

# **A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM COMPORTAMENTAL E COGNITIVA**

(2009)

**Luís Picado**

Professor Coordenador do ISCE - Instituto Superior de Ciências Educativas (Portugal).  
Doutor em Psicologia da Educação

Email:

[luispicado@gmail.com](mailto:luispicado@gmail.com)

---

## **RESUMO**

Pretende-se com este trabalho esclarecer o fenómeno da indisciplina escolar e explicar algumas das variáveis individuais e socioprofissionais que contribuem para a existência do problema. Serão apresentadas estratégias de âmbito comportamental e cognitivo e analisado o seu contributo face a problemas disciplinares. Ressalva deste estudo a importância de uma abordagem profiláctica, actuativa e resolutive de cariz cognitivo-comportamental que deva ser pensada em função do problema, do aluno e das circunstâncias.

**Palavras-chave:** Indisciplina, estratégias cognitivas, estratégias comportamentais

---

## **A INDISCIPLINA EM SALA DE AULA**

Os problemas da indisciplina em sala de aula têm, desde os tempos imemoriais, importunado professores e administradores escolares. Frequentemente o professor pode encontrar-se preocupado, ansioso, stressado e eventualmente deprimido com a necessidade de ter que manter a disciplina (Woods, 1990, Fontana, 1991; Charlton & David 1993; Gomez, Miir & Serrats, 1993; Borg & Riding, 1991; Boyle et al, 1995). Os professores referem-se a este problema como um dos aspectos mais difíceis e perturbadores para quem lecciona. Até os docentes mais experientes estão de acordo em afirmar, que adquirir o domínio da sala de aula durante as primeiras semanas do ano lectivo, é um dos principais objectivos.

Contudo, a associação do fenómeno da indisciplina à agressividade e delinquência, tem conduzido os professores, quer por impotência, quer para se desculpabilizarem, a colocar as causas da mesma nos alunos e na sociedade, evitando deste modo, qualquer reflexão sobre o tema (Zwier & Vaughan, 1984; Coslin, 1989; Perry, 1990; Campart & Lindstrom, 1997). Assim, não é de estranhar que um número cada vez maior de professores abandona o ensino por problemas psicológicos (Estrela, 1988; Borg & Riding, 1991; Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995). Uma investigação realizada por Farber (1984), em que participaram 398 professores, permitiu verificar o stress dos docentes estava associada estreitamente à insatisfação no relacionamento com os alunos. Posteriormente, num trabalho de Gold (1985) verificou-se que os professores que percepcionavam uma maior dificuldade em controlar os alunos apresentavam maior grau de stress, exaustão, despersonalização e menor sentido de realização pessoal. Ao longo dos últimos anos diversos factores contribuíram para profundas alterações na imagem do professor, fragilizando a imagem social de uma classe (Arthur, Davison, Lewis, 2005). De facto, o aumento das exigências em relação aos professores conduziu a uma confusão relativamente às competências que são necessárias para exercer a profissão (OCDE, 1990; Arthur, Davison, Lewis, 2005). Estas alterações fomentaram o desenvolvimento de novos hábitos nos alunos, modificando a sua visão da figura do professor, alterando as suas noções de disciplina e responsabilidade (Esteve, 1991; Maya, 2000). As relações na escola mudaram, tornando-se mais conflituosas. Muitos professores não souberam encontrar novos modelos de convivência e de disciplina. Diversas investigações apontam o comportamento de indisciplina do aluno ou a falta de interesse na aula como o principal factor de mal-estar e de permanente stress vivido pelos docentes (Boyle, et al, 1995; Hart, Wearing & Conn, 1995). O professor pode encontrar-se ansioso e frequentemente stressado com a necessidade de manter a disciplina e controlar os alunos, podendo mesmo, em casos mais graves, temer diariamente pela sua integridade moral e física. Ligados directamente à autoridade do professor, os problemas de indisciplina surgem muitas vezes associados ao campo da relação pedagógica (Estrela, 1994). Quando o professor tem a percepção de que esta relação não é bem conseguida poderá viver momentos de permanente ansiedade e insatisfação (Teixeira, 1995).

