
FACTORES ASSOCIADOS A COMPORTAMENTOS DE (IN)DISCIPLINA NA SALA DE AULA

FRANCISCO MENDES*

* Professor-Coordenador da ESEV

1. Introdução

O conceito de disciplina encontra algumas dificuldades de definição, quer por razões de ordem filosófico-pedagógica, quer por razões de ordem terminológica. De ordem filosófico-pedagógica, porque a disciplina decorre de uma determinada concepção de criança, de adulto e de relações adulto-criança. Em síntese, decorre da concepção de Homem, de Sociedade e de Saber que se assume.

De ordem terminológica, porque, como sustenta Magalhães (1989,40), "**a indisciplina não se define por si, ela surge como a negação de qualquer coisa, seja essa coisa norma ou padrão socialmente aceite, ou regra arbitrariamente imposta**".

Neste contexto, não resistimos a citar Nietzsche (1987,16), "**Como poderá nascer algo do seu contrário? Pelo contrário, é no íntimo do ser, no imperecível, na 'coisa em si' que deve encontrar-se a sua razão de ser, e não em qualquer outra parte.**" Esta passagem de Nietzsche chama-nos a atenção para a necessidade de valorizar a disciplina no seu íntimo i.e., deixar de promover a cultura do NÃO e substituí-la por uma cultura positiva da disciplina em que se estimula o aluno a praticar os actos considerados positivos (pelo prazer de fazer) e não sob a ameaça do "**se não fazes ...**".

Etimologicamente o vocábulo disciplina deriva do latim discere e significa aprender, discípulo. Todavia, em educação, de acordo com Bowd (1981) cit. Patton (1981); Gotzens (1986); Henkel (1991) e Wilson (1981), podemos considerar três posições fundamentais em relação à disciplina:

- comportamento ordenado e prescrito;
- processo de rectificação de erros pelo recurso ao castigo ou à correcção;
- desenvolvimento do auto controlo mais do que a adesão a normas ou padrões.

Em contexto escolar, a indisciplina deve ser estudada com preocupações não da indisciplina pela indisciplina mas antes como fenómeno perturbador da aprendizagem, como um "**incidente na fluência**" da aula e da comunicação professor-aluno ou aluno-aluno, que será tanto mais atenuado quanto mais cedo o problema for percebido pelo professor e antecipadamente superado. Correndo o risco de parecer paradoxal, diremos que a verdadeira disciplina só se alcança pela liberdade, não pela coacção. A liberdade é a condição essencial para a disciplina ser assumida, não numa forma coerciva, mas como auto-disciplina. Caso contrário teremos de nos questionar sobre a viabilidade de formar cidadãos autónomos e respeitadores do outro quando, na escola, para alcançar estas finalidades, se recorre a processos coercivos e, até, à agressão física?

A diversidade de posições acima referida, a que não está alheia a vivência em democracia, traduz uma determinada maneira de estar da sociedade que se reflecte também em outras instituições como a família, entendida como a estrutura basilar da sociedade. Efectivamente, a família de três gerações da sociedade feudal ou a família triangular - pai, mãe e filho - da sociedade industrial perderam importância em relação a determinados momentos históricos. Porém, isto não significa a sua extinção mas antes a sua coexistência com outras formas de "**família**" - mães solteiras, divorciadas, pais com filhos de ligações anteriores, etc. Esta forma de estar é também extensiva à religião, onde assistimos à proliferação de seitas ou religiões que coexistem e disputam os fieis à igreja católica. Contudo, esta diversidade não significa a ausência de referenciais de ordem moral, ética ou outra, nem a caducidade dos valores até então dominantes mas apenas o seu redimensionamento e importância na nova geometria do quadro de valores onde, objectivamente, coexistem com outros que, progressivamente, ganham importância.

Esta multiplicidade de referenciais determina que o denominador comum da sociedade seja cada vez mais restrito e, conseqüentemente, as dificuldades de perceber o outro sejam cada vez mais vincadas se não alargarmos os nossos referenciais de tolerância. Face à realidade complexa que é o acto educativo, onde se encontram intervenientes - professor, aluno, director, etc. - com estatutos e papeis diferentes, com quadros de referência distintos (nomeadamente ao nível dos valores), com conflitos internos de grande intensidade - do educando e do educador - é previsível a existência de conflitos professor-aluno, cuja origem está, por vezes, num gesto, numa palavra, num grito deste último que dilaceram a aula ou a "**consciência**" do professor. Torna-se igualmente fácil prever que nessa tensão entre o aluno e o professor é na direcção deste que, quase sempre, o conflito se resolve.

Apesar da literatura demonstrar, repetidamente, a existência de uma correlação negativa entre os resultados académicos e os comportamentos de indisciplina dos alunos, os estudos sobre esta matéria estão praticamente esquecidos, permanecendo ainda hoje os trabalhos de Kounin (1970) como pioneiros praticamente isolados. Esta posição sustentada por Estrela (1986) é corroborada por Beckers-Ledent, Delfosse, Cloes & Pieron, (1995); Brito (1986); Doyle (1986); Emonts & Pieron (1988); Fernandez-Balboa (1990;1991); Hardy (1996); Henkel (1991); Mars (1989); Mendes (1996); Solomon, Watson, Delucchi, Schaps & Battistich (1988) e Rosado (1990).

2. Factores Condicionantes da Indisciplina

2.1 - O Professor

2.1.1 - A experiência profissional

A complexidade do acto de ensino decorre, segundo Doyle (1986), da presença de um conjunto de factores de que se destacam a multidimensionalidade, a simultaneidade, o imediatismo e a imprevisibilidade.

Face à complexidade da situação, acrescida de problemas de indisciplina, os professores recorrem às "**receitas**" que, sempre ou quase sempre, se revelam ineficazes quando aplicadas à situação concreta porque subvalorizam, ignoram, ou negligenciam mesmo, a personalidade (única !!!) do professor e as suas rotinas de interacção bem como a personalidade (também única !!!) de cada um dos alunos.

Segundo Fernandez-Balboa (1990); Veenman (1984) e Willower (1975), um dos maiores problemas que o professor pouco experiente enfrenta é a criação dum clima favorável à aprendizagem na sala de aula, onde se integra a análise de situações indesejáveis e a gestão do comportamento do professor.

No mesmo sentido, há mais de três décadas, se pronunciou McKean (1965, 237) referindo que "**os professores que se iniciam na profissão tem propensão para inquietar-se com a sua capacidade para estabelecer e manter o domínio da aula**" e aponta, como forma de superação, um conjunto de sugestões de que se destacam:

- Organizar eficientemente rotinas;
- Planificar em excesso, no início;
- Aprender rapidamente o nome dos alunos;

-
- Manter o "radar" em funcionamento;
 - Controlar as suas próprias reacções (professor).

