

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

FUNDAÇÃO
FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS

AS NOVAS TECNOLOGIAS



Jeroen van Merriënboer
Secundino Correia
João Paiva

Prefácio de António Dias Figueiredo



Título: *Indisciplina na escola*

Prefácio: Helena Damião

Autores: Dorothy L. Espelage, João A. Lopes

Tradução: Sara Nogueira

Revisão: Helder Guégués

Design e paginação: Guidesign

Colecção: Questões-chave da Educação

Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos

1.ª edição: Outubro de 2013

© Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013

Impressão: Guide Artes Gráficas, Lda.

ISBN: 978-989-8662-34-7

Depósito Legal n.º: 365 613/13

FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS

Largo Monterroio Mascarenhas, n.º 1

1099-081 Lisboa

Telf: 21 00 15 800

ffms@ffms.pt

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

INDISCIPLINA NA ESCOLA

Dorothy L. Espelage

João A. Lopes

Prefácio de Helena Damião

7	PREFÁCIO Helena Damião
15	PREVENIR A VIOLÊNCIA JUVENIL E O <i>BULLYING</i> ATRAVÉS DE PROGRAMAS E DE MODELOS DE PREVENÇÃO ESCOLAR SÓCIO-EMOCIONAIS Dorothy L. Espelage
41	A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA João A. Lopes

PREFÁCIO

Helena Damião

«Se um aluno estiver lá numa carteira qualquer, levantando um braço, dis-
ser um disparate e o professor começar a ralar com ele isso não dá resul-
tado. O professor [...] deve chamar a atenção para o que devem fazer, o que
convém fazer.»

RÓMULO DE CARVALHO, 1996, 3.

Compreende-se que o leitor, especialista ou leigo em matéria de pedagogia, que contacte com este livro – *Indisciplina na Escola* – se interrogue acerca do sentido de mais um título sobre uma temática que desencadeou tantos outros. Terá, pois, de vislumbrar uma boa razão para iniciar a sua leitura. Será que a encontra nas páginas que se seguem? Estamos em crer que sim e explicamos porquê.

A indisciplina escolar, «tão antiga como a própria escola e tão inevitável como ela» (Estrela, 1992, 11), tem polarizado a atenção de inúmeros investigadores ocidentais de várias áreas disciplinares – sociologia, psicologia, educação –, os quais, sobretudo depois da segunda metade

do século xx, vêm explorando uma multiplicidade de dimensões que se suspeita potenciarem os comportamentos desajustados dos alunos, nomeadamente os que se manifestam em sala de aula. Referimo-nos a dimensões de natureza política, social, relacional e individuais, que se prendem, por exemplo, com o ambiente escolar, familiar e de pares, com a maturação e o temperamento.

O estudo dessas dimensões tem contemplado – sendo certo que nem sempre o faz – a ligação dos referidos comportamentos à aprendizagem, mais concretamente, à perturbação que podem causar a este nível: os alunos indisciplinados, além de não se regerem por regras básicas que lhes permitam estar de modo adequado em contextos de ensino formal, dificilmente seguem e consolidam raciocínios que conduzem às aquisições académicas; por seu lado, os alunos com um comportamento adequado sofrem este mesmo tipo de efeitos, com a agravante de poderem tornar-se vítimas directas dos primeiros.

A direcção heurística que se destaca é, pois, em geral, no sentido da implicação da (in)disciplina dos alunos – a causa – na sua aprendizagem – a consequência. Apesar de incontestavelmente válida, esta direcção deixa na penumbra a que lhe é complementar e que tem validade equivalente: a implicação da aprendizagem – a causa – na (in)disciplina – a consequência.

Isto significa que têm sido menos escrutinadas as medidas que certas escolas adoptam e o correspondente esforço dos seus professores para levarem os alunos, desde o início da escolaridade, a conhecerem, compreenderem e integrarem regras de conduta, a dominarem conteúdos académicos relevantes e a desenvolverem capacidades cognitivas que lhes permitam encarar as aprendizagens, progressivamente mais exigentes, como desafios.

Esse enviesamento da investigação sobre os comportamentos indesejados dos alunos, centrada na indisciplina, descuidando a disciplina, não pode deixar de conduzir a percepção dos diversos agentes educativos (a indisciplina vista como problema que impede o sucesso na aprendizagem e não como decorrente do insucesso da aprendizagem) e, em sequência, as medidas que prevêem para lhes fazer face (essencialmente de carácter remediativo, negligenciando as de carácter preventivo, com destaque para a organização do ensino que, de uma forma intelectualmente estimulante, seja capaz de garantir a aprendizagem e a disciplina).

Ora, é neste equilíbrio entre a aprendizagem e a disciplina, cuja manutenção se afigura, em grande medida, da responsabilidade das escolas e dos professores, que urge laborar, sob pena de os comportamentos inadequados dos alunos evoluírem para formas várias de violência, com resultados académicos devastadores.

O livro que a Fundação Francisco Manuel dos Santos agora publica na colecção «Questões-chave da Educação», dando a conhecer a um público alargado o essencial de uma conferência com o mesmo título, foca precisamente a problemática que acabámos de enunciar. Nos dois textos que o concretizam, o referido equilíbrio é afluído e trabalhado com recurso a dados de pesquisa actual.

O texto «Prevenir a Violência Juvenil e o *Bullying* através de Programas e de Modelos de Prevenção Escolar Sócio-Emocionais», da lavra de Dorothy L. Espelage, professora da Universidade de Illinois, incide nas manifestações agravadas da indisciplina, que podem assumir diversas formas de violência, cujas implicações na aprendizagem se fazem sentir desde cedo, tendo um efeito cumulativo. A autora destaca a necessidade de se recorrer a programas que envolvam famílias, comunidades e escolas e se centrem no envolvimento académico e no desenvolvimento de competências de teor social e emocional,

capazes de beneficiar percepções, expectativas e desempenhos traduzidos na empatia, na comunicação, na decisão, na resolução de problemas, no esforço. Em sequência, apresenta e analisa vários programas dessa índole, cujo índice de eficácia se tem revelado muito satisfatório, tanto na prevenção como na redução dessas formas de violência, beneficiando também as aprendizagens académicas dos alunos. Espelage alerta, ainda, para um dado de suma importância, recorrente, aliás, em estudos dignos de crédito: os efeitos da intervenção especializada são tanto mais positivos, quanto mais precoce essa intervenção se fizer; à medida que a adolescência avança, a sua eficácia dilui-se.

João A. Lopes, professor de Psicologia da Universidade do Minho, no texto a que deu o título «A indisciplina em sala de aula», depois de expor uma síntese muito didáctica da investigação mais relevante sobre o assunto, discute a perspectiva que enunciámos, sem, no entanto, a considerar exclusiva do problema:

«continua a não ser fácil para os agentes educativos acreditarem que uma causa tão próxima e até tão óbvia como o insucesso académico possa ter alguma importância na configuração da indisciplina [...] consequências do insucesso académico do ponto de vista disciplinar são ainda relevantes pelo seu carácter duradouro e mutuamente reforçador. À medida que o tempo passa, os alunos com dificuldades académicas têm cada vez maiores problemas em aceder ao currículo (por falta de bases), o que potencia os maus comportamentos, os quais, por seu turno, inibem a concentração nas tarefas académicas. Daqui resulta uma espiral negativa da qual é muito difícil o sujeito libertar-se».

Finalmente, salienta que (1) «o ensino deve ser o melhor possível, o que limitará o número de insucessos e (2) quando surgem as primeiras dificuldades, a intervenção tem de ser imediata. Daqui resultará uma diminuição a prazo dos casos de insucesso e, por consequência, do número de alunos potencialmente perturbadores do ambiente de sala de aula».

Estas conclusões, de grande razoabilidade, requerem um re direccionamento das representações do papel da escola e, muito particularmente, da acção do professor, começando pela afirmação do seu inalienável dever de ensinar, tal como, por exemplo, Savater (1997) e Quintana Cabanas (2005) fazem notar.

Acresce sublinhar que ambos os textos veiculam uma mensagem de consolidação da pedagogia como disciplina científica. Continuando a abordagem de temas tão difíceis como o que ocupa as páginas que se seguem, a depender de medidas políticas avulsas e de opiniões que se querem fazer passar por esclarecidas, são os alunos que perdem no que diz respeito à aprendizagem e os professores que se vêem impedidos de ensinar como aspiraram. Isso deve fazer pensar todos aqueles que, directa ou indirectamente, estão ligados ao sistema escolar, pois a verdade é que se a indisciplina «produz efeitos negativos em relação à socialização e aproveitamento escolar dos alunos, produz igualmente efeitos negativos em relação aos docentes. Embora menos evidentes e imediatos, esses efeitos não são menos nocivos» (Estrela, 1992, 97).

Bibliografia

- Carvalho, R. (1996). Humanidades e ciências é tudo a mesma coisa. *Público* de 24 de Novembro, 2-4.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Quintana Cabanas, J. M. (2005). Crítica pedagógica de los sistemas educativos occidentales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13 (46), 55-66.

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

PREVENIR A VIOLÊNCIA JUVENIL E O *BULLYING* ATRAVÉS DE PROGRAMAS E DE MODELOS DE PREVENÇÃO ESCOLAR SÓCIO-EMOCIONAIS

Dorothy L. Espelage

PREVENIR A VIOLÊNCIA JUVENIL E O *BULLYING* ATRAVÉS DE PROGRAMAS E DE MODELOS DE PREVENÇÃO ESCOLAR SÓCIO-EMOCIONAIS

Dorothy L. Espelage

Resumo

A agressividade juvenil, o *bullying* e a violência continuam a ser um motivo de preocupação a nível global. Existem vários planos escolares de intervenção e de prevenção que podem ser usados para reduzir a violência juvenil, para promover comportamentos pró-sociais e para melhorar o funcionamento das escolas. Um modelo comum, que é praticado em escolas de todo o mundo, inclui vários programas focados no ensino/aprendizagem de competências sócio-emocionais. Os programas/modelos de aprendizagem de competências sócio-emocionais focam-se em factores de risco (por exemplo, revolta, impulsividade, delinquência, consumo de álcool/drogas) e em factores promotores

(por exemplo, empatia, capacidade de perceber diferentes perspectivas e pontos de vista, resolução de problemas, competências de comunicação), que têm sido associados à violência juvenil. Neste capítulo, serão destacados alguns programas, solidamente baseados em evidências e investigação, como é o caso do *Steps to Respect* e do *Second Step* (Committee for Children¹, 2001, 2008), do *PATHS* (Kusche & Greenberg, 1994), e do *KiVa* (Salmivalli *et al.*, 2009a). A Intervenção e Apoio do Comportamento Positivo (PBIS; Sugai & Horner, 2002) é um exemplo de como uma abordagem que se centra em competências de aprendizagem social e emocional pode complementar e expandir o objectivo das escolas em promover normas para um comportamento positivo.

Palavras-Chave: Agressividade Juvenil, *Bullying*, Aprendizagem Sócio-Emocional, Prevenção, Escolas

Prevenir a Violência Juvenil e o *Bullying* através de Programas de Prevenção Escolares.

