitos aparentemente insignificantes, devem e têm de ser, desassombradamente, punidos em benefício de todos e, de modo especial, em prol desses mesmos violentos e prevaricadores.

O Prof. Dr. Nicolau Raposo trouxe à reflexão dos participantes o problema da (in)disciplina na escola, apoiado numa análise psico-sócio-educativa. No seu entender, a qualidade do ensino exige disciplina da turma, o que, em bom princípio, deveria semr verdade adquirida em vivência democrática. Reconhece, no entanto, haver factores que concorrem fortemente para a perturbação do clima de trabalho, tais como: massificação do ensino, diferentes estatutos económico-culturais, transferências de responsabilidades e outros. Assim, o problema da complexidade da disciplina na aula há-de encarar-se pela tríplice via de acesso: a sociológica, a psicológica e a educativa, concorrendo cada uma delas com dados susceptíveis de melhorar a situação.

No plano familiar, os Drs. Segismundo Pinto e Antonieta Cabral, assim como o Sr. Maximino Gonçalves, representante da Escola de Pais Nacional, puseram a tónica das suas intervenções no fenómeno da transformação da família. As áreas referidas foram as da relação conjugal, a da permissividade da educação parental e a da demissão da função educadora de pais. Estes trocam a missão de educar pelo acompanhamento, pela de educar pela imposição ou laxismo, o que conduz a um autoritarismo prejudicial. Impõe-se, portanto, uma séria formação parental que leve ao fim dos pais biológicos, sem códigos de valores, em favor dos pais preocupados, interessados, companheiros, verdadeiros educadores, motores fundamentais da interacção pais/filhos.

O Prof. Dr. José Augusto Rebelo abordando a temática "Implicações da disciplina na aprendizagem", começou por distinguir entre aprendizagem informal, aquela que adquirimos no dia a dia, e a aprendizagem formal ou escolar. Esta, que implica a verdadeira disciplina na escola, na família e até na sociedade, caracteriza-se por um comportamento adequado à situação ou actividade que se está a desenvolver. Será sempre o resultado ou a manifestação de orientação ou regulação do comportamento, impondo-se regras de auto-regulação, sabendo como e quando agir, responder, participar, ouvir e compreender. Para se atingir tais desideratos, há necessidade de co-responsabilizar pais, professores e alunos, melhorar a comunicação professor/aluno, estreitar os laços de colaboração entre pais e professores e promover a cres-

cente actividade dos alunos intra e extra sala de aula. Para uma escola dita de qualidade concorrem alguns princípios, entre os quais se salientam métodos de ensino interactivo e participativo, expectativas elevadas em relação aos alunos, normas claras contra a violência e transgressões e uma boa organização da escola.

Nas comunicações livres salientaram-se tópicos, que constituem o resultado de trabalhos de investigação, e que se direccionam no sentido de encontrar resposta para todos quantos se sentem frustrados, os que poderiam ser e não são. A consciência de que no processo educativo, ao lado das frias competências é urgente o amor, que conduz à aceitação e não à rejeição. A necessidade de espaços (bibliotecas, ludotecas, salas de convívio) e acções (actividades de lazer) adequados à formação para a cidadania.

No segundo dia das Jornadas, o Prof. Dr. Feliciano Veiga, a propósito da violência e indisciplina na escola, salientou a necessidade de se responsabilizar aquele que comete o erro, a fim de que ele tome consciência, assuma responsabilidades e se auto-corrija. Acentuou a tónica na premência de se estabelecer um forte relacionamento interpessoal, professor/aluno, de forma a evitar-se actos de indisciplina. Quatro tipos preocupantes de figuras de aluno/problema, mereceram uma atenção especial: o exibicionista, o mandão, o vingativo e o que se auto-intitula incapaz, sendo este o tipo mais preocupante, pois já é um desistente antes de começar qualquer tarefa.

A Prof^a Dr^a Teresa Estrela, na sua conferência, salientou que a disciplina não pode ser entendida, nunca, como uma submissão a uma autoridade exterior coerciva, mas sempre como submissão a uma autoridade interior, conscientemente consentida. Este conceito tem de ser interiorizado por toda a escola. Sugeriu que mais importante do que remediar será prevenir situações que possam conduzir à indisciplina. Salientou a necessidade de existir prevenção ao nível do aluno, da turma, da escola enquanto tal e na sua relação com a família – tudo isto bem apoiado num sentido de responsabilidade. Tendo a disciplina uma relação intrínseca com o crescimento da pessoa humana, é indispensável a existência de modelos de autoridade como garante dos Valores Universais.

A concluir estas Jornadas, intervieram os Professores Doutores Carlos Fernandes da Silva e Anabela Sousa Pereira, que, de uma forma viva e cativante, se ocuparam dos incidentes críticos na sala de aula e consequente análise comportamental aplicada. Começaram por evidenciar a aceitação de um incorformismo rebelde, mas disciplinado dos alunos, como consequência da existência de incidentes críticos, mas não de crianças indisciplinadas. Torna-se, por isso, necessário que o docente seja o líder de uma tarefa de grupo que

persegue objectivos previamente definidos, onde cada um dos alunos constitui peça fundamental, não devendo anular-se as respectivas capacidades criativas. A noção de equilíbrio, até no disparate, tem de existir, desde que desencadeie o exercício da reflexão. Referindo-se, por último, à lei do comportamento humano na teoria de Skinner, reflectiram sobre os conceitos de reforço e punição.