Também Earls (1981), face às dissonâncias entre a formação de professores e a prática da sala de aula, afirma que os professores mais novos tendem a valorizar o controlo da sala de aula assumindo uma postura mais autoritária. Por sua vez, os professores distintos(1), com o decorrer dos anos, conseguem ser menos autocráticos, desenvolvem expectativas positivas e são respeitados, não temidos pelos estudantes. De igual modo, Borg & Falzon (1990) afirmam que à medida que os professores ganham experiência profissional tornam-se mais tolerantes aos comportamentos de indisciplina, em particular se estes são de pouca gravidade.

Outros autores como Doyle (1984; 1986); Emonts & Pieron (1988) e Ohanian (1982) referem que os professores de sucesso tendem a enfatizar, no diálogo com os alunos, os aspectos curriculares em detrimento do mau comportamento que, a verificar-se, é um sintoma de elevados níveis de comportamentos de indisciplina. Doyle (1986) e Siedentop (1983) referem que a centração do professor sobre os comportamentos de indisciplina pode constituir-se como um reforço dos mesmos, cumprindo a máxima: se queres atenção do professor, porta-te mal ! Por outro lado, a necessidade de não quebrar a fluência da aula (flow) leva a que o professor ignore alguns comportamentos de indisciplina, em particular se são pouco graves, ou intervenha de forma breve e estereotipada, como por exemplo: "**Shh...; Pára**". Esta forma de proceder foi comprovada por Humphrey (1979), ao constatar que 47 % dos procedimentos de controlo desenvolvidos pelo professor se enquadram em formas similares às acima descritas.

Estas podem ser razões para o professor ignorar os comportamentos de indisciplina menos graves. Todavia, ignorar o comportamento pode ser igualmente grave. Se uma regra é quebrada repetidamente sem qualquer resposta por parte do professor, os alunos são encorajados a 'testar os limites' (Sprinthal & Sprinthal 1993). Doyle (1986, 395) escreve "**Se o professor não vê o estudante a violar a regras... toda a classe aprende informações importantes sobre as destrezas de gestão do professor.**"

A literatura indica que os professores mais eficazes procuram evitar o comportamento de indisciplina criando ordem a partir das actividades, antecipando o potencial mau comportamento e agindo sobre ele muito cedo, quando ocorre. Daí a necessidade de estudar a disciplina não na perspectiva reactiva, por parte do professor, mas antes numa perspectiva global i.e., que integre os procedimentos de controlo

antecipadores, tutoriais e punitivos do professor. A este propósito, Fernandez-Balboa (1990) considera dois tipos de professores:

Preventivos: a acção dos professores faz-se sentir antes que os problemas aconteçam.

Assertivos reguladores: os acontecimentos já ocorreram ou estão a ocorrer e, se forem desejados, o professor reforça positivamente o comportamento do aluno ou, contrariamente, se os comportamentos são indesejáveis o professor deve procurar reduzi-los ou mesmo extingui-los.

Uma outra característica do bom professor, enquanto gestor, é mostrar ao aluno que sabe o que se está a passar na sala de aula (Brophy & Rohrkemper, 1981; Doyle, 1986; Emmer, Evertson & Anderson, 1980; Evertson & Emmer, 1982; Kounin, 1970; McKean, 1965; Siedentop, 1983; Sprinthal & Sprinthal 1993).

Graham, French & Woods (1993) sustentam que os efeitos da experiência profissional do professor condicionam o seu comportamento em sentido lato, ou seja, repercutem-se em todos os domínios da sua acção, em particular na sua capacidade de observar e interpretar os acontecimentos que ocorrem na sala de aula. No estudo desenvolvido com professores de experiências diferenciadas - 10 estudantes sem experiência, 7 estudantes experimentados, e 2 professores - as declarações produzidas por cada grupo, sobre um mesmo video de 15 minutos, apresentaram, respectivamente, as frequências 12.1, 22.2 e 40.5. Também no aspecto qualitativo se verificam diferenças entre as observações, sendo mais genéricas entre os docentes menos experientes. Os autores indicam que os professores sem experiência parecem ter o "**schemata**" menos elaborado, entendendo-se por schemata, de acordo com Anderson (1984) cit. Graham et al. (1993,47), "**estruturas abstractas de conhecimento que sumarizam informações sobre muitos casos particulares e as várias relações entre eles**". Neste sentido, e em relação à indisciplina, é admissível esperar que o número de ocorrências não observadas seja superior nos professores com menor experiência profissional. Todavia, é também possível que estes, embora observando menos acontecimentos, tendam, ao "**varrer**" o envolvimento, a centrar a sua atenção sobre os comportamentos de indisciplina dos alunos, relegando para segundo plano as suas realizações em termos de tarefas e de aprendizagem.

Berliner (1986), embora sustentando que os professores não podem ser identificados como pertencentes a diferentes grupos na base exclusiva dos anos de experiência profissional, aponta a

existência de diferenças entre professores ao nível da avaliação da classe, planeamento, uso de rotinas e manutenção da disciplina, admitindo 3 grupos distintos, a saber: noviços, competentes e experts.

Um outro elemento de grande relevância na sala de aula é a interacção professor-aluno que, segundo Wubbels et al. (1988), possui uma dimensão contextual e uma outra relacional. Na realidade, o professor e o aluno interagem não apenas através da matéria de ensino. O mesmo conteúdo pode implicar, a nível relacional, muitas e distintas mensagens e, em situação de conflito, o significado da comunicação professor-aluno é mais ao nível relacional do que ao nível do conteúdo. É precisamente ao nível da comunicação que os professores menos experientes sentem maiores dificuldades já que comunicam de forma mais eficaz ao nível dos conteúdos do que a nível relacional e precisam, segundo os autores, de dar mais atenção a este último aspecto. Prawat & Nickerson (1985), cit. Solomon et al. (1988) referem que o professor que valoriza, na sala de aula, a dimensão relacional e a dimensão académica apresenta uma menor fricção com os alunos do que o professor que se centra apenas numa das duas dimensões. Indicam, também, que as crianças desenvolvem comportamentos e atitudes mais positivas quando a relação com os professores é mais calorosa. Também Purkey & Novak (1984) sugerem que uma escola "**convidativa**", onde o professor aceita o ponto de vista do aluno, mesmo que diferente, e onde o encorajamento é a norma, é mais produtiva. Todavia, como refere Brophy (1981), torna-se necessária alguma moderação porque elogiar indiscriminadamente é contraproducente. Por outro lado, o professor cuja atitude seja a de limitar o comportamento, assumindo a liderança de todas as iniciativas, desenvolve no aluno um clima de apatia e submissão fomentando a hostilidade e os comportamentos rebeldes. Face aos professores que recorrem a estratégias marcadas pela distância em relação aos alunos e pela superioridade decorrente dos regulamentos - poder institucional decorrente do seu estatuto de professor - e do poder pessoal - força física - os alunos utilizam, como forma de reacção, ou estratégias de oposição aberta (Nizet, 1984), ou tentam ludibriar o professor (Gottfredson & Gottfredson 1985). Estes docentes caracterizam-se por serem punitivos e apresentarem uma relação de fricção muito mais acentuada com os seus alunos (Gotzens,1986).