Programas e Modelos

A violência escolar é uma forma de violência juvenil e um problema geral de saúde pública (Centers for Disease Control², 2010). A violência juvenil – que é praticada entre os 10 e os 24 anos de idade – define-se pelo uso intencional de força física ou de poder coercivo contra outra pessoa ou grupo de pessoas, com fortes probabilidades de esse comportamento resultar em danos físicos ou psicológicos

1 Nota do tradutor: Comité para as Crianças.

2 Nota do tradutor: Centro para Controlo de Doenças.

(Centers for Disease Control³, 2010). A violência juvenil pode manifestar-se através de agressão verbal, de agressão física, de ameaças e de comportamentos intimidadores que geralmente acarretam consequências académicas e psicológicas adversas, a curto ou a longo prazo, quer para os agressores quer para as vítimas. O *bullying* é um subtipo de comportamento agressivo que ocorre entre estudantes com poderes desiguais e que se vai repetindo (Espelage, 2012).

Abordagens Escolares Sócio-Emocionais para a Prevenção da Violência

Apesar dos custos individuais e sociais que a agressividade juvenil, suas implicações e questões associadas acarretam, a eficácia dos programas de prevenção da violência e do *bullying* nas escolas tem variado de país para país e de contexto para contexto (Espelage, 2012; Ttofi & Farrington, 2011). Ultimamente, o número de programas destinados à intervenção e prevenção do *bullying* tem vindo a aumentar; contudo, a sua eficácia varia substancialmente em diferentes contextos e os efeitos produzidos são, não raras vezes, modestos (Ttofi & Farrington, 2011) ou inconsistentes (Pearce *et al.*, 2011). Duas meta-análises concluíram que os resultados da aplicação destes programas eram nulos ou demasiado insignificantes para poderem ser considerados proveitosos (Merrell *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2004). Uma terceira análise concluiu que os programas reduziam efectivamente as práticas de *bullying* noutros países que não os Estados Unidos, porém, o impacto que tiveram nos Estados Unidos foi significativamente menos expressivo (Ttofi & Farrington, 2011). Os programas que demonstram melhores resultados na redução das práticas de *bullying* são aqueles que utilizam,

3 Nota do tradutor: *Idem.*

consistentemente, o tempo de aula não só para discutir o fenómeno do *bullying* e aperfeiçoar comportamentos disciplinares, mas também para promover trabalho de grupo e de cooperação entre os alunos. Nestas abordagens são também criadas oportunidades para que os alunos aprendam e ponham em prática competências sociais e emocionais que os ajudam a gerir conflitos e a prevenir a agressão (por exemplo, Ttofi & Farrington, 2011).

Os programas escolares de prevenção da violência que se centram na aprendizagem de competências sociais e emocionais, que lidam com questões de conflito interpessoal e que ensinam estratégias de gestão emocional, têm sido comprovadamente um grande êxito na redução da violência juvenil e dos comportamentos abusivos na sala de aula (Wilson & Lipsey, 2007). Muitos destes programas de intervenção ao nível sócio-emocional e sociocognitivo centram-se em factores de risco e em factores promotores que são continuamente associados à agressividade, ao *bullying* e à violência, por estudos transversais e longitudinais (Basile *et al.*, 2009; Espelage *et al.*, 2011; Espelage *et al.*, 2003). Alguns destes factores são, por exemplo, a revolta, a empatia, a preocupação empática, o respeito pela diversidade, atitudes que incitam à violência, gestão do *stress*, intenção de intervir em auxílio dos outros, competências comunicativas e capacidade de resolução de problemas.

Em geral, a aprendizagem de competências sociais e emocionais (SEL⁴) implica «o desenvolvimento sistemático de um conjunto base de competências sociais e emocionais que ajuda as crianças a lidar mais eficazmente com os desafios do dia-a-dia e a prosperar quer no contexto académico, quer na vida real» (Ragozzino & Utne O'Brien, 2009). Os programas SEL, baseados em investigação, podem fornecer às

4 Nota do tradutor: No original, *Social-Emotional Learning*.

escolas, aos programas extracurriculares e aos centros comunitários de juventude estratégias para a aquisição de competências e para a promoção de comportamentos positivos, individuais ou de grupo, que podem contribuir para a prevenção de práticas de *bullying*. Embora neste capítulo se dê ênfase a programas SEL aplicados em escolas, estes programas ou modelos também estão a ser desenvolvidos e postos em prática em contextos extra-escolares (informações mais pormenorizadas em: www.casel.org).

A perspectiva da aprendizagem de competências sociais e emocionais surgiu para enfrentar vários problemas sentidos nas escolas. A aprendizagem de competências sociais e emocionais como paradigma resultou da influência de vários movimentos centrados na resiliência e no ensino de competências sociais e emocionais a crianças e adolescentes (Elias *et al.*, 1997). Os programas SEL utilizam o ensino de competências sociais para lidar com problemas comportamentais, académicos, disciplinares e de segurança, ajudando os jovens a tornarem-se mais autoconscientes, a gerir as suas emoções e a adquirir competências sociais como empatia, capacidade de perceber diferentes perspectivas e pontos de vista, respeito pela diversidade, capacidade para criar amizades e capacidade para tomar decisões acertadas (Zins *et al.*, 2004). De acordo com um estudo realizado recentemente a mais de 213 programas SEL, concluiu-se que uma escola que aplique com êxito um currículo de qualidade de aprendizagem de competências sócio-emocionais (SEL) pode esperar melhorias comportamentais por parte dos alunos bem como um aumento de 11 percentis nos resultados dos testes (Durlak *et al.*, 2011). As escolas optam por pôr em prática estes programas nos seus currículos por reconhecerem os ganhos que representam no rendimento escolar e dos comportamentos pró-sociais. Os estudantes que desenvolvem actividades de aprendizagem

sócio-emocional sentem-se mais seguros e mais ligados à escola e à vida académica; e os programas SEL ajudam a criar hábitos de trabalho – além de trabalharem as competências sociais – e fortalecem as relações entre alunos e professores (Zins *et al.*, 2004).

Não é de admirar que as abordagens à prevenção, dentro do paradigma SEL, devolvam resultados positivos, reduzindo significativamente os comportamentos problemáticos, o que se deve ao longo historial de desenvolvimento destes programas. A aprendizagem de competências sócio-emocionais é um paradigma introduzido em 1994, a partir de um encontro realizado entre investigadores, professores e defensores dos direitos das crianças que estavam preocupados com o facto de a prevenção e de a promoção da saúde não estarem a produzir quaisquer efeitos até então (Elias *et al.*, 1997). Estes profissionais reuniram esforços no sentido de encontrar uma forma de reforçar o desenvolvimento positivo da juventude, de promover a aquisição de competências sociais e de inteligência emocional, para desenvolver uma educação eficaz sobre as drogas, para prevenir a violência, para promover a saúde e a educação do carácter, para os alunos aprenderem enquanto prestam serviço à comunidade, para promover a educação cívica, reformas escolares, e parcerias entre escola, família e comunidade. Estes profissionais acreditaram que – ao contrário dos vários programas de prevenção que apenas abordavam um problema específico – uma programação orientada para a aprendizagem de competências sociais e emocionais poderia lidar com as causas subjacentes aos problemas comportamentais, ao mesmo tempo que estimularia o sucesso escolar. Assim, as abordagens e os programas SEL baseiam-se em várias teorias, já bem estabelecidas, que incluem teorias de inteligência emocional e de promoção de competências sociais e emocionais, o modelo de desenvolvimento social, e o tratamento de dados sociais ou

modelos de autogestão. Além destas, o modelo SEL também se baseia em teorias de mudança do comportamento e em teorias da aprendizagem como o modelo de crenças em saúde, a teoria da acção racional, a teoria dos problemas comportamentais, e a teoria social cognitiva (por exemplo, Greenberg *et al.*, 2003; Hawkins *et al.*, 2004).

O Projecto de Colaboração para Aprendizagem Académica, Social e Emocional⁵ (CASEL) também nasceu deste encontro com o propósito de aplicar programas SEL de alta qualidade, baseados em evidências, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário. (Collaborative for Academic, Social, & Emotional Learning, 2005; www.casel.org). Os programas escolares SEL, criados com vista à prevenção da violência escolar, como, por exemplo, o *bullying*, assentam na crença de que as competências académicas estão intrinsecamente relacionadas com a capacidade que as crianças têm de gerir e de controlar as suas emoções, bem como de comunicar e de resolver dificuldades e conflitos interpessoais (Durlak *et al.*, 2011). O paradigma SEL contempla cinco áreas de competências que estão interligadas: o autoconhecimento, a consciência social, a autogestão e organização, a resolução de problemas de forma responsável e a gestão de relacionamentos. Em cada uma destas áreas existem competências específicas – fundamentadas pela investigação e pela experiência prática tal como requer um funcionamento sócio-emocional que se quer eficaz – nomeadamente, competências de reconhecimento emocional, de gestão do *stress*, de empatia, de resolução de problemas e de tomada de decisões (Elias *et al.*, 1997). A aprendizagem auto-regulada também é abordada, de forma directa ou indirecta, nestes programas. Conforme os alunos se tornam capazes de

5 Nota do tradutor: No original, *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.

controlar os seus sentimentos, pensamentos e atitudes, sobretudo quando expostos a maiores exigências emocionais (*i.e.*, de complexidade cognitiva), o seu sucesso escolar aumenta. Além disso, os exercícios e as oportunidades para praticar estas competências diferem a nível de complexidade cognitiva e emocional ao longo do programa, para garantir que os alunos as adquiram de forma sustentável.

Em suma, as abordagens à prevenção de acordo com o modelo de aprendizagem sócio-emocional são promissoras no que diz respeito à redução da agressividade e à promoção de condutas pró-sociais (Brown *et al.*, 2011; Espelage *et al.*, 2013; Frey *et al.*, 2005). Este êxito deve-se, em grande parte, ao facto de os programas escolares SEL se fundamentarem, parcialmente, no paradigma da ciência preventiva. Em primeiro lugar, estes programas surgem a partir da literatura científica sobre as bases etiológicas da agressão, do *bullying*, da violência escolar e de outros comportamentos problemáticos entre crianças e adolescentes (Merrell, 2010). Em segundo lugar, os factores de risco (por exemplo, revolta, controlo de impulsividade) e os factores preventivos ou promotores da disciplina (por exemplo, empatia, competências comunicativas) são identificados a partir da literatura etiológica e são abordados através do ensino directo de competências e da criação de oportunidades para serem postas em prática em diferentes contextos. Em terceiro lugar, relativamente à intervenção a favor das vítimas por parte dos espectadores⁶, estes programas incluem discussões e conteúdos acerca das dificuldades e desafios (por exemplo, o medo de se tornarem alvos ou de perder amigos) encontrados pelos jovens quando tentam intervir em defesa de vítimas de agressão. Vários ensaios clínicos aleatórios

6 Observadores presentes nos fenómenos de violência e *bullying* que não oferecem ajuda à vítima.

(RCT⁷) cumpriram os critérios rigorosos de avaliação dos efeitos destas intervenções (Brown *et al.*, 2011; Espelage *et al.*, 2013), o que também é característico da ciência preventiva. Os ensaios clínicos aleatórios relativos aos programas SEL consideraram a implementação um dos factores mais significativos na redução de comportamentos agressivos e no aumento de comportamentos pró-sociais. Mas, consoante surgem avanços nesta área, é essencial que se centrem, de forma consciente, os aspectos da sua aplicação, disseminação e sustentabilidade, para que se possa compreender na íntegra o impacto que a ciência preventiva tem nos programas SEL. Uma vez que as escolas são cada vez mais pressionadas para abordar, em tempo de aula, questões psicossociais ao mesmo tempo que estimulam a motivação dos alunos, os programas SEL – orientados para a prevenção da vitimização e para questões associadas (como, por exemplo, a rejeição social) – deveriam ser avaliados com rigor para constituírem fortes argumentos perante professores e dirigentes escolares enquanto recurso capaz de trazer benefícios visíveis. De seguida serão realçados vários programas escolares que já deram provas de grande eficácia. Estes são apenas alguns exemplos de programas e de tipos de abordagem que estão disponíveis para escolas e para comunidades (mais informação sobre a programação SEL em www.casel.org).