A investigação sobre os problemas de comportamento em sala de aula tem vindo a alargar o enfoque das explicações, centradas inicialmente no aluno *perturbado*, fonte de comportamentos *perturbadores*, para equacionar estes problemas em termos dinâmicos – dinâmicas relacionais e relações pedagógicas. As abordagens tradicionais de problemas de comportamento tendiam a isolar o *aluno perturbador* e posteriormente procurar uma explicação global e enquadrada em termos de *problemas e emocionais*, *problemas da personalidade* ou um qualquer tipo de patologia do foro psiquiátrico. Estas abordagens foram criticadas porque não levam em consideração as variações dos comportamentos com as situações, o professor e a escola (Apter, 1982; Frude, 1984; Dealamont, 1987; Cooper, 1993). Uma das linhas de investigação relevante tem centrado a intervenção no conhecimento das perspectivas dos alunos, sublinhando a contribuição deste conhecimento para a compreensão dos problemas de comportamento e vida nas escolas (Marsh,

Rosser, & Harré, 1978; Gannaway, 1984; Pollard, 1984; Estrela, 1986; Woods, 1990). Os resultados produzidos têm apontado para uma prática pedagógica em que as perspectivas dos alunos são levadas em consideração na gestão da sala. Neste sentido, os estudos de Mc. Mannus (1995) permitiram entender que os alunos têm um fundamento racional para os seus comportamentos. Por outro lado, Cronk (1987), interpretando os conflitos na sala de aula como resultantes de incompreensões entre professores e alunos, destacou a natureza intrinsecamente moral dos alunos e defendeu, para a resolução desses conflitos, o reconhecimento e aceitação dos pontos de vista dos alunos por parte dos professores. Também Cooper (1993), sublinha a importância das relações professor-aluno, incluindo a disponibilidade dos primeiros para ouvir os segundos, e, as características do clima da escola como forma de entendimento educacional eficaz. A investigação sobre as perspectivas dos alunos (Delamont, 1987; Woods, 1990) tem sido abordada segundo dois aspectos complementares: a descoberta e a experimentação das regras dos professores (a sua consistência e habilidade para implementar essas regras e manter a ordem) e o desenvolvimento, a manifestação e defesa das suas identidades individuais (incluindo a manutenção do status social dentro dos grupos de pares).

Fundamentalmente, o que interessa em termos de prática educativa, é o grau e a forma de disciplina que melhor prepara o sujeito para diferentes tipos de liberdade. A liberdade em educação não é mais do que um misto de liberdade e restrição, pois não se pode considerar uma sem a outra (Berge, 1986). Nas escolas, existe todo um sistema de regras que contribuem para determinar o comportamento das crianças e o conjunto desses deveres constitui aquilo a que se chama disciplina escolar. Diversas correntes pedagógicas afirmam que a disciplina é um meio que visa o atingir de objectivos a curto prazo e a longo prazo, no desenvolvimento pessoal, do ponto de vista intelectual, social, cívico e moral (Campos, 1989).

Ao abordarmos a problemática da disciplina verificamos que a existência de problemas disciplinares dependerá, até certo ponto, da definição de boa disciplina e conseqüentemente dos valores do educador (Fontana, 1988). O que para um educador constitui um problema, pode constituir para outro, uma irritação e, para outro ainda, apenas manifestação exuberante de bom humor por parte dos alunos. Essa falta de coerência entre autoridades, conduz os alunos a tornar-se *pesquisadores*, testando os diferentes comportamentos em cada ambiente para ver o que será tolerado. Da mesma forma, a maneira como olhamos os comportamentos que as crianças exibem na sala de aula, também varia com a cultura e com o tempo histórico (Fontana, 1985).