Na sala de aula dominada por um clima de agressividade, o professor e o aluno tendem a perspectivar-se um ao outro como causa e justificação do seu próprio comportamento, levando-os a uma comunicação que cresce de intensidade e que promove o conflito se o círculo vicioso em que ambos se encontram não for quebrado (Wubbels et al., 1988). Torna-se imperioso quebrar o círculo vicioso e despersonalizar o conflito.

2.1.2 - A formação de professores

A investigação tem-se centrado sobre os comportamentos do professor e as características da sala de aula que promovem o desenvolvimento cognitivo e desprezado o estudo de como os professores ajudam os alunos nos seus comportamentos e atitudes. (Solomon et al.,1988) Todavia, exige-se à criança que, para além do saber académico, aprenda a viver de acordo com os princípios e valores da sociedade onde se integra. Para Wayson (1985, 228) "**A disciplina e o bom comportamento são aprendidos ... i.e., a disciplina deve ser ensinada como qualquer outra matéria de ensino, não existindo razões de ordem genética que determinem o mau ou bom comportamento do aluno. O aluno deve aprender o que fazer, como fazer e quando fazer sempre que se encontra face a uma nova situação**".

Não temos dúvidas em afirmar que, em princípio, todos concordamos com a posição de Wayson. Todavia, esta constatação nem sempre é compreendida pelos professores, habituados à escola elitista em que os alunos que a ela acediam eram os filhos da classe dominante, educados na cultura, hábitos, valores e comportamentos assumidos, pela escola, como padrão. Paralelamente, os jornais, a rádio, a televisão, a família, a igreja educavam a criança de acordo com as normas vigentes, ao contrário de hoje em que estas e outras instituições apresentam uma pluralidade de concepções e formas de estar que não são consentâneas com princípios defendidos desde a Revolução Industrial: a uniformidade, estandardização, a massificação, etc.

Para Wayson (1985, 227) "**poucas escolas requerem que o seu pessoal pense na forma de ensinar a disciplina e, mesmo aquelas que pensam nisso, estão pouco preparadas para a ensinar porque as escolas de educação sofrem da mesma cegueira institucional**". Assim, a formação de professores parece assumir um papel de importância capital neste processo. No entanto, não se pode limitar ao conhecimento declarativo mas também ao nível dos procedimentos i.e., dos processos e condições.

As quatro circunstâncias em que o processo ensino aprendizagem pode ter lugar são, segundo Wayson (1985), as patentes no quadro I.

		O PROFESSOR	
		Consciente do que está a ser aprendido	Não consciente do que está a ser aprendido
O	Consciente do que está a ser aprendido	A	B
ALUNO	Não consciente do que está a ser aprendido	C	D

Quadro I - Circunstâncias em que o processo ensino aprendizagem pode ocorrer, segundo Wayson (1985,229).

Wayson (1985) sustenta que ao professor apenas é ensinado $\frac{1}{4}$ do que é necessário para ajudar os alunos a aprender, uma vez que a formação de professores apenas valoriza os processos expressos na primeira dimensão (A). Esta visão demasiado restrita do ensino-aprendizagem conduz, segundo o autor, a piores resultados académicos e a pior disciplina, além de apenas representar os processos mais fracos dos quatro possíveis. Para Wayson (1985, 232) "**o verdadeiro ensino ocorre nos corredores, nos campos de jogos ... quando o professor não está a ensinar**".

Também Brophy & Rohrkemper (1981, 310) chamam a atenção para o deficiente conhecimento dos professores sobre a gestão da sala de aula ao escreverem: "**parece existir um conhecimento mínimo e, em alguns casos, uma falta de interesse na riqueza de conhecimentos, sobre a gestão da sala de aula e a resolução dos problemas, desenvolvidos nos anos mais recentes**". Como consequência, os professores optam por "**receitas**" adquiridas a partir do conhecimento empírico desenvolvido por "ensaio e erro". Todavia, a variabilidade do acto educativo nega a importância da receita e torna clara a necessidade dos programas de formação inicial de professores concederem maior atenção a esta dimensão. Esta conclusão foi também confirmada por Martin & Norwich (1991) ao compararem um grupo de professores com formação em gestão da sala de aula com um outro grupo controlo e verificarem que o grupo experimental demonstrou:

- utilizar de forma mais frequente o elogio e os feedbacks construtivos;
- uma classe mais orientada para a tarefa;

- realçar a importância da regra e a exibi-la ao aluno em 75 % das aulas observadas;
- elevados níveis de comportamento pro-social e ausência de interrupção;
- familiarização com os estudos e investigações sobre a gestão da sala de aula - apenas nos conteúdos que foram objecto do programa a que foram sujeitos -;
- transições rotineiras e monitorizadas de perto, consumidoras de menos tempo do que as do grupo controlo.

Relativamente aos professores do grupo controlo, os resultados permitiram inferir:

- as regras não são percebidas como importantes e, conseqüentemente, não as exibem nas aulas.
- a ausência de interrupção na sala de aula, mas os alunos não eram espontâneos.
- a ausência de familiaridade com estudos relativos à gestão da sala de aula.

Segundo os autores, no que concerne à gestão da sala de aula, parece existir um hiato entre a realidade da sala de aula e os programas de formação de professores e, embora seja considerada como uma poderosa dimensão para um ensino efectivo, o professor recebe pouca informação/formação sobre a gestão da sala de aula, contrariamente à dimensão instrução.

Sobre a gestão da sala de aula diremos que, dos estudos e investigações desenvolvidas nas últimas décadas, os programas de formação de professores fizeram pouco eco e atravessaram o tempo com poucas mudanças; e, resta interrogar, até que ponto as poucas modificações operadas se vão manter como epifenómenos, ou têm capacidade para penetrar a nível mais profundo as matrizes de percepção, cognição e acção do professor? Com efeito, já Ellis (1964), há mais de três décadas, enunciava um conjunto de princípios para o controlo do comportamento do aluno, que se mantêm actuais.

Todavia, teimosamente permanecemos (quase) na mesma !!!