Programas escolares SEL Baseados nas Evidências

Steps to Respect: Um Programa de Prevenção do *Bullying*

O Steps to Respect é um programa de prevenção de *bullying* concebido para ajudar os estudantes a criar relações de entreajuda entre

7 Nota do tradutor: No original, *randomized clinical trials*.

si (Committee for Children, 2001). O programa Steps to Respect promove uma abordagem integral à prevenção do *bullying*, desde o ensino primário até ao ensino secundário, considerando os vários factores em quatro níveis distintos: a nível individual (do aluno), a nível dos alunos enquanto grupo (grupo de pares), a nível dos funcionários da escola e a nível familiar. Os criadores deste programa acreditam que intervir em todos estes níveis é a forma mais eficaz de reduzir as práticas de *bullying* nas escolas. Alguns dados empíricos demonstraram ter havido uma diminuição de *bullying* nos recintos das escolas, da aceitação de comportamentos de *bullying* e de atitudes argumentativas. Estes dados revelaram também um aumento de interações apazíveis e de percepção positiva da responsividade dos adultos, por comparação a escolas de controlo (Frey *et al.*, 2005). Mais recentemente, mostraram também uma redução nas agressões (as que podem ser observadas) e no incentivo ao *bullying* por parte de espectadores, bem como índices mais elevados de competências sociais de grupo por parte dos professores. O êxito da aplicação do programa Steps to Respect depende muito de adultos que possam dar formação específica com base num currículo, e que dêem ênfase a essas aulas ao longo de todo o ano lectivo. O programa de prevenção Steps to Respect é particularmente reconhecido pela sustentação consolidada de dados empíricos.

As principais estratégias para a prevenção do *bullying* abordam factores de risco numa perspectiva sistémica que procura alcançar o maior número possível de alunos. Saber que as principais medidas de intervenção têm potencial para alcançar aproximadamente 80 por cento dos alunos de uma escola torna-se um factor de encorajamento para que dirigentes escolares e profissionais do ensino invistam tempo e enviem esforços para uma aplicação sistémica destas medidas. Por exemplo, o primeiro componente do programa Steps to Respect é a formação

de pessoal, que inclui «todos os adultos» que trabalhem num determinado edifício escolar, e que enfatiza que as sessões devem incluir os condutores de autocarros escolares, orientadores, recepcionistas, pessoal de enfermagem, voluntários, pessoal administrativo, professores, assistentes e quaisquer adultos que possam estar envolvidos nas actividades diárias da escola. As sessões de formação baseiam-se num currículo específico que informa sobre o programa Steps to Respect e sobre o *bullying* e que forma as pessoas para receberem queixas de *bullying* por parte de alunos. O pessoal administrativo, os professores ou os orientadores que trabalhem directamente com alunos que sejam vítimas de *bullying* ou que estão a praticá-lo recebem formação adicional.

O currículo do Steps to Respect inclui aulas que se destinam a melhorar as competências sócio-emocionais dos alunos e a promover valores sociais positivos. O programa centra-se, especificamente, em três competências gerais: primeiro, os alunos desenvolvem o sentimento de empatia e aprendem a ter a capacidade de perceber diferentes perspectivas e pontos de vista, tal como a gerir as suas emoções. Em segundo lugar, as competências académicas também são estimuladas através da introdução de temas sobre a amizade ou o *bullying* nas unidades de literatura, como a expressão oral, exercícios de escrita, composição e raciocínio analítico. E, em terceiro lugar, o currículo trabalha os valores sociais dos alunos encorajando o sentido de justiça, procurando incutir a vontade de procurar amigos que sejam gratificantes. Tal como demonstrado por Fery *et al.* (2005) houve uma redução, em 25 por cento, no número de incidentes de *bullying* nos recintos escolares, comparativamente a grupos de controlo, e uma redução no número de espectadores que encorajam o *bullying*. Além disso, os efeitos do Steps to Respect tornaram-se ainda mais evidentes entre os estudantes que mais faziam *bullying*, observável, antes da aplicação do programa. Os

resultados de outro estudo indicaram haver menos agressão, observável, a todas as crianças que eram vitimizadas antes e um comportamento menos destrutivo por parte dos espectadores que costumavam incentivar o *bullying* (Hirschstein *et al.*, 2007). Numa avaliação mais recente do Steps to Respect, um estudo clínico aleatório, realizado em 33 escolas na Califórnia, indicou que a participação num programa de prevenção de *bullying* resultava na melhoria das competências sociais, na redução dos comportamentos agressivos e na redução do número de espectadores que assistem a incidentes de *bullying*, entre crianças do 3.º ao 6.º ano (Brown *et al.*, 2011).

Second Step: Sucesso Escolar através da Prevenção (SSTP⁸).

O Second Step: Sucesso Escolar Através da Prevenção (Committee for Children, 2008) é a versão adaptada para o 2.º e o 3.º ciclos do currículo do *Second Step* para as escolas com alunos até ao 8.º ano. O *Second Step* é um programa de aprendizagem sócio-emocional que também se foca na prevenção do *bullying*, do assédio sexual, do *bullying* em relações de namoro e do abuso de substâncias. Em 2008, o currículo do programa *Second Step*, entre o 6.º e 8.º anos, foi adaptado com vista a abranger questões como o assédio sexual, o *bullying* em relações de namoro e a prevenção do abuso de substâncias. O único estudo aleatório de controlo da versão adaptada deste currículo, que foi realizado durante o seu terceiro e último ano de avaliação, em 26 escolas multiétnicas de 2.º e 3.º ciclos, no Illinois e no Kansas, incluiu cerca de 3600 alunos. Os participantes foram alunos que tinham completado recentemente o 8.º ano (o último do ciclo que vai do 6.º ao 8.º anos) e a última recolha de dados ainda está a ser feita; os alunos vão transitar

8 Nota do tradutor: No original, *Student Success Through Prevention (SSTP)*.

para o ensino secundário no Outono de 2013. Os resultados iniciais indicaram que os alunos deste grupo de intervenção, por comparação a grupos de controlo, tinham menos 42 por cento de probabilidade de comunicar queixas de agressões físicas após o primeiro ano de aplicação do programa, com um plano de 15 semanas, no currículo do 6.º ano (Espelage *et al.*, 2013).

Promover Estratégias de Pensamento Lateral (PATHS⁹)

O programa PATHS (Promover Estratégias de Pensamento Lateral; Kusche & Greenberg, 1994), concebido para crianças desde o ensino pré-escolar até ao 6.º ano, foi considerado um modelo base pelo Departamento de Justiça Juvenil e Prevenção da Delinquência (OJJDP¹⁰). Baseando-se no modelo da prevenção universal, o PATHS foi criado para poder ser integrado nos currículos preexistentes. Os objectivos deste programa são o reforço de competências sociais e emocionais e a redução do número de incidentes de agressão. Alguns dos componentes do programa destinam-se aos pais, mas a maior parte deles são desenvolvidos na sala de aula pelos professores que receberam formação de uma equipa de especialistas no projecto PATHS. Vários estudos aleatórios de controlo do PATHS devolveram resultados positivos, como, por exemplo, a redução do recurso à agressividade quando da resolução de problemas ou o aumento de comportamentos pró-sociais (Greenberg *et al.*, 1998; Greenberg *et al.*, 2003).

9 Nota do tradutor: No original, *Promoting Alternative Thinking Strategies*.

10 Nota do tradutor: No original, *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*.

KiVa – Programa Nacional Anti-*bullying* na Finlândia

O programa KiVa, desenvolvido na Finlândia para alunos do ensino básico até ao ensino secundário, é um programa escolar universal que enfrenta o *bullying* em contexto escolar através do trabalho em parceria entre professores, pais, familiares, dirigentes comunitários e alunos. A formação dos professores, as aulas para os alunos e as plataformas virtuais de aprendizagem são aspectos cruciais deste programa multiverbentes (Salmivalli *et al.*, 2009a, 2009b). Na sala de aula, os professores utilizam um manual que é complementado por um jogo de computador anti-*bullying*, para os alunos da escola primária, e por um fórum na Internet, o «KiVa Street», para os alunos do secundário. No fórum «KiVa Street», os alunos têm acesso a informação sobre *bullying* e podem assistir a um pequeno filme sobre o tema. Ambos os recursos foram concebidos para incentivar os alunos a aplicarem os seus conhecimentos. Dados iniciais sobre este programa indicam ter havido uma redução significativa no número de queixas de *bullying*, e de relatos individuais ou de grupos de alunos sobre agressão – entre alunos do 4.º ao 6.º anos (Kärnä *et al.*, 2011) – bem como um aumento de empatia e de condutas anti-*bullying*.

Abordagem à Prevenção em contexto Escolar, em três níveis¹¹

Relativamente a uma primeira intervenção de prevenção no âmbito escolar, os programas SEL são frequentemente executados de acordo com um modelo mais abrangente «de base» ou «com foco no comportamento». Esse modelo divide-se em três níveis diferentes que

11 Nota do tradutor: No original, *Three-tier Approach to School-based Prevention*.

abrangem a componente acadêmica, comportamental e social (Walker & Shinn, 2002). Nesta abordagem, em três níveis, as estratégias de prevenção de primeiro nível (por vezes com base em programas universais, no ensino de competências e em competências de gestão de *stress* como os programas SEL) abrangem 80 por cento dos alunos pertencentes a uma população escolar que não apresenta graves problemas comportamentais. As estratégias de intervenção de segundo nível, tais como programas de orientação, centram-se em cerca de 5 a 15 por cento dos alunos de uma escola em que haja predisposição para problemas comportamentais. As estratégias de intervenção de terceiro nível (por exemplo, serviços associados) são dirigidas a cerca de 1 a 7 por cento, numa população escolar que apresente problemas de comportamento graves e muito graves.

Intervenção e Apoio ao Comportamento Positivo (PBIS¹²)

O PBIS é um paradigma que tem prevalecido em escolas a nível internacional e que está a ser presentemente avaliado em mais de 9000 escolas, em 40 Estados dos EUA. Recentemente incluiu várias aulas relacionadas com o *bullying* no seu currículo. O PIBS surgiu da autorização renovada de 1997 da Lei da Educação para Pessoas com Deficiência (IDEA¹³) e resultou no Centro Nacional de Intervenção e Apoio de Comportamento Positivo¹⁴ criado na Universidade de Oregon. O modelo PBIS é utilizado em intercâmbio com o modelo de Apoio

12 Nota do tradutor: No original, *Positive Behavior Intervention & Supports*.

13 Nota do tradutor: No original, *Individuals with Disabilities Education Act*.

14 Nota do tradutor: No original, *National Center on Positive Behavioral Interventions and Supports*.

de Comportamento Positivo para as Escolas (SWPBS¹⁵) e baseia-se em princípios de análise comportamental e no modelo de prevenção e apoio ao comportamento positivo (Lewis & Sugai, 1999; Sugai *et al.*, 2000; Sugai & Horner, 2002).