Alguns problemas de indisciplina escolar parecem ser, em grande parte, produto de um único indivíduo ou de poucos com dificuldade de adaptação (Estrela, 1990). O currículo pode ser justo e razoável e o educador pode demonstrar muita habilidade para estar com o grupo e, ainda

assim, haver dificuldades de comportamento. Eles acontecem na melhor das turmas. Quando os problemas de comportamento na sala de aula parecem dever-se ao comportamento de um aluno, o professor precisa mais que impor-lhe sanções ou submetê-lo rigidamente a um controlo externo, compreender o aluno para descobrir as causas e os motivos da não conformidade. Sem querer desculpar necessariamente o seu comportamento, verificamos que apenas o podemos entender se tivermos em consideração não só a organização psicológica do próprio aluno, mas também as acções dos outros em relação a ele. Quase tudo o que acontece exerce algum efeito sobre o comportamento dos alunos, designadamente: o clima escolar, a idade, o sexo, o auto-controle, o auto-conceito e o estilo cognitivo são condicionantes fundamentais que o professor deverá considerar quando lida com as diferentes turmas e diferentes alunos em particular (Fontana, 1988).

A organização política e prática das escolas, a natureza das regras escolares, o sistema de sanções e punições, a disponibilidade ou não do pessoal docente, a personalidade dos educadores/professores, todos estes factores podem desempenhar um papel bastante significativo no eclodir ou manutenção dos problemas de comportamento em sala de aula (Woods, 1990). Currículos considerados pelos alunos pouco importantes para as suas vidas, horários escolares desajustados, deficientes condições das salas de aula, mau planeamento das aulas, marcam significativamente todo o processo de ensino e obrigatoriamente são responsáveis por problemas comportamentais. Qualquer que seja o problema a enfrentar, o cerne reside numa desadaptação ao meio; por parte dos alunos, por falta da escola, pela inabilidade dos professores (estrela, 1994).

### **A resolução dos problemas disciplinares: uma abordagem comportamental e cognitiva**

A psicologia cognitiva e comportamental poderá desempenhar um papel importante no auxílio do educador em situações de indisciplina. Contudo, a ênfase em técnicas comportamentais ou por outro lado em técnicas cognitivas dependerá da personalidade do aluno, da especificidade (gravidade) da situação e das características da turma. Não existem *receitas prévias* que possibilitem determinar quais as técnicas a usar em função de presumíveis situações, caberá ao educador, conhecedor da turma e de cada um dos seus membros em particular, usá-las convenientemente. Não existe filtro prévio que possa prever o sucesso ou o fracasso das diferentes técnicas num espaço relacional e complexo como a sala de aula, um lugar de acontecimentos e de (des)encontros permanentes e complexos.

Assim, as técnicas de controlo disciplinar enfatizadas pela psicologia comportamental centram-se no comportamento actual do sujeito e nas suas interacções com o meio imediato. São objectivas e funcionais, baseia-se em factos observáveis, sublinham a importância da actuação do educador no comportamento do aluno, chamando a atenção para o facto de que qualquer que seja a intervenção utilizada na sala de aula, a sua eficácia ser limitada se não se tiver em conta as necessidades individuais de cada aluno.

A identificação e observação precisa dos comportamentos que desejamos alterar, constituem a primeira etapa do processo de mudança. Seguidamente, e atendendo ao comportamento em questão, o professor deverá considerar os antecedentes e consequências desse, bem como o contexto em que o mesmo ocorre. Ao focar a mudança de comportamento, há aspectos diferentes implicados: eliminar o comportamento disruptivo, substituir este por um comportamento aceitável e positivo que se deve manter ao longo do tempo e em diferentes situações. Seguidamente apresentamos diferentes técnicas sugeridas pela abordagem comportamental.