Uma visão com relativa implantação entre os docentes, no que concerne à sua formação, é a de que a aprendizagem para ensinar ocorre nas escolas de formação. Não obstante, Fernandez-Balboa (1991) e Placek & Dodds (1988) defendem que o conhecimento dos professores é adquirido em muitos e diferentes momentos da sua vida, por exemplo, enquanto estudantes.

Também Zeichner & Tabachnick (1981) consideram bastante discutível o poder dos programas ministrados nas escolas de formação. Feldman & Newcomb (1973), cit. Zeichner & Tabachnick (1981), através duma meta análise de 1500 estudos, concluíram que a universidade move os estudantes na direcção do decréscimo do autoritarismo, dogmatismo e no aumento das suas convicções de carácter liberal. Todavia, com a experiência a tempo inteiro, como professor, as suas atitudes e convicções tendem a evoluir em sentido contrário às que sustentava enquanto estudante universitário. De facto, a literatura indica que o impacto da universidade é "**diluído**" por fenómenos de contaminação decorrentes da experiência e prática na escola. Como justificação, entre outras, apontam-se os modelos e crenças que, embora de forma inconsciente, foram interiorizadas pelo professor ao longo das centenas de horas passadas na escola como aluno. O treino formal em pedagogia que recebe na universidade parece ter uma influência muito reduzida na modificação da sua visão tradicional do ensino. Outra perspectiva aponta a distância entre a teoria e a prática da universidade como a pedra angular para explicar o regresso a atitudes tradicionais, menos tolerantes, quando o aluno é confrontado com a experiência de ensino a tempo inteiro. **"Ao focar-se no COMO as coisas devem ser feitas, sem pedir aos estudantes para considerarem O QUE era para ser feito e PORQUÊ, a universidade inicia discussões que tendem a encorajar a aceitação e conformidade das rotinas existentes na escola"** Zeichner & Tabachnick (1981, 10).

2.2 - A Escola

A alteração dos contextos sócio económicos e culturais em que a escola se insere, bem como a heterogeneidade crescente da população escolar, tem vindo a determinar alterações profundas a diversos níveis da própria escola. Contudo, em alguns aspectos, as modificações operadas são muito reduzidas. Na verdade, a escola continua a cometer, por vezes, o erro capital de ejectar do circuito da normalidade determinados alunos ao rótula-los negativamente (Tattum, 1982). Esta atitude reflecte-se, inexoravelmente, na interacção professor-aluno, como o demonstrou Neubauer (1986), ao afirmar que o comportamento dos professores para com os alunos previamente rotulados como agressivos era,

significativamente, menos adequado quando comparado com os alunos rotulados de socialmente competentes.

As escolas, apesar da autonomia progressiva que o Ministério da Educação lhes tem vindo a conferir, apresentam relativamente ao "**modus vivendi**", factores de decisão e factores de condição. De entre estes, foram constatados grandes problemas de comportamento em escolas com graus de ensino mais elevados (National Institute of Education, 1977), com elevados ratio professor/aluno (Jones, 1980; Reed, 1983; Wayson et al., 1982) e ainda em escolas de grande dimensão (Gottfreddson & Gottfreddson, 1985; Weishew & Peng, 1993).

Relativamente aos factores de decisão, as investigações mostram que uma diminuição dos comportamentos de indisciplina está associado a um clima positivo na escola (Gottfreddson & Gottfreddson 1985; National Institute of Education, 1977), a atitudes positivas do professor para com o aluno e à ênfase das expectativas do sucesso académico (National Institute of Education, 1977; Purkey & Novak, 1984). Também as práticas disciplinares em uso nas escolas afectam o comportamento do aluno. Com efeito, o reforço das regras e a utilização de acções disciplinares consistentes têm sido relacionadas com menos comportamentos de indisciplina (National Institute of Education, 1977). Não obstante, Greenwood, Hops, Delquadri & Guild (1974) sustentam que as formas tradicionais de controlo do comportamento do aluno através do desenvolvimento de regras, avisos, admoestações e mesmo a suspensão temporária do aluno, parecem condenados à ineficácia.

Weishew & Peng (1993), num estudo envolvendo 1051 escolas, verificaram a existência de diversas variáveis correlacionadas com o comportamento de indisciplina do aluno, sendo duas altamente preditoras:

- Urbanidade da escola;
- Percentagem de alunos com desvantagens económicas.

Por outro lado, entre as variáveis associadas a uma menor frequência de comportamentos de indisciplina destacam-se:

- disciplina justa;
- acções mais severas face a injúrias para com outro estudante;

- escolas mais pequenas;
- menor tempo de permanência do professor no corpo docente da escola.

Para Nizet (1984), o problema parece residir na falta de continuidade entre a escola e a vida, i.e., na descontinuidade entre os objectivos dos alunos, por um lado, e os objectivos dos professores e do sistema educativo, por outro. Efectivamente, as manifestações de agressividade e violência na escola por parte dos alunos ocorrem porque não encontram nela o que desejam ao nível dos conteúdos, interacção e organização. A escola impõe normas e padrões de comportamento que dificilmente são compatíveis com a espontaneidade e vivacidade do aluno nestas idades.

2.3 - A Família

Parecem não subsistir dúvidas da importância que o meio ambiente, incluindo as condutas sociais, empresta à formação da personalidade e carácter das crianças nos primeiros anos de vida. O desejo de aprovação social constitui-se como um elemento de forte motivação na conduta infantil. E, quer seja por condicionamento e/ou modelação, o meio familiar constitui-se como o primeiro quadro de referência que poderá, ou não, ser reforçado pela escola se se verificar uma continuidade de valores e referenciais, nomeadamente ao nível da linguagem, cultura e comportamentos.

Sobre a família e as suas repercussões no comportamento do aluno, DiPrete & Peng (1981) sustentam que estudantes vivendo numa família com ambos os progenitores apresentam melhor comportamento escolar do que os provenientes de famílias monoparentais. Todavia, Docking (1987) contrariando estes resultados indica que as crianças vivendo em famílias monoparentais, comparativamente às crianças cujas famílias têm os dois progenitores, não eram diferentes em termos de comportamento logo que o factor sócio económico fosse tido em consideração. Também Piel (1990) indica que a escolha do modo físico de agressão comportamental é independente do sexo e classe social do aluno, apresentando-se o desenvolvimento e maturação da linguagem como um preditor mais forte. Este último estudo contraria os trabalhos de Browning (1987); Campbell, Bibel & Muncer (1985); Gentry et al. (1983) e Ramsey (1988) que indicam os indivíduos de níveis sócio económicos mais baixos como mais agressivos do que as das classes média e alta.

Estudando a suspensão dos alunos na escola, Galloway (1982) constatou que os alunos suspensos apresentam determinadas características familiares, nomeadamente: pais divorciados (40%), mais de 3 irmãos (38%), pais desempregados (22%) e 1 ou 2 pais falecidos (7%). Também Guttman, Geva & Gefen (1988) concluíram que os filhos de pais divorciados eram avaliados de forma mais negativa por professores e alunos nas dimensões académica, emocional e social.