O PBIS oferece três níveis, ou escalões, de intervenção, o primário, o secundário e o terciário (Sugai & Horner, 2002). Um princípio básico da abordagem do PIBS é identificar em qual dos três escalões se inserem os alunos, com base no risco de apresentar problemas de comportamento. Os modelos de intervenção são idealizados especialmente para cada um destes escalões tendo como objectivo a redução do risco de insucesso escolar ou de insucesso social. As principais estratégias de prevenção incluem práticas educativas eficazes, currículos suportados por evidências e instruções explícitas e directas sobre as condutas adequadas a ter na escola. Outras estratégias destinam-se a criar condições para reforçar a boa conduta comportamental, em que os alunos, ao primeiro sinal de comportamento impróprio, são corrigidos por todos adultos na escola de forma consistente.

Para que a principal componente de prevenção desta abordagem seja bem sucedida, os professores e funcionários têm de definir muito bem as normas de comportamento (por exemplo, respeito, responsabilidade e empenho) e facultar exemplos ilustrativos nos principais espaços da escola (por exemplo, salas de aula, corredores, cantina e recreios; Sugai & Horner, 2002). Idealmente estas normas deveriam ser criadas em parceria com os pais, para que sejam culturalmente bem aceites e perfeitamente compreendidas por todos os intervenientes. Este conjunto de normas é posteriormente transmitido a todos os alunos e funcionários, dando a todos os alunos a possibilidade de as praticarem e

15 Nota do tradutor: No original, *School-wide Positive Behavior Supports*.

de serem recompensados quando vão ao encontro destas expectativas. Quando um aluno ou aluna demonstrar ter respeitado determinada norma de conduta, um dos adultos irá, intermitentemente, recompensar o aluno ou aluna entregando-lhe um cartão de apoio ao comportamento positivo e elogiar o aluno(a) pelo seu bom comportamento. Os alunos podem depositar os cartões PBS que recebem em caixas estrategicamente colocadas pela escola (por exemplo, salas de aula, biblioteca, corredores) e com estes cartões poderão ter acesso a outras actividades escolares que sejam estimulantes para eles (Sugai & Horner, 2002).

Além destes componentes mais pró-activos, as escolas também têm de ter planos bem definidos para dar resposta às situações em que os alunos violam as normas de comportamento. Mais concretamente, os docentes e os funcionários têm de definir e de pôr em prática penalizações para os alunos que cometam infracções, de maior ou de menor grau de gravidade. As penalizações que forem definidas devem ser razoáveis, exequíveis e proporcionais. Os professores devem aplicar os castigos – que devem ser adequados à magnitude da infracção – de forma natural, sem por isso ter de interromper as actividades na sala de aula. As infracções de maior e de menor gravidade devem ser bem deli-neadas e operacionalmente definidas, para que todas as partes envolvidas saibam exactamente quais os tipos de infracção que existem e qual a sua gravidade. Depois disso, os professores e funcionários da escola têm de explicar de forma clara quais os vários procedimentos que serão aplicados para cada uma das infracções. A chave para o êxito deste modelo é a consistência – é garantir que as consequências dos bons e dos maus actos sejam aplicadas uniformemente (Sugai & Horner, 2002).

Várias avaliações do paradigma PBIS (Intervenção e Apoio do Comportamento Positivo) em escolas primárias demonstraram que uma correcta aplicação deste modelo resulta numa redução significativa no

número de processos disciplinares e de suspensões (Bradshaw *et al.*, 2010; Horner *et al.*, 2009), bem como na frequência de relatos dos professores acerca de problemas de comportamento, de *bullying*, de ameaças de maus tratos e de discriminação entre alunos na sala de aula.

Conclusões

A violência juvenil continua a ser um motivo de preocupação a nível mundial. Prevenir a violência juvenil vai requerer intervenção a todos os níveis sócio-ecológicos, e passará pelo trabalho em parceria entre as famílias, comunidades e escolas. As intervenções a nível escolar são cada vez mais difíceis de pôr em prática e de avaliar devido à ênfase que é dada aos resultados dos testes (à avaliação sumativa). Como tal, é imperativo que se desenvolvam programas/planos escolares que previnam e que reduzam a violência juvenil ao mesmo tempo que promovem a motivação dos alunos, levando-os a conseguir um maior sucesso escolar pela obtenção de melhores notas e de melhores resultados nos testes estandardizados. Para esse efeito, os planos de aprendizagem sócio-emocional (SEL) oferecem às escolas a possibilidade de minimizar os factores de risco associados à agressão, ao *bullying* e a outras formas de violência ao mesmo tempo que maximizam os factores promotores que conduzem a comportamentos mais afectivos e pró-sociais, e que aumentam o sucesso escolar.

Cumprе salientar que a maior parte dos programas incluídos neste balanço produziu resultados positivos, em amostras, reduzindo a agressão, o *bullying* e a vitimização em alunos do ensino básico, contudo, investigações recentes indicam que o impacto destes programas entre adolescentes mais velhos é quase insignificante (Yeager *et al.*, no prelo). Yeager *et al.* alertam para os desafios de aplicar programas que

foram desenvolvidos para crianças, pré-adolescentes e adolescentes a adolescentes mais velhos, sem que primeiro se pense mais profundamente sobre a forma como as mensagens de prevenção de violência são entendidas por pré-adultos. Além de se dever procurar perceber a viabilidade da aplicação destes programas entre vários grupos etários, é ainda mais importante que se perceba como executá-los eficazmente em diferentes contextos e culturas. Por fim, os programas só poderão ser eficazes caso sejam postos em prática de forma credível. É necessário que se realize mais investigação para se procurar perceber qual a melhor forma de promover uma aplicação íntegra e sustentável destes programas.

Referências Bibliográficas

- Basile, K. C., Espelage, D. L., Rivers, I., McMahon, P. M., & Simon, T. R. (2009). The theoretical and empirical links between bullying behavior and male sexual violence perpetration. *Aggression and Violent Behavior, 14*(5), 336-347.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*, 133-148.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of STEPS to RESPECT: A Bullying Prevention Program. *School Psychology Review, 40*, 423-443.
- Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. Web-based Injury Statistics Query and Reporting System (WISQARS) [online]. (2010) [cit. 2010 June 14]. Disponível no endereço: www.cdc.gov/injury/wisqars/index.html
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence based social and emotional learning (SEL) programs. Chicago, IL: CASEL.
- Committee for Children. (2001). *Steps to Respect: A bullying prevention program*. Seattle, WA: Author.
- Committee for Children. (2008). *Second Step: Student Success through Prevention Program*. Seattle, WA: Author.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*, 65-83.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, M., Kessler, R., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Espelage, D. L. (2012). Bullying prevention: A research dialogue with Dorothy Espelage. *Prevention Researcher, 19* (3), 17 – 19.

- Espelage, D. L., Green, H., & Polanin, J. (2011). Willingness to intervene in bullying episodes among middle school students: Individual and peer-group influences. *The Journal of Early Adolescence*, 1-26.
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R.R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74(1), 205-220.
- Espelage, D. L., Low, S., & De La Rue, L. (2012). Relations between peer victimization subtypes, family violence, and psychological outcomes during adolescence. *Psychology of Violence*, 2, 313 – 324.
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J., & Brown, E. (2013). The impact of a middle-school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*.
- Espelage, D. L., Low, S., Rao, M.A., Hong, J. S., & Little, T. (2013). Family violence, bullying, fighting, and substance use among adolescents: A longitudinal transactional model. *Journal of Research on Adolescence*. Online first.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L.V., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the *Steps to Respect* program. *Developmental Psychology*, 41, 479-491. doi:10.1037/0012-1649.41.3.479
- Greenberg, M. T., Kusché, C. & Mihalic, S. F. (1998). *Blueprints for Violence Prevention, Book Ten: Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., & Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 135-150). New York: Teachers College Press.
- Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V. S., Frey, K. S., Snell, J. L., & MacKenzie, E. P. (2007). Walking the talk in bullying prevention: Teacher implementation variables related to initial impact of the Steps to Respect program. *School Psychology Review*, 36, 3-21.

- Hirschstein, M. K., & Frey, K. S. (2006). Promoting behavior and beliefs that reduce bullying: The Steps to Respect program. In S. Jimerson & M. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 309–323). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Espe-
ranza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing
school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive
Behavior Interventions*, 11, 133-144.
- Kärnä, Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, A. (2011).
A large-scale evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child
Development*, 82, 311-330.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M.T. (1994). *The PATHS curriculum*. South Deerfield,
MA: Channing-Bete Co.
- Lewis, T. J., & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to
proactive school-wide management. *Focus on Exceptional Children*, 31(6), 1-24.
- Merrell, K. W. (2010). Linking prevention science and social and emotional learning:
The Oregon Resiliency project. *Psychology in the Schools*, 47(1), 55-70.
- Merrell, K.W., Gueldner, B. A., Ross, S.W., & Isava, D. M. (2008). How effective
are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention
research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26 – 42.
- Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S., Falconer, S. (2011). Current evidence of
best practice in whole-school bullying intervention and its potential to inform
cyberbullying interventions. *Australian Journal of Guidance Counselling*, 21, 1-21.
- Ragozzino, K., & Utne O'Brien, M. (2009). *Social and emotional learning and bullying
prevention* [Nota Informativa]. Retirado do sítio na Internet: [http://casel.org/
downloads/2009_bullyingbrief.pdf](http://casel.org/downloads/2009_bullyingbrief.pdf).
- Salmaivalli, C., Poskiparta, E., Tikka, A., & Pöyhönen, V. (2009a). *KiVa: Teacher's
guide, unit 1* (Research into Practice Publication Series, No. 2). Turku, Finland:
University of Turku, Psychology Department.
- Salmaivalli, C., Pöyhönen, V., & Kaukiainen, A. (2009b). *KiVa: Teacher's guide, unit 2*
(Research into Practice Publication Series, No. 3). Turku, Finland: University of
Turku, Psychology Department.

- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 548-561.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50. doi:10.1300/J019v24n01_03
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., III, Wickham, D. Reuf, M., & Wilcox, B. (2000). Applying positive behavioral support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 2, 131-143.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.
- Walker, H. M., & Shinn, M. R. (2002). Structuring school-based interventions to achieve integrated primary, secondary, and tertiary prevention goals for safe and effective schools. In M.R. Shinn, G. Stoner, & H. M. Walker (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems: Preventive and remedial approaches*. Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, S130-S143.
- Yeager, D. S., Fong, C.J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (no prelo). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: A developmental theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building School Success Through Social and Emotional Learning*. Nova Iorque: Teachers College Press.