- **Reforço Social.** O reforço social consiste em dar ao sujeito uma resposta – consequência positiva – após um comportamento, o que faz aumentar a frequência deste. São reforços sociais o elogio (exemplo: *fizeste um bom trabalho*), o sorriso, a atenção (exemplo: *estás, de facto, a melhorar significativamente*). São estímulos fáceis e muito importantes nas nossas vidas e em particular nas dos nossos alunos. A sala de aula pode ser um local pouco reforçador para um aluno com maus resultados, poucos amigos, ou que se sinta desprezado pelo educador/professor. Se este, no entanto, lhe prestar atenção, a vida do aluno poderá mudar completamente. Todos estes gestos estão ao alcance dos educadores. As respostas de aprovação actuam, deste modo, como reforços sociais positivos e mantêm um comportamento adequado na turma, ao mesmo tempo que os comportamentos perturbadores da aula reaparecem sempre que os comportamentos de aprovação dos professores diminuem. Contudo, esta técnica parece revelar-se mais eficaz para o estabelecimento de novos comportamentos do que propriamente para manutenção de comportamentos já existentes (Brophy & Good, 1984).

- **Punição.** Se o comportamento que é reforçado positivamente tende a repetir-se, então o comportamento que é punido tende a desaparecer. Partindo deste princípio, o professor ao impor o castigo estará a contribuir para a diminuição de comportamentos indesejáveis. A punição pode aplicar-se pelo desaparecimento de reforços positivos e quer pela imposição de estímulos provocadores de aversão. Estas duas formas de punição têm efeitos diferentes, embora ambas possam originar reacções negativas como, por exemplo: antagonismo face ao agente punitivo (Bandura, 1969).

Os efeitos da punição, relativos ao desaparecimento do comportamento desviante, dependem de vários factores: intensidade, frequência, o *timing*, as características do agente

punitivo e a existência ou não de contingências reforçadoras que mantêm o comportamento indesejado.

A teoria de Bandura (1969), demonstra que o castigo apenas é útil para controlar o mau comportamento, mas não ensinará, por si só, o comportamento desejado, nem reduzirá o desejo de realizar um comportamento inadequado.

Mais importante do que o tipo de castigo, é o tom e forma como o educador o apresenta ao aluno. Deverá evitar dramatizar a situação ou fazer comentários que tornem a situação numa luta de poderes, uma vingança contra o aluno, ou *uma lição*. Os educadores deverão esclarecer as razões que tem para castigar os alunos, o que se está a punir é o comportamento e não a rejeitar a pessoa. O castigo deve ser usado como último recurso, pois coloca a tónica no comportamento não desejado, tende a reduzir o grau de envolvimento no trabalho e a aumentar o nível de tensão na classe (Kounin, 1980).

Um estudo, clássico, realizado por Campbell (1935), permitiu constatar que os métodos punitivos eram empregues para resolução de problemas comportamentais em sala de aula em 75% das situações. Contudo, nem sempre as punições são o que parecem. O educador/professor poderá considerar que o falar asperamente com o aluno será uma punição. No entanto, este poderá experimentar essa acção como uma forma indirecta de recompensa, pode dar-lhe um certo *status* de que não gozava, já que dá a oportunidade de demonstrar a seu protagonismo perante os colegas (Fontana, 1985).

Os castigos são essencialmente aplicados com comportamentos inadaptados, perigosos para o sujeito ou para os colegas. Têm uma longa tradição e apesar de bastante contestados, permanecem ainda em muitas escolas. Entre os tipos mais usuais de punição podemos assinalar os seguintes:

- Contactar Directores, Encarregados de Educação. Ao serem envolvidos outros adultos estamos a aumentar simbolicamente a gravidade da situação e rotulamos o aluno como o *aluno problema*. O trunfo deste tipo de técnicas reside no facto de se servirem do medo que incutem nos alunos. Recorrer a entidades escolares hierarquicamente superiores (director de turma, conselho directivo) poderá ser importante naquelas situações em que o educador/professor sente que já tentou tudo e a situação problemática persiste. Isto poderá ser útil se a pessoa contactada tiver experiência na resolução deste tipo de problemas, referindo então as sugestões mais apropriadas. Informar simplesmente os pais parece não adiantar (Campos, 1993). Se o educador dá a entender que espera que eles *façam alguma coisa* eles limitar-se-ão, provavelmente, a ameaçar ou punir o aluno. Os pais e os professores conhecem os jovens a partir de pontos de vista diferentes e a base do sucesso assenta num plano de acção conjunto.