Outras variáveis de ordem familiar também relacionadas com o comportamento de indisciplina do aluno são o envolvimento dos pais na escola (Davies, Marques, Silva 1993; Purkey & Smith 1983; Wayson et al., 1982) e os estilos parentais.

Relativamente aos estilos parentais, desenvolvidos a partir dos estudos de Baumrind, têm sido considerados três (Sprinthal & Sprinthal, 1993) ou quatro estilos (Fontaine, Campos & Musitu, 1992; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991), a saber:

Sprinthal & Sprinthal	<ul style="list-style-type: none"> • Democrático/autoritativo 	☐ Autoritário		<ul style="list-style-type: none"> • Permissivo
Fontaine et al.	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiantes 	☐ Autoritário	☐ Exigente	☐ Negligente

Quadro II - Estilos parentais segundo Sprinthal & Sprinthal (1993) e Fontaine et al. (1992).

O estilo autoritativo é o mais eficaz porque permite o desenvolvimento das crianças responsabilizando-as socialmente e tornando-as mais cooperativas com os adultos (Sprinthal & Sprinthal, 1993).

Na perspectiva da criança, os estilos Autoritário e Negligente não são diferentes e ambos apresentam um carácter negativo uma vez que apenas satisfazem as necessidades dos pais (Fontaine et al., 1992).

A criança oriunda de famílias onde o padrão de controlo é muito rigoroso poderá ter desenvolvido um ressentimento a todo o tipo de autoridade que se exerce na sala de aula e, de modo particular, ao autocrático. Por outro lado, o aluno proveniente de famílias laxistas ou permissivas e negligentes, onde o padrão de controlo é praticamente inexistente, desenvolveram uma forma de estar que se traduz no não reconhecimento da autoridade do professor. Podemos afirmar, quase seguramente, que muitos dos comportamentos do aluno que se reprovam na sala de aula significam a desaprovação dos padrões de

conduta das respectivas famílias, quer ao nível do comportamento propriamente dito, quer ao nível da linguagem.

2.4 - O Aluno

Embora autores como Brophy & Evertson (1976) sustentem que os problemas de indisciplina podem ser aliviados através do ensino efectivo, as razões da sua ocorrência na sala de aula são perspectivadas na literatura de forma bastante diversa. Com efeito, Brito (1986) considera-a como uma consequência do domínio medíocre das técnicas disciplinares por parte dos professores. Brophy & Rohrkemper (1981) imputam-na às características do aluno e Gordon (1974) considera-a como um processo reaccional do aluno ao controlo externo que lhe é imposto.

2.4.1 - Género

Em relação ao género do aluno, os trabalhos de Carberry & Handall (1980); Cowen et al. (1973); Handal & Hopper (1985); McBride (1990); Maccoby & Jacklin (1980) indicam os rapazes como sendo mais agressivos que as raparigas. Em relação à pressão do colega para se empenharem em comportamentos de indisciplina, Pearl, Bryan & Herzog (1990), num estudo que realizaram com 84 raparigas e 114 rapazes, concluíram que as expectativas variam em função do sexo. Na verdade, as raparigas prevêem consequências mais negativas do que os rapazes, sendo esta a justificação provável para apresentarem uma menor vontade de participar em comportamentos de indisciplina, quando comparadas com os rapazes. No caso de aceitarem, as raparigas fá-lo-iam por amizade enquanto os rapazes evocam o prazer ou benefícios materiais.

McBride (1990) verificou que os rapazes registam mais incidentes de indisciplina, as raparigas conversam mais vezes de forma informal com o professor e o louvor tende a ser distribuído de forma igualitária entre alunos de ambos os sexos. Para este autor, a socialização do aluno, feita fundamentalmente pelos pais e pela escola, tem arrastado consigo os estereótipos sexuais. Com base neles, era esperado que os rapazes fossem mais agressivos, independentes e competitivos, e as raparigas era suposto serem mais emocionais, faladoras e passivas. No entanto, nenhuma destas diferenças foi estatisticamente significativa.

Todavia, Borg & Falzon (1990), inquirindo mais de 8 centenas de professores relativamente à percepção da gravidade dos comportamentos de indisciplina dos rapazes e das raparigas, concluíram que existem

diferenças significativas, corroborando estudos anteriores (Borg & Falzon, 1989 cit. Borg & Falzon, 1990).

Finalmente, em relação ao sexo do aluno e do professor, a vadiagem parece diminuir quando o género do professor é diferente do do aluno (O'Hagan & Edmunds, 1982).

2.4.2 - Idade

A literatura aponta a idade do aluno como uma das variáveis mais relevantes face à problemática da indisciplina na sala de aula. Com efeito, os mesmos comportamentos de indisciplina, desenvolvidos por alunos de diferentes idades, são percebidos pelo professor como mais graves em alunos mais velhos. (Borg & Falzon, 1990).

Paralelamente, a idade do aluno determina que a disciplina, numa perspectiva desenvolvimentista, se ajuste aos vários estádios de desenvolvimento da criança. De acordo com Sprinthal & Sprinthal (1993), as razões de obediência à regra pelo aluno são as que se apresentam no quadro III. Todavia, sobre os procedimentos mais ajustados, em função da idade do aluno, a que o professor pode recorrer para fazer face à indisciplina, não existe, como seria previsível, consenso entre os autores. Na verdade, para Hildreth (1966, 68), "com uma criança maior e o adolescente, o retirar privilégios é o único castigo com algum valor", enquanto Sprinthal & Sprinthal (1993) valorizam a pressão do grupo e o auto-controlo.

Razões de obediência à regra	Idade/ Escolaridade	Quem estabelece as regras	Quem mantém as regras
Força física	3 - 4 anos	Professor	Professor
Recompensas	Pré Escolar/ 3º ano	Professor	Professor
Pressão do grupo	4º / 8º ano	Professor/ alunos	Professor/alunos
Auto-controlo	9º/12º ano	Professor/alunos	Professor/ alunos

Quadro III - Razões de obediência à regra em função da idade do aluno, segundo Sprinthal & Sprinthal (1993).

Voegler & French (1983), procurando verificar o impacto do "group management" como estratégia de modificação do comportamento dos alunos de 6 a 12 anos, concluíram que esta técnica se mantinha válida ao longo de diferentes idades.