Dorothy L. Espelage é professora na Universidade de Illinois, Champaign e tem feito investigação na área do *bullying*, provocações homofóbicas, assédio sexual e violência no namoro desde há duas décadas. Publicou mais de 120 obras de investigação. É investigadora principal em dois programas financiados pelo CDC para prevenir a violência em 50 escolas básicas. A *National Science Foundation* financia o seu trabalho para desenvolver métodos de observação para avaliar o *bullying* entre adolescentes. O estudo longitudinal e da rede social associado a este comportamento é financiado pelo Instituto Nacional de Justiça (NIJ) e pelo Instituto Nacional de Saúde (NIH).

QUESTÕES-CHAVE
DA EDUCAÇÃO

A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

João A. Lopes

A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

João A. Lopes

Introdução

A indisciplina nas escolas e, em particular, nas salas de aula, constitui uma questão complexa que não se reduz a um problema técnico e/ou científico. Na verdade, dado que a disciplina/indisciplina se estrutura em torno da organização do poder num determinado espaço público, constitui antes de mais um problema político e educacional de relevo. Independentemente da ideia genérica de que é necessário um determinado grau de disciplina para alcançar os objectivos que a escola se propõe como instituição, quer os objectivos, quer o grau de conformidade exigido aos alunos, quer a forma de articular os objectivos com o grau de conformidade, estão sujeitos a interpretações políticas e ideológicas que perpassam (e dividem) todas as sociedades. Estas diferentes interpretações estão presentes de modo muito claro na divisão clássica entre formas de gestão de salas de aulas (ou de escolas) em que o poder está mais centrado no professor (*teacher-centered perspectives*) versus salas de aula em que o poder é partilhado com os alunos (*student-centered perspectives*) (Ding, Li, Li, & Kulm, 2010; Evrim, Gökçe, &

Enisa, 2009; Lau *et al.*, 2006; Lewis, Romi, Qui, & Katz, 2005; Mulla-key, Recchia, Lee, Shin, & Lee, 2005; Pšunder, 2005). Por outro lado, a cultura parece exercer uma influência significativa na forma como são percebidas e concebidas as relações entre adultos e crianças e, no caso das escolas, entre alunos e professores (Biggs, 1998; Hofstede, 2001).

Genericamente a indisciplina pode ser definida como o comportamento ou comportamentos que colidem com o vector primário da aula, que é o ensino, e que o professor tenta usualmente corrigir através das suas acções (Doyle, 1985, 1986). A indisciplina constitui pois uma quebra das acções de gestão que o professor implementou previamente e que tinham como objectivo permitir a aprendizagem dos alunos. Estas acções prévias constituem processos de organização e gestão de sala de aula e dizem respeito à ordem na sala de aula (normas, procedimentos, etc.); a disciplina, por seu turno, refere-se às acções que o professor desencadeia no sentido de pôr termo à indisciplina e de repor a ordem. Note-se, contudo, que, embora os alunos sejam de longe a mais frequente fonte de indisciplina, não são a única, podendo esta ter origem no próprio professor ou em elementos estranhos à aula (*e.g.*, funcionários, administradores) (Doyle, 1980; Good & Brophy, 2000).

A percepção de que a indisciplina nas escolas portuguesas é extremamente grave ou até incontrolável pode ser exagerada, o que se deve em parte ao efeito de amplificação dos órgãos de comunicação social, bem como à atracção desta por acontecimentos mórbidos e raros. Ainda que seja inegável o enorme desgaste a que estão sujeitos muitos professores, e em particular os do 2.º e do 3.º ciclos do Ensino Básico, o certo é que os actos graves de indisciplina são, no seu conjunto, pouco numerosos (Lopes, 2009; Lopes e Santos, 2008). Em Portugal, são muito raros os casos de agressões com armas, sendo praticamente inexistentes os casos de agressões perpetradas com armas de fogo.

Neste aspecto particular, a posição do nosso país é extremamente favorável quando comparada com a maior parte dos países europeus e sobretudo com os Estados Unidos, país onde morrem anualmente mais de 5000 crianças e/ou adolescentes em consequência deste tipo de agressões, ainda que uma parte significativa destas ofensas ocorra fora das escolas (Gottfredson, 2001).

Se Portugal é um país onde raramente se verificam actos de grande gravidade do ponto de vista disciplinar, nas salas de aula e até mesmo nas escolas, por que razão continuam a existir a este respeito tantas queixas dos agentes educativos, em particular de funcionários e professores (independentemente do papel amplificador dos meios de comunicação social)? Em primeiro lugar, porque, se a preocupação com alguns comportamentos de elevado impacto (*e.g.*, homicídios, ataques à mão armada, ofensas físicas variadas) é muito baixa, o desgaste provocado pelo elevado número de actos de indisciplina de baixo impacto (*e.g.*, falar para o lado, desobedecer, não colaborar nas tarefas, gozar com o professor) é muito significativo e provoca uma sensação de esgotamento num número não desprezável de professores (Brouwers & Tomic, 2000; Egyed & Short, 2006; Silva, 2001). Em segundo lugar, porque muitos professores parecem não acreditar na possibilidade de controlar tais comportamentos ou até já os encararão como normais (ainda que indesejáveis). Em terceiro lugar, porque parece haver num grande número de profissionais (professores e funcionários) e também de alunos, a percepção de que a indisciplina, seja ou não grave, tende a não ser sancionada (Lopes, 1998). Isto poderá ser verdade mesmo no caso de agressões verbais ou físicas. Em quarto lugar, a burocratização dos processos mais graves de indisciplina (fundamentalmente agressões) pode provocar em muitos agentes educativos a percepção de protecção do agressor e de desprotecção da vítima.

Tendo em conta as condicionantes políticas, culturais e sociais no que diz respeito à indisciplina escolar, é relativamente consensual que a disciplina na sala de aula promove a aprendizagem e a responsabilidade dos alunos e que a disrupção, pelo contrário, faz perder tempo e qualidade de instrução (Chiu & Chow, 2011), faz aumentar o *stress* e potencia a ansiedade de professores e alunos (Infantino & Little, 2005; Lewis, 2001; Pšunder, 2005). Neste artigo serão abordadas algumas questões relevantes para a compreensão do fenómeno da indisciplina e, por consequência, para a sua contenção.

Cultura e (in)disciplina em sala de aula

Alguns estudos e alguns autores têm sugerido que a cultura desempenha um papel relevante no maior ou menor grau de disciplina que, em média, se encontra em escolas e em salas de aula de países com tradições e culturas diversas. Esses estudos tendem a salientar que em países do Extremo Oriente, como a China, incluindo Hong Kong, Coreia do Sul, Japão, Taiwan, Singapura, etc., os menores níveis de indisciplina podem ser explicados fundamentalmente por uma cultura que valoriza o colectivismo em detrimento do individualismo. Biggs (1998) salienta que isto é assim apesar de o número médio de alunos por turma na generalidade desses países ser muito superior ao que se encontra nos países ocidentais (entre 38 e 50 alunos, podendo nas escolas de elite atingir 60 alunos por turma). Tal só é possível, segundo Biggs, porque estes países partilham uma herança cultural de base confuciana (CCH – Confucian Cultural Heritage) assente numa perspectiva de predominância do grupo face ao indivíduo, que é estranha à maior parte dos países ocidentais. A orientação para as tarefas escolares e a colaboração com o professor são por isso muito mais prováveis

nos países CCH do que nos países em que o individualismo, a assertividade pessoal e a afirmação individual são valorizados.

Os investigadores e o público ocidental tendem a perceber as salas de aula e as escolas destas sociedades como monótonas, com um ensino assente na memorização, com um clima altamente autoritário, com tarefas menos desafiadoras e de nível cognitivo mais baixo e com um ensino orientado para preparar os alunos para os exames. Contudo, tal como salientam Biggs e outros autores (*e.g.*, Stigler e Hiebert, 1999), os investigadores ocidentais têm dificuldade em perceber o que os alunos dessas sociedades fazem nas salas de aula e têm ainda maior dificuldade em perceber o que os professores fazem. Stevenson e Stigler (1992) referem mesmo que o que viram em salas de aula na China, Taiwan e Japão se aproxima daquilo que no Ocidente é conhecido como ensino construtivista, com questões estimulantes, tempo para reflexão, técnicas adequadas a alunos com necessidades diversas, lições cuidadosa e coerentemente desenhadas e utilização reflexiva do erro.

Stigler e Herbert (1999), comparando a forma como professores japoneses, alemães e americanos organizam o ensino, concluem que as diferenças intragrupais são muito menores do que as diferenças intergrupais, o que significa que, apesar de haver professores competentes e incompetentes em qualquer destes grupos, há tendência para professores da mesma cultura reproduzirem um modelo idêntico de actuação. Stiegler e Herbert consideram que quer aqueles que pensam que a capacidade de ensinar é inata, quer aqueles que pensam que se pode aprender a ensinar através de bem delineados programas de formação, captam apenas uma parcela da realidade. Para estes autores, o ensino constitui uma actividade cultural que está mais próxima de outras actividades culturais como um jantar familiar, por exemplo, do

que da aprendizagem de competências na área da informática. Guiões culturais deste tipo (um jantar familiar ou ensino de alunos em sala de aula) são fundamentalmente aprendidos por modelagem; nem são inatos nem são aprendidos por instrução directa. E é precisamente isto que justificará a menor variabilidade intragrupal do estilo de ensino em professores de culturas diversas. Convém, contudo, distinguir no ensino a parte que se denomina didáctica da parte que diz respeito aos conteúdos a ensinar, já que apenas a primeira se inscreve na noção de guião cultural, aprendido por modelagem, tendo os segundos de ser aprendidos por instrução directa.

Se a hipótese do ensino como actividade cultural for verdadeira, ela não se aplicará apenas aos professores mas também aos alunos, funcionários, administradores, etc. Isto faz supor que todos esses agentes cumprirão uma espécie de profecia auto-realizada (Jussim, 1986), comportando-se nas salas de aula de acordo com o que deles é esperado. Assim, enquanto um aluno de um país CCH será com maior probabilidade mais conformista relativamente à ordem imposta pelo professor e pela escola, um aluno ocidental poderá desafiar com mais facilidade a autoridade do professor, já que é isso que ele está habituado a ver, podendo mesmo esse desafio ser recompensado por uma certa admiração do grupo de pares.

A noção de ensino como actividade cultural tem consequências significativas para as reformas de ensino que visam melhorar a forma de os professores gerirem as suas aulas. Segundo Stigler e Herbert (1999), a profissão de professor não dispõe de conhecimentos suficientes acerca do que é o ensino eficaz nem os professores têm meios de partilha do seu conhecimento. Trabalham isoladamente e, se as coisas não correm bem, tendem a omitir a situação. Os professores que têm maior número de problemas de comportamento nas suas salas de

aula podem mesmo experienciar baixa auto-estima, depressão, sentimentos significativos de isolamento e *burnout* (Hultell, Melin, & Gustavsson, 2013; Pietarinen, Pyhälä, Soini, & Salmela-Aro, 2013; Santoro, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2010), além da sensação de que são vítimas de alunos pouco cooperantes, de um sistema que pouco se preocupa com a sua situação, etc. Em larga medida esta sensação de isolamento poderá decorrer do facto real de, em muitos países ocidentais, Portugal incluído, o indivíduo ser sobrevalorizado em relação ao grupo, com as vantagens e desvantagens inerentes.