- Exclusão do Grupo. Esta técnica punitiva, nem sempre funciona como castigo. Por vezes os educadores utilizam-na de forma inadequada e acabam por transformá-la num prémio. Idealmente a exclusão deveria fazer o aluno sentir-se excluído não só física, mas também,

psicologicamente. Esta técnica poderá ser aplicada fora da sala de aula (mandar o aluno para a rua, suspendê-lo) ou no interior da sala (mudá-lo de lugar, senta-lo ao lado do professor) reforçando, deste modo, o sentido de exclusão. A exclusão sem processo de readmissão controlado pelo educador, não exerce efeitos significativos. Por exemplo, se for aplicada na sala de aula, deverá cessar quando o aluno indicar que está disposto a participar na aula e a comportar-se de acordo com as regras estabelecidas. A suspensão da escola, é uma técnica que não tem qualquer função correctiva, apenas aprofunda a alienação do aluno, sendo-lhes mais difícil a posterior integração na aula (Charlton & David, 1993).

- Trabalho Suplementar. Alguns educadores/professores castigam os alunos dando-lhes trabalhos extra, o que não é aconselhável devido às consequências eversivas que podem ter na atitude do aluno, face à escola e às tarefas escolares (Gross & Wixted, 1987). Tanto os educadores como os alunos devem conceber estes trabalhos como boas oportunidades que são dadas aos alunos para que estes pratiquem o que estão a aprender. Se os educadores impuserem restrições em áreas totalmente diferentes, os alunos sentir-se-ão atacados ou alvo de *embirração* por parte do educador. Um exemplo desta prática é o descer as notas como castigo pelo mau comportamento do aluno, o que não deverá ser aplicado a não ser que a ofensa esteja directa e proporcionalmente relacionada com este tipo de castigo (ex. Se o aluno tiver copiado naquele teste). De outra forma, este tipo de castigo, apenas causará ressentimento e influenciará nocivamente a motivação para o estudo.

- Crítica ou Ataque Pessoal. Severas críticas ou castigos corporais (ilegais em Portugal) não podem ser justificados pelo argumento de que os alunos precisam deles. Não possuem nenhuma função correctiva ou de controlo, apenas causarão ressentimento, tanto no aluno em questão como no resto da classe (Pinto, 1995). O castigo corporal é difícil de administrar de forma emocionantemente desinvestida. É um acto rápido e cria uma sensação de finalidade intencional. Devido à sua intensidade, a atenção é mais centrada no próprio castigo do que no mau comportamento do aluno e como tal, não provoca neste, sentimento de culpa ou responsabilidade pessoal. O castigo físico ensina as pessoas a agredirem quando estão zangadas, não explicita o comportamento adequado, não permitindo, portanto, a correcção do comportamento indesejado.

Apesar dos inconvenientes da punição, diversos professores defendem que as práticas punitivas são necessárias para que o aluno aprenda que há coisas que não são permitidas, que será impossível aprender através do reforço positivo como meio exclusivo de aprendizagem.

Existem outras possibilidades ao nível das estratégias comportamentais, designadamente:

- Contracto Comportamental. Um contracto comportamental é um acordo entre duas ou mais pessoas, estipulando a responsabilidade destas, tanto no que diz respeito a um comportamento, como ao reforço pela sua realização (Estrela, 1994). É um contracto formal entre educador e aluno, podendo por vezes envolver outros responsáveis escolares ou até os pais,

funcionará como um meio de responsabilizar o aluno ao nível do auto-controlo comportamental. O sistema de contractos pode ser eficaz em ambientes escolares, com adolescentes e crianças pequenas, porque lhes é dada a oportunidade de negociarem (partilha de poder). Também deverão ser negociados, o grau e as recompensas do comportamento visado. Clarizio (1985), refere que, um contracto para ser eficaz, deverá oferecer recompensas atractivas e que não possam ser obtidas fora das condições do contracto.