Dadds, Adlington & Christensen (1987), numa investigação centrada sobre a aceitabilidade das técnicas de disciplina - permissividade; punição física; discussão directa; suspensão e estar calado - realizada com crianças de idades compreendidas entre os 4 e 8 anos, indicam que apenas a permissividade é mencionada como técnica não aceitável, sendo preferível o ambiente disciplinador ao permissivo. Mais tarde, Kings, Gullone & Dadds (1990), na tentativa de perceber a influência da idade sobre a aceitabilidade das quatro primeiras técnicas de controlo acima referidas, recorreram a uma amostra de 616 alunos do 1º, 2º e 3º ciclo com idades compreendidas entre os 8 e 16 anos (8/10; 11/13; 14/16) e com uma distribuição idêntica de rapazes e raparigas e concluíram que:

- os alunos com idades compreendidas entre os 11/13 anos e 14/16 anos consideram, quando comparados com os alunos de 8/10 anos, a 'suspensão' e a 'permissividade' como sendo mais aceitáveis e a 'punição' e a 'discussão directa' como sendo menos aceitáveis;
- o sexo feminino apresenta uma maior aceitabilidade para as estratégias 'discussão directa' e 'suspensão' e uma menor aceitabilidade para a 'permissividade' e a 'punição física', quando comparada com o sexo masculino.

Geiger & Turiel (1983), estudando a correspondência entre o Social Conventional Thinking e o comportamento social na escola, associaram o comportamento disruptivo à negação de conceitos sócio-convencionais e à rejeição das regras organizacionais, nível 4 do quadro IV. Este estudo, de características longitudinais, também demonstrou que, com o tempo, o comportamento social do aluno se altera. Dos alunos considerados disruptivos, decorrido um ano, a sua maioria já não o era.

Nível	Anos	Características dominantes no comportamento do aluno
Nível 3	10 -11	A convenção como afirmação do sistema de regras
Nível 4	12-13	Negação da convenção como parte do sistema de regras
Nível 5	14 - 16	A convenção é mediada pelo sistema social

Quadro IV - Níveis de desenvolvimento, idades e características dominantes no comportamento do aluno, segundo Geiger & Turiel (1983), p. 679.

No entanto, pelo facto de se encontrarem na mesma faixa etária, os alunos não deixam de apresentar diferenças interindividuais que determinam comportamentos diferenciados. Inclusivamente, o mesmo aluno não reage sempre da mesma forma, mas em função de um determinado contexto (Mehan, 1980; Tattum, 1982; Wayson, 1985; Wubbels et al., 1988). Assim, insuportável face a alguns professores, o mesmo aluno, em relação a outros professores, adopta um comportamento absolutamente regular ou, como refere Campbell (1974), cit. Wubbels et al. (1988), os alunos podem ser umas feras para um professor e uns anjos para outro.

De acordo com Curwin & Mendler (1988) e Tattum (1982), um pequeno número de alunos é responsável pela maior parte da perturbação da sala de aula, não devendo o professor permitir que condicionem e determinem toda a actividade da turma. Curwin & Mendler (1988) consideram mesmo que existem três tipos de estudantes que se integram na seguinte fórmula: 80-15-5. Estes valores indicam que, em sentido lato, 80% dos estudantes raramente apresentam comportamentos de indisciplina; 15% tendem a quebrar a regra com alguma regularidade, estando bastante condicionados pelo envolvimento próximo. Consequentemente, percebe-se a importância do comportamento do professor na sala de aula. Finalmente, os 5% referem-se a alunos cujo comportamento de violação das regras é permanente e crónico.

Não obstante, como faz notar Tattum (1982), há necessidade de despersonalizar o conflito e sugere que, sempre que ocorre um comportamento de indisciplina, em vez de perguntarmos de quem é a culpa, perguntemos o que é que correu mal? É, objectivamente, um problema de comunicação que está em causa. Como salienta Estrela (1986, 142), " mesmo se as causas profundas dos comportamentos de indisciplina são de ordem bio-psíquica-social, elas adquirem, ao manifestarem-se numa situação pedagógica, uma dimensão fundamentalmente pedagógica. Isto significa que um comportamento de indisciplina constitui a resposta imediata do aluno a uma situação pedagógica dada e à forma como ele a percebe".

BIBLIOGRAFIA

BECKERS-LEDENT,M.; DELFOSSE,C.; CLOES,M.; PIERON,M. (1995). Problèmes Rencontrés par des Stagiaires dans L'Enseignement des Activités Physiques et Sportives - Analyse par la Technique des Incidents Critiques. **Revue de l'Education Physique**, 35,1, 37-48.

BENTO,J.O. (1995). **O Outro Lado do Desporto**. Campo do Desporto. Porto.Campo das Letras - Editores S.A.

BERLINER,D. (1986). In Pursuit of the expert pedagogue. **Educational Researcher**,15,7,5-13.

BORG,M.G.; FALZON,J.M. (1990). Teachers' Perceptions of Primary Schoolchildren's Undesirable Behaviours: The Effects of Teaching Experience, Pupil's Age, Sex and Ability Stream. **British Journal of Educational Psychology**, 60, 220-226.

BRITO,M. (1986). **Identificação de Episódios de Indisciplina em Aulas de Educação Física no Ensino Preparatório - Análise do Comportamento de Professores e Alunos**. Tese de Mestrado não publicada, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física. Cruz Quebrada.

BROPHY,J.E.; ROHRKEMPER,M.M. (1981). The Influence of Problem Ownership on Teacher's Perceptions of and Strategies for Coping with Problem Students. **Journal of Educational Psychology**, 73,3,295 - 311.

BROPHY,J. (1981). A Functional Analysis of Prise. **Review of Educational Reserach**, 51,1, 5 - 52.

BROPHY,J.; EVERTSON, C. (1974). **Process-Product Correlations in the Texas Teacher Effectiveness Study: Final Report** (Research Report 74-4). Austin: University of Texas, R. & D. Center for Teacher Education.

BROPHY,J.; EVERTSON, C. (1976). **Learning from Teaching: A Developmental Perspective**. Boston. Allyn & Bacon.

BROWN,W.E; PAYNE,T (1988). Policies/practices in Public School Discipline. **Academic Therapy**. 23, 3, 297 - 301.

BROWNING,D.L. (1987). Ego Development, Authoritarianism, and Social Status: An Investigation of the Incremental Validity of Loevinger's Sentence Completion Test (Short Form). **Journal of Personality and Social Psychology**, **53**,113 - 118.

CAMPBELL,A.; BIBEL,D.; MUNCER,S. (1985). Predicting Our Own Aggression: Person, Subculture or Situation? **British Journal of Social Psychology**, **24**, 169 - 180.

CARBERRY,A.;HANDAL,P. (1980). The Use of the AML Scale with a Headstart population: Normative and Validation Studies. **American Journal of Community Psychology**, **8**, 353 - 363.