Chiu e Chow (2011) exemplificam as possíveis implicações da cultura no ensino, com base nas seguintes quatro questões sociais definidas por Hofstede (2003): (a) indução de comportamentos individuais responsáveis de forma a manter o tecido social vivo, (b) priorização dos interesses dos indivíduos *versus* interesses dos grupos, (c) papel de homens e mulheres, (d) atitudes perante o risco e a mudança.

O encorajamento da responsabilidade social pode ser induzido pela inculcação da obediência à autoridade e pela hierarquização social (Chiu e Chow referem o exemplo da Rússia) ou pela valorização de relações igualitárias entre pessoas (*e.g.*, Suécia). Há, por outro lado, sociedades essencialmente colectivistas (*e.g.*, Hong Kong) que valorizam os interesses do grupo e outras que enfatizam predominantemente o indivíduo (*e.g.*, Nova Zelândia). Há também sociedades com papéis de género rigidificadas (*e.g.*, Áustria) e outras liberais (*e.g.*, Dinamarca) tal como há sociedades em que se procura evitar o risco e a incerteza (*e.g.*, Portugal) e outras que convivem bem com estes factores (*e.g.*, Irlanda).

A forma como as sociedades encaram estas questões pode influenciar mais fortemente o comportamento dos membros de uma sociedade do que a religião, o local de trabalho ou a personalidade individual (Hofstede, Neuijen, Ohayv, & Sanders, 1990). O mesmo poderá

sucedem, por conseguinte, com as escolas e com o comportamento dos seus membros. Como já foi referido, nas sociedades de pendor colectivista a preocupação individual com o “perder a face” é muito importante, pelo que os professores tenderão a utilizar esta pressão sobre os alunos para que estes se comportem de forma a não serem confrontados negativamente com o grupo.

Curiosamente, no estudo de Chiu e Chow (2011), que se baseia nos resultados do PISA (OECD, 2002) os valores culturais relacionados com a hierarquização social, com o colectivismo e com o evitamento do risco não se relacionam com a disciplina reportada em sala de aula. Esta relação só é clara no que diz respeito à igualdade de género, sendo que, nas sociedades menos igualitárias, os professores e escolas participantes reportam mais disciplina. Deve notar-se que os resultados dizem respeito a disciplina reportada por professores e escolas e não a disciplina efectivamente observada. Pode, por isso, haver algum desfaseamento entre o que é percebido e o que, de facto, se verifica. Contudo, atendendo a que foram analisadas 150 escolas em cada país (num total de 41 países) é provável que o desfaseamento, a existir, seja pouco relevante.

Independentemente de alguma dificuldade na interpretação dos dados, parece haver uma tendência na investigação para considerar que as salas de aula de diversas sociedades do Extremo Oriente são mais estruturadas e ordeiras que a generalidade das salas de aula das sociedades ocidentais. Além disso, apresentam resultados académicos superiores, apesar do elevado número de alunos por turma. Contudo, os investigadores são cautelosos no que diz respeito à possibilidade de importação transcultural directa de modelos e de formas de organização do ensino (*e.g.*, Biggs, 1996; Gabrenya, Wang, Latane, 1985; Shin e Koh, 2007). O facto de se verificar que, em muitas salas de aula do Extremo Oriente, a disciplina é grande apesar de haver mais

de 40 ou mesmo 50 alunos nas turmas, não significa necessariamente que, noutros países, para se alcançar maior disciplina, se deva aumentar significativamente o número de alunos por turma. O resultado, na maior parte dos países ocidentais, dada a valorização do indivíduo, poderia mesmo ser contraproducente. Aliás, no caso de Portugal, muitos professores se queixam recorrentemente de que o grande número de alunos por turma coloca uma grande pressão na disciplina (Lopes, 2009). Da mesma forma, nada garante que alunos de alguns países do Extremo Oriente percebessem e/ou aceitassem com facilidade que os professores discutissem com eles no início do ano as regras de sala de aula. Estes alunos esperam que seja o professor a fazê-lo e poderiam encarar esta atitude como alijamento de responsabilidades que cabem exclusivamente ao professor.

Genericamente o que se pode concluir da literatura especializada é que os valores de uma sociedade são factores de relevo para a estruturação dos comportamentos de alunos e de professores em sala de aula. Quer uns quer outros transportam para as salas de aula crenças, expectativas e experiências que foram ou que vão ser moldadas ao longo das suas carreiras nas escolas. Muitas dessas crenças e expectativas resultam de aprendizagens por modelagem, as quais tendem a reproduzir-se de forma praticamente inconsciente ou automática e a sobrepor-se a outros comportamentos competitivos. Isto poderá explicar, em parte, a pouca eficácia da formação em serviço no desenvolvimento profissional dos professores (Lopes, 1999). De facto, diversos autores sugerem que a formação pode conseguir alterar superficialmente os comportamentos dos professores, mas a reversão pode também ser rápida. A formação em serviço corre por isso o risco de deixar poucos vestígios, principalmente a que é em realizada no formato de pequenos cursos ou seminários (Pechione & Chung, 2006; Walsh, 2001). Outros

autores, porém, fazem notar que a formação que inclui prática supervisionada pode ter efeitos duradouros nos comportamentos dos formandos, até porque, nestas condições, o contexto imediato não contraria os efeitos da formação (Darling-Hammond, 2010; Gordon, 2003).

O ensino é um sistema complexo que, quando abalado por uma ruptura, uma assimetria, uma atipicidade, tende a cercar e assimilar o elemento anómalo, para manter e/ou repor a sua integridade ou homeostase. A evolução de tal sistema existe certamente, mas a integração de elementos novos é sempre muito lenta e de difícil percepção num horizonte temporal curto. Não será tão lenta quanto as alterações geracionais nas espécies (numa perspectiva darwinista) mas exige seguramente largas décadas para que algo se torne verdadeiramente perceptível.

Se este postulado for verdadeiro, teremos um modelo para perceber e explicar as razões pelas quais é tão difícil à formação inicial de professores – e até à formação contínua – induzir alterações que vão além das referentes aos conhecimentos específicos das matérias a leccionar. O resto continuará largamente à mercê da modelagem a que todos fomos sujeitos quando éramos crianças (filhos) e/ou quando fomos alunos e à modelagem a que sujeitamos as filhos e/ou os alunos, quando nos tornamos adultos. Dir-se-ia mesmo que a crença generalizada de que qualquer pessoa é capaz de opinar apropriadamente sobre o ensino assenta precisamente nesta sensação de familiaridade, de intimidade, de conhecimento intuitivo, que supostamente dispensa aprofundamentos técnicos.

Seja como for – e vale a pena insistir nisto –, há modelos e métodos que serão sempre mais eficazes do que outros no controlo da disciplina, tendo em consideração o tipo de cultura e de sociedade em que se actua. É por isso que continuará também a haver métodos que funcionam bem em certas sociedades e que dificilmente funcionarão noutras.

Nunca será de mais lembrar que a disciplina na escola se estrutura em torno das relações de poder dos intervenientes (professores, alunos, funcionários, etc.), havendo culturas e sociedades que têm perspectivas diversas acerca da distribuição do poder entre estes intervenientes, o mesmo sucedendo, aliás, entre os formadores de professores e os próprios professores, no interior das diversas sociedades. Por isso se afirmou antes que a questão da disciplina é eminentemente educacional e política, muito antes de ser uma questão técnica.

Alguns factores explicativos da indisciplina

Sendo o fenómeno da indisciplina tão antigo quanto a própria escola, o interesse actual pelo assunto não reside tanto no problema em si mas sim na sua dimensão e qualidade, que se crê terem aumentado e se terem diversificado. Assim, se bem que continue a haver comunicações entre os primórdios da indisciplina na escolaridade obrigatória e a situação actual, interessa certamente mais sublinhar as razões ou factores que mais plausivelmente fundamentarão a indisciplina hodierna e, em particular, nas escolas portuguesas.

Por razões de espaço, não será possível abordar aqui um conjunto significativo de factores relacionados com a indisciplina. Serão por isso abordados apenas alguns desses factores. Tendo em conta a distância e nível de influência relativamente à sala de aula – que se considera aqui a unidade orgânica onde, por excelência, ocorre o ensino e onde convergem as principais questões relacionadas com a disciplina – alguns dos factores aqui considerados são claramente exteriores à escola e, por isso, não directamente controláveis pelos professores; outros dizem apenas respeito a cada uma das escolas e outros ainda dizem respeito a professores individuais.

A alteração das relações entre adultos e crianças

As relações entre adultos e crianças alteraram-se significativamente nas últimas décadas em Portugal, genericamente para muito melhor. A tradicional família portuguesa, centrada na figura do pai e na qual a autoridade (melhor, o autoritarismo) deste era inquestionável, foi substituída por um tipo de família com um poder muito mais repartido. Em primeiro lugar, pelas mães, mas também pelos próprios filhos. A esta mudança não será alheia a quebra significativa da taxa de natalidade, sendo hoje muito provável encontrar famílias com um ou dois filhos e muitíssimo improvável encontrar famílias com 7, 8 ou 10 filhos (como acontecia antigamente). A atenção que há 50 anos era dividida por múltiplos filhos está agora concentrada num ou dois, o que faz naturalmente toda a diferença.

As relações pais-filhos horizontalizaram-se, no sentido em que a rígida verticalização da família tradicional deu paulatinamente lugar a uma relação igualitária e, em muitos casos, a uma inversão da hierarquia, sendo os filhos a impor as regras em casa. As escolas não ficaram imunes à alteração geral das relações entre adultos e crianças. Os professores perderam por isso a posição de detentores exclusivos do poder, o que foi inclusivamente visível na eliminação física dos estrados (alguns com quase meio metro de altura) que separavam simbólica e realmente a área reservada ao professor da área reservada aos alunos. Assim a horizontalização das relações familiares teve o correspondente na horizontalização das relações professor-alunos. E, tal como nalguns lares, alguns professores não foram (e não são) capazes de gerir esta nova realidade, perdendo demasiado poder dentro da aula, sem conseguirem com isso ganhar mais respeito por parte dos alunos.

Uma das consequências mais visíveis de alguns excessos (e não da alteração em si) é uma espécie de jogo viciado de atribuição de responsabilidades pela situação, com pais e professores embrenhados em acusações recíprocas de incapacidade de controlo das crianças/adolescentes. Em particular, muitos professores atribuem directamente às famílias a responsabilidade pela indisciplina nas suas salas de aula, já que, segundo esses professores, as famílias não ensinam aos filhos os comportamentos a adoptar nas salas de aula nem o respeito devido à figura do professor. Em alguns casos, quer professores quer escolas supõem mesmo que os pais são os instigadores dos comportamentos indisciplinados dos filhos.

A escolaridade obrigatória

A escolaridade obrigatória, ou melhor, a crença de que se pode escolarizar longamente todos os indivíduos da mesma faixa etária, ao mesmo ritmo, e com um mesmo currículo, releva de um desejo muito positivo das sociedades, mas, a par dos méritos que apresenta, acarreta também problemas de difícil resolução. O maior deles é provavelmente o sacrifício da ordem na sala de aula.