- Extinção. Trata-se de uma técnica aconselhada para enfrentar os comportamentos disruptivos de menor importância, sobretudo quando motivados pelo desejo de atrair a atenção do educador (Fontana, 1985). Ignorar o comportamento é um meio de não o recompensar. O exemplo mais óbvio é aquele em que o educador começa a ignorar os comportamentos que constituem chamadas de atenção da parte do aluno, e só reforça estes mesmo aluno quando manifesta comportamentos adequados. O uso desta técnica requer da parte do educador/professor um grande grau de auto-controlo para fazer face a eventuais aumentos do comportamento – problema.

Quanto à abordagem cognitiva, foca a atenção no mundo interno do sujeito e na sua actividade mental, pensamentos, motivações, memórias e emoções. Trata-se de uma perspectiva profilática, que faz apelo ao *locus de controlo*, ou seja: se os alunos sentem que possuem algum controlo e consequentemente responsabilidade nos acontecimentos, terão maior probabilidade de persistir nos tipos de comportamento que levam ao sucesso escolar. Assim, terão maior tendência a prestar atenção ao trabalho, a perseverar face às dificuldades e a cooperar com o educador (Fontana, 1991). Apresentamos em seguida, algumas técnicas de resolução sugeridas pela abordagem cognitiva.

- Representação de papeis (role playing). Esta estratégia ajuda os alunos a compreender o comportamento social, o seu papel nas interações sociais e as formas de resolver problemas de uma forma mais eficaz. Esta técnica requer que os estudantes experienciem os conflitos, aprendam a desempenhar os papeis dos outros e observem os diferentes comportamentos sociais. Através da encenação de papeis de outras pessoas os alunos adquirem uma visão da dinâmica das relações humanas. O grupo explora um problema através da sua dramatização, discutindo os factores que o provocam e planeando as soluções em conjunto. Para o educador é uma oportunidade para compreender os sentimentos e problemas dos alunos dado que estes, frequentemente, expressam os seus temores e frustrações quando  *fingem* ser outra pessoa. Diversos treinos de professores através do *role playing*, utilizando uma vasta gama de aptidões sociais para lidar com o comportamento dos alunos na sala de aula, demonstraram diminuir o comportamento inadequado e perturbador tendo aumentado o tempo de trabalho no lugar, bem como o tempo de participação dos alunos na aula (Charlton & David, 1993).

- Auto-estudo. Os educadores deverão questionar regularmente as suas práticas e atitudes (Charlton & David, 1993). A auto-compreensão poderá ser feita individualmente ou em grupo, a discussão aberta e o modo pelo qual o educador se comporta no grupo, os sentimentos gerados e as atitudes exprimidas, permitem ao professor ver mais claramente e, portanto, alterar o seu comportamento. A discussão franca e aberta com outros professores, a partilha de experiências, constitui certamente uma medida positiva para compreender e enfrentar aquelas situações mais difíceis, que muitas vezes cada educador pensa que só sucede com ele. A resolução pela via do diálogo poderá ser feita com a turma ou individualmente com os alunos envolvidos na situação-problema.

- Discussão em grupo (exposição). Os alunos deverão ter oportunidade de exprimir os seus sentimentos, mesmo quando as queixas incidem na pessoa do educador. Entretanto, a discussão livre entre alunos dá ao educador a oportunidade para obter uma visão da dinâmica do grupo. Esta técnica permite identificar a forte perturbação, as reacções defensivas tornam-se desnecessárias, todos têm oportunidade para examinar o problema e partilhar a responsabilidade da sua resolução (Pinto, 1995).