COWEN,E.L.; DOOR,D.; CLAIFIELD,S.P.; KRELING,B.; MCWILLIAM,S.A.; POKRACKI,F.; PRATT,D.M.; TERRELL,D.L.; WILSON,A.B. (1973). The AML: A Quick Screening Device for Early Identification of School Maladaptation. **American Journal of Community Psychology**,**1**,12- 35.

CURWIN,R.L.;MENDLER,A.N. (1988). **Discipline with Dignity**. Association for Supervision and Curriculum Development. Edwards Brothers,Inc.

DADDS,M.R.; ADLINGTON,F.M.; CHRISTENSEN,A.P. (1987). Children's Perceptions of Time Out and Other Maternal Disciplinary Strategies: the Effects of Clinic Status and Exposure to Behavioural Treatment. **Behavior Change**,**4**, 2 -11.

DAVIES,D.;MARQUES,R.;SILVA,P. (1993). **Os Professores e as Famílias - A Colaboração Possível**. Biblioteca do Educador. Lisboa. Livros Horizonte.

DIPRETE,T.A.; PENG,S.S. (1981). **Discipline and Order in American High Schools**. Washington,DC: National Center For Education Statistics.

DOCKING,J.W. (1987). **Control and Discipline in Schools: Perspectives and Approaches**. London: Harper and Row.

DOYLE,W. (1984). How Order is Achieved in Classroom: An Interim report. **Journal of Cuurriculum Studies**, **16**, 3, 259 - 277.

DOYLE,W. (1986). Classroom Organization and Management. In: M.C. Wittrock (Ed.), **Handbook of Research on Teaching** (3rd edition). New York. Macmillan,392 - 431.

EARLS,N.F. (1981). Distinctive Teachers' Personal Qualities, Perceptions of Teacher Education and the Realities of Teaching. **Journal of Teaching Physical Education**,1,1,59 - 71.

ELLIS,R.S. (1964) **Psicologia Educacional**. s/l. Comp. Editora Nacional.

EMMER,E.; EVERTSON,C.; ANDERSON,L. (1980). Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year. **Elementary School Journal**, 80,5,219 - 231.

ESTRELA,M.T. (1986). **Une Étude sur l'indiscipline en Classe**. Pedagogia - 6. Tese de Doutorado. Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Científica.

EVERTSON,C.M.; EMMER,E.T. (1982). Effective Management at the beginning of the School Year in Junior High Classes. **Journal of Educational Psychology**, **74**, (4), 485 - 498.

FERNANDEZ-BALBOA,J.M. (1990). Helping Novice Teachers Handle Discipline Behaviors. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**,62,7, 50 - 54.

FERNANDEZ-BALBOA,J.M. (1991). Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviors. **Journal of Teaching Physical Education**. 11,1, 59 - 78.

FONTAINE,A.M.; CAMPOS, B.P.; MUSITU,G. (1992). Percepção das Interacções Familiares e Conceito de Si Próprio na Adolescência. **Cadernos de Consulta Psicológica**. 8,69 - 78.

FRY,P.S. (1983). Process Measures of Problem and Non-Problem Children's Classroom Behavior: The Influence of Teacher Behaviour Variables. **British Journal of Educational Psychology**, 53,79 - 88.

GALLAWAY,D. (1982). A Study of Persistent Absentees and Their Families. **British Journal of Educational Psychology**, 52,317 -330.

GEIGER,M.; TURIEL,E. (1983). Disruptive School Behavior and Concepts of Social Convention in Early Adolescence. **Journal of Educational Psychology**. 75, 5, 677 - 685.

GENTRY,W.; CHESNEY,A.; KENNEDY, C.; HALL,R.; GARY,H.; HARBURG,E. (1983). The Relation od Demografic Attributes and Habitual Anger-Coping Styles. **Journal of Social Psychology**, 121,45- 50.

GORDON,T. (1974). **Teacher Effectiveness Training**, New York: Wyden Publishing.

GOTTFREDSON,G.D.; GOTTFREDDSON,D.C. (1985). **Victimization in Schools**. New York: Plenum Press.

GOTZENS, C. (1986). **La Disciplina en la Escuela**. Colección Psicología. Madrid. Ediciones Pirámide,S.A.

GRAHAM,K.C.; FRENCH,K.E.; WOODS,A.M. (1993). Observing and Interpreting Teaching -Learning Processes: Novice PETE Students, Experienced PETE Students, and Expert Teacher Educators. **Journal of Teaching in Physical Education**, 13,46-61.

GREENWOOD,C.R.; HOPS,H.; DELQUADRI,J; GUILD,J. (1974). Group Contingencies for Group Consequences in Classroom Management: Further Analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 7,413 - 426.

GUTTMANN,J.; GEVA,N.;GEFEN,S. (1988). Teacher's and School Children's Stereotypic Perception of "The Child Divorce". **American Educational Reserach Journal**. Winter, 25,4,555 - 571.

HANDAL,P.J.; HOPPER,S. (1985). Relationship of Sex, Social Class and Rural/Urban Locale to Preschoolers' AML Scores. **Psychological Reports**, 5, 707 - 713.

HARDY,C.A. (1996). Student Misbehavior and Teacher Response in Physical Education Lessons as Perceived by Students and Teachers. Comunicação apresentada na **AIESEP 96**, Lisboa.

HENKEL,S.A. (1991). Teachers' Conceptualization of Pupil Control in Elementary School Physical Education. **Reserach Quarterly for Exercise and Sport**, 62,1,52-60.

HILDRETH,G. (1966). **Socialización y Disciplina**. Biblioteca del Educador Contemporaneo. Buenos Aires. Editorial Paidos.

HUMPHREY, F.M. (1979). **"Shh! A Sociolinguistic Study of Teachers' Turn-Taking Sanctions in Primary School Lessons**. Unpublished Doctoral Dissertation, Georgetown University, Washington, DC.

JONES,V. (1980). **Adolescents with Behavior Problems: Strategies for Teaching, Counseling, and Parental Involvement**. Boston: Allyn and Bocon.

KINGS,N.J.; GULLONE,E.; DADDS,M.R. (1990). Student Perceptions os Permissiveness and Teacher-Instigated Disciplinary Strategies. **British Journal of Educational Psychology**, 60, 322 - 329.

KOUNIN, J.S. (1970). **Discipline and Group Management in Classroom**. New York: Holt, Rinehart & Wiston.

LAMBORN,S.D.; MOUNTS,S.; STEINBERG,L.; DORNBUSCH,S.M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Families. **Child Development**, 62,1049 - 1065.

MACCOBY,E.E.; JACKLIN,C.N. (1980). Sex Differences in Aggression: A Rejoinder and Reprise. **Child Development**, 51,964 - 980.

MAGALHÃES,O (1989). A causa das coisas. Indisciplina e Escola. **Aprender**, 9,39 - 43.