De facto, quando um aluno fica demasiadamente para trás na aquisição de conhecimentos curriculares, a probabilidade de levantar problemas na sala de aula é muito elevada. Este é aliás o factor que melhor explica os maus comportamentos escolares, ainda que seja surpreendentemente pouco considerado pelas escolas e pelos professores (Lopes, 2009). Infelizmente, é demasiado vulgar ouvir-se dizer que os maus comportamentos derivam de problemas emocionais ou de desestruturas familiares, mesmo que não haja evidência empírica para tal asserção. Existe, contudo, um importante corpo de literatura que

releva a importância do rendimento académico nos comportamentos em sala de aula (*e.g.*, Hinshaw, 1992a; Kauffman, 1997; Taylor, Hasselbring e Williams, 2001; Witt, VanDerHeyden, e Gilbertson, 2004). Aparentemente, este conhecimento não tem suficiente ressonância junto daqueles que têm de lidar mais directamente com a indisciplina, como aliás não têm muitos outros conhecimentos e descobertas da ciência.

Note-se que o problema não reside na escolaridade obrigatória em si mesma (ainda que seja evidente que escolaridade obrigatória não significa aprendizagem obrigatória), mas no facto de não haver verdadeiras alternativas curriculares ao longo dessa escolaridade, que é muito longa e que, com o alargamento ao 12.º ano, constitui uma verdadeira corrida de fundo para a qual muitos alunos e também professores não estão suficientemente preparados. É por isso, tudo menos surpreendente, que muitos alunos se portem mal e que alguns se portem mesmo muito mal. O que potencia os maus comportamentos é o desfasamento significativo do aluno relativamente à matéria que está a ser leccionada e a sua percepção de que já não conseguirá voltar a acompanhá-la. Dado o carácter cumulativo das aprendizagens escolares, é muito provável que estas percepções e que os desfasamentos reais se acentuem, o que, por sua vez, potencia o aparecimento de comportamentos perturbadores.

Gestão escolar

O actual modelo de gestão escolar em Portugal, tal como tem sido referido inclusivamente por organismos internacionais como a OCDE, retira toda a proactividade às direcções dos agrupamentos, reservando-lhes o papel de burocratas cumpridoras das orientações ministeriais. A autonomia destas direcções é basicamente nula. Não tomam iniciativas visíveis, não se distinguem umas das outras a não ser em casos

de mediocridade aberrante e as poucas que conseguem distinções positivas fazem-no apesar do modelo e não por causa dele. Dir-se-ia que, neste particular, mais do que noutros aspectos, o papel da cultura é esmagadoramente visível. Uma vez que a tradição é a centralização, a qual assenta na desconfiança dos subordinados, as raras intenções de aumentar a autonomia têm redundado quase sempre no reforço da centralização que pretendem combater.

Sejam quais forem os modelos encontrados para a gestão das escolas, é necessário salientar que existe uma considerável literatura sobre a eficácia das escolas que releva a importância da organização da escola (gestão incluída) nos resultados dos alunos, incluindo a disciplinaa (Evertson, Emmer, & Worsham, 2000; Good & Brophy, 2000; Kounin, 1983; Martin, 1995; Marzano, 2003) e que assenta, antes de mais, num projecto de escola que vai muito além de qualquer projecto centralista para todas as escolas. A centralização e a burocratização diminuem a responsabilidades dos gestores escolares e por arrasto, dos professores e dos alunos. Num contexto em que a desresponsabilização é percebida, a indisciplina geral tem mais condições para se instalar.

Impreparação dos professores na área da organização e gestão de sala de aula

A organização e gestão de sala de aula referem-se ao conjunto de acções desenvolvidas pelo professor no sentido de tornar possível o ensino. Envolvem questões como a gestão do espaço (onde e como se devem sentar os alunos), a gestão do tempo, o ritmo da lição, a circulação dos alunos no espaço de sala de aula, etc. A literatura nesta área mostra que, sem um eficaz sistema de organização e gestão de sala de aula, é menos provável que o ensino ocorra, e as ameaças à ordem

têm uma significativa probabilidade de se estabelecer e de se expandir (McCaslan & Good, 1993; O'Leary, 1977; Tauber, 2007; Thanasoulas, 2010; Zigmond, 1996). Na verdade, a indisciplina crónica significa o fracasso da gestão de sala de aula; esta, por seu turno, é considerada a melhor forma de inibir o aparecimento daquela (Brophy, 1996; Seidman, 2005; Witt, VanDerHeyden, & Gilbertson, 2004).

Infelizmente, em Portugal continua a não haver formação nesta área e mesmo na literatura internacional, desde a década de 80, a organização e gestão de sala de aula perdeu protagonismo e não mais o recuperou (Witt *et al.*, 2004). Seja como for, é fundamental que se perceba que ensinar em grupo é radicalmente diferente de dar explicações ou de fazer um ensino tutorial e que o facto de se ter sido aluno(a) não habilita ninguém para gerir um grupo de alunos de uma forma espontânea. Por outro lado, ensinar grupos em que um certo número de sujeitos não quer ser ensinado torna a situação ainda mais delicada. Por isso os professores terão de estar muito conscientes (o que é muito diferente de ter apenas uma vaga noção) do que deverão fazer – logo desde o primeiro dia – nas salas de aula, como deverão estabelecer rotinas e procedimentos, como deverão comportar-se, como deverão desenvolver as suas relações com os alunos, etc. Sem uma formação que aborde e ensine directamente estas questões, os futuros professores ficarão à mercê das eventuais experiências negativas que vierem a experienciar e das quais poderão nunca se recompor, com prejuízo para si e para os seus alunos.

O rendimento académico

Qualquer pessoa com experiência de uma sala de aula pode comprovar que os alunos com elevado rendimento académico raramente

perturbam as aulas, ao contrário do que acontece com os alunos com baixo rendimento escolar.

Infelizmente o rendimento académico é absolutamente desconsiderado quando se pensa nas questões da indisciplina. Aliás, surpreendentemente, não é sequer usual ligar uma questão à outra. Tal atitude tem naturalmente consequências, a mais evidente das quais é a incapacidade de intervir eficazmente para corrigir o problema, uma vez que estas causas são distantes e sobretudo não são controláveis pelo professor nem pela escola. Por outro lado, continua a não ser fácil para os agentes educativos acreditarem que uma causa tão próxima e até tão óbvia como o insucesso académico possa ter alguma importância na configuração da indisciplina, ao que acresce a hipótese de as dificuldades ou o desconhecimento sobre o modo de lidar com esta variável, ou a percepção de que isso representa uma enorme sobrecarga de trabalho, porventura não compensadora, serem pouco mobilizadoras.

As consequências do insucesso académico do ponto de vista disciplinar são ainda relevantes pelo seu carácter duradouro e mutuamente reforçador. À medida que o tempo passa, os alunos com dificuldades académicas têm cada vez maiores problemas em aceder ao currículo (por falta de bases), o que potencia os maus comportamentos, os quais, por seu turno, inibem a concentração nas tarefas académicas. Daqui resulta uma espiral negativa da qual é muito difícil o sujeito libertar-se. Deste facto, deveriam resultar duas conclusões: (1) o ensino deve ser o melhor possível, o que limitará o número de insucessos e (2) quando surgem as primeiras dificuldades, a intervenção tem de ser imediata. Daqui resultará uma diminuição a prazo dos casos de insucesso e, por consequência, do número de alunos potencialmente perturbadores do ambiente de sala de aula.

O insucesso escolar não é naturalmente a única causa de indisciplina nas salas de aula, mas é seguramente uma das mais relevantes. Ignorá-lo e persistir na apresentação de causas marginais, irrelevantes ou incontroláveis representa um desperdício de energias, sobretudo quando já existe evidência acumulada que nos permite estabelecer relações seguras entre os fenómenos que pretendemos controlar (Steege & Watson, 2009; Tremblay, 1992; Walker, 2004).

Uma ressalva: não é possível resolver completamente o problema do insucesso escolar tal como não é possível reduzir a zero a indisciplina. Não existe sistema que sequer se aproxime de tal feito nem se perceberia como isso seria possível, quando afinal a aprendizagem de conhecimentos académicos é semelhante à aprendizagem de outras competências, como, por exemplo, jogar basquetebol. Se, nesta última área, existe uma distribuição normal das competências (há péssimos jogadores e há os jogadores da NBA), não se vislumbra porque havia de ser diferente com as competências académicas (que, insiste-se, são também competências). E indisciplina também existe no desporto, nas empresas e em muitos outros locais. O fundamental para todas estas organizações é conseguir conter estes fenómenos em patamares aceitáveis e não propriamente eliminá-los ou curá-los. E, acrescenta-se, a escola é uma organização em particular desvantagem porque muitos dos que nela operam não aderem aos seus objectivos e pretendem mesmo boicotá-los. Nestas circunstâncias, é especialmente difícil alcançar o sucesso, o que constitui uma dificuldade acrescida para a ordem nas salas de aula e um importante factor de risco para a emergência da indisciplina.

Conclusão

Independentemente do conjunto de medidas que as várias disciplinas (*e.g.*, Psicologia, Sociologia) poderão avançar no sentido de minorar ou resolver o problema da indisciplina, parece ser fundamental para os professores, que são os profissionais que mais directamente lidam com o fenómeno (além dos auxiliares de educação e dos directores de escolas, naturalmente), evitar a tendência para supor que haverá alguém, algures, que poderá resolver o que eles próprios não conseguem resolver. Como salienta Jeanne Chall (2000), apesar de a investigação e a prática mostrarem que a boa instrução é a forma mais eficaz de intervenção nos problemas de aprendizagem e de comportamento e que *a aprendizagem é em si mesma terapêutica*, professores e escolas parecem insistir na busca de causas e soluções que, muitas vezes, remetem mais para a terapia do que para a instrução.

Há dois aspectos que parecem fundamentais para prevenir a indisciplina nas salas de aula e nas escolas, dependendo qualquer deles da acção do professor e não de terceiros (outros factores que foram atrás referidos estão fora do âmbito de acção do professor):

1 – *Erigir a promoção das competências académicas, acima de todas as outras, a tarefa de interesse vital e estratégico nas salas de aula.* Em particular e desde o início da escolaridade, a aquisição de competências de leitura e escrita é de crucial importância, dado que elas constituem a condição básica de acesso aos conteúdos dos livros. Sem leitura minimamente fluente, a compreensão ficará irremediavelmente comprometida, pelo que os alunos não só não quererão estudar (porque não compreendem o que lêem) como não poderão estudar (exactamente pela mesma razão). Por outro lado, sendo a fluência de leitura uma

condição indispensável, ela não é condição suficiente para a compreensão da leitura e ainda menos para aquilo que deveria constituir o objetivo fundamental do ensino da leitura: o desenvolvimento do desejo de ler e a capacidade de o fazer. Deste modo, a aposta nas bibliotecas de turma, a leitura sistemática *para* e *com os alunos*, a utilização de bons textos, o entusiasmo (do professor) com os livros, a insistência sistemática na escrita como forma de organizar e estruturar o pensamento e de o transmitir a terceiros constituirão algumas das estratégias e sobretudo de hábitos a inculcar nos alunos. Todos estes comportamentos serão certamente os melhores inibidores da indisciplina até porque são proactivos e não reactivos relativamente ao problema. Quanto mais tempo despende o professor no ensino, menos gastará com a disciplina, e vice-versa.