Fazemos votos para que as reflexões aqui trazidas possam servir para que os agentes implicados no processo educativo (família, escola, professores, Poder instituído) possam todos em conjunto contribuir para minimizar e, se possível, erradicar a problemática da indisciplina da nossa sociedade.

Fotocomposição e impressão:

Gráfica Claret – Rua do Padrão, 83

4415-284 Pedroso – Tel. 22 786 04 65 - Fax 22 786 04 68

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. A revista aceita artigos originais no domínio da investigação psicológica, da educação, da cultura e das práticas educativas inovadoras. Os autores deverão expressamente declarar na carta ao Director que o artigo é original e que não foi objecto de qualquer publicação anterior. Os artigos serão objecto de avaliação por especialistas doutorados nas áreas respectivas.

2. A revista publica dois números por ano, o 1º em Maio e o 2º em Dezembro. O prazo limite para publicação no número de Maio é 31 de Janeiro e no número de Dezembro é 31 de Julho. Nas primeiras quinzenas de Março ou de Outubro os autores serão informados da aceitação ou não do artigo, das correcções a introduzir e do envio de uma disquete com a versão final corrigida.

3. Os artigos a submeter devem ser enviados em triplicado em cópias laser e por norma não devem exceder 20 folhas A4 redigidas a 2 espaços. A 1ª folha deve conter o título, o nome dos autores, a instituição e o endereço para correspondência. A 2ª folha deve incluir o resumo e as palavras-chave em português. A 3ª folha e seguintes incluirá o corpo do artigo que deverá concluir com uma listagem ordenada das referências bibliográficas citadas. Na folha a seguir às referências seguem-se por ordem as notas, os quadros, as figuras e diagramas. A última folha incluirá a versão em inglês do título, instituição, resumo e palavras-chave para efeitos de indexação em bases de dados internacionais. O resumo em português e em inglês não deve exceder as 120 palavras. Os autores devem evitar o «bold» e os sublinhados no texto e reduzir ao mínimo as notas de pé-de-página.

4. Os títulos e secções do artigo não devem ser precedidos por números, têm maiúsculas na 1ª letra das palavras e seguem o formato seguinte: 1ª ordem: Tipo normal, centrado; 2ª ordem: Tipo normal, indexado à esquerda; 3ª ordem: Tipo normal, indexado ao parágrafo; 4ª ordem: Tipo itálico, indexado ao parágrafo.

5. As referências bibliográficas devem ser elaboradas de acordo com as normas de "Publication Manual of APA (1994, 4ª ed)" com algumas adaptações para português, nomeadamente a substituição do "&" por "e",

"(2nd ed.) por (2ª ed.)", "(3rd vol.) por (3ª vol.)" conforme a nota seguinte.

6. As referências mais frequentemente usadas para artigo, livro, capítulo, livro traduzido e comunicação oral (*paper*) devem obedecer ao formato dos exemplos seguintes:

Artigo: Recht, D. R., e Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16-20.

Livro: Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knoff.

Capítulo em livro: Neisser, U., e Harsch, N. (1992). Phantom flashbulbs: False recollections of hearing the news about Challenger. In E. Winograd e U. Neisser (Eds.), *Affect and accuracy in recall: Studies of "Flashbulb memories"* (pp. 9-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Livro traduzido: Skinner, B. F. (1974). *Para além da liberdade e da dignidade* (J. L. D. Peixoto, trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1971). No corpo do artigo deve referir-se, Skinner (1971/1974).

Comunicação oral: Taylor, M. (1996, Agosto). *Post-traumatic stress disorder, litigation and the hero complex*. Comunicação oral apresentada no XXVI Congresso Internacional de Psicologia, Montréal, Canadá.

7. Quando no corpo do artigo são citados autores, cuja investigação foi conhecida indirectamente através de outros autores, deve proceder-se assim: No corpo do artigo escreve-se: «Segundo Godden e Baddeley, citado por Zechmeister e Nyberg (1982, p. 123), ... »; Nas referências cita-se apenas o autor que foi lido directamente, Zechmeister e Nyberg (1982).

8. Os Quadros e as Figuras devem ser sequencialmente ordenados em numeração árabe ao longo do texto. A legenda do Quadro deve estar escrita por cima e a da Figura ou Diagrama por baixo.

9. Os artigos são da inteira responsabilidade dos seus autores. Os artigos aceites para publicação ficam propriedade editorial da Revista. Qualquer reprodução integral ou parcial dos mesmos apenas pode ser efectuada após autorização escrita do Director.

10. Os autores recebem 3 exemplares da revista em que um ou mais trabalhos seus sejam publicados. Não serão feitas separatas dos artigos.

LIVROS RECEBIDOS E RECENTES

A Revista fará uma listagem dos livros enviados pelas Editoras no segundo número de cada ano. Os autores ou editores, que desejarem a publicação de resenhas, deverão enviar dois

exemplares da obra em causa. O Conselho Editorial reserva-se o direito de publicar apenas as resenhas das obras que se enquadrem nos objectivos da Revista.

plina