MARS,H.V.D. (1989). Effects of Specific Verbal Prise on Off-Task Behavior of Second-Grade Students in Physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**,8,162 - 169.

MARTIN,M.NORWICH,B. (1991). The Integration od Research Findings on Classroom Management into a Programme for Use in Teacher Education. **British Educational Reserach Journal**, 17, 4,333 - 351.

MCBRIDE,R.E. (1990). Sex -Role Stereotyping Behaviors Among Elementary, Junior and Senior High School Physical Education Specialists. **Journal of Teaching in Physical Education**, 9,249 - 261.

MCKEAN,R.C. (1965). **Princípio e Métodos en la Educación Secundaria**. Troquel.

MEHAN,H. (1980). The competent student. **Anthropology and Education Quarterly**, 11,3,131-152.

MENDES,F. (1995). **A Indisciplina em Aulas de Educação Física no 6º Ano de Escolaridade** - Contributo para o Estudo dos Comportamentos de Indisciplina do Aluno e Análise dos Procedimentos de Controlo Utilizados pelo Professor. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física.Porto, Universidade do Porto.

NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION (1977). **The Safe School Study**. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.

NEUBAUER,E.C. (1986). Labeling Process and Its Effect on Teachers' Interactions with Emotionally Disturbed Children. **Annual Meeting of the American Educational Research Association** (San Francisco, CA, April 16-20).

NIETZSCHE,F (1987). **Para Além do Bem e do Mal**. Guimarães, Porto.

NIZET,J. (1984). **Violence et Ennui: Malaise au Quotidien dans les Relations Professeurs-Élèves**. Paris. PUF.

O'HAGAN,F.J.; EDMUNDS,G. (1982). Pupils' Attitudes Towards Teachers' Strategies for Controlling Disruptive Behavior. **British Journal of Educational Psychology**, 52, 331 - 340.

OHANIAN,S. (1982). There's Only One True Technique for Good Discipline. **Learning**. 11,1,16 - 19.

PATTON,G.D. (1981). **Developing Student Discipline Models for Vocational Classroom Usage: A Theoretical Basis**. McGill University, Montreal (Quebec) Faculty of Education.

PEARL,R.;BRYAN,T;HERZOG,A. (1990). Resisting or Acquiescing to Peer Pressure to Engage in Misconduct: Adolescents' expectations of Probable Consequences. **Journal of Youth and Adolescence**, 19, 1, 43 - 55.

PIEL,J.A. (1990). Unmasking Sex and Social Class Differences in Childhood Aggression: The Case for Language Maturity. **Journal of Educational Research**. 84, 2, 100 - 106.

PIERON,M. 1986). **Enseignement des Activités Physiques et Sportives - Observation et Recherche**. Liège. Université de Liège, Faculté de Médecine.

PIERON,M.; EMONTS,M. (1988). Analyse des Problemes de Discipline dans les Classes d' Education Physique. **Revue de l'Education Physique**, 28,1,3 - 40.

PLACEK,H.J.; DODDS,P. (1988). A Critical Incident Study of Preservice Teachers' Beliefs About Teaching Success and Non Success. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 59, 4, 351 - 358.

PRAWAT,R.S.; BYERS,J.L.; ANDERSON,A.H. (1983). An Attributional Analysis of Teachers' Affective Reactions to Student Success and Failure. **American Educational Research Journal**. 1,137 - 152.

PURKEY,S.C.; SMITH,M.S. (1983). Effective Schools - A Review. **Elementary School Journal**, 83,4, 426 - 452

PURKEY,W.W. (1985). Inviting Student Self-Discipline. **Theory Into Practice**. XXIV, 4, 256 - 259.

PURKEY,W.W.;NOVAK,J.M. (1984). **Inviting School Success: A Self-Concept Approach to Teaching and Learning**. Belmont,CA: Wadsworth.

RAMSEY,P.G. (1988). Social Skills and Peers Status: A Comparison of Two Socioeconomic groups. **Merril-Palmer Quarterly**, 34, 185 - 202.

REED,R.J. (1983). Administrator's Advice: Causes and Remedies of School Conflits and Violence. **NASSP Bulletin**, 67,75 - 79.

ROSADO,A. (1990). A Indisciplina nas Classes de Educação Física. **Revista Horizonte**. III,38, 47-55.

RUTTER,M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE,P.; OUSTON,J.; SMITH,A. (1979). **Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children**. Cambridge,MA: Harvard University Press.

SIEDENTOP,D. (1983). **Developing Teaching Skills in Physical Education**. Mayfield Publishing Company, Montrain.

SOLOMON,D.; WATSON,M.S.; DELUCCHI,K.L.; SCHAPS,E.; BATTISTICH,V. (1988). Enhancing Children's Prosocial Behavior in the Classroom. **American Educational Research Journal**.25, 4, 527 - 554.

SPRINTHAL,N.A.; SPRINTHAL,R.C. (1993). **Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista**. Lisboa. Mc Graw Hill.

TATTUM (1982). **Disruptive Pupils in School Units**. New York. Wiley & Sons.

VEENMAN,S. (1984). Percived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, 54,143 - 178.

VOGLER,W.E.; FRENCH,R.W. (1983). The Effects of a Group Contingency Strategy on Behaviorally Disorderd Students in Physical Education. **Research Quarterley for Exercise and Sport**, 54, 3, 273 - 277.

WAYSON,W.W. (1985). Open Windows to Teaching: Empowering Educators to Teach Self-Discipline. **Theory into Praticce**. XXIV, 4, 227 - 232.

WAYSON,W.W.; DEVOSS,G.G.; KAESER,S.C.; LASLEY,T.; PINNELL,G.S.; PHI DELTA KAPPA COMMISSION (1982). **Handbook for Developing Schools with Good Discipline**. Bloomington,In. Phi Delta Kappa.

WEISHEW,N.L.; PENG,S.S. (1993). Variables Predicting Students' Problem Behaviors. **Journal of Educational Research**, 87, 1, 5 - 17.

WILLOWER,D.J. (1975). Some Comments on Inquiries on Schools and Pupil Control. **Teachers College Record**, 77, 219-230.

WILSON,J. (1981). **Discipline and Moral Education: A Survey of Public Opinion and Understanding**. Windson: NFER- Nelson

WUBBELS,S.T.; CRÉTON,H.A.;HOLVAST,A. (1988). Undesirable Classroom Situations: A Systems Communication Perspective. **Interchange**, 19,2,25 - 40.

ZEICHNER,K.M.; TABACHNICK,B.R. (1981). Are the Effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experience ? **Journal of Teacher Education**,XXXII, 3,3 - 7.

1) No original Distinctive Teachers Personal Qualities