Pedir a alunos que lêem sozinhos que estudem e que se concentrem nas aulas resulta geralmente numa aversão cada vez maior ao estudo e aos livros. E, sobretudo, atrai cada vez mais o aluno para fora da aprendizagem do currículo e cria as condições ideais para que ele perturbe a aula. Um aluno que não usa o tempo de aula nas tarefas académicas emprega normalmente a sua energia a perturbar a aula, incomodando os colegas e o professor. A passagem do tempo não só não resolve a situação como tende a agravá-la e a torná-la cada vez mais resistente a qualquer tipo de alteração (Baker, Dreher, & Guthrie, 2000; Blachman, 1997; Reynolds & Shaywitz, 2009; Slavin, Karweit, & Wasik, 1994; Torgesen, 1998; Vaughn *et al.*, 2011)

2 – A *capacidade de organização e gestão de sala de aula* é, a par da promoção de leitores competentes, uma outra área decisiva para o funcionamento equilibrado da turma e para a inibição da indisciplina.

A gestão de sala de aula é, como afirma Doyle (1986), um processo para lidar com o problema da ordem e não propriamente um processo de lidar com maus comportamentos ou com a indisciplina. Na verdade, sendo uma forma de estabelecer sistemas de trabalhos para grupos, constitui-se num poderoso inibidor da indisciplina, permitindo que o professor não se confronte com tais problemas. De resto, os bons professores não se distinguem dos outros pela forma como lidam com a indisciplina, mas sim pela forma como evitam a sua emergência.

Os bons professores evidenciam uma singular capacidade de manter cronicamente activo o *vector primário de acção*, ou seja, a lição propriamente dita. As regras, as rotinas, os procedimentos, etc., embora desempenhando um papel fundamental na manutenção da ordem, dificilmente sobrevivem se o vector primário não se sobrepuser sistematicamente aos vectores secundários. Esta é, simultaneamente, uma potencialidade e uma vulnerabilidade da gestão de sala de aula. Na verdade, embora ela seja fundamental para sustentar o vector primário de acção, revela-se igualmente sensível e limitada no que diz respeito a situações em que a heterogeneidade dos alunos é de tal forma grande que não há possibilidades de manter a *lição* como vector primário. Daí a necessidade, acima referida, de intervir desde o início da escolaridade sobre os problemas de leitura, evitando que haja alunos que desde muito cedo ficam alienados do currículo.

Convém ainda recordar que a ordem nas salas de aula está fortemente dependente do contexto. Uma escola não é igual à outra, uma turma difere da outra e as interações particulares que se geram podem alterar fortemente aquilo que até um dado momento parecia ter uma determinada configuração. A ordem não é pois algo que se possa dar como eternamente adquirido. Tal como todas as relações humanas, precisa de ser tratada, renovada, revigorada. A protecção do vector

primário (a lição) implica um esforço constante e nunca encerrado do professor, constituindo as recitações, o trabalho individual e as rotinas formas de alcançar tal desiderato.

As ideias fundamentais que aqui se sugerem para lidar com a indisciplina (pelo menos com parte dela, já que nem toda é lidável pelo professor) são simples e directas: (a) cuidar desde o início da escolaridade da questão do rendimento académico, em particular no que diz respeito à leitura e aos livros; (b) gerir com eficácia as salas de aula, tarefa que remete muito mais para a dinâmica de grupos do que para a intervenção sobre indivíduos específicos (ainda que aquela comporte esta); (c) no caso de se verificar algum comportamento de indisciplina (o que acontecerá sempre mesmo em salas bem geridas), a intervenção deverá ser imediata, no sentido de proteger ao máximo o tempo de ensino. Estas não são as únicas áreas com que o ensino tem de lidar, mas são áreas tão sensíveis que jamais poderão ocupar um lugar secundário na vida das escolas e das salas de aula. E são, acima de tudo, formas proactivas, preventivas e, por isso, eficazes de lidar com o problema da indisciplina.

Bibliografia

- Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (2000). Why teachers should promote reading engagement. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation* (pp. 1-16). New York: Guilford Press.
- Biggs, J. (1998). Learning from the Confucian heritage: so size doesn't matter? *International Journal of Educational Research*, 29, 723-738.
- Blachman, B. (1997). *Foundations of reading acquisition and dyslexia*. New Jersey: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5, 5-15.
- Brophy, J. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2011). Classroom discipline across forty-one countries: School, economic, and cultural differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(3), 516-533.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Ding, M., Li, Y., Li, X., & Kulm, G. (2010). Chinese teachers' attributions and coping strategies for student classroom misbehaviour. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(3), 321-337.
- Doyle, W. (1980). *Classroom management*. West Lafayette: Kappa Delta Pi.
- Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 31-35.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). New York: Mcmillan.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.

- Evertson, C., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2000). *Classroom management for elementary teachers* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Evrin, E. A., Gökçe, K., & Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 612-617.
- Gabrenya, W. K., Wang, Y. E., & Latane, B. (1985). Cross-cultural differences in social loafing on an optimizing task: Chinese and Americans. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 16, 223-264.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers Press.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. New York: Cambridge University Press.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 35(286-316).
- Hultell, D., Melin, B., & Gustavsson, J. P. (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32, 75-86.
- Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491-508.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445.
- Kounin, J. S. (1983). *Classrooms: Individuals or behavior settings?* Bloomington: Indiana University, School of Education.
- Lau, M. Y., Sieler, J. D., Muyskens, P., Canter, A., Vankeuren, B., & Marston, D. (2006). Perspectives on the use of the problem-solving model from the viewpoint of a school administrator, and teacher from a large midwest urban school district *Psychology in the Schools*, 43, 117-127.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.

- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741.
- Lopes, J. A. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(2), 57-81.
- Lopes, J. A. (1999). Formação de professores do ensino pré-primário: Aspectos psicológicos, educacionais e institucionais. In A. M. Bertão, M. S. Ferreira & M. R. Santos (Eds.), *Pensar a escola sob os olhares da psicologia* (pp. 173-198). Porto: Afrontamento.
- Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios.
- Lopes, J. A., & Santos, M. A. (2008). *Ciência e crença na gestão de sala de aula*. Coimbra: Quarteto.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1995). *Beliefs regarding classroom management style: Relationships to particular teacher personality characteristics*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools*. Alexandria: ASCD.
- McCaslan, M., & Good, T. L. (1993). Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, 21(3), 4-19.
- Mullarkey, L. S., Recchia, S. L., Lee, S. Y., Shin, M. S., & Lee, Y. J. (2005). Manipulative managers and devilish dictators: Teachers' perspectives on the dilemmas and challenges of classroom leadership. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 123-129.
- O'Leary, K. D., & O'Leary, S. G. (1977). *Classroom management: The successful use of behavior modification* (2nd ed.). New York: Pergamon Press.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2002). *PISA 2000 technical report*. Paris: Author.
- Pecheone, R., & Chung, R. R. (2006). Evidence in teacher education: The performance assessment for California teachers. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 22-36.

- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62-72.
- Pšunder, M. (2005). How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens? Slovenian teachers' and students' views. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 273-286.
- Reynolds, C. R., & Shaywitz, S. E. (2009). Response to Intervention: Ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 130-145. doi: 10.1037/a0016158
- Santoro, D. (2013). Teacher demoralization and teacher burnout: Why the distinction matters. *American Journal of Education*, 119(3), 346-347.
- Seidman, A. (2005). The Learning Killer: Disruptive student behavior in the classroom. *Reading Improvement*, 42(1), 40-47.
- Shin, S., & Koh, M. S. (2007). A cross-cultural study of teachers' beliefs and strategies on classroom behavior management in Urban American and Korean school systems. *Education and Urban Society*, 39(2), 286-309.
- Silva, M. A. (2001). *Stresse e burnout na profissão docente: estudo com professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Slavin, R. E., Karweit, N. L., & Wasik, B. A. (1994). *Preventing early school failure: Research, policy and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Steege, M. W., & Watson, T. S. (2009). *Conducting school-based functional behavioral assessments*. New York: Guilford.
- Stevenson, H. W., & Stigler, J. W. (1992). *The Learning Gap*. New York: Summit Books.
- Tauber, R. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. Praeger Publishers, CT.
- Thanasoulas, D. (2010). Classroom Management Styles: Where do you stand?, retrieved from <[http://dimitrithanasoulas.com/Articles/Classroom Management Styles.doc](http://dimitrithanasoulas.com/Articles/Classroom%20Management%20Styles.doc)>
- Torgesen, J. K. (1998). Catch them before they fall: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator*, 22(1-2), 32-39.

- Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., Leblanc, M., Schwartzman, A. E., Ledingham, J. E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), 64-72.
- Vaughn, S., Wexler, J., Leroux, A., Roberts, G., Denton, C., Barth, A., & Fletcher, J. (2011). Effects of Intensive Reading Intervention for Eighth-Grade Students With Persistently Inadequate Response to Intervention. *J Learn Disabil*. doi: 10.1177/0022219411402692
- Walker, H. M., Ramsey, E., Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices*. Belmont: Wadsworth.
- Walsh, K. (2001). *Teacher certification reconsidered: Stumbling for quality*. Baltimore: The Abell Foundation.
- Witt, J. C., VanDerHeyden, A. M., & Gilbertson, D. (2004). Instruction and classroom management: Prevention and intervention research. In R. Rutherford, M. Quinn & S. Mathur (Eds.), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 426-445). New York: Guilford Press.
- Zigmond, N. (1996). Organization and management in general education. In D. Speece, & B. Keogh (Ed.), *Research on classroom ecologies: Implications for inclusion of children with learning disabilities* (pp. 161-190). New Jersey: Erlbaum.

João A. Lopes é Professor Associado com Agregação da Escola de Psicologia da Universidade do Minho. Tem licenciatura em Psicologia e mestrado e doutoramento em Psicologia da Educação. Investiga nas áreas de problemas de aprendizagem, problemas de comportamento e ensino, organização e gestão da sala de aula. Algumas das suas publicações mais relevantes são: *A hiperactividade* (2003, Coimbra: Quarteto), *Ciência e crença a gestão de sala de aula*, em co-autoria com M. Santos (2008, Coimbra: Quarteto) e *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: A sofisticada arquitectura de um equívoco* (2010, Braga: Psiquilíbrios).

"Um programa educacional bem concebido deve ter em conta tanto a arquitectura cognitiva humana como os princípios multimédia, para assegurar que os alunos irão trabalhar num ambiente atractivo, eficiente e eficaz em matéria de concretização de objectivos"

Jeroen van Merriënboer

"Os recursos digitais não são autossuficientes (...).
O protagonismo do professor, o seu espírito crítico
e discernimento são absolutamente fundamentais."

João Paiva

"Quando se fala de tecnologia, fala-se de acesso e de
acessibilidade, mas também de controlo (*empowerment*),
apropriação e utilização crítica e criativa."

Secundino Correia

Outros títulos da coleção "Questões-chave da Educação"

Em 2010

- O valor de educar, o valor de instruir
- Fazer contas ajuda a pensar?
- Como se aprende a ler?

Em 2011

- Em causa: aprender a aprender
- Aprender uma segunda língua
- O valor do ensino experimental

Em 2012

- A Avaliação dos alunos
- As Novas Escolas

Uma edição:


FUNDAÇÃO
FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS

Com o apoio:

 **Porto
Editora**

ISBN 978-989-8424-60-0



9 789898 424600