- Reunião entre o Educador e o Aluno. Se o problema tiver ocorrido com um aluno em particular será preferível resolver individualmente a problema, quando a autoridade do educador foi ameaçada por um desabafo zangado da parte do aluno, ambos sentirão dificuldade em resolver o caso em frente da turma, ambos quererão manter a suas posições, um insistindo na sua autoridade e o outro mostrando-se resolvido a defender a sua atitude inicial. Nestas situações, a melhor maneira de se perceber o comportamento dos alunos é falar-lhes acerca do caso individualmente, quer durante os períodos livres na escola ou após o horário escolar. Nestes encontros, o educador para além de obter informação demonstrará a sua preocupação e interesse, podendo fundamentalmente, descobrir como é que o aluno entende e sente a situação. Deverá encorajar o aluno a falar acerca do seu problema, questionando-o de forma simples e directa e não tentar adivinhar o que vai na sua mente (Fontana, 1985). O educador deverá ouvir a sugestão do aluno e se razoável aceitá-la, caso contrário deverão ser explicitadas as razões da recusa. É uma oportunidade para que o professor e aluno estudem juntos os sentimentos, atitudes, comportamentos e problemas do aluno bem como as suas consequências. Para obter sucesso, ambos os participantes precisam estar conscientes da necessidade de resolver as situações, dialogando.

## CONCLUSÃO

Os problemas da relação professor-aluno podem conduzir a problemas de indisciplina extremamente complexos e dependentes de um número de variáveis diverso: variáveis de ordem

psicológica e social, relativas à organização das escolas e até mesmo à sua actuação profissional (Estrela, 1996).

As técnicas apresentadas visam auxiliar os professores na suplantação de problemas disciplinares, contribuindo para prevenir que pequenos problemas se transformem em situações de indisciplina. É obvio que estas técnicas só poderão ter sucesso quando conjugadas e aplicadas em função da turma, do aluno e da situação. É ponderando as diversas variáveis que o professor habilmente terá que usar uma abordagem de ênfase comportamental, cognitiva ou cognitivo-comportamental. A didáctica moderna e a psicologia educacional já se aperceberam que a melhor forma de combater a indisciplina é precavê-la; chamando os alunos para aula, motivando-os para a aprendizagem, o que exigirá obviamente mais do professor. Actualmente, abolida a *pedagogia do medo* em prol da *pedagogia da motivação*, o professor mais do que combater a indisciplina deverá sobretudo preveni-la. É na sala de aula, no contacto directo com os alunos, que o educador entra no *jogo da verdade*. Não se trata de privilegiar a forma em detrimento do conteúdo, nem tão pouco pôr em causa a necessidade da dedicação e do esforço que a disciplina envolve. Contudo, é preciso ter em conta, que só aprendemos verdadeiramente e na sua profundidade aquilo que nos dá prazer, e é a partir da sua vivência que surgem a disciplina e a vontade de aprender. É justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária. Nesta linha, caminha-se para a busca do ponto de equilíbrio entre a disciplina e o prazer, sem camuflar situações de poder, sem disfarçar incompetências técnicas ou falta de recursos. Assim, o educador deverá sempre optar por considerar a sala de aula um espaço de diálogo, de vivência e de convivência.

## Referências

Amando, (1989). *A indisciplina numa escola secundária*. Lisboa: faculdade de psicologia e ciências da educação.

Apter, S. (1982). *Troubled children, troubled systems*. Englewood cliffs: prentice hall.

Arthur, J., Davison, J. and Lewis, M. (2005) *Professional Values and Practice: Achieving the standards for QTS*, London: RoutledgeFalmer.

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*, Holt, Rinehart and Winston, New York.

Berge, A.; Santos. (1986). *A higiene mental na escola*. Livros horizonte, biblioteca do educador profissional.

Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Towards a model for the determinations of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, VI(4), 335-373.

Boyle, G., Borg, M., Falzon, J., Baglioni, A. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.

Brophy, Y; Good, T. (1984). *Teacher – student relationships. Causes and consequences*. New york, hott, rinchart and winston. Inc.

Campos, B. P. (1989). *Desevolvimento psicológico e formação pessoal e social na escola*. Cadernos de consulta psicológica, 4, 3-13.

Campart, M. & Lindstrom. P. (1987). *Violence and bullying in school*. Paper presented at the “safer at school” conference. Utrecht, 24-26.

Castro, L. (1987). *A escola, contexto de desenvolvimento pessoal*. In cadernos de consulta psicológica, 3.

Charlton, T. & David, k. (1993). *Managing misbehavior in schools*. Londo: routledge.

Clarizio, H. (1971). *The classroom's problem*. New York.

Clarizio, H. (1985). *Toward positive classroom discipline*, New York, 1985.

Cooper, P. (1993). *Effective schools for disaffected students*. Integration and segregation. London: Routledge.

Costa, M. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação, 1250 Lisboa.

Coslin, P. G. (1989), P. G. (1989). *Adolescence et vandalismes*. L'orientation scolaire et professionnelle, 18 (4), 351-364.

Cronk (1987). *Teacher-pupil conflict in secondary schools*. Lewes: Falmer Press.

Dawond, M. & Cotê, R. (1986). *La discipline dans les écoles secondaires*. Revue des sciences de l'éducation, xii, (2), 197-210.

Delamont, S. (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.

Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Porto Editora.

Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica e indisciplina na sala de aula*. Porto: Editora, pp. 10-21.

Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Farber, B. A. (1984). *Stress and burnout in suburban teachers*. Journal of Educational Research, 7, 325-331.

Frey, P. W. (1988). *Dimensional analysis of student rating of instruction*. Research in higher education.

Frude, N. (1984). *Framework for analysis*. In N. Fraude Gault (eds.), *Disruptive behavior in schools*. Chichester: John Wiley & Sons.

Hart, P., Wearing, A., & Conn, M. (1995). *Conventional wisdom is a poor predictor of the relationship between discipline policy, student misbehaviour and teacher stress*. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 27-48.

Fontana, D. (1985). *Classroom control – understanding and guiding classroom behavior*. Bps. P. 5.

Fontana, D. (1988). *Psychology for teachers*. British library cataloguing in publication data.

Gannaway, H. (1984). Marking sense of school. In m. Hammersley, & p. Woods (eds.) *Life in school: the sociology of pupil culture*. Stony stratford, milton keynes: open university pres.

Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 377-387.

Gomez, M. T., Miir & Serrats, M. G (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Lisboa: edições asa,.

Gross, A. M. & Wixted, j. T. (1987). Oppositional behavior. In hersen, m. & hasselt, v.b.v. (eds.) , *behavior therapy with children and adolescents: a clinical approach*. New york: john wiley & sons.

Kounin, J.S. (1980). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, reinhardt and winston, ny.

Maya M. J. (2000). *A Autoridade dos Professores*. Lisboa. Texto Editora.

Marsh, P. Rosser, e. & Harré, R. (1978). *The rules of disorder*. London: routledge and kegan paul.

Mc.mannus, M. (1995). *Troublesome behavior in the calssrrroom*. Meeting individual needs (2<sup>nd</sup> ed.). London: routledge.

Monteiro, D. (1983). Indisciplina. In verbo *enciclopédia luso brasileira da cultura* (pp. 1280-1281). Lisboa: verbo.

Perry, D. G., L. C. & Boldizar, J. P. (1990). *Learning of aggression*. In m. Lewis & s. M. Miler (eds.), *handbook of development psychopathology*. New york: plenum press.

Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: editora mcgraw- hill.

Pollard, A. (1984). Goodies, jokers and gangs. In m. Hammersley, & p. Woods (eds.), *life in school: the sociology of pupil culture*. Stony stratford, milton keynes: open university press.

Ribeiro, J. Campos – *características dos professores e percepção da sua competência social pelos alunos*, in cadernos de consulta pedagógica, 3, 1993.

Silva, C. (1996). A representação da indisciplina na sala de aula. Lisboa intituto superior de psicologia aplicada.

Woods, P. (1990). *Social intercation in clasrrrom: the pupil`s perpective in learnig and intruction*, vol.1 oxford: pergamon press.

Tattum, D. (1989). *Disruptive behavior: a whole-school aproach*. In k. Reid (ed.), helping troubled pupils in secondary schools. Volume 2: academic and behavioral issues. Oxford: basil blackwell.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a Escola*. Lisboa: McGraw. Hill.

Zwier, G. & Vaughan, G. M. (1984). *Three ideological orientations in school vandalism*. Review of education research, 54 (2), 263-392.